

2015
Entrevista a Danilo Martuccelli
**“La singularización en las sociedades contemporáneas:
claves para su comprensión”,**
por Mariana Nobile y Rocío Ferrada Hurtado
Propuesta Educativa Número 43 – Año 24 – Jun. 2015 – Vol1 – Págs. 99 a 112

Entrevista a Danilo Martuccelli*

La singularización en las sociedades contemporáneas: claves para su comprensión

MARIANA NOBILE Y ROCÍO FERRADA**

Danilo Martuccelli es sociólogo de origen peruano, realizó sus estudios de grado en Argentina y desde hace tiempo se encuentra radicado en Francia.

Preocupado por la capacidad explicativa de la sociología ante los cambios contemporáneos, sus desarrollos teóricos dan lugar a una sociología del individuo que busca enlazar las experiencias individuales con las estructuras sociales. De esta manera, indaga en las condiciones actuales del proceso de individuación, el cual tiende cada vez más hacia la singularización de las trayectorias individuales, resultante de la pluralidad de *desafíos o pruebas estructurales* que hoy en día deben afrontar los individuos y que los fabrican en tanto tales.

Autor de numerosos libros y artículos, a lo largo de esta entrevista realizada en la Universidad de Paris Descartes en diciembre de 2014 nos brinda un panorama sobre su perspectiva teórica.

-En su trabajo teórico reciente, el cual se propone elaborar una teoría de la individuación, sostiene que es necesario partir del mismo individuo para comprender el momento histórico actual. ¿Cuál sería la relevancia de partir del individuo y por qué ya no pensar desde otras instancias este momento histórico?

Porque me parece que existe una transformación en la sensibilidad de las personas. Durante mucho tiempo, cuando alguien hacía sociología podía ampararse en identidades colectivas fuertes, construidas a la vez por un aparato estadístico, reforzadas por una vida política, que hicieron que durante mucho tiempo las clases, u otras entidades colectivas, fueran el gran operador casi natural para la sociología. Es decir, las clases sociales o la categoría socioprofesional tenía sentido para los sociólogos, y hacía sentido inmediatamente para los mismos actores sociales. Hoy en día eso aún tiene sentido para los actores, pero cada vez más éstos tienen la necesidad de poder percibir los fenómenos sociales a su propia escala para darles un sentido. Entonces, el punto de partida es esta sensibilidad, es decir, o somos capaces de traducir grandes fenómenos estructurantes y colectivos

Entrevista



99

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

* Dr. en Sociología; Prof. de sociología de la Universidad Paris Descartes, USPC; miembro del Institut Universitaire de France (IUF); investigador del Centre de Recherche sur les Liens Sociaux (CERLIS-CNRS). E-mail: danilo.martuccelli@parisdescartes.fr



** Dra. en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina; Mg. en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín; Becaria postdoctoral del CONICET; Prof. de Sociología de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: mnobile@flacso.org.ar

Socióloga, Universidad Alberto Hurtado, Chile; Mg. en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile; Doctoranda en Ciencias Políticas y Sociales, Université Catholique de Louvain; Becaria del Programa Becas Chile, CONICYT. E-mail: rocio.ferrada@student.uclouvain.be

a escala de los individuos para permitir su percepción y su significación, o no somos capaces de inventar esa gramática y muchas de las cosas que hacemos van a resultar imperceptibles o van a resbalar a los actores sociales. Entonces en el origen de la preocupación existe una suerte de constatación histórica.

Son importantes los cambios en la sensibilidad porque como sociólogo te enfrentas a personas a las que, en un momento dado, tu lenguaje habitual les resulta opaco o alejado de lo que están viviendo. Entonces tienes que inventar una gramática sociológica que les haga sentido a los actores sociales. En ese trabajo de búsqueda de un lenguaje que haga posible la comunicación entre los dos, las experiencias individuales se convierten en la materia prima para ese trabajo. Lo que ayer se pudo construir en torno a la idea de sociedad, hoy en día se construye en torno a las experiencias de los actores. Ese es el movimiento de fondo. Podemos decir que casi no es una elección para un sociólogo. Es algo que la propia situación social te obliga a hacer si quieres guardar una comunicación con los actores sociales.

-¿Qué cambios han experimentado dichos operadores analíticos clásicos, como el de clase social y el de sociedad?

La idea de sociedad fue la preocupación intelectual más amplia, pero el gran operador analítico fueron las clases sociales. Durante mucho tiempo los actores se percibieron netamente como miembros de la clase obrera o de la burguesía, tanto más que, nunca hay que olvidarlo, la clase obrera fue el gran lenguaje de las clases sociales que estructuró una buena parte del imaginario político y novelístico de finales del siglo XIX y principios del XX, en donde era la puesta en situación social de un individuo lo que describía la etnografía de su vida pero también las orientaciones del actor. Estamos en un mundo donde las clases sociales daban sentido a la percepción de lo social. Eso, no es que haya desaparecido -y sobre todo no han desaparecido las desigualdades sociales- pero cuando hoy en día tú hablas como sociólogo de clases sociales, tienes un problema de no percepción inmediata. Y la persona se pregunta siempre "¿eso qué quiere decir para mí?". Y cuando ves que esa evolución es perceptible, tienes que entender que las grandes identidades colectivas pasadas no son más necesariamente la única vía, ni tal vez la mejor vía, para producir esa comunicación entre analistas y actores sociales.

-Si el gran operador analítico de la sociología fue la clase social, ¿cuál sería el operador analítico adecuado para este momento histórico particular?

Las experiencias individuales. La pregunta que se impone es: ¿cómo se definen esas experiencias individuales? Entonces hay diferentes maneras de hacerlo. Hay gente que prefiere analizarlo a partir de la idea de socializaciones plurales, hay personas que prefieren hacerlo por construcciones identitarias, otras por desafíos existenciales como se realizó unas décadas atrás. A mí me parece que lo que define la imaginación sociológica, como dijo Wright Mills, es la capacidad de articular una historia con una biografía. Lo puedes hacer, como lo hizo el mismo Wright Mills, por formas de socialización y formación de caracteres. También lo puedes hacer, que es lo que trato de hacer yo, a través de la noción de *prueba o desafío estructural*. Es decir, un individuo se forja enfrentando un conjunto común de pruebas en una sociedad. Y es enfrentando pruebas estructurales comunes como se fabrican actores sociales singulares. Y aquí en el caso de las pruebas, el interés no es construir necesariamente estudios biográficos. A mí no me interesa la vida de los individuos en sí misma, en tanto individuos. Lo que me interesa es utilizar las experiencias individuales como elementos o materia prima para construir las pruebas estructurales de una sociedad.

-O sea que cuando usted sistematiza el tipo de pruebas a las que se enfrenta el individuo hoy en día, es la misma empiria la que le brinda la evidencia para definir cuáles son esas pruebas estructurales.

Exactamente. Y conocer el conjunto común de pruebas de una sociedad es conocer esa sociedad estructuralmente. El objetivo es comprender las estructuras y no hacer una diversidad de casos biográficos individualizados. Lo que ayer se hizo conociendo el reparto del poder y la riqueza en términos de clases sociales, hoy en día, para tener una capacidad de comunicación con los actores, se debe también hacer, o debe intentarse hacer, a través de la noción de desafíos o pruebas estructurales.

-¿Y cuáles serían esos desafíos o pruebas estructurales en las sociedades actuales?

Para responder esa pregunta hay que hacer trabajos empíricos. Si uno parte de una definición dada de antemano por la diferenciación social, uno va a decir que hay un sistema político, un sistema económico, un sistema cultural, un sistema escolar, y va a concluir afirmando que las pruebas coinciden con los sistemas sociales o las instituciones. Una respuesta probable. Yo no trabajo de esa manera. Prefiero hacer largos trabajos de campo, un buen centenar a veces un poco más de entrevistas, partiendo de la hipótesis de que lo que define las estructuras es aquello que hace problema o es problematizado por los individuos mismos. A través de lo que nos cuentan los individuos aparece un material que puede ser sistematizado como pruebas -ese es el trabajo del sociólogo-, haciendo la hipótesis de que los desafíos estructurales vividos por los actores a veces coinciden con perímetros institucionales, y muchas veces pueden no coincidir. Lo que interesa no es describir el "organigrama" de la sociedad sino comprender aquello que hace trabajar y crea problemas a los actores sociales. Por lo tanto, el perímetro de las pruebas de los individuos no siempre coincide con el perímetro de las estructuras sistémicas o institucionales de la sociedad. A veces coincide, a veces no.

Pero, eso sí, todas las pruebas coinciden con estructuras. ¿Qué entendemos por estructuras? Hay varias maneras de entender el término. Pero si entendemos por ella una coerción fuerte y activa de la sociedad, las pruebas son todas estructurales. Algunas pruebas coinciden con perímetros institucionales, o con sistemas sociales, pero todas las pruebas son estructurales. Puedes tener varias descripciones estructurales de la sociedad: sistemas sociales, instituciones, organizaciones de la sociedad -política, economía, empresas-, o puedes tener una descripción por medio de pruebas. Son lenguajes paralelos para describir, cada uno de ellos, lo que es común en las estructuras sociales. La sociología siempre es el estudio del rol de las estructuras a nivel o escala de los actores individuales. Todo sociólogo hace eso. Un sociólogo que se desinteresa de las estructuras, yo no conozco ninguno. Ningún sociólogo olvida las estructuras sociales. Es el ADN de la disciplina, es lo que define una mirada particular. Algunos les darán más o menos margen de acción a los actores, pero siempre las estructuras sociales están en el corazón de la comprensión sociológica.

-Pensando en América Latina y en los procesos de fabricación de individuos.
¿Qué tipo de individuos se fabrican en las sociedades latinoamericanas?

Hay una profunda unidad latinoamericana en términos de lo que hemos denominado en un artículo conjunto con Kathya Araujo una suerte de "individualismo agéntico". ¿Qué quiere decir eso? En las sociedades del "norte" -permítanme la simpleza de la expresión-, los individuos son formados por verdaderos programas institucionales. De allí que el término que se impuso fue el de "individualismo institucional". Es decir, las instituciones hacen de cada individuo un modelo, le dan insumos, soportes, recursos, y el individuo tiene que fabricarse como individuo bajo una prescripción institucional. Las instituciones te interpelan como sujetos, decía Althusser o Foucault, y tú tienes que fabricarte como individuo. Eso fue el corazón del programa institucional en los países del norte.

En América Latina es curioso porque, a pesar de que ha habido una fuerte impronta institucional desde la República y un poco antes incluso -entre 1810-1824 para dar fechas para toda América Latina-, en las constituciones a la hora de implantar el derecho individual como principio de base de la República, el individualismo no ha sido una perspectiva de estudio importante. Es una ausencia sorprendente porque el derecho individual quiere decir que el individuo es reconocido de partida como sujeto de derecho y de responsabilidades. El individuo está construido institucionalmente en América Latina. Ha habido, curiosamente y a pesar de ese importante elemento institucional, una escasísima tradición individualista que fue asociada al mundo anglosajón, un Ariel a quien se opuso Calibán, la dicotomía ellos y nosotros, el norte y el sur, etc., etc. En esa

"...un individuo se forja enfrentando un conjunto común de pruebas en una sociedad. Y es enfrentando pruebas estructurales comunes como se fabrican actores sociales singulares. (...) el interés no es construir necesariamente estudios biográficos (...) [sino] utilizar las experiencias individuales como elementos o materia prima para construir las pruebas estructurales de una sociedad. Y conocer el conjunto común de pruebas de una sociedad es conocer esa sociedad estructuralmente"

dicotomía el individualismo siempre fue percibido como un término negativo que se acentuó muchísimo en la última fase dada la manera como el neoliberalismo instrumentalizó ciertas figuras individualistas contra lo colectivo. Si uno sale de la ideología, las sociedades latinoamericanas son sociedades profundamente individualistas –regresaremos al caso argentino que es, tal vez, uno de los países más hiperindividualistas del planeta. Esto es obvio cuando las instituciones no brindan los insumos que requieres para existir como individuo. Así, los individuos tienen que desarrollar competencias para poder existir como individuos y esa es la base del individualismo agéntico latinoamericano. Es decir, el individuo es un “hiperindividuo” que tiene que resolver por él mismo, a través de soportes que él mismo construye –muchos familiares–, un conjunto de protecciones indispensables para poder existir en la sociedad. Aquello que en el norte transmiten las instituciones, en el sur tienes que hacerlo tú mismo. A veces yo tengo dudas si existen individuos en el norte, pero no tengo la menor duda de que existen individuos en el sur porque todo el tiempo los individuos están desarrollando capacidades para arreglárselas: el “curro”¹ argentino, la inestabilidad, la competencia, etc. Entonces eso te hace una sociedad de individuos acostumbrados a ser individuos para poder funcionar y que en América Latina, ante las insuficiencias institucionales –es la manera ordinaria como funcionan las instituciones, ni siquiera es disfuncional–, los actores tienen que hacerse cargo de un número asombroso de cosas, y eso hace que los individuos sean hiperindividuos, particularmente activos.

Y aquí está lo fundamental, ese individuo “hiperindividuo” que depende de muchos insumos colectivos, tiene el sentimiento de que todo se lo debe sólo a él. Aparecen las vivezas, la desconfianza colectiva, el curro, la relación muy laxa con las normas, porque el individuo tiene el sentimiento de que en la jungla social, en donde él no le debe nada a nadie y donde todo el mundo busca aplastarlo, para existir como individuo tiene que hacer uso de todas las estrategias. De ello resulta un individualismo particular que es una marca de fábrica muy fuerte de la sociedad latinoamericana. Una de las cosas que más me asombran a mí –es una caricatura por cierto pero da cuenta de una experiencia muy compartida–, es que la gente del sur, los latinoamericanos, siempre se creen infinitamente más astutos que la gente del norte.

La gente del norte no necesita ser “astuta”, porque sus sociedades reposan en instituciones colectivas. En América Latina es imprescindible ser astuto, porque si no te comen. Entonces eso hace al corazón del individualismo en la región.

En relación con el caso argentino, el interesante trabajo que hizo Carlos Nino sobre la “anomia boba”, mostró que es una sociedad donde el culto al individualismo es ejemplar, en el sentido de excepcional, pero moralmente inconsecuente. Siempre se ha basado más en una especie de agrupación de individuos, que en un verdadero conjunto de ciudadanos. Eso es lo que caracteriza a la sociedad argentina y tal vez explique una parte de ciertos fenómenos colectivos. En todo caso, la interpretación que hizo Nino de esa evolución de la sociedad argentina siempre me ha parecido particularmente sugestiva.

Una de las grandes cuestiones en América Latina es que la gente no le tiene confianza a las instituciones, desconfía radicalmente de ellas y piensa que la única manera para salir del paso es apoyándose en sus solas capacidades personales. Esa confianza inusitada en sí mismo, en contra de lo que pueden ser bienes públicos colectivos, es uno de los grandes rasgos de las sociedades latinoamericanas. El pendejo, la viveza, la criollada, participan de ese mismo fenómeno. Y existe una especie de admiración muy fuerte por la proeza individual, incluso cuando va en contra de las reglas colectivas. La mano de Dios y la cabeza de Diego, es lo que para muchos argentinos sintetiza, desde el mundial de 1986, el imaginario latinoamericano.

-Usted sostiene que la individuación contemporánea genera individuos cada vez más singulares. ¿Qué implicancias políticas genera pensar la sociedad en términos de individuos singulares?

“las sociedades latinoamericanas son sociedades profundamente individualistas (...) Esto es obvio cuando las instituciones no brindan los insumos que requieres para existir como individuo. (...) los individuos tienen que desarrollar competencias para poder existir como individuos, (...) son ‘hiperindividuos’ (...) Aparecen las vivezas, la desconfianza colectiva, el curro, la relación muy laxa con las normas, porque el individuo tiene el sentimiento de que en la jungla social (...) para existir como individuo tiene que hacer uso de todas las estrategias”

La tesis de la singularización es un diagnóstico de época, es una interpretación que a través de ciertos factores que tú puedes objetivar, extrapolas para tratar de entrever qué problemas ese diagnóstico admite tener. La tesis de la racionalización weberiana es un ejemplo de un diagnóstico de época, la mercantilización que propone el marxismo es otra, más recientemente la tesis de la aceleración, todos ellos son diagnósticos de época. Son unilaterales como miradas, pero van a la par con otros fenómenos. Lo que a mí más me interesa de esa tesis es que la sociedad contemporánea está confrontada a una tensión fundamental entre un proceso cada vez más activo y estructural de singularización y otros paralelos pero opuestos de estandarización. En apariencia no es nuevo, salvo que esa tensión entre lo singular y lo estandarizado, me parece que se está convirtiendo en uno de los grandes dilemas contemporáneos.

¿Qué es una institución injusta para muchos de nosotros? Una institución que es incapaz de tratarnos con el grado de singularización que anhelamos: “cómo es posible que no tomen en cuenta *mis* condiciones particulares”. Por el contrario, la buena institución es aquella que es capaz (el hospital, la justicia, la escuela, por supuesto) de tratar individualmente, o sea, diferencialmente a cada actor particular. Se ha convertido en una utopía institucional: no es cierto en ningún lado. Pero esa utopía institucional es una verdad para los actores más ricos que poseen un tratamiento altamente individualizado, tanto por servicios mercantiles como por las instituciones, o por las protecciones de las que gozan. Entonces la singularidad es a la vez una utopía y una experiencia para los más ricos. A partir de ese diagnóstico simple, entiendes bien que una sociedad que hace de la singularidad un horizonte de justicia y un anhelo personal, a la vez que es fabricado dinámicamente por su propia evolución –donde la industria produce cada vez más bienes individualizados y, por lo tanto, bienes y servicios singulares–, genera una sociedad donde la singularidad es una evidencia del mundo donde vivimos; una sociedad, donde cada vez que la singularidad es maltratada por lo estándar, aparece ese sentimiento de que hay un grado insuficiente de progreso social que ha sido cometido. Y eso se está convirtiendo en un problema mayor en las sociedades.

¿Qué consecuencias tiene? La principal y la más grave es que ese anhelo de singularidad extrema en todos nosotros puede llevar –*puede*, no digo que vaya– a poner en cuestión las inevitables y necesarias bases de la igualdad de la sociedad. Entre la igualdad y la singularidad puede haber un círculo virtuoso pero también puede haber muchas contradicciones peligrosas. Y ese anhelo de singularidad puede a veces llevar a las personas a tener aspiraciones que vayan en contra de la indispensable igualdad republicana. Eso es un riesgo enorme. Y eso se ve en todos lados, con formas políticas diferentes me parece. El neoliberalismo, la competencia generalizada de todos contra todos y la extensión ilimitada del dominio de la lucha en toda la vida social, es una de las traducciones-traiciones de ese anhelo legítimo de la singularidad, entre muchos otros. Pero también existen traducciones legítimas de la singularidad. Cuando un individuo le pide a una institución que lo trate de manera diferencial en función de sus aptitudes o dificultades, esa aspiración es legítima. Cuando las singularidades se utilizan para generalizar el deseo y la competencia incontrolada entre todos y en todos los ámbitos sociales, es una traducción que, del punto de vista de un colectivo, es negativa.

-¿La ciudadanía guarda la posibilidad de una singularidad con igualdad?

Una ciudadanía está ella misma presa en una dinámica histórica. La ciudadanía quiere decir que tú eres miembro de un colectivo y por esa pertenencia tienes accesos a ciertos derechos. Pero la sociedad es dinámica, no cesa de recrear desigualdades y por lo tanto genera diferentes trayectorias. Y cuando tienes individuos, como es el caso hoy en día, que tienen cada vez más trayectorias altamente individualizadas, el resultado final es un sentimiento de que “hacer el colectivo” es cada vez más difícil.

Yo siempre cuento esta anécdota en los cursos. Mi abuela nació en un pueblo, murió en ese mismo pueblo, se casó con alguien de su pueblo. Estudió pocos años de escuela en la escuela del pueblo. Trabajó hasta casarse en la escuela del pueblo. Tuvo hijos en su pueblo. Sus amigas eran del pueblo y su vida se desarrolló en el pueblo. En términos simples, mi abuela tenía un montón de clones sociológicos que eran como mi abuela. Eso no le quitaba su individualidad pero era clonada sociológicamente. Hoy en día si ustedes toman el tren, o el bus, o el avión,

están sentadas al lado de alguien que ha hecho los mismos estudios que ustedes, que vivió en el mismo barrio, con los mismos amigos, con los mismos gustos culturales, las mismas películas, la misma manera de vestirse, etc. –multipliquen la lista– ustedes pensarán que hay una cámara escondida porque eso no puede ser posible. La singularización es el resultado en los actores sociales de un proceso estructural activo, muy fuerte, de diferenciación social. Eso no quiere decir que ustedes tienen más genio sociológico que mi abuela. Pero quiere decir que estamos fabricados estructuralmente de manera diferente por la sociedad.

-¿Porque hay una mayor pluralidad de pruebas, por ejemplo?

Entre otras cosas, en efecto. Y porque las singularidades se construyen a través de respuestas cada vez más individuales, diferentes a lo largo de nuestras vidas, a pruebas que siguen siendo comunes. Y regreso a este punto: ¿por qué las pruebas me parecen algo tan importante, incluso en la vocación política de la sociología? Porque el riesgo de una balcanización, de una fragmentación identitaria es muy grande en las sociedades actuales. Dicho de otro modo, una lectura que convierta a las sociedades en una yuxtaposición de tribus, me parece la peor de las lecturas posibles. Pero a menos de regresar a una imagen de un todo armónico que no existe, hay que construir un lenguaje que le dé un sentido a la vez que unidad a la sociedad, sin sacrificar la división social. Las pruebas apuntan a hacer eso. En tanto miembros de la sociedad estamos condenados, diría Sartre, inevitablemente enrolados en la sociedad, a enfrentar pruebas estructurales y no podemos no enfrentarlas. Pero es enfrentando pruebas estructurales comunes que cada uno fabrica su singularidad. Y las pruebas te permiten, a la vez, darle un sentido de unidad a la sociedad sin menoscabar en ningún momento la asombrosa división social que en ellas existe. Lo peor sería que los sociólogos construyéramos *el Uno* (de la sociedad) olvidándonos de la multiplicidad evidente de situaciones.

-Los individuos tienen que usar ciertos soportes para poder enfrentar esas pruebas exitosamente, los cuales están desigualmente distribuidos en la sociedad. ¿Cómo es la relación entre esa desigual distribución de soportes y las pruebas y cómo podrían superarse esas condiciones tan desiguales a la hora de enfrentar las pruebas?

Superar, no sé. Pero la pregunta de fondo es muy importante. Hay dos maneras de leer el proceso. La primera es –y que es habitual en la sociología, incluso hoy en día– partir de los rasgos de los actores: clases, identidad de género, grupo étnico, generación, etc. Si haces de la identidad del actor el operador analítico, de entrada tienes una balcanización y tú observas que los hombres, las mujeres, los obreros, los ejecutivos, no tienen la misma trayectoria. Tu operador son las identidades y tu participas, voluntaria o involuntariamente, acentuando la desigualdad estructural como fenómeno mayor, a la balcanización del conjunto. Con las pruebas haces lo contrario. Partes de lo que es común estructuralmente en tanto que miembro de la sociedad –modernidad racionalizadora diría Weber–, donde estás obligado, porque vivimos en una forma de movilización generalizada y permanente, a enfrentar ciertas pruebas. Tú puedes no querer trabajar: pero la relación estructural capital-trabajo va a seguir siendo operativa y coercitiva en tu vida porque es una prueba estructural. Entonces estamos enrolados, estructuralmente, a enfrentar un conjunto de pruebas porque somos miembros comunes de una sociedad. Las pruebas son comunes. Pero en función de tus soportes, de tus recursos, tus capitales sociales, culturales, tu capacidad para enfrentarlos será radicalmente distinta y es a través de ese conjunto diverso de recursos que los actores van a construir situaciones singulares. Pero al tomar esta perspectiva, tú le das a las diferentes identidades y recursos un rol secundario en la interpretación de lo que es una sociedad. Primero construyes la unidad, lo común en torno a las pruebas, y luego das cuenta de la división, las singularidades. Si tú partes de la división, las identidades, concluyes en la balcanización identitaria contemporánea. Esa es la diferencia.

La construcción parte de los individuos y fabrica las pruebas estructurales, luego ves a través de los diferenciales de recursos y soportes de los actores las trayectorias disímiles de unos y de otros. Son maneras de articular las dos

“Una de las grandes cuestiones en América Latina es que la gente no le tiene confianza a las instituciones, desconfía radicalmente de ellas y piensa que la única manera para salir del paso es apoyándose en sus solas capacidades personales. Esa confianza inusitada en sí mismo, en contra de lo que pueden ser bienes públicos colectivos, es uno de los grandes rasgos de las sociedades latinoamericanas”

dimensiones. Tu visión última de la sociedad no será la misma, inevitablemente.

-¿Y en relación a las condiciones desiguales de los individuos para afrontar las pruebas?

Existen un montón de políticas sociales... la historia social fabrica las pruebas, las hace emerger, las hace desaparecer, les cambia la tonalidad. Una sociedad puede, por ejemplo, no darle mucha importancia a la escuela. Una sociedad puede decidir mañana que la selección de personas no se va a hacer a través de la escuela, sino que se va a hacer a través de aptitudes deportivas. En ese caso el deporte se vuelve una prueba fabulosa en esa sociedad porque es en función de si eres bueno o no en basquetbol que vas a escalar en las jerarquías sociales. El orden social sería tan absurdo como el actual salvo que la prueba dejaría de ser académica y se volvería una prueba deportiva. Una sociedad fabrica esa dinámica y el hecho de comprender que las pruebas configuran tipos de individuos le puede dar una imaginación institucional de fondo a una sociedad. El mundo está lleno de políticas sociales para luchar con las desigualdades. Las desigualdades se han vuelto una obsesión en nuestras sociedades. Todas las desigualdades son injustas probablemente, pero no todas las desigualdades requieren ser combatidas con la misma fuerza en una sociedad. Por supuesto, no todas las diferencias son injustas o desiguales.

-¿Qué sucede si los sujetos brindan una importancia menor a ciertas pruebas estructurales? ¿Esas pruebas se debilitan?

Si es colectivo el fenómeno, pierde su fuerza. La escuela se volvió en este momento una prueba mayor porque la selección social pasa por ella. Si mañana eso se desplaza o regresa a un mundo rentista, esa importancia puede volver a disminuir. El trabajo, en el marco de la sociedad capitalista, pensamos que es universal. Pero antes del advenimiento del trabajador libre, el trabajo tenía mucha menos importancia en la vida de las personas.

-¿Qué hace falta para que una prueba se transforme en un debate público?

Eso es interesante. ¿Cómo se pasa de una experiencia de malestar social a la construcción de un problema social? El caso del feminismo es el mejor ejemplo a nivel mundial. Todas las mujeres tenían durante décadas, siglos incluso, malestar con su propia apariencia física, su cuerpo. Eso se convirtió solo en una acción colectiva cuando, a través de una toma de conciencia colectiva, las mujeres comprendieron que eso que vivían como algo altamente personal era el resultado de una manera de ejercerse el control social y de hacer sociedad. Y esa toma de conciencia llevó a una práctica militante que después desembocó en un debate público y más tarde en políticas sociales. Ese proceso es largo pero sucedió igual con la pobreza, con las experiencias de las condiciones laborales obreras. Ese proceso es independiente de la manera como a través de las pruebas, que es un operador analítico, tratas de construir una herramienta de trabajo. Y no todas las dominaciones ordinarias, no todos los problemas vividos por los actores, se convierten en problemas sociales. Siempre hay un número mucho más importante de dificultades personales, o injusticias de una sociedad, que los debates o las políticas públicas que se construyen para enfrentarlos. Siempre. Casi te podría decir que la política pública es la punta de *iceberg*: abajo hay una enorme masa de dificultades y pruebas estructurales.

Sobre la prueba escolar: cambios y crisis de la función educativa

-Como sostenía al inicio de la charla, las pruebas actuales pueden coincidir con las instituciones propias de la modernidad, como por ejemplo, la escuela. ¿Qué nos puede decir con relación a la prueba escolar?

Ha cambiado la prueba en sí misma, pero también su rol en la sociedad. Realicé un estudio empírico, con la misma metodología, en Francia, y luego en Chile, junto a Kathya Araujo². Una de las grandes diferencias en el análisis del caso francés y del caso chileno es que en Francia, que es una sociedad donde el individualismo institucional es más fuerte que en Chile (a pesar de que éste es uno de los países más institucionalizados de América Latina), el perímetro de las pruebas

coincidió más con ciertas dimensiones institucionales que en el caso chileno. Segundo punto, entre esas dos sociedades, si uno mira las ocho o nueve pruebas en cada sociedad, muy pocas son similares. Casi se podría decir que sólo son similares la familia y el trabajo, y que incluso cada una de esas dimensiones en las dos sociedades define tensiones diferentes.

Llego a la prueba escolar. En el caso francés me pareció –la investigación sobre el proceso de individuación la realicé solo, pero apoyándome en trabajos que habíamos hecho una década antes con François Dubet³–, que la prueba escolar es un verdadero desafío estructural significativo para los individuos desde hace al menos unos 50 años. Antes de ese período la escuela tenía una incidencia muy escasa en las trayectorias de los actores. En 1900, en promedio, los franceses pasaban cuatro años en la escuela, eso quiere decir que había gente de familias de clases altas que asistían muchos más años, y gente de sectores populares que iban menos años. En 1950 el promedio aumenta a 6 u 8 años, o sea, no es muy significativo todavía. Pero más importante que los años que uno pasaba en la escuela, era la significación social de la escuela en la selección de las personas la que se fue transformando. Su incidencia era muy escasa hasta los años '60 y '70 cuando aparece en Francia lo que se llama el "colegio secundario único" (el *collège unique*), en donde será durante el mismo proceso escolar que se operará la selección de las personas. Entonces, en la sociedad francesa, simplemente al interrogar a las personas, todos tienen recuerdos muy vívidos de la escuela y todos les dan a la escuela una importancia decisiva en los tipos de individuos que ellos son. La prueba es, objetivamente hablando a través de discursos subjetivos, una prueba escolar significativa en esta sociedad, en términos de reconocimiento de ciertos talentos personales y de veredicto social.

¿Qué sucede en el caso chileno, que ha conocido una evolución sorprendente a nivel escolar? En principio, uno podría pensar que la escuela es una prueba escolar mayor en el caso chileno. La población que estudiamos, es importante mencionarlo, tenía entre 30 y 50/60 años. No sé si hubiera sido diferente si hubiéramos trabajado con un grupo de jóvenes. Lo que aparece notorio es que en Chile todavía, para esa generación, lo esencial de la selección social se realizaba antes de la trayectoria escolar, por los orígenes sociales, el sector donde se nació, el barrio donde se educa y crece; y, sobre todo, la escuela fue menos vivida y evocada como un problema de injusticia durante sus años escolares. Insisto que es para esa generación. Una de las grandes transformaciones que hizo el neoliberalismo –poco importa el término– que se instauró en Chile en el '73, y la inflexión que hubo en el año '90, es que les prometió a las personas que en función de sus talentos personales iban a ser diferencialmente recompensados. El mérito se convirtió en el verdadero horizonte de la justicia. Y cuando digo el mérito nos pareció, con Kathya Araujo, que eso sí era una prueba. Un sentimiento de injusticia de un nuevo cuño se forjó: el de la no justa retribución de los esfuerzos. Los individuos tienen muchas veces el sentimiento de que han hecho muchos esfuerzos personales, que es el gran valor común de la sociedad chilena hoy en día, y que tanto en el trabajo –por las cosas del chaqueteo⁴ y las envidias–, como en el mundo de la escuela, el mérito no es realmente reconocido de manera justa. Podríamos decir que en Chile las desigualdades sociales, por el momento, en la conciencia de los actores, no pasan esencialmente por el ámbito escolar, sino que se reproducen antes, a tal punto que el clivaje reproductivo entre clases altas, medias-altas y clases populares sigue siendo fuerte.

Aun cuando hay una cosa muy importante en este punto en el caso chileno. Cuando Pinochet deja el poder en el año '90, la gente que iba a escuelas privadas era el 7%; quienes estaban escolarizados en escuelas municipales (públicas) representaban un 55%-60%, y los que iban a colegios privados subvencionados un 30%. En 2014, redondeo las cifras, el privado sigue siendo el 7%, pero el cambio se ha producido entre el municipal y el subvencionado, en donde en 25 años un 25% de las familias que mandaba a sus hijos a los municipales-públicos hoy en día los envía a los subvencionados-privados. Es decir que actualmente casi el 60% de las familias envían a sus hijos a los colegios subvencionados. Esto quiere decir que en Chile la escuela se ha transformado, para las nuevas generaciones y como inquietud familiar, en una de las cuestiones fundamentales de la transmisión y reproducción familiar. Lo cual suscita un sentimiento de frustración cuando esa promesa no se realiza. Lo que en Chile se discute hoy en día detrás de la reforma educativa, es tal vez menos la escuela en sí misma que el problema de la justicia, tal como la resiente hoy la sociedad chilena, es decir, a través del mérito⁵.

El mérito supone la aceptación de un criterio de justicia particular basado en una carrera en la cual lo que te importa es que todos tengan cierta igualdad de oportunidades y que el resultado final sea justo porque se basa en talentos o performances desarrollados durante la carrera. Es una concepción que puede decirse “neoliberal” de la justicia que manifiestamente ante las dificultades que hoy enfrenta la reforma en Chile, indica que se ha convertido en un horizonte para muchos grupos sociales. Yo creo que buena parte de la dificultad actual en relación con la reforma educativa en Chile se explica por el tránsito estratégico representado por este 25%. Porque las familias que mandaron a sus hijos del municipal al subvencionado no son la oligarquía chilena. Son clases medias bajas o clases populares integradas y esto significa una adhesión a un modelo de justicia, incluso a una concepción de la sociedad, basado en el mérito –una concepción que de una u otra manera está puesta en cuestión, sin ser abandonado, en la reforma educativa, lo que suscita resistencia y resquemores en muchos sectores-.

-Porque les estarían cambiando las reglas del juego...

Por supuesto. Y porque como familias han hecho esfuerzos muy importantes. Esfuerzos que conciernen a un número importante de personas puesto que hay más del 55% de los alumnos que están en la educación privada subvencionada. Lo que está en el meollo del debate y de la frustración familiar es una cuestión de justicia. Imposible no comprender la frustración familiar de esos padres que han hecho esfuerzos muy importantes, a veces incluso endeudándose, para que los hijos tengan secundario completo, incluso superior universitaria, y que constatan que en la carrera por el empleo y la remuneración, los diplomas están lejos de tener el mismo valor. Entonces tienen el sentimiento de haber jugado las reglas y sienten el temor o bien de percibir una “estafa moral” de parte de las instituciones o bien de un cambio arbitrario de las reglas de juego.

De allí que cuando construimos la prueba escolar nos pareció que el verdadero desafío estructural era el sentimiento del mérito, que era común tanto en el mundo del trabajo como en el mundo de la escuela. Ahora bien, la exigencia del mérito –cualquiera sea la opinión que se tenga sobre ese horizonte de justicia, que puede ser muy discutible y a justo título– fue empero de las cosas positivas que introdujo la revolución neoliberal en Chile. ¿Por qué? Porque impuso un criterio de justicia que no era la simple reproducción estamental y que le dio cierto dinamismo a la sociedad. Yo creo que hoy la sociedad chilena es más competitiva que antes y porque es más competitiva, el sentimiento de los escollos al mérito son particularmente mal vividos por los chilenos.

-Si por mérito entendemos el hecho de que los individuos consideran que hacen todo un esfuerzo para lograr lo que buscan y, pese a ese esfuerzo, no lo logran. Ese “no lograrlo”, ¿a qué lo atribuyen? ¿a que la sociedad no cumple con lo que promete o a que ellos no son todo lo capaces para lograr lo que la sociedad les permite?

El sistema trata de inducir en las personas una forma de responsabilización ante el fracaso personal, que se vuelve el resultado de lo que tú hiciste o no hiciste. Del resultado eres tú el único culpable. Algunas personas caen en esa lectura. La mayor parte, si me apoyo en las entrevistas hechas en Chile, acusan a la sociedad. “Yo he hecho una carrera escolar, tengo estudios secundarios completos, todo el mundo te dice que sin diplomas hoy en día en Chile no se puede tener éxito, pero cuando se tienen los diplomas –y ahí viene el sentido de frustración más fuerte– tampoco resulta”. Porque aparecen los “pitutos”⁶, los capitales sociales, las redes sociales. Y entonces el mérito que es la expresión de la adhesión de los individuos al sistema –nunca se equivoquen en ese punto– se convierte en una crítica al sistema. “Yo adhiero a lo que me ha propuesto el sistema, he trabajado, me he endeudado, mi hijo tiene el diploma de educación superior, y observo que no va a tener las remuneraciones que los miembros de la élite obtienen”. Y entonces curiosamente es entre las personas que más han jugado el juego donde el sentimiento de frustración es particularmente agudo.

-¿Esta situación es diferente a lo que sucede en Francia? ¿En Francia se daría una situación de mayor incorporación personal del fracaso?

Lo que sucede en el caso francés es que hoy en día se impone la representación de que la selección social se juega durante la trayectoria escolar. Entonces la acusación porta no sobre el no reconocimiento del mérito, sino esencialmente sobre el proceso por el cual la escuela hace la selección. Entonces consiste en decir que la escuela es injusta, que detrás de la apariencia de un sistema escolar único, existe un tratamiento profundamente diferencial y no equitativo de los alumnos. Es la escuela la que está en acusación. En Francia, en función de tus resultados, hay una orientación al final de la "troisième" –a los 14-15 años– y después otra en "seconde", a los 16-17 años. Es un sistema que en función de tu nivel de "incompetencia" te orienta hacia filiales profesionales o hacia filiales de enseñanza general. Y una filial profesional orientada de manera temprana en Francia quiere decir, para muchos padres, casi necesariamente insertarse en puestos de trabajo más precarios, poseer bajos salarios y con alto riesgo de exclusión y de desempleo a causa de la mutación económica. Entonces la escuela es vista como la responsable de la orientación a una filial profesional y, por tanto, de la posible situación futura de precariedad social. Por lo tanto, en Francia, no quiero decir que no haya problemas sobre el mérito, pero el discurso se presenta de otra manera y es la prueba escolar como prueba escolar la que es vivida como algo injusto. No me parece que sea este el tono de los debates hoy en América Latina.

-La frustración que los individuos sienten en América Latina, en particular en Chile: ¿se traduciría en sujetos decepcionados, desencantados, apáticos, o puede ser un motor de cambio social?

Pregunta difícil, trato de responderla en parte. ¿Es que ese sentimiento de frustración lleva a un sentimiento de apatía o de cambio político? En Chile aún hoy en día, cada año suplementario de escolaridad tiene incidencias importantes a nivel de los salarios. A pesar de ello, hay una frustración que se está imponiendo porque en una sociedad tan dividida y marcada en términos de clases sociales (Chile es uno de los países más desiguales de América Latina, su índice Gini es realmente alto, y existe una diferencia abismal entre el salario mínimo y la gente de renta alta), si tú eres un padre de familia popular o de clase media baja, tú sabes que a pesar de todo la escuela es la única vía de ascenso social. En una sociedad que ha hecho del éxito y del mérito la única vía de ascensión social, tú apuestas por la escuela aunque sepas que las chances no son muy grandes. El apego familiar a la escuela como llave del éxito individual es muy fuerte en el caso chileno. Eso explica ese 25% de familias que sacaron sus chicos de los establecimientos municipales para enviarlos a los subvencionados. Una cifra enorme, tanto más que son familias modestas. ¿Qué suscita eso: apatía o cólera social? Es interesante porque personas de esos sectores sociales, durante las entrevistas que hicimos entre el 2007 y el 2011, podían decirnos "en Chile el que quiere puede" y poco después decirnos "en Chile todo está muy cerrado, porque si no hay pituto no obtienes nada". Había esta doble conciencia, de una promesa de una sociedad, y al mismo tiempo una conciencia de las rigideces estructurales que existían. Y muchas personas oscilaban entre las dos cosas. ¿Apatía o cólera? Depende de los resultados personales, por supuesto, y depende de un contexto social. Chile tuvo en los últimos veinte años una alta tasa de crecimiento económico, lo que te da una dinámica social en la cual el "si tú quieres, puedes" es predominante. Cuando hicimos el trabajo de campo, lo que aparecía era una frustración personal que no tenía correlato a nivel de las acciones colectivas. Actualmente, tal vez la situación está cambiando. Pero nunca hay relación directa entre las frustraciones personales y las acciones colectivas; tanto más, hay que ser sensibles al tipo de frustración del cual estamos hablando. Se trata de una frustración que se produce porque la sociedad no me reconoce individualmente los talentos que he desarrollado. La gente no está pidiendo que no haya mérito, que no haya desigualdades, la gente no pide no ser seleccionada. Están pidiendo que el mérito funcione, que la selección sea eficaz y que las desigualdades sean reconocidas en función del talento. Que sean legítimas, eso es lo que están pidiendo. Y eso es particular. De allí la dificultad del contexto político en Chile porque la reforma educativa en curso, de alguna manera, está a contrapíe de ciertas aspiraciones de las categorías populares y medias. En

*"La gente [en Chile] no está pidiendo que no haya mérito, que no haya desigualdades, la gente no pide no ser seleccionada. Están pidiendo que el mérito funcione, que la selección sea eficaz y que las desigualdades sean reconocidas en función del talento. Que sean legítimas (...)
De allí la dificultad del contexto político en Chile porque la reforma educativa en curso, de alguna manera, está a contrapíe de ciertas aspiraciones de las categorías populares y medias"*

la raíz de la selección del tipo de escuela hay una práctica familiar que no se puede desconocer, un anhelo familiar de movilidad social para los hijos. Como sociólogos nunca hay que olvidar el sentido de las prácticas “espontáneas” de los actores sociales.

-¿Qué rol le adjudica usted a la escuela dentro de su sociología? ¿O qué función debería tener en este orden social?

Yo no sé en “mi” sociología, pero en todas las sociedades modernas hoy en día la escuela tiene tres tareas. Una función de socialización, es decir, aprender ciertas reglas mínimas para poder ser miembros de una sociedad, y para eso, en el fondo, no se necesita la escuela, porque la gente se socializa por la vida social cotidiana y por las industrias culturales. Segunda misión: la escuela tiene un rol en la distribución de diplomas, es decir, en la selección de personas. Y aquí se ha vuelto algo atroz porque eso se ha convertido en el verdadero objetivo de la escuela y en todas las sociedades hay una presión muy fuerte para que los jóvenes se inserten en el universo social a través de una lógica de carreras que se llama la igualdad de oportunidades. Está la tercera función, que es la más antigua y la más importante, y que la escuela hace cada vez menos, que es su función “educativa”. Esto quiere decir que la escuela forjaba caracteres, como decían los antiguos, forjaba personalidades, transmitía, no valores morales ya que eso es la “catequesis” de la socialización, sino verdaderas capacidades para forjar aptitudes morales o éticas que daban cuenta de cierta concreción y consistencia personal. La escuela fue eso desde el mundo griego, pasando por el largo período medieval, y las escuelas de la élite aún hoy en día preservan esa dimensión educativa.

Uno de los dramas actuales de la escuela está referido a esta función educativa que supone y exige la capacidad de cuidar y transmitir ideales de individuo, hombre o mujer, relativamente consensuales en una sociedad que, en tanto que ideales, nunca coinciden exactamente con los preceptos de la socialización. En toda sociedad hay una tensión entre los ideales (los “modelos”) de individuos y lo que son los actores sociales ordinarios y reales. La desaparición de esa inquietud educativa hace que cada vez más la escuela se convierta en una especie de guardería infantil-adolescente que socializa, a la vez que una máquina de selección de personas; entre estas dos funciones, la dimensión educativa está desapareciendo muchas veces radicalmente de los centros de enseñanza. Ese es el corazón de la crisis de la educación hoy en día. Ese y ningún otro.

-Usted dice que nunca puede coincidir esa dimensión educativa con la socialización. ¿Por qué no?

Porque es así la historia. En los griegos, el ideal es el héroe. No todos van a ser héroes. En los cristianos es el santo, no todo el mundo va a ser santo. En Italia del Renacimiento es el genio (el *uomo universale*), no todo el mundo va a ser genio. Más tarde en el Estado-nación el ideal será la patria, y a veces el modelo es el soldado militar, no todos son soldados. El ideal colectivo es algo en donde la sociedad se hace tensión a sí misma, donde encuentras todos los grandes valores de una sociedad. Luego tienes normas, reglas, actores, organizaciones sociales que hacen que la sociedad funcione. Pero siempre hay una distancia entre el ideal y la sociedad que es consustancial a la educación. La educación, regreso al ejemplo de la cultura cristiana, apuntaba a crear santos. Por suerte una sociedad de santos nunca existió, habríamos desaparecido colectivamente, pero era a lo que se apuntaba como modelo. Esa distancia, hoy en día, está desapareciendo porque la sociedad tiene cada vez más dificultades a la hora de definir los ideales educativos y tú como docente restringes tu actividad a transmitir normas de funcionamiento entre el bien y el mal, por un lado, y del otro lado, a seleccionar candidatos.

En Francia, Anne Barrère ha escrito libros importantes sobre ese punto, sobre todo su último trabajo sobre la educación “buissonnière”. Esa obliteración de la educación es absolutamente fundamental para entender lo que sucede en la crisis del profesorado. Durante la III República en Francia, 1875-1940, un docente dictaba su clase, y hacía dos cosas: transmitía enseñanzas de matemática y francés, y transmitía una función educativa, es decir, la importancia que se le daba a la ciencia, al saber, al progreso. “Arrancaba” al niño –que es lo que decía ese relato– de los saberes oscurantistas familiares, del barrio o del pueblo, y lo insertaba en la Razón, la República y la Ilustración. Esa función educativa en el sentido fuerte que tuvo la escuela en un período, hoy

en día se ha perdido. Y muestra una crisis importante. En donde la escuela es, por un lado, un lugar de "encuentro" que permite la expresión de la sociabilidad infantil y adolescente y, por otro lado, una máquina de selección más o menos eficaz o justa según las sociedades. La dimensión más importante, curiosamente, sólo la ejercen las escuelas de élite o los colegios tradicionales o religiosos. La dificultad de asumir esa función educativa en los colegios públicos masificados es la crisis de la escuela hoy.

La escuela está relegándose a su función de socialización –porque no puede no hacerla– y de selección social. Y lo que es la función educativa verdaderamente fuerte de la escuela desapareció. Un ejemplo para que comprendan bien la idea a partir del caso francés. En la escuela durante la Tercera República a fines del siglo XIX, el *instituteur*, maestro de escuela primaria, decía dos cosas contradictorias al mismo tiempo a los chicos. Les decía, por un lado, que las entidades invisibles no existían, los espíritus, lo maligno, el diablo, eso no existía, era superstición. Al mismo tiempo les decía, como resultado de la revolución pasteuriana, que los microbios (invisibles a simple vista) existen y que había que lavarse las manos. Esa doble capacidad de criticar una superstición y de imponer otra visión del mundo basada en el conocimiento científico es la función educativa colectiva que tuvo la escuela de la Tercera República. Hoy en día, nuestras instituciones escolares no están transmitiendo ningún proyecto educativo, y esa es una crisis severa de la escuela.

-¿A qué se debe esa crisis? ¿A una excesiva fragmentación o a un proceso de "hiperindividualización"?

Se debe a un escaso proceso de individualización, porque en realidad si hubiera tal proceso de individualización uno podría pensar que el individuo sería ese modelo, pero no lo logra ser. Pero también se debe seguramente a una fragmentación, incluso si a veces ni siquiera los grupos fragmentados tienen modelos éticos. Es algo mucho más profundo que todo eso. Es la incomprensión que las sociedades tienen respecto de lo que era forjar caracteres, eso que fue el arte de la educación durante milenios. Y allí sí hay algo que está sucediendo en la incomprensión que las sociedades tienen respecto a la transmisión y al forjar el ideal que es específico de nuestra época. Nos cuesta muchísimo, cada vez más, entenderlo.

¿Qué podría ser un proyecto educativo hoy para la escuela? Para mí sería una escuela que vuelva a transmitir un sentimiento ilustrado post-positivista. Post-positivista porque la ciencia nos transmite una imagen del mundo diferente, más crítico, menos dogmático; pero ilustrado en el sentido que haga de la capacidad –y la obligación incluso– de poner en cuestión la tradición, un elemento absoluto de la libertad de las nuevas generaciones. Eso quiere decir, aprender que no todas las verdades se valen, que una opinión no es un rumor, que un rumor no es una verdad y que una mentira no es una verdad. Y esas cosas son tanto más necesarias, ya que en la cultura digital en la cual vivimos ese rango de jerarquías se está volviendo borroso para muchos jóvenes. Entonces, la escuela tiene que lograr reconstruir un proyecto educativo en torno a un *ethos* institucional. Y mientras eso no logre ser forjado intelectualmente y asumido políticamente, la escuela pierde sustancia y se convierte en una guardería infantil-adolescente y una máquina de selección de personas.

-¿Y qué posibilidades podríamos pensar para los Estados a la hora de definir políticas en ese sentido?

Dependerá de los actores sociales, de los debates de la sociedad, dependerá de la toma de conciencia de la sociedad de esos riesgos; del rol que podrán jugar los sindicatos docentes. Sobre todo dependerá del reconocimiento de la pérdida de sentido, en el sentido más fuerte, que atraviesa hoy la escuela. Una vez más, es un diagnóstico, no tiene por qué compartirlo todo el mundo. Pero si ese diagnóstico terminara por lo menos por ser común a los actores es evidente que la reforma educativa, en el sentido fuerte del término, cambiaría de orientación. Se volvería algo más basado en principios, en horizontes compartidos, y cada vez menos en la triste enumeración de indicadores de performance. Pero el grado de descomposición que estamos viviendo es particularmente agudo a nivel escolar. Y uno de los riesgos, si uno quiere ser un poco sombrío, es que haya una secesión entre la sociedad y la escuela. Al final de cuentas, la opinión pública puede terminar preguntándose: ¿por qué vamos a seguir financiando con presupuesto

público, escuelas que son particularmente onerosas, que consideramos injustas, controladas por sindicatos de docentes y cuyo rol en la formación de las futuras generaciones podemos lícitamente comenzar a cuestionar? Ese riesgo de una deriva entre una sociedad que decide no financiar su escuela y una escuela que no tiene más la capacidad de hablarle a su sociedad, creo que empieza a ser algo que puede suceder, por extraño que pueda parecer hoy por hoy.

-De todos modos la escuela conserva esa posibilidad de que distintas personas se reúnan en un mismo espacio.

Sí, pero en las plazas también. Quiero decir que eso no es específico de la escuela y que eso es un mero rasgo funcional. Los chicos van a la escuela y hay que cuidarlos porque en una sociedad basada en las relaciones capital-trabajo, alguien tiene que ocuparse de los niños cuando los padres trabajan; se acepta, entonces, la idea que los chicos tienen que estar en un lugar, y que ese lugar es la escuela. Es un lugar de sociabilidad, tanto mejor por supuesto que no sean maltratados (se han hecho avances importantes en este sentido), realizan algunos aprendizajes, se socializan entre grupo de pares en una lengua y en la tradición de un país, todo eso es muy positivo, nadie lo pone en cuestión. Pero definir la escuela estrictamente como una guardería infantil-adolescente, o como una máquina de selección de personas, cualquiera que sea su virtud en términos de justicia, me parece que es la traición absoluta de lo que fue, y debe ser, la idea de escuela.

-Tal vez lo más difícil sería crear ese sentido, ese nuevo ethos, en los actores docentes que son los que tienen que encarar esa acción educativa.

Sí, pero fíjate en los docentes, esa ausencia se expresa por lo menos como una frustración o como una especie de malestar. Es decir, el profesor de matemática siente que el enseñar álgebra a chicos de ciertos barrios no tiene ningún sentido. Y ese sentimiento de que no tiene ningún sentido expresa de manera crítica esa conciencia de que la dimensión educativa que estaba detrás de la enseñanza del álgebra ha desaparecido y que no logra "re-sentirlo". El sentido mismo del término "examen escolar", algo que confrontaba con algo que era difícil, con el cual alguien tenía que medirse para saber si salía o no airoso, se ha transformado, perdiendo su vigor educativo. El objetivo de la evaluación escolar no era ponerle una nota a un alumno, era forjar un carácter a través de un ejercicio que lo templaba. Esa dimensión educativa de la prueba escolar, en el sentido de evaluación ordinaria de las escuelas, ha desaparecido radicalmente detrás de una función de control social de la población adolescente y de una lógica de selección de personas.

-La nota pasó a ser una punición para aquel que se porta mal.

Y un mecanismo de control y de selección de personas, o sea de punición para aquellos que pierden. Pero la dimensión original de la nota que era templar un carácter a través de una prueba difícil, desapareció radicalmente. Esa es la crisis educativa de la escuela. Insisto, en algunas escuelas de élite, en algunas escuelas confesionales, e incluso en muchas escuelas deportivas y militares, esa función educativa de las pruebas sigue siendo importante.

-¿Y por qué cree que en esas sí?

Por una cuestión interesantísima. Porque los cuatro ejemplos que he dado reúnen de alguna manera ideales de individuos compartidos. El santo, el atleta, el militar y, en la formación de las élites, sino una "aristocracia" al menos un *ethos* tecnocrático. Cuando eso desaparece, y cuando las escuelas pierden esos modelos que las nutrían, se entra en la anemia institucional que vemos en muchos centros escolares.

La crisis de la educación está ahí. No creo, por supuesto, que la gran respuesta que a esta cuestión dio el siglo XIX, Sarmiento u otros, a saber "el ciudadano" o "el patriota", sean respuestas hoy por hoy válidas o las únicas posibles; pero había en estos modelos por lo menos un cierto consenso colectivo y ese consenso colectivo le daba un sentido fuerte a la escuela; algo que permitía que, incluso cuando se tenía la impresión de que los alumnos no "aprendían" los ejercicios de

álgebra, el álgebra continuaba percibiéndose como una manera de hacer ingresar a los alumnos a un *ethos* compartido, una “cultura” en el sentido más fuerte del término, una visión científica del mundo y, por tanto, una forma de progreso. Ese apego a esa cultura nos puede parecer hoy una actitud “encantada” o incluso ideológica, pero ello le dio un sentido a la escuela y hoy en día nos cuesta transmitir este horizonte. Y hasta que eso no se resuelva –y no son los indicadores internacionales los que van a ayudar a resolverlo–, la crisis de la escuela seguirá abierta.

Notas

- ¹ En Argentina, “curro” es una expresión coloquial que significa trampa o estafa.
- ² Los resultados de dichos trabajos se encuentran publicados en el libro de Martuccelli D. (2006), *Forgé par l'épreuve*, Armand Colin, Paris y en Martuccelli, D. y Araujo, K. (2012), *Desafíos comunes: retrato de la sociedad chilena y sus individuos*, LOM Ediciones, Santiago (2 tomos).
- ³ Martuccelli junto a Dubet son autores de los libros *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1998, y *¿En qué sociedad vivimos?*, Ed. Losada, Buenos Aires, 2000.
- ⁴ El “chaqueteo” es una expresión típicamente chilena. La Real Academia de la Lengua define “chaquetear” como una conducta que busca “*impedir por malas artes, normalmente el desprestigio, que alguien se destaque o sobresalga*”.
- ⁵ Luego de ocho meses de debate, la reforma educativa fue finalmente aprobada en enero de 2015. Ella cambia la estructura del sistema educativo al eliminar el lucro, el copago y la selección de estudiantes en los colegios que reciben subvención del Estado.
- ⁶ “Pituto” es una palabra de uso coloquial en Chile que tiene distintos significados. Aquí significa tener relación con alguien influyente la cual se utiliza para obtener una ventaja, al margen de los méritos propios y/o de las reglas formales.
- ⁷ Se refiere al libro de Anne Barrère, *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Armand Colin, Paris, 2011. El término “*école buissonnière*” refiere al hecho de irse a otro lugar en lugar de ingresar a la escuela. Por esta acción los adolescentes buscarían la posibilidad de aprender otras cosas, de descubrir, de inventar, en oposición a la escuela, vista como el lugar donde se aprende la repetición.