



Revista de Antropología Social

ISSN: 1131-558X

ras@cps.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid
España

DUBET, François

El declive y las mutaciones de la institución

Revista de Antropología Social, vol. 16, 2007, pp. 39-66

Universidad Complutense de Madrid

Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El declive y las mutaciones de la institución

The Institution's Decline and Mutations

Le déclin et les mutations de l'institution

François DUBET

Cadis. Université de Bordeaux 2. EHES
francois.dubet@sociologie.u-bordeaux2.fr

Recibido: 6 de junio de 2006

Aceptado: 4 de noviembre de 2006

Resumen

Este artículo trata sobre la forma institucional de la educación escolar. Durante mucho tiempo se construyó esta forma como un programa estructurador de una economía simbólica caracterizada por cuatro principios: valores "sagrados", vocación de los maestros, santuario escolar, liberación a través de la disciplina. Las transformaciones de la escuela en las sociedades modernas conllevan el declive de este programa institucional y engendra un profundo sentimiento de crisis en los actores. Más allá de esta crisis es importante definir lo que está en juego en esta transformación de la institución y la obligación que tiene de volverse más democrática y más política.

Palabras clave: educación, institución, socialización, vocación.

Abstract

This paper deals with the institutional form of school education. For a long time, this form was built as a program structuring a symbolic economy, itself characterized by four principles: "sacred" values, vocation of the masters, school sanctuary, liberation through discipline. The transformations of school in modern societies induce the decline of this institutional program and generate a deep feeling of crisis for the actors. Beyond this crisis, it is important to define the issues linked to this transformation and the obligation that the institution has to become more democratic and more political.

Key words: education, institution, socialization, vocation.

Résumé

Cet article porte sur la forme institutionnelle de l'éducation scolaire. Longtemps, cette forme a été construite comme un programme structurant une économie symbolique caractérisée par quatre principes: valeurs «sacrées», vocation des maîtres, sanctuaire scolaire, libération par la discipline. Les transformations de l'école dans les sociétés modernes entraînent le déclin de ce pro-

gramme institutionnel et engendrent un profond sentiment de crise chez les acteurs. Au-delà de cette crise, il importe de définir les enjeux liés à cette transformation de l'institution et l'obligation qui lui est faite de devenir plus démocratique et plus politique.

Mots clé: éducation, institution, socialisation, vocation.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Socialización y subjetivación. 3. El programa institucional. 4. La fuerza de un programa. 5. El declive del programa institucional. 6. Crisis y decepción. 7. Del programa institucional a la experiencia social. 8. Conclusión. 9. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

“Institución” forma parte de esas palabras de las que uno no puede deshacerse a pesar de o a causa de su polisemia y de sus ambigüedades. Se pueden distinguir tres grandes significaciones. La primera, heredada de la tradición antropológica, especialmente de Mauss, define como instituciones todas las prácticas sociales más o menos rutinarias y ritualizadas, todos los sistemas simbólicos, como las religiones y las lenguas, que se imponen a los actores como “hechos” que preceden a su acción. En este caso la lista de instituciones es casi infinita: las maneras, las costumbres, los hábitos alimenticios, los códigos de cortesía... son instituciones. El segundo significado proviene de la sociología política. Las instituciones son un conjunto de marcos y procedimientos constituyentes de la soberanía, que permiten que se regulen los conflictos y que se tomen las decisiones legítimas: las constituciones políticas, los parlamentos, los procedimientos de arbitraje, los sistemas políticos... El tercer significado de esta noción identifica las instituciones con organizaciones y empresas beneficiarias de una antigüedad legítima: las empresas y las administraciones identificadas con el interés general y con la nación accederían al estatus de institución a causa de su fuerte legitimidad –FIAT sería una institución turinense, y la SNCF* una institución francesa...–.

En este texto utilizaremos la noción de institución en un sentido particular: el que tiene la *función de instituir* y de socializar. La institución es definida entonces por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo. En este sentido, la Iglesia, la Escuela, la Familia o la Justicia son instituciones porque inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, porque

* (N. del T.) El equivalente en español sería la RENFE, es decir, la institución pública encargada del transporte ferroviario.

“institucionalizan” valores, símbolos, porque “instituyen” una naturaleza social en la naturaleza “natural” de los individuos. Según esta acepción, la noción de institución no designa solamente un tipo de aparato o de organización, sino que también caracteriza un tipo específico de socialización y de *trabajo sobre el otro*.

Si nos interesamos por estas instituciones, y más particularmente por la escuela, es porque a día de hoy muchas de ellas parecen estar en crisis. Nuestra hipótesis central es que esta crisis no es sólo una dificultad de adaptación a un entorno en movimiento, sino que es una crisis del propio proceso de socialización, una crisis inscrita en una mutación profunda del trabajo sobre el otro. Esta mutación está ligada a las transformaciones de la modernidad que trastocan el ordenamiento simbólico de la socialización, de la formación de los individuos, y, por consiguiente, de la manera de instituir a los actores sociales y a los sujetos.

2. Socialización y subjetivación

La sociología clásica otorga un lugar central a la socialización en la explicación de la estabilidad de la vida social. Cuando, para los sociólogos, el orden social no está fundado en el designio de los dioses y cuando no es reductible al orden natural engendrado por el mercado, se explica por el hecho de que los individuos interiorizan unas normas y unos valores que les llevan a reproducir el orden social en el curso mismo de su acción. La socialización “formatea” a los individuos de tal manera que se conducen, sin que a menudo ellos mismos lo sepan, conforme a las necesidades del sistema. De acuerdo con esto, la integración social y la integración sistémica vienen juntas (Lockwood, 1964).

En cualquier caso, esta concepción de la socialización descansa sobre una paradoja. Por un lado, afirma que siendo todo social, los actores interiorizan modelos, valores, sentimientos, marcos cognitivos colectivos, *habitus* que terminan por “clonar” a los individuos. En definitiva, sólo le quedaría a uno un estilo personal debido a los vaivenes de su historia singular y, aún más, si le prestamos más atención, este estilo probablemente no sería más que una mera ilusión. Pero, por otro lado, las sociedades modernas también son sociedades individualistas en las que cada uno se percibe como un sujeto libre y autónomo, como un individuo capaz de ser el autor de sus propios juicios y de sus propias acciones. Cuando, según la fórmula de Durkheim, el individuo se convierte en el “dios” de la sociedad moderna, debe ser definido por su

autonomía y por su libertad. Así, la socialización de los individuos está dominada por una ambivalencia fundamental puesto que supone, a la vez, que los actores estén perfectamente socializados y que, al mismo tiempo, cada uno de ellos disponga de un sentimiento de libertad fundamental, aquel que lo constituye como sujeto singular y no simplemente como un caso particular de un modelo social general. En gran medida la sociología clásica se ha esforzado por responder a la paradoja según la cual la socialización es también una subjetivación.

La primera serie de respuestas es la de Durkheim y Parsons y, en cierta medida, la de Freud (Durkheim, 1924; Parsons, 1964; Freud, 1992). Ésta afirma que a la modernidad subyacen valores universales y generales, a los cuales se adhieren los individuos sin que, sin embargo, estos valores constituyan códigos rígidos que determinen las respuestas de los individuos a todas las situaciones. Aunque existe un gran número de conductas rutinarias, los individuos también son capaces de producir acciones singulares que ponen a prueba su autonomía y su libertad en el seno de una división de trabajo compleja. Puesto que los valores son universales y “racionales”, ellos engendran una “intro-determinación”, un fuero interno gracias al cual el personaje social no se corresponde totalmente con la subjetividad de cada uno (Riesman, 1964). Del mismo modo, para Freud existe una distancia entre el Yo y el Ideal del Yo, distancia que se funda en la autonomía y la capacidad crítica de los actores: para ser un sujeto, hace falta dejar de identificarse con su padre a fin de identificarse con los marcos simbólicos con los cuales es, a su vez, identificado su propio padre, es el pasaje de la identificación particular a la ley simbólica. Esta concepción de la socialización lleva a afirmar que cuanto más se socializa el individuo en valores y principios universales, más distancia puede poner con el mundo y más libre puede ser. Después de todo, es la misma socialización la que engendra la subjetivación y, según Durkheim, dos grandes desgracias amenazan al individuo: la anomia cuando la socialización es demasiado débil; el “fatalismo” cuando es demasiado fuerte. En pocas palabras, el individuo está amenazado por un déficit de socialización que lo desgarrará de la sociedad, y por un exceso de socialización que lo sofoca y lo conduce a la “neurosis”.

Otra tradición sociológica, más sensible a los efectos de la Reforma y de la Ilustración insiste en el hecho de que la socialización genera subjetivación cuando el control social cambia de naturaleza. La obra de Elias (1991) puede ser la más claramente identificada con esta perspectiva. Con la modernidad y particularmente con la modernidad política instaurada por las costumbres de

la corte, el control social ya no descansa sobre el juicio de los otros, sobre la vergüenza y el castigo, sino sobre la interiorización profunda de las normas, sobre la culpabilidad y sobre el dominio de sí como virtud esencial. El individuo tiene menos la sensación de obedecer a los demás que la de obedecerse a sí mismo, de ser a la vez libre y su propio censor. En la sociedad de los individuos, cada uno se constituye como el autor de su propia moral y de sus propias conductas, incluso cuando las normas que lo guían son las de la sociedad en su conjunto. También en este caso, puesto que la socialización es eficaz y conseguida, puede llevar a que el individuo se perciba como un sujeto capaz de autocontrolarse y de asumir su propia libertad. El mundo social se presenta entonces como un paisaje de fondo mientras que el individuo se refiere a su propia moral y a su propia subjetividad. Así, la modernidad, la “civilización” según Elias, produce a la vez una socialización y una subjetivación; el individuo es enteramente social y, sin embargo, se puede percibir como un individuo relativamente “libre” en sus elecciones y en sus gustos¹. En todo los casos la socialización moderna desarrolla un “fuero interno”, una distancia entre el personaje social identificado con sus roles sociales, y una subjetividad propia porque el individuo está determinado desde el interior y actúa en nombre de principios generales que le permiten simultáneamente adaptarse al mundo y criticarlo, estar totalmente dentro del mundo y percibirlo como distante y no reducible a las expectativas sociales. De esta manera, la tradición sociológica consigue conciliar lo irreconciliable, afirmar que la subjetivación resulta de la socialización y que esta no puede ser una clonación pese a ser totalmente social.

3. El programa institucional

La realización de esta socialización paradójica y, hay que decirlo, algo milagrosa, exige un dispositivo, una “técnica” de socialización cuyos orígenes se encuentran en la Iglesia y más concretamente en la forma escolar tal como la ha inventado la Iglesia. Como subrayan Durkheim (1990) y Dumont (1983), si la Iglesia ha “inventado” la escuela, si ella ha racionalizado la pedagogía sacando a los alumnos de las familias, creando clases, niveles, disciplinas, profesionales de la educación, reuniendo y racionalizando en un solo lugar lo que los preceptores llevaban a cabo individualmente en las fami-

¹ Esto va en la misma línea que las críticas que se desarrollan, particularmente las de Foucault, quien identifica subjetivación y sujeción convirtiendo así al sujeto en un ardid de la sujeción.

lias aristócratas, fue para crear un tipo particular de sujeto: un creyente, un hombre capaz de actuar estando guiado por la fe. Desde el punto de vista de la Iglesia, la socialización de los cristianos no se podía reducir a su adhesión a las costumbres y a los hábitos de las familias, hacía falta sacar a los niños de la “pequeña sociedad” como decía Durkheim, y elevarlos hasta la gran sociedad, aquella cuyos valores universales dan forma a los creyentes auténticos capaces de aplicar los principios del dogma transformando los dogmas generales en fe personal. Para alcanzar este objetivo, la Iglesia ha inventado una forma, un dispositivo simbólico, un tipo de trabajo educativo que yo denomino “un programa institucional”. Digamos de entrada que si fue la Iglesia la que construyó este programa a partir del siglo IX, este programa se ha ido distanciando progresivamente de su marco inicial hasta el punto de ser retomado por aquellos que han querido combatir a la Iglesia, como los republicanos franceses o los revolucionarios rusos... Más allá de los valores y de los principios que promueva, más allá de los dioses o las razones a las que se asocie, el programa institucional es una composición simbólica y práctica al que se pliegan aquellos que están encargados de llevarlo a cabo. ¿Cómo definir el tipo ideal de este programa? (Dubet, 2002).

Un conjunto de valores y de principios sagrados

El primer elemento del programa institucional radica en su identificación con un conjunto de principios y de valores tenidos por sagrados. Sagrado significa aquí que esos valores son considerados como estando fuera del mundo, situados por encima de la sociedad y que parecen indiscutibles dentro del marco de la institución. Se comprende fácilmente esta afirmación cuando se trata de la Iglesia y de principios religiosos considerados trascendentes y dados a los hombres en la forma de una obligación ética y de un conjunto de dogmas universales y objetivos. Pero la fuerza del programa institucional desborda la influencia de lo que es sagrado en sentido religioso, como indica de manera luminosa el caso de la escuela republicana francesa encargada, sin embargo, de combatir la influencia de la Iglesia. Al igual que la Iglesia, esta escuela afirma el carácter “sagrado”, no negociable, de un cierto número de valores planteados como *a priori*, los de la Razón, los de la nación, los del progreso y la ciencia. En este sentido, el programa institucional se desarrolla en el seno de un “templo” inscrito en la arquitectura y la iconografía de las escuelas, los hospitales, los cuarteles y los tribunales cuya estética se ha tomado prestada durante mucho tiempo de la de los monasterios. Sin duda la

discusión de los principios es posible, pero esta crítica es siempre interna al orden institucional y adquiere una forma teológica más que pragmática, se discuten creencias en nombre de estas creencias, principios en nombre de los principios. El carácter universal y sagrado de los principios que dirigen la institución no puede ser impugnado sin crear un escándalo y sin desbordarse hacia la violencia y la represión.

Concebida como universal, la cultura escolar se sitúa por encima de la sociedad y, durante mucho tiempo, ha valorado la abstracción y “la inutilidad” social de los aprendizajes distinguidos de la formación profesional, hecha ésta en la sociedad. Durante mucho tiempo las lenguas muertas, las matemáticas y la filosofía han sido consideradas como las disciplinas escolares más dignas y más selectivas, mientras que las disciplinas más enraizadas en la vida social, como la tecnología y las lenguas vivas, tenían una dignidad inferior. Notemos que este tipo de jerarquía que va de la abstracción gratuita a la práctica “útil” ha dominado mucho tiempo la escuela republicana y laica francesa; de la misma manera que las escuelas religiosas están encargadas de elevar a los alumnos hacia Dios, ella ha querido elevar a los alumnos hacia la Razón y la cultura, relegando a las formaciones más instrumentales a aquellos que son menos dignos de los valores más universales de la institución, valores que se consideran capaces de fomentar el espíritu crítico y la libertad.

El trabajo sobre el otro como vocación

En el programa institucional, la principal virtud de los maestros es su vocación, el hecho de que crean en los principios de la institución y que los encarnen. Esto es evidente para el sacerdote, pero también vale para el maestro de escuela que encarna los valores de la escuela desde el momento en que enseña. Durkheim podía así afirmar que el maestro de escuela es tan sagrado como el sacerdote porque, como él, transmite unos principios superiores. Se espera del maestro y del profesor que representen los valores de la institución sacrificándose a ellos, adoptando una vida virtuosa y ejemplar.

En el programa institucional, la autoridad del maestro –sacerdote, maestro de escuela, médico, juez...– es muy carismática en la medida en la que la obediencia que se le debe trasciende a su propia persona. Al obedecer al maestro, el alumno obedece antes que nada a aquello que el maestro representa y encarna. Si duda su carisma está “rutinizado”, banalizado, pero eso no quita que el maestro se apoye sobre los principios que le sobrepasan. Y, porque encarna una figura de lo sacro, al obedecerle el alumno obedece a esos mis-

mos valores. No obedezco al maestro o al médico porque tenga una personalidad simpática o autoritaria, sino porque actúa en nombre de la Razón, de la Nación, de la Cultura, de la Ciencia... Así, al someterse a una autoridad singular, el alumno se pliega a la autoridad de los valores de la institución. De hecho, tanto en la escuela como en la Iglesia, se espera del maestro que sea modesto y virtuoso, y en los dos casos, el alumno y el creyente no deben “amar” demasiado al sacerdote y al maestro para que, mediante esta distancia y esta frustración, el alumno y el creyente se eleven hacia los principios trascendentales de la institución.

En el programa institucional, la principal virtud del actor encargado de socializar al otro no es su competencia técnica y profesional, sino el hecho de que “crea”, que tenga una vocación, que encarne los principios y se sacrifique por ellos. Así, el individuo socializado no está preso en una simple relación particular como la que propone la familia, por ejemplo, sino en una relación que lo eleva hacia los valores que el maestro representa con una cierta majestad. Esto no impide recurrir ni a la simpatía, ni a veces a la violencia, pero por la mediación de la vocación, la educación no es ni una pura seducción ni un simple adiestramiento.

Durante un largo periodo, la escuela republicana francesa ha formado a sus maestros como la Iglesia formaba a sus sacerdotes. Se aseguraba más de sus convicciones y de su moralidad personal que de sus competencias pedagógicas propiamente dichas. Los profesores de primaria franceses estaban formados como una especie de sacerdotes civiles capaces de sacrificarse totalmente por su vocación y la República, siguiendo de esta manera las recomendaciones de Condorcet, la república se ha opuesto desde hace mucho tiempo al derecho de los profesores a sindicarse, a hacer valer sus intereses particulares en detrimento de su vocación.

El santuario

En la medida en la que los valores de la institución están fuera del mundo, hace falta que la institución misma esté fuera del mundo, que ella sea un santuario protegido de los desórdenes, los intereses y las pasiones de la sociedad. La escuela es entonces concebida como una Orden Regular, como un convento separado de la sociedad. De hecho la disciplina escolar se inspira en la Regla de los conventos, en su regularidad, en su dominio del tiempo y de los ejercicios escolares, por su repetición y precisión, están acompasados como los ritos religiosos (Vincent, 1980).

La conversión en santuario de la escuela exige que la naturaleza social del alumno sea ella misma “santuarizada”. En la iglesia, durante la misa, los creyentes se despojan de sus adscripciones sociales, de sus pasiones y de sus intereses; el rito se dirige a unas almas separadas de la sociedad y de los cuerpos, y son almas iguales entre sí las que se dirigen a Dios. Se encuentra la misma separación en la escuela republicana francesa que distinguía radicalmente a los niños y a los adolescentes, atrapados por su psicología y la sociedad, de los *alumnos*, considerados sujetos participantes de la razón e iguales entre sí en la medida en que “la razón es lo más compartido” del mundo como escribía Descartes. Entonces, el maestro encarnando la Razón se dirige a la razón de los alumnos por encima de sus singularidades psicológicas y sociales y cada actor escolar es, dentro de una cierta medida, santuarizado porque está dividido entre una parte sagrada, el alma o la razón, y una parte profana, las adscripciones y los intereses sociales. La santuarización exige una distinción latente entre el sujeto y el individuo psicológico y social.

La escuela republicana francesa ha impulsado muy lejos su santuarización al negarse a que los padres participen en ella, al negarse a que los empresarios y los sindicatos de asalariados y de patronos intervengan en los asuntos escolares. De la misma manera, esta escuela, a pesar de estar fundada en la igualdad, separó mucho tiempo a los alumnos en función de su sexo con el fin de que los deseos y las “pasiones” no pervirtiesen el orden de un santuario construido al margen de la vida social “normal”.

La socialización escolar es una subjetivación

A primera vista, el programa institucional se presenta como una empresa de enderezamiento religioso o laico. Es hacia esta interpretación a la que nos invitaría una lectura foucaultiana del programa institucional. Sin embargo, se puede rechazar esta lectura en la medida en la que esta obediencia y este adiestramiento tienen por objetivo construir la libertad y la autonomía del sujeto. El alumno no se libera por, sino en tanto obedece, las reglas que le permiten acceder a los universales de la fe y la Razón. Cuando aprende estos principios universales, cuando los hace suyos, el alumno puede alejarse de los ritos, de las disciplinas y de la obediencia ciega con el fin de ser el maestro de su propia acción. Y se espera del buen alumno que termine por alejarse de los ejercicios escolares porque estos ejercicios le han dado armas a su libertad. De la misma manera, en el espacio religioso se considera con fre-

cuencia que la fe auténtica es vivida como una creencia libre en la que obedezco más a mi propia regla que a la de los ritos y las rutinas religiosas.

El programa institucional reposa sobre una concepción fuerte de la socialización, la que Pascal ya había descrito al escribir “Rezad y atontaos, la razón vendrá por añadidura”. A través del entrenamiento de los ritos y las disciplinas se forja una libertad subjetiva, la de la fe que es un sentimiento personal. Los profesores defienden el mismo razonamiento cuando explican a los alumnos que su libertad, su inteligencia y su espíritu crítico surgirán de su larga sumisión a las disciplinas escolares. Es en este sentido que la escuela, como la Iglesia, es una institución, porque instituye un sujeto arrancado de su propia naturaleza y de su propia naturaleza social. Se podría mostrar fácilmente como Platón y Freud, por ejemplo, uno anterior a la Iglesia y el otro desde fuera, desarrollaron concepciones cercanas de la educación en las cuales la religión no desempeñaba ningún papel, aunque suponen también que lo “sacro”, la cultura y lo universal se articulan en disciplinas que instituyen un sujeto capaz de decir “yo” y de conducir por sí mismo su vida dentro de la sociedad gracias a “la escuela liberadora” como dicen los maestros de escuela franceses. Por supuesto, el programa institucional está adaptado necesariamente a la sociedad y dirigido a producir actores conformes a sus demandas. Pero también está construido en tensión con esta sociedad y esta tensión es la que separa la socialización y la subjetivación; generalmente el ejercicio tiene éxito cuando el alumno es capaz de criticar la escuela y su formación y, sobre todo, cuando lo hace en nombre de los principios de la escuela porque ésta no será jamás totalmente digna de los principios que promueve.

4. La fuerza de un programa

El hecho de que el programa institucional haya desbordado ampliamente el mero marco de la Iglesia, que se haya ampliado a la escuela republicana y a otras instituciones como el hospital o la justicia, indica que posee una fuerza y una plasticidad particulares. Tres grandes características pueden explicar esta persistencia y esta extensión.

La legitimidad del trabajo sobre el otro

La relación pedagógica, pero también la relación de cuidado o la relación de ayuda, implica, a la vez, una autoridad y una voluntad de liberar al otro y de convertirle en igual. Esta paradoja está superada por el programa institucional que confiere una fuerte legitimidad a los profesionales de la educación

y promueve el asentimiento de los alumnos. Los maestros no tienen que exponer su personalidad y sus sentimientos porque están preservados por la institución y por su rol incuestionable. Además, están protegidos por el santuario escolar que los dispensa de rendir cuentas a los usuarios, ya que ellos sólo deben explicaciones a sus superiores e, incluso, a su sola conciencia.

En estas circunstancias, se comprende por qué los profesores, pero también los médicos y los jueces, se pueden adherir a un programa que les otorga un prestigio y una legitimidad que exceden a menudo sus ingresos y sus condiciones de vida. En gran medida, el programa institucional participa de un encanto carismático que silencia la violencia real de las instituciones porque esta violencia es, en cierta medida, legítima. Ahora bien, hay que recordar que siempre hay una cara sombría de las instituciones, la de los golpes, las humillaciones, las exclusiones que durante mucho tiempo han parecido aceptables porque estaban encubiertas por los valores de la institución.

La capacidad crítica

La fuerza del programa institucional procede también de su plasticidad puesto que no cambia fundamentalmente de forma incluso cuando cambian los valores que lo dirigen. Uno de los ejemplos más claros de esta resistencia podría ser tomado prestado de la concepción de la escuela de Bourdieu y Passeron (1970). A priori esta teoría es un esfuerzo de crítica y un desencantamiento radical de la escuela, definida como un aparato de reproducción de las desigualdades sociales, de la cultura dominante mediante una especie de adiestramiento de los individuos. Pero Bourdieu y Passeron observan precisamente que la escuela distribuye “bienes de salvación” y que tiene la capacidad de enmascarar su propio trabajo en nombre de los principios que postula, de la “gratuidad” de los aprendizajes e incluso, del espíritu crítico ritual que intenta promover.

Considerada más detalladamente la descripción de la institución escolar propuesta por estos dos sociólogos se amolda al modelo de programa institucional, visión crítica e “invertida” sin duda, pero visión de la escuela como institución. Allí donde los creyentes sitúan los valores y los principios sagrados, sitúan “la arbitrariedad cultural” enmascarando la cultura dominante detrás de la imagen de la cultura universal. Ahí donde está la vocación se da “la ilusión pedagógica” de la autonomía de los profesores y de su crítica a los valores de la sociedad y del mundo. El santuario se mantiene porque, para funcionar eficazmente, la escuela debe afirmar su distancia respecto a los

intereses sociales. Al final, la teoría de la socialización de *habitus* es una manera sociológica de describir la ilusión de un aprendizaje de la libertad detrás de la fuerza de la socialización.

Si el programa institucional se invierte desde el punto de vista normativo, sin embargo se mantiene desde el punto de vista de su forma. Es lo que muestra la recepción social de este análisis. En un principio considerado por los profesores franceses como una crítica intolerable a la escuela porque destruía las ilusiones, acababa siendo defendida por los profesores y los sociólogos más cercanos a la tradición republicana en nombre de la preservación de un modelo institucional hoy en día amenazado por las mutaciones liberales de la sociedad. Como lo que importa es la estructura del programa institucional más que el contenido, el alcance crítico del análisis ha acabado por desdibujarse tras la defensa de una forma institucional, ya que cada uno sabe que lo esencial está ahí: poco importa que se enseñe Racine o Beckett, Kant o Nietzsche, lo esencial es la forma de transmisión.

La relación regulada

De manera general, el programa institucional es una economía simbólica y no sólo un marco organizado. Esta economía estructura profundamente la subjetividad de los individuos. Las relaciones entre los roles sociales y la personalidad están establecidos fuertemente con una predominancia de los roles que se imponen a las personalidades, pero forjan las subjetividades singulares en una tensión entre la adhesión y la resistencia a los roles sociales. El maestro y el alumno desaparecen detrás de sus roles y se construyen al abrigo de éstos y bajo su protección.

El sistema de motivaciones que compromete a los individuos también está fuertemente establecido por el sistema institucional, que ya ofrece motivos y significados y trasciende las razones particulares para actuar. La legitimidad de la cultura escolar se impone pues, como la autoridad del maestro. Claro está, todas las instituciones incurren en desviaciones y deben dejarles un espacio. Pero en el programa institucional, se podría decir que la mayor parte de estas desviaciones son parte del programa. Por ejemplo, el que unos alumnos armen jaleo es ritual y a menudo se tolera, funcionando como una válvula de escape, sin poner verdaderamente a la institución en peligro (Testanière, 1967). Se puede incluso formar una contra-institución subterránea que revierta los valores del programa institucional, a la vez que proviene del propio mecanismo y que permite a los actores una autonomía crítica “prevista” por el programa. De la misma manera

en que a la Iglesia no le gustan mucho los creyentes “demasiado” santurriones, al hospital no le gustan los enfermos “demasiado” pasivos y a la escuela los alumnos “demasiado” buenos.

Desde el punto de vista de los actores, el programa institucional es “económico” en la medida en la que las conductas de los distintos actores son previsibles. Como diría Bernstein (1975), la escuela es una organización “serial” en la que los actores comparten los mismos códigos, los mismos valores y las mismas connivencias, de tal manera que la organización misma es “liviana” porque los actores se adaptan espontáneamente y porque durante mucho tiempo la división del trabajo en ella ha sido relativamente relajada. También, cuando decae el programa institucional, se sobrecarga el peso de la organización, del control y de la burocracia.

5. El declive del programa institucional

Si en la versión republicana y laica el programa institucional participó del ingreso en una modernidad que se podría caracterizar como clásica, a día de hoy este programa parece prisionero en un proceso de declive que afecta a la naturaleza misma del trabajo sobre el otro tal y como se practica en la escuela, pero también en otras instituciones, como el hospital. Desde hace una treintena de años, parece evidente que el modelo bosquejado más arriba se resquebraja y se derrumba. El análisis más compartido respecto a esta cuestión, atribuye esencialmente este declive a factores exteriores a la escuela. El relato canónico repetido con todos los tonos, tanto desde la derecha como desde la izquierda, desde la cima a la base de la institución, remite a la caída de un templo de la cultura, de la igualdad y de la virtud republicana, amenazado y luego invadido por la barbarie del mundo. El capitalismo y su crisis, los medios de comunicación, la pobreza y el paro, y la crisis de la familia, han acabado por romper la alianza entre la escuela y la sociedad. Como en todo relato institucional, la institución es pura y el mal viene de fuera, del “mundo”. Esta representación no es totalmente falsa pues el mundo ha cambiado y no necesariamente en el mejor sentido: por ejemplo, es cierto que la convergencia de una masificación escolar rápida y de una crisis social ha confrontado a la escuela a problemas que hasta ahora había logrado mantener a distancia. Pero, en lo esencial, el declive del programa institucional es un proceso endógeno introducido por los “virus” de la modernidad “nueva”, “tardía”, “post”, poco importa aquí como se la llame.

La poliarquía de los valores

Sea cual sea la manera en la que se conciba, “la modernidad tardía” ha destruido la modernidad clásica. Como somos “cada vez más modernos” nos separamos de la imagen según la cual subyace a nuestra acción un bloque de valores sagrados y homogéneos. El “desencantamiento” con el mundo no proviene del declive de los valores, sino del declive de su identificación con un conjunto de principios sagrados, homogéneos y trascendentes que se imponen a todos. Progresivamente el espíritu crítico que anima a la ciencia y a la misma Razón se ha vuelto en contra de la confianza en la ciencia y la razón misma y todos admiten que la autenticidad de las creencias y de las convicciones tiene tanto valor como aquella autoridad. Bajo el asedio de la crítica sociológica, la gran cultura que se ha impuesto a la escuela se percibe progresivamente como un conjunto de elecciones de *curricula* más o menos contingentes. Del mismo modo que el espíritu de la Ilustración ha terminado por debilitar la autoridad de los principios religiosos, la modernidad crítica erosiona hoy los principios del progreso y de la Razón.

La escuela debe instituir la nación pero, al menos en Francia, la misma nación no sigue percibiéndose como la expresión más conseguida de lo universal; ya no resulta creíble explicar a todos los alumnos de Francia que sus antecesores eran Galos. La escuela ya no es el templo encargado de construir una nación homogénea cuando las distintas minorías exigen que sus singularidades sean reconocidas en el espacio escolar, como muestra el episodio del pañuelo islámico. También desde este punto de vista, se encomienda a la escuela ser más democrática y menos republicana.

Junto a la masificación escolar, las finalidades de la institución se han diversificado. La presión por la igualdad se ha incrementado con el modelo de la igualdad de oportunidades y el aumento de la lógica competitiva de la escuela (Dubet, 2004). La necesidad de adaptar la escuela a las demandas del mercado de trabajo ha sido a su vez intensificada, y la institución fundamenta menos su legitimidad sobre sus valores que sobre su utilidad. En otro plano completamente distinto, los valores sagrados de la escuela han perdido algo de su buena imagen frente a la influencia de los medios de comunicación que ofrecen imágenes del mundo alternativas, desordenadas sin duda, pero extremadamente poderosas. Siempre se puede pensar que estos medios de comunicación son vulgares, mediocres y anárquicos, están aquí por mucho tiempo y proponen a los alumnos otras maneras de comprender el mundo distintas de las de la escuela. Los medios de comunicación ofrecen hoy otras imáge-

nes del mundo, otros modelos culturales y se sabe que los adultos y los alumnos dedican más tiempo a la televisión que a los estudios. A la larga, el relato weberiano de la modernidad se ha cumplido a través del desencantamiento con el mundo, la instauración de la “guerra de los dioses”: los principios del programa institucional no encarnan ya la unidad de la sociedad, no son más que un conjunto de principios entre otros y, sobre todo, ya no se asientan sobre una visión homogénea, vertical y trascendente de los valores.

De la vocación al dominio del oficio

Cuando decae lo sagrado institucional, la vocación se transforma. Ya no es la vocación “católica” del sacrificio de sí mismo mediante el que el individuo participa de lo sagrado que encarna; ya no es la vocación del sacerdote o del monje que se olvida de sí mismo por una causa superior y se separa por tanto de la sociedad. Hoy la vocación de los profesionales del trabajo sobre el otro se parece cada vez más al *beruf* de la ética protestante: es a través del mismo trabajo, más que en una relación directa con los ritos religiosos como el individuo cumple su vocación. Entonces la vocación se convierte en profesión y la profesión es percibida como un modo de realización personal. El individuo quiere estar cualificado y ser competente y, en un nivel más subjetivo, quiere realizarse con su profesión. Ya no se pregunta a los profesores si “creen” en Dios o en la Razón, sino si se sienten hechos para este oficio, si les gusta enseñar, si aguantan a los niños, si piensan que pueden realizarse con este oficio. Ya no se pide a los enfermeros que aguanten la muerte y el sufrimiento de los enfermos en nombre de la compasión cristiana, sino en nombre de un ethos estrictamente profesional. Este desplazamiento de la vocación a la profesión y esta laicización de la profesión están asociadas a una transferencia de legitimidad. La autoridad del profesor no proviene ya de su vocación “sagrada” y del carisma que la acompaña, sino de sus competencias, de sus cualificaciones, de su eficacia. Está formado para ejercer eficazmente su oficio, para que los alumnos salgan adelante y debe rendir cuentas con respecto a ello ante los alumnos, ante los padres y ante la administración.

A medida que la escuela se aleja del programa institucional, el mundo simple y homogéneo, porque todos comparten a priori los mismos valores, es reemplazado por una organización cada vez más compleja. En todas partes, la división del trabajo escolar se ha visto considerablemente intensificada. Se han formado decenas de itinerarios y de especialidades nuevas, se han separado progresivamente el trabajo educativo y el trabajo de transmisión, el control

social y la escucha singular de personas, y la gestión se ha vuelto mucho más fina y mucho más engorrosa que hace treinta años. “La Orden Regular” católica o republicana se ha vuelto una gigantesca burocracia profesional en la que trabajan administrativos, especialistas de la pedagogía, psicólogos, orientadores, expertos como los sociólogos, políticos... A medida que la escuela deja de ser una institución, se va convirtiendo en una organización “como las demás”. Las mismas observaciones valdrían para el hospital y la magistratura.

El fin del santuario

El cambio más espectacular inducido por la propia escuela es el derrumbamiento del santuario delante de los batallones de nuevos alumnos que provienen de la masificación. Puesto que la escuela creaba movilidad social y justicia en una sociedad injusta, hacía falta ampliar a todos la oferta escolar antes reservada sólo a los Herederos y a los Becarios. También se pensaba que el aumento del nivel de escolarización desarrollaría el capital humano convertido en la riqueza principal de las sociedades modernas. Esta política proviene del propio mundo escolar y no parece agotarse. La masificación escolar ha hecho explotar literalmente el santuario escolar. Los problemas sociales no se han podido mantener fuera de la escuela y la han invadido. Las culturas juveniles también han penetrado el templo acarreando con ellas un desorden desconocido hasta entonces. La generalización de lo mixto ha convertido la escuela en un espacio juvenil situado con frecuencia en el margen del aprendizaje escolar. De manera general, cada vez más alumnos pasan cada vez más tiempo en la escuela, los muros que protegían la institución se han derrumbado.

Sobre todo, al abandonar el maltusianismo escolar, la escuela se ha vuelto una gran productora de títulos, hasta el punto de que la ausencia de título constituye una verdadera desventaja social. Desde entonces la competitividad escolar ha aumentado por el simple hecho de la multiplicación del número de competidores. De esto se derivan dos consecuencias principales que los profesores condenan pero que la masificación que defienden ha producido: la formación de un mercado escolar en el seno mismo de la escuela pública, y el desarrollo del utilitarismo de las familias y de los alumnos, que todos condenan pero en el que todos participan, sin que los profesores se queden atrás comportándose como consumidores ilustrados. Todos los ciudadanos que pueden hacerlo eligen el establecimiento, los itinerarios y las clases particulares de sus hijos.

Mientras que el programa institucional conseguía protegerse de la demanda social e imponer sus reglas a los usuarios, el proceso se invierte y es la escuela la que debe responder a múltiples demandas: las de la economía, las de las familias que persiguen la mayor rentabilidad escolar, las de las diversas comunidades culturales que ya no quieren diluirse en el molde institucional. Probablemente es esta disgregación del santuario lo que peor viven los profesores porque les expone a la sociedad, porque les banaliza, incluso si al mismo tiempo a menudo son los propios profesores los que han incluido entre sus deseos la masificación escolar en nombre de las propias virtudes del programa institucional.

La afirmación del sujeto

Como hemos defendido la tesis según la cual la Iglesia ha sido la matriz general del programa institucional, evoquemos por un momento las transformaciones de la relación para con lo religioso antes de hablar de la escuela. Podemos considerar que el rito católico tradicional era una forma particularmente nítida de poner en relación la identificación de la obediencia con la subjetivación (Hervieu Léger, 2003). El sacerdote, un mediador entre Dios y el fiel, da la espalda a los creyentes para decir misa en un lenguaje desconocido para la mayoría de ellos, el latín; para dirigirse a los creyentes, los domina hablando desde el púlpito y los creyentes son definidos como “fieles”, cuyo primer deber es el de sumisión y el de obediencia. Al arrodillarse delante del sacerdote, los fieles se arrodillan ante Dios. El nuevo rito instaurado por el concilio Vaticano segundo cambia la posición y la definición del fiel: el fiel se convierte en un laico y el sacerdote se pone frente a él para dar la misa en la lengua de los asistentes; el sacerdote no se sube ya al púlpito y comparte la prédica con algunos laicos. Este cambio de forma también es un cambio de fondo en el cual el laico se considera un sujeto autónomo que tiene una demanda de creencia y de fe, a la cual es importante atender y a cuyas preguntas hay que responder. El ideal de obediencia del fiel queda sustituido por un modelo de diálogo, desde luego con jerarquías, pero un diálogo a pesar de todo. Evidentemente este rito, mucho menos mágico y encantado que el antiguo, indica claramente que nos adentramos en una sociedad donde el sujeto ya no es considerado como el producto de la obediencia y de la socialización, sino como un individuo que ya existe, que tiene una personalidad, que tiene necesidades y que debe adherirse libremente a la creencia. Su autonomía es el comienzo del proceso de socialización, ya no es simplemente su fin.

Podemos evocar también el caso de la relación médica donde la norma del abandono y de la confianza del enfermo analizado por Parsons (1955) va siendo progresivamente reemplazada por la de su adhesión razonada, de su información, de su responsabilidad y de su compromiso con los cuidados. El enfermo no se concibe simplemente como un objeto pasivo de cuidados y técnicas, sino que es invitado a comportarse como actor de su tratamiento; su nivel de información aumenta, sus quejas también, incluso ante la justicia.

La escuela ha sufrido una evolución similar pero más radical todavía con la transformación del estatus del niño y del adolescente que ya no se distinguen del de alumnos. Éste pasa a ser considerado teniendo una personalidad, un juicio, una singularidad que la escuela debe reconocer y a partir de ahí asegurar su desarrollo. En general, no esperamos de la escuela que discipline a los niños para hacerles crecer, sino que les ayude a convertirse en lo que ya son. Igualmente, la relación del maestro con el alumno ha cambiado inadvertidamente de naturaleza. Se insiste sobre la actividad de los alumnos, sobre su compromiso con el aprendizaje, esperamos que se expresen y que los conocimientos tengan sentido para ellos. Todas las nuevas pedagogías combaten los aprendizajes automáticos, la simple memorización y el simple conformismo. Muy a menudo este desplazamiento hacia una nueva pedagogía no es percibido por los profesores como un proyecto verdaderamente nuevo, sino como una adaptación a las demandas de los alumnos que ya no aceptan desempeñar el papel tradicional de alumno “pasivo” y “fiel” porque su educación familiar y las representaciones ideales del niño y del adolescente creativos e iguales ya no les atraen (Singly, 1993). Así es como todo un estilo disciplinario tradicional y toda una distancia pedagógica se replantean cuando se considera de antemano al alumno como un sujeto, antes incluso de entrar en la escuela.

6. Crisis y decepción

El oficio es difícil

Esta larga mutación ha incrementado apreciablemente las dificultades del oficio de profesor. En un contexto post-institucional, el profesional del trabajo sobre el otro ya no es un “monje” o un “sacerdote” encargado de tomar el relevo de la economía simbólica de la institución; se convierte en un trabajador encargado de construir él mismo el marco simbólico de su actividad. El viejo acuerdo pedagógico organizado por el programa institucional se ha roto y la carga de trabajo se ha visto desplazada hacia los individuos. Parece poco dis-

cutible que los oficios de sacerdote, de médico, de trabajador social y de profesor se han vuelto más exigentes y más pesados cuando ya no descansan sobre un sistema de creencias implícitas e iguales para todos, cuando las demandas de la sociedad se exacerban, cuando el usuario puede oponerse legítimamente, cuando hace falta convencer a los individuos de la validez de su acción. El régimen de justificación pasa entonces de la institución al individuo.

En Francia, muchos profesores tienen la impresión de que la escuela ya no está hecha para los alumnos de hoy y aún más a menudo que estos alumnos no están hechos para la escuela. No sólo hace falta adaptarse a los alumnos percibidos como cada vez más dispares, sino que este trabajo ya no está sostenido por el dispositivo simbólico de la institución. Por ejemplo, el declive del programa institucional hace que la autoridad del maestro ya no esté apoyada sobre un principio superior, sobre el hecho de que el maestro represente una cosa más o menos sagrada a la que se le debe obediencia. Le corresponde al profesor construir él mismo su autoridad movilizándolo que, a falta de otro concepto llamamos su personalidad. Ahí donde la subjetividad del maestro desaparecía tras su rol, se antepone a éste, provocando un replanteamiento profundo y un agotamiento puesto que la clase ya no es una rutina. Se puede hacer el mismo razonamiento con respecto a la motivación de los alumnos ya que ésta ya no es adquirida en una escuela de masas que impide excluir precozmente a los alumnos.

Ahora bien, la motivación en el trabajo escolar, ésta que algunos llaman su sentido, se vuelve incierta cuando la cultura escolar entra en competencia con otras culturas más seductoras, cuando la utilidad de los estudios ya no está garantizada o está muy pospuesta, cuando las distintas culturas juveniles y sociales invaden la escuela. Entonces es cuando el maestro tiene que motivar a los alumnos y también en este caso poner en juego su personalidad. Finalmente, la apertura del santuario escolar ha desarrollado una demanda de *accountability*, los profesores deben rendir cuentas ante otros distintos de ellos mismos. Evidentemente esto se vive como un descenso de estatus, y con toda la razón, pues al haber perdido el estatus su sacralidad, parece decaer incluso cuando no se degrade desde el punto de vista material. No sólo el oficio es más difícil, sino que ha perdido su aura.

Decepciones

A estas dificultades profesionales se suma una profunda decepción ya que la escuela democrática de masas está lejos de haber cumplido todas sus pro-

mesas al tiempo que ha contribuido a destruir el programa institucional. La esperanza de formar un mundo de cultura y de justicia parece haber sido traicionada en numerosos países a pesar de que la nación ha consagrado muchos medios a la educación. Las desigualdades sociales siguen pesando mucho en las trayectorias escolares e incluso desde hace algunos años se han acentuando. Y en este asunto, la escuela no puede considerarse perfectamente inocente, como totalmente víctima de las desigualdades sociales, puesto que las estrategias de los establecimientos, los itinerarios, las composiciones de clases parecen reforzar las desigualdades sociales (Duru-Bellat, 2004). Muchos alumnos ya no creen en ella y, sobre todo muchos de los propios profesores han perdido la fe “naïf” en la justicia de la escuela. Tanto en la escuela pública como en la privada, los padres se comportan como usuarios racionales en un mercado escolar y buscan los itinerarios y los establecimientos más prestigiosos, más eficaces y más rentables. En gran medida también la escuela ha desarrollado un espíritu crítico que se vuelve contra ella y muchos profesores se sienten profundamente afectados, incluso insultados por las críticas que la sociedad dirige a la escuela. También es verdad que las comparaciones internacionales que empiezan a difundirse desmitifican muy profundamente las imágenes que a los sistemas escolares les gusta dar de sí mismos². Criticar el sistema, es cuestionar al personal educativo y aquí también, el sentimiento del declive del estatus es total.

Todo esto engendra un sentimiento de crisis endémica, una impresión de caída continua que arrastra consigo todas las dimensiones del estatus de los profesores. Cambiar los títulos, los servicios, los programas, las obligaciones diversas, es alterar una dignidad que no es reductible al “honor” de los distintos “Cuerpos” que componen la educación nacional, es afectar la dimensión simbólica de este estatus. Más allá, es poner a la nación, la cultura y la Razón en peligro. Quizás se podrá considerar estos propósitos excesivos. Sin embargo, los debates y las discusiones que han ido surgiendo a lo largo de los últimos veinte años están dominados por esta tendencia a la generalización casi sistemática según la cual cualquier reforma pretendería “rebajar” y “reducir” los cuerpos profesionales y las disciplinas. En la medida en la que los profesores son ampliamente identificados con las disciplinas que enseñan, todo cambio pesa como una amenaza más o menos enmascarada contra el orden y la jerar-

² Para restaurar la dignidad del sistema escolar francés ¡algunos intelectuales proponen suprimir la estética escolar!

quía que fundamentan la situación de las disciplinas en la teología imaginaria de los saberes. Al final, la Razón y la Cultura se verían amenazadas.

En Francia, donde el programa institucional republicano ha sido afirmado con mucha fuerza, su declive provoca desde hace algunos años reacciones muy conservadoras que podrían ser comparadas con ciertas formas de integrismo católico que defiende los ritos tradicionales y la fidelidad. Estos movimientos de profesores se califican a sí mismos de “republicanos” y se oponen a los “pedagogos” que serían, a sus ojos, los agentes de la destrucción de la escuela. Ellos reclaman la vuelta a la escuela de antaño, la de la obediencia y el santuario, contra los nuevos métodos y la presencia creciente de las demandas de la sociedad. Pero mientras que generalmente los movimientos conservadores se sitúan casi siempre a la derecha en el abanico político, aquellos se sitúan a la izquierda por la defensa del ideal de una institución que fue identificada con una República progresista. Pero la limitación de estos movimientos radica en que acentúan el cierre de la escuela sobre sí misma y que implican que serán rápidamente excluidos todos los alumnos que no estén ya dispuestos a seguir el juego de la institución y a creer en sus valores. Sin embargo, sigue siendo cierto, aunque se considere el declive del programa institucional algo irreversible o que es una “providencia”, como habría dicho Tocqueville, que esta duradera tendencia provoca movimientos tanto en la escuela como en la religión, donde se multiplican las sectas y los movimientos integristas. A veces estas contra-tendencias participan ellas mismas de la modernidad que critican, porque apelan a una emoción y a una fe más auténticas como lo indican ciertos fundamentalismos que no son sólo anti-modernos, puesto que apelan a la libertad de ser “reaccionarios”.

¿“Providencia” o liberalismo?

Muchos actores y sociólogos que analizan las transformaciones de las instituciones observan tendencias próximas a las que acabamos de describir. Pero la mayor parte de ellos, especialmente en Francia, las explican en función de la expansión del liberalismo, del mercado y de la mundialización. De este modo, es el cambio del entorno el primero en “atacar” al programa institucional. Este análisis es válido en la medida en la que el declive del santuario enfrenta directa y brutalmente las instituciones con el mercado y la sociedad. Sin embargo, este análisis confunde los efectos con las causas, porque, en lo esencial, el cambio institucional proviene de la misma modernidad y de la amplia mutación social y cultural que implica.

Las instituciones escolar y hospitalaria se identifican desde hace mucho con

la modernidad, con la ciencia y con la Razón, al mismo tiempo que somete el programa institucional al servicio de estos valores. Ahora bien, estos principios han erosionado ellos mismos el programa institucional al desarrollar el espíritu crítico y la autonomía. Todo sucede como si el programa institucional no hubiese resistido a los valores de la modernidad. La mayor parte de las transformaciones de la escuela, por ejemplo, provienen de la misma escuela. La demanda de profesionalización proviene de los profesores y de sus sindicatos más que de la sociedad. La nueva concepción de los niños y de los adolescentes está enraizada en las familias de las clases medias escolarizadas donde los profesores tienen una posición esencial. La crítica de los valores es el resultado de un mundo intelectual producido por la escuela y que se vuelve contra ella. En el viejo lenguaje de la dialéctica, se podría decir que el programa institucional ha entrado en contradicción con la modernidad a la que inicialmente servía, de la misma manera en la que el marco nacional ha entrado en contradicción con el mercado capitalista que inicialmente había tenido por objetivo constituir.

El carácter “providencial” del declive del programa institucional puede ser ejemplificado por las transformaciones de la familia “burguesa”. Afirmando la igualdad y la libertad de los individuos, sin embargo ha seguido siendo una institución estable en tanto que las mujeres y los niños se mantuvieron en posición de dominados. Cuando las mujeres accedieron al mercado de trabajo y a la contracepción, cuando la juventud se prolongó con los estudios, la institución “burguesa” quedó desequilibrada por la realización de los principios que perseguía, desarrollando así el divorcio y las recomposiciones familiares, instaurando la “crisis” de la familia.

En consecuencia se puede lamentar el declive del programa institucional a la vez que se observa que tiene algo de “fatal”. Al mismo tiempo, el retorno al programa institucional exigiría sacrificar libertades y autonomía que pocos de nosotros aceptaríamos de buen grado. Al fin y al cabo, esta es la tragedia de la condición moderna dominada por el cambio continuo y por la nostalgia que todos los “padres fundadores” de la sociología habían anunciado y descrito al hablar de “tragedia de la cultura”, de anomia y de desencantamiento del mundo... El sentimiento de crisis se impone entonces como la manera más evidente de aprehender la vida social ya que todo en ella parece inestable y efímero.

7. Del programa institucional a la experiencia social

La sociología debe resistir al tema de la crisis y no percibir ella también la vida social como una larga descomposición. Pues al fin y al cabo, la sociedad

siempre existe y continúa “funcionando”, los actores actúan y se adaptan: más allá de los distintos malestares, se constituye una forma de vida social que sabemos bien que mañana parecerá una versión integrada y “normal” de la vida social desde una perspectiva nostálgica. Incluso si es difícil proyectar una imagen estabilizada de lo que sustituye al programa institucional, hace falta asumir el riesgo de intentar esbozar algunos trazos.

Del rol a la experiencia social

El trabajo de socialización se ha desplazado hacia los actores, en la medida en que deben, en cierto modo, hacer lo que la institución hacía por ellos. De este modo, la socialización institucional ya no depende fundamentalmente del aprendizaje de los roles sociales, de los alumnos, de los maestros, de los enfermos, de los médicos: porque estos roles no cristalizan la totalidad de la institución, o, por decirlo de otra manera, porque estos roles se fraccionan y tienen que ser habitados por la persona mientras que se esperaría más bien que el rol constituyese a esta persona. Se puede ejemplificar este cambio retornando al problema de las motivaciones.

No sólo con la afirmación del sujeto “a la baja” y el desencantamiento de los valores “al alza”, las motivaciones subjetivas y el sentido de la acción ya no son evidentes sino que los registros de éste último se multiplican y se escinden. De ahí que el trabajo en las instituciones —el de los profesores y los alumnos, el de los médicos y los enfermos, el de los sacerdotes y los creyentes...— se desplaza desde las instituciones hacia los individuos que están menos sostenidos por el sistema simbólico de un programa. Esto no implica el declive de los roles sociales. No porque haya más roles, sino porque no basta con desempeñar su papel para que el trabajo de socialización se cumpla. Los individuos deben comprometerse subjetivamente con su trabajo, deben motivarse y motivar a los otros cuando el sistema de motivaciones no es evidente y unánimemente compartido. Es más, con el declive del programa institucional, a los individuos se les priva de consuelos que podrían aportar, sea las creencias de la institución, sea incluso su mismo cierre. Ni las enfermedades en el hospital, ni los “dones” de los alumnos para los estudios son concebidos como fatalidades deseadas por los dioses o por la naturaleza, y ni los usuarios, ni los profesionales, los aceptan ya sin indignación o sin quejas. Las instituciones tenían la capacidad simbólica de ser percibidas como espacios protegidos de las impurezas del mundo y atribuían sus fracasos y debilidades a la sociedad. Por ejemplo, el mundo del profesorado aceptó fácilmente las

teorías que atribuyen los fracasos escolares a las simples desigualdades sociales porque la escuela seguía siendo “inocente”. Pero cuando el santuario se erosiona, la culpabilidad se cuelga en el trabajo; los usuarios protestan legítimamente y los profesionales de las instituciones se ven privados de todas las explicaciones que les liberaban de sus responsabilidades: ¿no hay fallos médicos y fallos pedagógicos detrás de los fracasos?

Este trabajo es más difícil también porque el retroceso del programa institucional deja expuestos a los individuos a una obligación de justificación y de *accountability*. En el programa institucional, los profesionales del trabajo sobre los otros rinden cuentas a unos superiores jerárquicos que comparten con ellos los valores de la institución y todo se juega “por dentro” en la Iglesia, en la Escuela, en el hospital y en el ejército... A día de hoy, cuando los muros del santuario se desmoronan, los actores tienen que rendir cuentas ante los usuarios, ante los clientes, ante los que financian que pueden en cualquier momento abandonar el mercado de la educación, de la salud y de la religión... La opinión espera transparencia, donde antes se conformaba con el secreto.

A fin de cuentas el trabajo de socialización ya no puede ser concebido como consecución de roles sociales. Exige un compromiso de los actores que tienen que socializarse a través de la construcción de sus propias experiencias. La teoría de la socialización más adecuada a este modo de socialización es, probablemente, la de Mead (1963) porque parte del postulado según el cual los individuos actúan en un mundo heterogéneo en términos de normas, de valores y de roles sociales. Por ello, el problema de los actores es el de construir la unidad de su experiencia y, a partir de ahí, de construirse a sí mismos. Los actores se constituyen a través de “pruebas” que deben a la vez construir y superar. ¿Cómo movilizarse a sí mismo para lograr hacer su trabajo más allá de la multiplicidad de roles, de expectativas y de alternativas a las cuales cada uno se ve confrontado? El problema es idéntico en el caso de los usuarios de las instituciones: ¿cómo movilizarse y construirse mediante las pruebas escolares, cómo construirse a sí mismo estando enfermo?

¿Qué instituciones?

El declive del programa institucional no significa que salgamos de las instituciones, que éstas se hayan vuelto inútiles o que sólo puedan ser concebidas salvo como sistemas de regulación de la acción tal como se habla hoy en día de las instituciones económicas que regulan el mercado. Es difícil imaginar que las organizaciones y los profesionales que intervienen sobre el otro,

que forman la subjetividad de los individuos, no puedan mantener algo de las instituciones y en particular la adhesión a principios fundamentales percibidos como “superiores” a los individuos y capaces de dar sentido a una acción.

Si se admite que estamos irremediabilmente comprometidos con un proceso de desencantamiento del mundo y del declive de lo sagrado, se pensará que las instituciones están hoy confrontadas al problema que se ha presentado a los regímenes democráticos después de la caída de los regímenes monárquicos, cuya legitimidad procedía de principios sagrados, en los que el rey recibía su autoridad de dios y el maestro de escuela, la suya, del rey... Notemos que las figuras republicanas que han sucedido a estos regímenes han procedido a una especie de traslación de lo sagrado a la “virtud”, a la “Razón” y a la nación al hacer de la soberanía popular la encarnación de esta unidad de valores que reflejan la unidad de un pueblo (Renaut, 2004; Rosanvallon, 2001). Pero hoy, este desencanto ha dado un paso más, ya que la trascendencia de los principios republicanos –en Francia y en los Estados Unidos los republicanos son los más fieles defensores del programa institucional– se enfrenta a la heterogeneidad de las demandas democráticas y al derecho soberano de los individuos. A pesar de ello, no estamos condenados a renunciar a todo acuerdo sobre los valores y la definición del bien soberano siempre que se piense que puede haber acuerdos sobre unos principios de justicia que preservan unos intereses particulares y unas identidades múltiples. En este sentido, las teorías de la justicia nos pueden ayudar a definir los marcos de una actividad institucional en la medida en la que admiten de manera general que los principios de justicia son heterogéneos y que las elecciones democráticas pueden permitir jerarquizarlos de manera legítima. Evidentemente, desde el punto de vista del programa institucional, esta solución da vértigo del mismo modo que la democracia dio vértigo a los que vieron deshacerse el vínculo entre lo soberano y lo sagrado. Se concluye de este razonamiento que las instituciones no tienen más remedio que ser más democráticas y más políticas si uno no quiere dejarse encerrar en la nostalgia de una época dorada. La virtud cardinal de las instituciones no es la de ser sagradas, sino la de ser justas.

Las instituciones son necesarias porque protegen a aquellos que trabajan en ellas de una inestabilidad y de un compromiso subjetivo excesivo. En este ámbito, se da un desplazamiento desde la legitimidad del “carisma” y de la tradición hacia la eficiencia y la eficacia. El problema proviene de que, si bien la eficacia es colectiva, el trabajo de las instituciones es de una naturaleza mucho más relacional que técnica. A este respecto, parece que las insti-

tuciones deberían formar a los trabajadores en términos profesionales, en términos de oficio y de competencias propias, más que diluir este trabajo en unos procedimientos excesivamente formales y burocráticos. Cuando ya no puede apoyarse en las vocaciones, la institución debe apoyar el oficio y a los colectivos de trabajo. De hecho, sabemos que el equipo, el servicio hospitalario o el establecimiento escolar, son los verdaderos marcos de trabajo de los profesionales.

Las instituciones ya no pueden protegerse de las demandas sociales, pero por otro lado, no pueden ser simples organizaciones de servicios encargadas de satisfacer estas demandas, aunque sólo fuera porque hay una tensión entre sus principios, su profesionalidad y las demandas de los colectivos y de los individuos. Por lo tanto es importante redefinir las fronteras del santuario institucional mediante mecanismos de filtro que, ellos también, deben ser concebidos como procesos políticos.

En definitiva, las instituciones se ven confrontadas a unos sujetos que no pueden ignorar y sobre todo, a individuos que deben transformar en sujetos. Esto no supone abolir ni las reglas, ni las disciplinas, pero implica que la institución permita a los individuos elaborar experiencias singulares. Aunque la institución construya pruebas, debe permitir a los individuos superarlas, no necesariamente triunfar en ellas, pero por lo menos no ser destruidos. Hoy en día, todos saben que la buena escuela no es sólo la escuela más eficaz sino que es también la más justa y la que permite a los alumnos construirse de manera singular. Todos saben también que el buen hospital no es sólo el que cura mejor a los enfermos, sino el que los trata también como personas y no sólo como cuerpos enfermos.

8. Conclusión

Mientras la regulación general de la vida social parezca globalizarse por la extensión de mercados y de medios de comunicación, el riesgo de desaparición de las instituciones es real y con él viene también el riesgo de que una serie de bienes como la educación, la salud y la justicia ya no escapen de las lógicas de mercado que erosionan la economía simbólica de la formación de los sujetos. Esta evolución provoca entonces sentimientos de miedo y de defensa de una tradición institucional que a veces no es más que nostalgia. Ahora bien, el declive del programa institucional no significa la muerte de las instituciones, sino la transformación de las instituciones enfrentadas a un mundo más moderno, más desencantado, más democrático y más individualista hace falta ver una muta-

ción a la medida de la acentuación del proceso de modernización. En esta transformación, es evidente que las instituciones –la escuela, el hospital, la justicia, el ejército...– perderían su grandiosidad y sus protecciones. Se volverían a la vez más “prácticas” y más democráticas. Está claro también que algunas de ellas conocerían un cambio de escala y se dividiría en unidades más pequeñas, más especializadas, más ligadas a sus comunidades de referencia y, de esta manera, más fuertes.

Traducción: Laura Martínez Alamillo

9. Referencias bibliográficas

BERNSTEIN, B.

1975 *Classes et pédagogies: visibles et invisibles*. Paris: OCDE.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C

1970 *La reproduction*. Paris: Ed. de Minuit.

DUBET, F.

2004 *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil. (*La escuela de las oportunidades*. Barcelona, 2006)

2002 *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil. (*El Déclive de la institución*. Barcelona: Gedisa, 2006)

DUMONT, L.

1983 *Essais sur l'individualisme*. Paris: Seuil.

DURKHEIM, E.

1974 *L'Éducation morale*. Paris: PUF.

1990 *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF.

DURU-BELLAT, M.

2004 *Les inégalités sociales à l'école*. Paris: PUF.

FREUD, S.

1992 [1929] *Malaise dans la civilisation*. Paris: PUF.

ELIAS, N.

1991 *La société des individus*. Paris: Fayard.

HERVIEU, D.

2003 *Catholicisme, la fin d'un monde*. Paris: Bayard.

LOCKWOOD, D.

1964 “Social Integration and System Integration”, en G. K. Zollschan, W. Hirsch (eds.), *Explorations in Social Change*. London: Routledge and Kegan Paul, 244-258.

MEAD, G. H.

1964 [1934] *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF.

PARSONS, T.

1955 “Structure sociale et processus dynamique: le cas de la pratique médicale moderne”, in *Elements pour une sociologie de l'action*. Paris: Plon.

1964 *Social Structure and Personality*. New York: The Free Press.

REISMAN, D.

1964 *La Foule solitaire*. Paris: Arthaud.

RENAUT, A.

2004 *La fin de l'autorité*. Paris: PUF.

ROSANVALLON, P.

2000 *Le Sacre du citoyen*. Paris: Gallimard.

SINGLY, F. de

1993 *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris: PUF.

TESTANIÈRE, J.

1967 “Chahut traditionnel et chahut anémique”. *Revue française de sociologie*, VIII, N° Spécial: 17-33.

VINCENT, G.

1980 *L'école primaire française*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.