

Post/h/um

jurnal de studii
(post)umaniste

posthum.ro

ISSN 2392 – 7208
ISSNL 2392 – 7208

Pierre Bourdieu

L'École conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture

© Pierre Bourdieu. All rights reserved.

Published initially in *Revue française de sociologie*, Vol. 7, No. 3, „Les Changements en France”, Paris, July – September 1966, pp. 325-347.

Reproduced courtesy of the Centre national de la recherche scientifique and the heirs of Pierre Bourdieu.

Richard Jenkins

Pierre Bourdieu and the Reproduction of Determinism

© Richard Jenkins. All rights reserved.

Published initially in *Sociology*, No. 16, SAGE Publishing, 1982, pp. 270-281, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0038038582016002008>.

Reproduced courtesy of SAGE Publications.

Margaret Archer

Bourdieu's Theory of Cultural Reproduction: French or universal?

© Margaret Archer. All rights reserved.

Published initially in *French Cultural Studies*, Vol. IV, SAGE Publishing, 1993, pp. 225-240.

Reproduced courtesy of SAGE Publications.

McKenzie Wark

Gam3r 7th30ry

© Duke University Press. All rights reserved. Republished by permission of the copyright holder, Duke University Press, www.dukeupress.edu.

Published initially in *Cultural Politics*, vol. 2, nr. 2, Durham, Duke University Press, 2006, pp. 213-224.

Reproduced courtesy of Duke University Press.

McKenzie Wark

Information wants to be free (but is everywhere in chains).

© Taylor & Francis, Routledge & McKenzie Wark. All rights reserved.

Published initially in *Cultural Studies*, Vol. 20, No. 2-3, Abingdon, Routledge, 2006, pp. 165-183.

Reproduced courtesy of Taylor & Francis Ltd, <http://www.tandfonline.com>.

Helen Steward

Do Animals Have Free Will?

© Helen Steward. All rights reserved.

Published initially in *The Philosophers' Magazine*, No. 68, 2015, pp. 43-48.

Reproduced courtesy of the author.

Donna Haraway

Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin

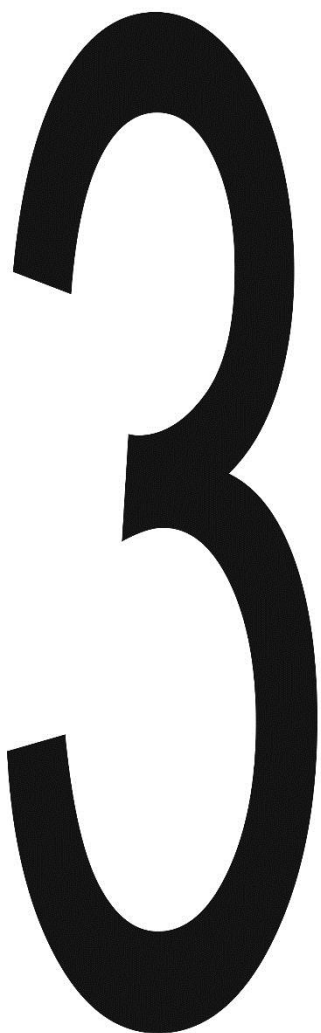
© Donna Haraway. All rights reserved.

Published initially in *Environmental Humanities*, Vol. 6, No. 1, Durham, Duke University Press, 2015, pp. 159-165.

Reproduced courtesy of the author.

Post/h/um

jurnal de studii
(post)umaniste



EDITORI

Daniel Clinci
Sînziana Cotoară
Vasile Mihalache

ARTICOLE DE:

Pierre Bourdieu
Richard Jenkins
Margaret Archer
McKenzie Wark
Helen Steward
Donna Haraway

Sumar

Pierre Bourdieu

Școala conservatoare. Inegalitățile în fața școlii și a culturii / 7

Richard Jenkins

Pierre Bourdieu și reproducerea determinismului / 37

Margaret Archer

Teoria reproducerii culturale a lui Bourdieu: franceză sau universală? / 55

McKenzie Wark

Teoria gam3rului / 76

McKenzie Wark

Informația vrea să fie liberă (dar se află pretutindeni în lanțuri) / 88

Helen Steward

Au animalele liber-arbitru? / 113

Donna Haraway

Antropocen, capitalocen, plantațiocen, chthulucen. Înrudirea / 121

Despre autori / 132

Școala conservatoare Inegalitățile în fața școlii și a culturii

Traducere de Sînziana Cotoară

Faptul că noi credem în continuare că sistemul școlar este un factor de mobilitate socială – idee specifică ideologiei „școlii eliberatoare” – este, fără îndoială, efectul inerției culturale, deși totul tinde să ne demonstreze că, dimpotrivă, școala este unul dintre factorii cei mai eficienți de conservare socială – prin faptul că oferă o legitimare aparentă a inegalităților sociale –, și că ea avizează moștenirea culturală, tratând datul social ca dat natural.

Pentru că mecanismele de eliminare acționează pe parcursul tuturor ciclurilor de învățământ, este legitim să sesizăm efectul la nivelurile cele mai înalte ale carierei școlare. Sau să recunoaștem în șansele de acces la învățământul superior rezultatul unei selecții directe sau indirecte care, de-a lungul întregii școlarizări, apasă cu o greutate inegală pe umerii subiecților din clase sociale diferite. Copilul unui cadru de conducere are șanse de optzeci de ori mai mari de a merge la facultate decât copilul unui muncitor agricol și de patruzeci de ori mai mari decât copilul unui muncitor, șansele lui fiind, totodată, de două ori mai mari decât cele ale unui copil de director executiv.¹ De remarcat este faptul că instituțiile de învățământ cele mai înalte au și cel mai aristocratic sistem de recrutare: așa se face că, din rândul copiilor de cadre de conducere și de membri ai profesiilor liberale, 57% merg la Politehnică, 54%

¹ Cf. Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, Éditions de Minuit, Paris, 1964, pp. 14-21.

la École Normale Supérieure (invocată adeseori pentru sistemul ei de recrutare „democratic”), 47% la École Centrale și 44% la Institut d'Études Politiques.

Însă nu ajunge doar să enunțăm inegalitatea în relație cu școala, trebuie să descriem mecanismele obiective care determină eliminarea continuă a copiilor din clasele defavorizate. De fapt, explicația sociologică pare să poată da seama complet despre inegalitățile de succes pe care le atribuim, cel mai adesea, inegalităților de aptitudini. Influența privilegiului cultural nu este percepută, de cele mai multe ori, decât în cazurile cele mai evidente, recomandări sau relații, ajutor în activitatea școlară sau meditații, informații despre învățământ și perspectivele pe care le oferă acesta. În realitate, fiecare familie transmite copiilor, prin voci mai mult indirecte decât directe, un anumit capital cultural și un anumit etos, un sistem de valori implicite și profund internalizate, care contribuie la definirea, printre altele, a atitudinilor față de capitalul cultural și față de instituția școlară. Moștenirea culturală care diferă, în toate privințele, în funcție de clasele sociale este responsabilă de inegalitatea inițială a copiilor în fața evaluării școlare și, astfel, a ratei inegale de succes.

Transmiterea capitalului cultural

Influența capitalului cultural poate fi înțeleasă sub forma unei relații, observate de nenumărate ori, între nivelul cultural global al familiei și succesul școlar al copiilor. Numărul „elevilor buni” din rândul elevilor de clasa a șasea va crește în funcție de veniturile familiei. M. Paul Clerc a reușit să arate că, în cazul aceluiași nivel de educație, veniturile nu au nicio influență în sine asupra succesului școlar și că, dimpotrivă, în cazul aceluiași venituri, numărul elevilor buni variază foarte mult dacă tatăl nu are studii sau dacă este absolvent de liceu, ceea ce ne permite să conchidem că influența mediului familial asupra succesului școlar este aproape exclusiv culturală. Mai mult decât studiile tatălui, mai mult chiar decât domeniul în care s-a format, nivelul cultural global al grupului familial este cel care întreține relația cea mai strânsă cu succesul școlar al copilului; deși succesul școlar pare legat în mod egal de nivelul cultural al tatălui sau al mamei, observăm încă varia-

ții semnificative ale succesului copilului dacă părinții au niveluri culturale diferite.²

Analiza cazurilor în care nivelurile culturale ale părinților nu sunt egale nu trebuie să piardă din vedere că acestea sunt, cel mai adesea, în legătură (din cauza homogamiei de clasă) și că avantajele culturale asociate nivelului cultural al părinților sunt cumulative, așa cum vedem deja la nivelul clasei a șasea, copiii cu părinți absolvenți de liceu având o rată de succes de 77%, față de 62% în cazul copiilor cu un părinte cu bacalaureat și unul fără diplomă, și, mai evident chiar, la nivelul unui ciclu superior de învățământ. O evaluare precisă a avantajelor și a dezavantajelor transmise în mediul familial ar trebui să ia în considerație nu numai nivelul cultural al tatălui și al mamei, ci și al ascendenților lor (și, la fel, fără îndoială, al membrilor familiei extinse în ansamblu). Astfel, cunoștințele pe care cei care studiază literatura le au despre teatru (măsurate în funcție de numărul mediu de piese de teatru văzute) se ierarhizează perfect cu cât categoria socio-profesională căreia îi aparține tatăl sau bunicul este mai înaltă sau în măsura în care categoriile socio-profesionale din care fac parte tatăl și bunicul se înalță împreună, cu excepția cazului în care, dacă avem o valoare fixă a ambelor variabile, una dintre ele tinde să stabilească singură o ierarhie.³ Astfel, din cauza faptului că procesul de aculturație este lent, diferențele subtile legate de perioada, mai mult sau mai puțin îndelungată, a accesului la cultură continuă să despartă indivizi aparent egali sub raportul succesului social și chiar al succesului școlar. Noblețea culturală are și ea cartierele sale.

Dacă ne gândim, de asemenea, că a locui la Paris sau în provincie (și asta fiind strâns legată de categoria socio-profesională a tatălui) corespunde, la fel, unor avantaje și dezavantaje culturale al căror efect e vizibil în toate domeniile, fie că vorbim despre rezultate școlare anterioare, de practici și de cunoștințe culturale (în materie de teatru, muzică, jazz sau cinema) sau, mai mult, despre abilitățile lingvistice, vom vedea că a lua în considerație un

² Cf. M. Paul Clerc, „La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne”, în *Population*, nr. 4, august – septembrie, 1964, pp. 637-644.

³ Cf. Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *Les étudiants et leurs études*, partea a II-a, pp. 96-97.

ansamblu relativ restrâns de variabile, cum ar fi cunoașterea nivelului cultural al părinților din prima și din a doua generație și a reședinței, ne permite să stabilim variațiile cele mai importante ale reușitei școlare, chiar și la nivelurile mai înalte ale școlarizării.

S-ar putea chiar ca o combinare a acestor criterii să ne permită să înțelegem variațiile care se observă în interiorul grupurilor de elevi omogene din punctul de vedere al categoriei socio-profesionale a părinților: astfel, copiii cadrelor de conducere tind să obțină constant rezultate care se distribuie în manieră bimodală, atât în practicile și cunoștințele lor culturale, cât și în capacitatea lor de a înțelege și de a folosi limba, o parte dintre ei remarcându-se prin performanțe net superioare celor din aceeași categorie. O analiză variată care să țină cont nu doar de nivelul cultural al tatălui și al mamei, al bunicilor paterni și materni și de reședința din momentul studiilor superioare și din cursul adolescenței, ci și de un ansamblu de criterii definitorii pentru parcursul școlar – de exemplu, în cazul studiilor medii, profilul și tipul de instituție (colegiu sau liceu, de stat sau privată) – ne permite să justificăm aproape complet diferitele grade de succes obținut de diferitele subgrupuri definite prin combinarea acestor criterii, și asta fără a mai vorbi deloc despre inegalitățile innăscute. Astfel, un model care să ia în considerație aceste diferite variabile – și, de asemenea, caracteristicile demografice ale grupului familial, cum ar fi mărimea familiei – ar permite calcularea foarte precisă a speranței de viață școlară.

Așa cum copiii cadrelor de conducere rămân separați de diferențe care ar putea fi legate de diferențele de condiție socială, copiii din clasele de rând care ajung în învățământul superior par a face parte din familii care se disting de majoritatea celorlalți, atât prin nivelul cultural global, cât și prin mărime: dat fiind faptul că, așa cum am văzut, șansele obiective de a ajunge în învățământul superior sunt de patruzeci de ori mai mari pentru un copil de cadru de conducere decât pentru un copil de muncitor, ne-am putea aștepta să observăm, prin cercetarea unei populații de elevi, același raport între media indivizilor cu studii superioare din familiile de muncitori și de cadre de conducere. Or, pe un eșantion de studenți la medicină, media membrilor familiei extinse care au sau urmează studii superioare nu variază decât de patru de ori între elevii

originari din clasele de rând și elevii din familii de cadre superioare. Existența în cercul familiei a cel puțin unui părinte care are sau urmează studii superioare demonstrează că aceste familii prezintă o situație culturală originală, că ar fi afectate de o mobilitate descendentă sau dotate cu o atitudine față de ascensiunea socială și de școală ca instrument necesar acestei ascensiuni, care le distinge de majoritatea familiilor din categoria lor.

Dacă o dovadă indirectă a faptului că șansele de a avea acces la învățământul secundar sau superior și șansele de a-l absolvi țin, în esență, de nivelul cultural al mediului familial în momentul intrării în clasa a șasea, cu alte cuvinte, că acțiunea de omogenizare a școlii nu este exercitată mult timp, înseamnă că diferențele de succes între copiii francezi și copiii străini pot fi atribuite, aproape în întregime, diferențelor din cadrul structurii sociale a două grupuri de familii; la un nivel social egal, elevii străini au un nivel de succes sensibil echivalent cu al elevilor francezi: de fapt, dacă 45% dintre copiii de muncitori francezi, dar 38% dintre copiii de muncitori străini intră în clasa a șasea, putem presupune că, o mare parte din această diferență (relativ mică) se datorează faptului că muncitorii străini au o pregătire mai slabă decât muncitorii francezi.⁴

Însă nivelul de instruire a membrilor familiei restrânse sau extinse sau, mai mult, rezidența nu sunt altceva decât indicatori care ne permit să evaluăm nivelul cultural al fiecărei familii, fără să spună nimic despre conținutul moștenirii pe care familiile cele mai cultivate o transmit copiilor, nici despre căile acestei transmiteri. Studiile efectuate pe studenții la Litere tind să arate că cea mai imediat rentabilă parte a capitalului cultural în viața școlară constă în informarea cu privire la lumea universitară și la etapele acesteia, în ușurința folosirii limbii și în cultura obținută prin experiențe extrașcolare.

Inegalitățile în privința nivelului de informare sunt prea evidente și prea cunoscute pentru a mai fi nevoie să le reamintim în detaliu. Potrivit lui Paul Clerc, 15% dintre familiile elevilor de colegiu din învățământul general (de unde recrutarea este mai frecventă decât

⁴ Clerc, P., „Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième (II). Les élèves de nationalité étrangère”, în *Population*, octombrie – decembrie 1964, p. 871.

din licee) nu țin cont de numele liceului celui mai aproape de casă, această cotă atingând 36% în cazul familiilor elevilor aflați la finalul ciclului. Liceul nu face parte din universul concret al familiilor de rând, și este nevoie de o serie continuă de succese excepționale și de sfaturi venite din partea profesorilor sau a vreunui membru al familiei pentru a trimite copilul într-un loc sau altul. La polul opus, capitalul de informație despre cursuri, despre semnificațiile alegerilor importante făcute în clasa a șasea, a patra sau în clasele terminale, despre carierele viitoare și orientarea la care conduc acestea în mod normal, despre funcționarea sistemului universitar, semnificația rezultatelor, despre sancțiuni și recompense este cel pe care copiii din clasele cultivate îl investesc în conduita lor școlară.

Copiii care provin din mediile cele mai favorizate nu își datorează deprinderile și pregătirea necesare în îndeplinirea sarcinilor școlare doar mediului, iar avantajul cel mai important nu este acela că beneficiază de sprijinul nemediat al părinților.⁵ Ei moștenesc totodată cunoștințe și abilități, gusturi și un „bun-gust” a căror rentabilitate școlară este cu atât mai mare cu cât aceste variabile ale atitudinii sunt, cel mai adesea, puse pe seama înclinațiilor native. Cultura „liberă”, condiție implicită a succesului în anumite cariere școlare, este foarte inegal distribuită între elevii proveniți din clase sociale diferite și *a fortiori* între elevii de liceu sau de colegiu, întrucât inegalitățile selecției și acțiunea omogenizatoare a școlii nu au putut decât să reducă diferențele. Privilegiul cultural este evident atunci când vorbim despre familiarizarea cu operele artistice, singura care poate conduce la mersul regulat la teatru, la muzeu sau la concerte (activitate care nu este organizată de școală, sau doar în foarte mică măsură). În toate domeniile culturii – teatru, muzică, pictură, jazz, film –, elevii au cunoștințe cu atât mai multe și mai aprofundate cu cât proveniența lor socială este mai înaltă. Însă este remarcabil că diferența dintre elevii proveniți din medii diferite este cu atât mai mare cu cât ne îndepărtăm de domeniile predate și controlate de școală, bunăoară când trecem de la teatrul clasic la teatrul de avangardă sau la teatrul de bulevard sau la pictură, care nu face

⁵ P. Clerc observă că supravegherea activității copiilor de către părinți este cu atât mai frecventă cu cât urcăm în ierarhia socială, fără să existe o legătură directă între frecvența implicării părinților și nivelul de succes școlar (*op. cit.*, nota 2, pp. 635-636).

obiectul direct al unei materii școlare, sau la muzica clasică sau la jazz și la film.

Dacă exercițiile de înțelegere și de întrebuițare a limbii școlare nu evidențiază relația directă pe care o observăm, în general, în alte domenii, între rezultate și originea socială, și dacă se întâmplă ca această relație să pară că se inversează, asta nu înseamnă că în acest domeniu handicapul este mai puțin important ca în celelalte. Trebuie, de fapt, să avem în vedere că cei care studiază literale sunt produsul unei serii continue de selecții pe baza chiar a abilităților de a întrebuița limba și că supraselecția elevilor care provin din cele mai defavorizate medii vine să compenseze handicapul inițial pe care aceștia îl datorau atmosferei culturale specifice mediului lor. În realitate, succesul în domeniul studiilor literare este strâns legat de abilitățile de a întrebuița limba școlară, care nu este o limbă maternă decât pentru copiii din clasele cultivate. Dintre toate obstacolele culturale, cele legate de limba vorbită în mediul familial sunt, fără îndoială, cele mai serioase și mai perfide, mai ales în primii ani de școlarizare, când înțelegerea și întrebuițarea limbii este, pentru profesori, principalul criteriu de evaluare. Însă influența mediului lingvistic originar nu ia sfârșit niciodată, pe de o parte, pentru că bogăția, finețea și stilul exprimării sunt mereu luate în considerație, implicit și explicit, conștient și inconștient, pe parcursul tuturor ciclurilor preuniversitare și, deși în grade variabile, în toate carierele universitare, chiar și în cele științifice, și pe de alta, pentru că limba nu este un simplu instrument, mai mult sau mai puțin eficient, mai mult sau mai puțin adecvat cu gândirea, ci pentru că ea furnizează – în afară de un vocabular mai mult sau mai puțin bogat – o sintaxă, adică un sistem de categorii mai mult sau mai puțin complexe, în măsura în care abilitățile de a descifra și de a întrebuița structuri complexe, atât logice, cât și estetice, par direct proporționale cu complexitatea structurii limbii vorbite inițial în mediul familial, care își transmite întotdeauna o parte dintre caracteristici limbii dobândite la școală.⁶

⁶ Cf. Bourdieu, P., Passeron, J. C. & de Saint-Martin, M., „Les étudiants et la langue d'enseignement”, în *Rapport pédagogique et communication*, Paris. La Haye, Mouton, 1965 (*Cahiers du Centre de Sociologie Européenne*, p. 2).

Aspectul cel mai important și cel mai semnificativ (din punct de vedere școlar) al moștenirii culturale, fie că este vorba despre cultura liberă sau de limbă, se transmite într-o manieră similară osmozei, chiar și în absența oricărui efort metodic și a oricărei acțiuni manifeste, ceea ce contribuie la întărirea convingerii membrilor claselor cultivate că nu datorează aceste cunoștințe, abilități și atitudini decât talentului personal, și nu unui proces de învățare.

Alegerea destinului

Atitudinile membrilor diferitelor clase sociale, fie ei părinți sau copii, și, mai cu seamă, atitudinile față de școală, cultură școlară și viitorul preconizat de studiile urmate sunt, în mare parte, expresia sistemului de valori implicite sau explicite pe aceștia îl datorează apartenenței lor sociale. Pentru a explica că, la același nivel de școlarizare, clasele sociale diferite trimit la gimnaziu aspecte la fel de inegale ale copiilor lor, se dau adeseori explicații vagi, cum ar fi „voința părinților”. Însă, în realitate, se mai poate vorbi despre „voință”, altfel decât într-un sens metaforic, dacă cercetările arată că, „în general, există o legătură strânsă între voința familiei și orientarea aleasă”, cu alte cuvinte, că, de cele mai multe ori, familia are aspirații legate strict de șansele obiective?⁷ În fapt, totul se petrece ca și cum atitudinile părinților cu privire la educația copiilor, atitudini care se manifestă prin alegerea de a-i trimite pe aceștia la o instituție de învățământ secundar sau de a-i lăsa să repete ultima clasă a ciclului primar, de a-i înscrie la liceu (ceea ce presupune studii de lungă durată, cel puțin până la bacalaureat) sau la un colegiu general (ceea ce presupune rezumarea la studii de scurtă durată, până la obținerea diplomei naționale [de absolvire a gimnaziului – n. t.], de exemplu), ar fi, înainte de toate, asumarea unui destin obiectiv atribuit (și măsurabil în termeni de șanse sta-

⁷ Există adeseori un acord între dorințele formulate de părinți înainte de finalul cursurilor gimnaziale, opiniile exprimate retrospectiv asupra alegerii unui anume tip de instituție de învățământ și alegerea făcută în realitate. „Ambiția de a intra la liceu este departe de a fi împărtășită de toate familiile”, scrie P. Clerc. „Doar trei familii din zece reacționează pozitiv, dintre cele cu copii aflați la un colegiu de învățământ general sau la finalul studiilor”, iar asta indiferent de succesele anterioare ale copiilor (*op. cit.*, pp. 655-659).

tistice) ansamblului categoriei sociale căreia îi aparțin. Acest destin este reamintit fără încetare de experiența directă sau mediată și de statistica intuitivă a eșecurilor sau a semisucceselor copiilor din anturaj și, de asemenea, mai indirect, de aprecierile profesorului, care, în măsura în care își asumă rolul de a consilia, ia în considerație, conștient sau inconștient, originea socială a elevilor săi și corectează, în acest fel, fără să o știe și fără să o dorească, ceea ce ar fi putut avea, ipotetic, un pronostic fondat numai pe evaluarea performanțelor. „Obiectivele familiei”, scriu Alain Girard și Henri Bastide, „reproduc, într-o oarecare măsură, stratificarea socială, așa cum se găsește ea, de altfel, în diversele tipuri de învățământ.”⁸ Dacă membrii claselor populare și mijlocii confundă realitatea cu propriile dorințe înseamnă că, în acest domeniu, ca și în altele, aspirațiile și exigențele sunt definite, în forma și în conținutul lor, de condițiile obiective care exclud posibilitatea doririi imposibilului. A spune, apropo de studiile clasice de la liceu, de exemplu, „astea nu sunt pentru noi”, înseamnă a spune, mai degrabă, că „noi nu avem posibilități”. Expresie a necesității interiorizate, această formulă este, dacă putem spune așa, un imperativ-indicativ, întrucât exprimă, în același timp, o imposibilitate și o interdicție.

Aceleași condiții obiective care definesc atitudinile părinților și care domină alegerile importante din cariera școlară sunt cele care modelează, totodată, atitudinea copiilor față de aceste alegeri și, prin urmare, atitudinea lor față de școală în ansamblu, chiar dacă, pentru a explica decizia de a nu-și mai trimite copilul la gimnaziu, părinții vor invoca, după costul studiilor (42 – 45%), dorința acestuia de a nu mai merge la școală (16 – 26%).⁹ La un nivel mai profund, însă, având în vedere faptul că dorința firească de a evolua prin continuarea studiilor nu poate apărea atât timp cât șansele obiective de succes sunt infime, muncitorii pot ignora cu desăvârșire statistica obiectivă conform căreia un copil de muncitor are două șanse din o sută de a merge la facultate, comportamentul lor bazându-se, în mod obiectiv, pe o estimare empirică a acestor aspirații obiective, comune tuturor indivizilor din clasa lor

⁸ Girard, A. & Bastide, H., „La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement”, în *Population*, iulie – septembrie 1963, p. 443.

⁹ Clerc, P., *op. cit.*, p. 666.

socială. Astfel, este limpede că mica burghezie, clasă de tranziție, aderă mai puternic la valorile școlare, întrucât școala îi oferă șanse rezonabile de a-și împlini așteptările prin confundarea valorilor succesului școlar cu cele ale prestigiului cultural. Spre deosebire de copiii proveniți din clasele populare, de două ori dezavantajați – sub raportul ușurinței de a asimila cultura și al înclinației de a o dobândi –, copiii din clasele de mijloc datorează familiei nu numai încurajarea și îndemnul de a învăța bine, ci și un etos al ascensiunii sociale și al aspirației de a face performanță la școală și prin școală, care le permite să compenseze deposedarea culturală prin aspirația entuziastă de a lua cultura în posesie. Se pare că același etos ascetic al ascensiunii sociale formează principiul conduitei în materie de fecunditate și al atitudinilor față de școală în cazul unei părți a claselor de mijloc¹⁰: în timp ce, în cadrul categoriilor sociale celor mai fecunde, cum ar fi salariații din agricultură, agricultorii și muncitorii, șansele de a merge la gimnaziu scad vizibil și constant cu fiecare copil în plus, ele se reduc brutal în cazul categoriilor mai puțin fecunde, ale meseriașilor și comercianților, angajați și liber-profesioniști, în familiile cu patru și cinci (sau mai mulți) copii, adică în familiile care se disting de ansamblul grupului prin fecunditatea lor, în așa fel încât, în loc de a vedea în numărul de copii explicația scăderii brutale a ratei de școlarizare, ar trebui mai degrabă să presupunem că voința de a limita numărul nașterilor și de a le oferi copiilor posibilitatea de a merge la gimnaziu exprimă, în cazul subiecților care o prezintă, o dispoziție ascetică similară.¹¹

În general, copiii și familiile lor decid întotdeauna în funcție de limitările la care sunt supuși. Chiar dacă alegerile pe care le fac li se par rezultatul influenței ireductibile a gustului sau a vocației, ei trădează acțiunea transfigurată de condițiile obiective. Cu alte

¹⁰ Cf. Bourdieu, P. & Darbel, A., „La fin d'un malthusianisme”, în Darras (ed.), *Le partage des bénéfices*, Éditions de Minuit, 1966. (*Le sens commun*), vezi recenziile din același număr, p. 394.

¹¹ Analizând influența diferențială pe care o exercită dimensiunea familiei, în funcție de mediul social, asupra accesului la gimnaziu, A. Girard și H. Bastide notează: „Dacă dintre copiii angajaților sau meseriașilor și comercianților merg la gimnaziu două treimi, proporția este mai mare în rândul copiilor din familii restrânse, cu un copil sau doi. Însă în cadrul acestor grupuri, copiii din familii numeroase, cu patru sau mai mulți copii, merg la gimnaziu în număr mai mic decât copiii de muncitori care nu au decât un frate sau doi.” (*Op. cit.*, s.n.).

cuvinte, structura șanselor obiective la ascensiune socială și, mai exact, a șanselor de a urca în ierarhia socială cu ajutorul școlii condiționează atitudinile față de școală și față de ascensiunea socială prin intermediul acesteia – atitudini care contribuie în mare măsură la definirea șanselor de a merge la școală, de a adera la valorile sau la normele ei și de a reuși, adică de a dobândi un statut social superior –, și asta prin intermediul aspirațiilor subiective (împărtășite de toți indivizii definiți de același viitor obiectiv și întărite prin raportarea la ordinea grupului), care nu sunt altceva decât șansele obiective înțelese intuitiv și interiorizate treptat.¹²

Ar trebui să descriem logica procesului de interiorizare la finalul căruia șansele obiective se transformă în aspirații sau în lipsă de aspirații subiective. Este, în realitate, această dimensiune fundamentală a etosului clasei, care este atitudinea față de viitor, altceva decât interiorizarea viitorului obiectiv care se definește și se impune progresiv tuturor membrilor aceleiași clase prin experiența succeselor și eșecurilor? Psihologii observă că nivelul aspirațiilor indivizilor este determinat, în mare parte, în raport cu probabilitatea (estimată intuitiv pornind de la succesele sau eșecurile anterioare) de a atinge obiectivul propus. „Cel care reușește”, scrie Lewin, „își stabilește următorul obiectiv puțin (dar nu prea) mai sus decât ultimul său succes. Astfel, își ridică constant nivelul de aspirație [...]. Cel care eșuează, pe de altă parte, poate avea două reacții diferite: își poate situa obiectivul foarte jos, adesea mai jos decât succesul anterior [...] sau își poate situa obiectivul mult mai sus față de propriile posibilități.”¹³ Observăm

¹² Ipoteza acestui sistem de explicare prin percepția comună asupra șanselor obiective și colective este faptul că avantajele sau dezavantajele percepute reprezintă echivalentul funcțional al avantajelor și dezavantajelor efectiv demonstrate sau obiectiv verificate astfel încât să exercite aceeași influență asupra comportamentului; ceea ce nu înseamnă că importanța șanselor obiective este subestimată: în realitate, toate observațiile științifice, în situații sociale și culturale foarte diferite, tind să arate că există o legătură strânsă între aspirațiile subiective și șansele obiective, acestea din urmă având tendința să modifice efectiv atitudinile și comportamentele prin intermediul celor dintâi (cf. Bourdieu, P., *Travail et travailleurs en Algérie*, Mouton, 1962, partea a doua, pp. 36-38; Cloward, Richard A. & Ohlin, Lloyd E., *Delinquency and Opportunity: A Theory of Delinquent Gangs*, New York, Free Press of Glencoe, 1960; Schrag, Clarence, „Delinquency and opportunity: Analysis of a theory”, în *Sociology and Social Research*, vol. 46, ianuarie 1962, pp. 167-175.

¹³ Lewin, Kurt, „Time Perspective and Morale”, în *Resolving Social Conflicts*, New York, 1948, p. 113.

limpede că, printr-un proces circular, „o morală deficitară generează o perspectivă temporală deficitară care generează, la rândul său, o morală și mai deficitară, în vreme ce o morală înaltă nu numai că atrage după sine obiective înalte, ci are și șansa de a crea situații de progres care pot conduce la o morală și mai înaltă.”¹⁴ Dacă ținem cont, de asemenea, de faptul că „idealurile și actele individului depind de grupul din care face parte și de obiectivele sau de așteptările grupului”¹⁵, vedem că influența grupului de egali – întotdeauna relativ omogen sub aspectul originii sociale, întrucât, de pildă, repartizarea copiilor pe colegii teoretice, colegii tehnice și licee și, în interiorul acestora, pe profile, este foarte strâns legată de clasa socială din care fac parte aceștia – vine să accentueze, în cazul celor mai defavorizați, influența mediului familial și mai ales a mediului social care tind să descurajeze ambițiile percepute ca fanteziste și întotdeauna mai mult sau mai puțin suspecte de a conduce la renegarea originilor. Astfel, totul contribuie la îndrumarea celor care „nu au viitor”, cum se spune, spre aspirații „rezonabile”, sau, cum notează Lewin, „realiste”, cu alte cuvinte, adesea spre renunțarea la orice aspirație.

Capitalul cultural și etosul contribuie, prin felul în care se constituie ele, la definirea comportamentelor școlare și a atitudinilor față de școală, care reprezintă criteriul de eliminare diferențială a copiilor din clase sociale diferite. Deși succesul școlar, legat în mod direct de capitalul cultural moștenit din mediul familial, joacă un rol în alegerea parcursului viitor, se pare că principalul factor determinant al continuării studiilor este atitudinea familiei față de școală, ea însăși în strânsă legătură, așa cum am văzut, cu aspirațiile obiective la succesul școlar care definesc fiecare categorie socială. M. Paul Clerc a arătat că, deși rata succesului școlar și cea a intrării la gimnaziu depind în mod direct de clasa socială, inegalitatea globală a ratei de intrare la gimnaziu ține mai mult de inegalitatea intrării la gimnaziu cu același succes decât de inegalitatea succesului școlar.¹⁶ În realitate, asta înseamnă că handicapurile se cumulează, întrucât copiii din clasele populare și de mijloc, care au, în ansamblu, o rată de succes mai mică, trebuie

¹⁴ *Ibid.*, p. 115.

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ Clerc, P., *op. cit.*, p. 646.

să aibă succese mai mari pentru ca familia și profesorii lor să decidă ca aceștia să își continue studiile. Același mecanism de supraselecție funcționează după criteriul vârstei: copiii din mediile rural și muncitorești, în general mai mari decât copiii din mediile favorizate, sunt eliminați mai des, la aceeași vârstă, decât copiii din aceste medii. Pe scurt, principiul general care conduce la supraselecția copiilor din clasele populare și de mijloc poate fi formulat în felul următor: copiii din acele clase sociale cu un capital cultural mai mic, care au mai puține șanse decât ceilalți de a obține un succes excepțional, trebuie, astfel, să obțină un succes excepțional pentru a accede la învățământul secundar.

Însă mecanismul de supraselecție funcționează cu atât mai bine cu cât urcăm în ierarhia instituțiilor de învățământ secundar și, în cadrul acestora, în ierarhia (social acceptată) a specializărilor: în acest caz, din nou, la un nivel egal de succes, copiii din mediile favorizate se îndreaptă mai frecvent decât ceilalți spre licee și spre specializările clasice de la aceste licee, copiii din mediile defavorizate trebuie să plătească, de cele mai multe ori, intrarea la gimnaziu cu prețul alegerii unei instituții de învățământ general, în vreme ce copiii din clasele bogate, cărora un succes mediocru le interzice liceul, pot găsi refugiu în învățământul privat.

Și aici, putem vedea, avantajele și dezavantajele se cumulează, în sensul că alegerile inițiale, alegerea instituției de învățământ și alegerea specializării trasează, ireversibil, destinele școlare. Așa se face că studiile au arătat că rezultatele studenților la Litere, la o serie de exerciții menite să măsoare înțelegerea și utilizarea limbajului și, cu precădere, a limbajului instituției de învățământ, depind în mod direct de tipul de instituție frecventată în cursul învățământului secundar și de cunoașterea limbilor greacă și latină. Alegerile care se fac în momentul intrării la gimnaziu pecetluiesc, o dată pentru totdeauna, destinul școlar, transformând moștenirea culturală în trecut școlar. În realitate, aceste alegeri de care depinde întregul viitor se fac prin prisma unor perspective diferite: 31% dintre părinții liceenilor își doresc ca copiii lor să meargă la facultate, 27%, să își ia bacalaureatul (o parte infimă dintre ei alegând pentru copiii lor o diplomă de formare profesională – 4% – sau un atestat de absolvire a colegiului – 2%), în vreme ce 27% dintre

părinții elevilor de la colegiile de învățământ general își doresc ca aceștia să obțină o diplomă de formare tehnică sau profesională, 15%, atestatul de absolvirea a colegiului, 14%, bacalaureatul, iar 7% aspirând la învățământul superior.¹⁷ Astfel, statisticile globale conform cărora rata de școlarizare secundară este în creștere ascund faptul că copiii din clasele populare trebuie să plătească accesul la acest ciclu de învățământ cu prețul unei limitări considerabile a paletelor lor de oportunități viitoare.

Cifrele sistematice care separă, în continuare, la nivel de programă școlară, elevii proveniți din medii sociale diferite, își datorează forma și natura faptului că selecția în urma căreia apar este riguroasă în mod inegal și că avantajele sau dezavantajele sociale se transformă treptat în avantaje și dezavantaje școlare prin intermediul jocului orientării precoce spre un domeniu sau altul, care, fiind direct legat de originea socială, vine să o suplinească și să-i accentueze influența. Dacă acțiunea compensatoare pe care o exercită școala în cazul materiilor predate cu precădere explică, cel puțin parțial, că avantajul elevilor din clasele superioare este cu atât mai mare cu cât ne îndepărtăm mai mult de domeniile culturii predate cu precădere și total controlate de școală, efectul de compensare legat de supraselecție este singurul care poate să explice că, în cazul unui comportament de tipul utilizării în școală a limbajului școlar, diferențele tind să se reducă la maximum și chiar să se inverseze, întrucât elevii riguros selecționați din clasele populare obțin, în acest domeniu, rezultate echivalente celor din clasele înalte, mai puțin riguros selecționați, și superioare celor din clasele de mijloc, defavorizați în aceeași măsură de atmosfera lingvistică din propria familie, dar mai puțin riguros

¹⁷ Se pare că prin referirea la o *definiție socială* a diplomei accesibile în mod normal se determină proiectele de carieră individuale și, astfel, atitudinile cu privire la școală. Această definiție socială variază, evident, în funcție de clasele sociale: în vreme ce pentru membrii păturilor inferioare ale claselor de mijloc bacalaureatul este considerat, chiar și astăzi, o normalitate în cazul studiilor – printr-un efect de inerție culturală și prin lipsa de informare, dar și, fără îndoială, pentru că funcționarii și cadrele subordonate au, mai mult decât oricare alții, ocazia de a demonstra eficiența acestei bariere în fața ascensiunii prin statut –, în păturile superioare ale claselor de mijloc și în clasele superioare acesta este considerat, mult mai adesea, un fel de examen de admitere în învățământul superior. Această reprezentare a ciclului de învățământ ar putea explica de ce copiii de funcționari și de cadre subordonate renunță, în proporție deosebit de mare, la continuarea studiilor după bacalaureat.

selecționați.¹⁸ La fel, ansamblul caracteristicilor carierei școlare, specializărilor sau instituțiilor de învățământ este un indice al influenței directe a mediului familial, pe care acestea îl traduc în logica proprie școlii: de exemplu, dacă o bună utilizare a limbii se întâlnește mereu, în contextul actual al tradițiilor și al tehnicilor pedagogice, la elevii la filologie care au făcut limbi clasice, tocmai prin intermediul formației clasice se exprimă și se exercită alte influențe, cum ar fi gradul de informare a părinților asupra specializărilor și a carierelor, succesului în primele etape ale *ciclului de învățământ* sau, din nou, avantajul care constituie intrarea în clasele în care sistemul își recunoaște elita. Dacă încercăm să înțelegem din nou logica după care are loc transformarea capitalului social în capital școlar în cazul claselor diferite, observăm că alegerea specializării sau a instituției de învățământ și rezultatele obținute în primii ani ai ciclului gimnazial (ele însele strâns legate de aceste alegeri) condiționează modul în care copiii din diverse medii sociale își pot folosi acest capital, în mod pozitiv sau negativ. Fără îndoială, ar fi riscant să pretindem să izolăm, în cadrul sistemului de relații care sunt carierele școlare, factorii determinanți și, *a fortiori*, factorul predominant. Însă dacă succesul la cel mai înalt nivel al ciclului de învățământ se bazează în continuare, în foarte mare măsură, pe trecutul școlar cel mai îndepărtat, trebuie să admitem că de alegerile foarte timpurii depind șansele de a accede în cutare sau cutare ramură a învățământului superior și de a reuși: pe scurt, jocurile sunt făcute foarte devreme.

Modul de funcționare a școlii și funcția ei de conservare socială

Acceptăm ușor, poate prea ușor, tot ceea ce a fost înainte. Însă a ține la asta înseamnă a ne dispensa de a ne pune întrebări cu privire la rolul școlii în perpetuarea inegalităților sociale. Dacă această problemă este rareori adusă în discuție, asta se datorează

¹⁸ Cf. Bourdieu, P., Passeron, J. C. & Saint-Martin, M., *op. cit.* Pentru a măsura în ansamblu efectul capitalului lingvistic, ar trebui să se determine, prin studii experimentale analoge cu cele efectuate de Bernstein, dacă există legături semnificative între sintaxa limbii vorbite (de exemplu, între complexitatea acesteia) și succesul în alte domenii decât studiile literare (unde legătura este dovedită), cum ar fi în matematică.

faptului că ideologia iacobină care stă la baza celor mai multe critici adresate sistemului universitar evită să ia în mod real în considerație inegalitatea în fața sistemului școlar prin invocarea unei definiții formale a echității școlare. Or, dacă luăm cu adevărat în serios inegalitățile condiționate social în fața școlii și a culturii, suntem obligați să conchidem că inechitatea formală căreia i se conformează întregul sistem de învățământ este cu adevărat nedreaptă și că, în orice societate care se consideră democratică, ea protejează mai bine privilegiile decât transmiterea deschisă a privilegiilor.

În realitate, pentru ca cei mai favorizați să fie favorizați, iar cei mai defavorizați să fie defavorizați, trebuie și este de ajuns ca școala să nu țină seama, în conținutul de învățare transmis, în metodele și în tehnicile de transmitere și în criteriile de evaluare, de inegalitățile culturale dintre copiii din diverse clase sociale: cu alte cuvinte, tratând toți elevii, oricât de mare ar fi inegalitatea dintre ei, în realitate, ca egali în drepturi și în obligații, sistemul școlar tinde, de fapt, să pedepsească inegalitățile inițiale în fața culturii.

Egalitatea formală care reglementează practica pedagogică are, în realitate, rolul de mască și de justificare a indiferenței față de inegalitățile reale în fața învățământului și a culturii predate sau, mai exact, impuse. Astfel, de pildă, „pedagogia” care are loc în învățământul secundar sau superior pare, în mod obiectiv, o „pedagogie a trezirii”, cum spune Weber, care urmărește să trezească „înzestrările” adormite în indivizii excepționali prin tehnici incantatorii, cum ar fi iscusința verbală a profesorului. În opoziție față de o pedagogie rațională și realmente universală care, neacordându-și nimic la început, neconsiderând un avantaj ceea ce unii doar au *moștenit*, își propune să facă totul în beneficiul tuturor și se organizează metodic cu scopul explicit de a le oferi tuturor mijloacele de a obține ceea ce nu le este oferit, sub aparența datului natural, decât copiilor din clasa cultivată. Tradiția pedagogică nu se adresează, în realitate, sub masca ireproșabilă a egalității și universalității, decât acelor *anumiți* elevi sau studenți care dețin o moștenire culturală conformă cu exigențele culturale ale școlii. Aceasta nu numai că exclude punerea sub semnul întrebării a mijloacelor celor mai eficiente de a transmite absolutul tuturor cunoștințele și

aptitudinile pe care le pretinde de la toți și pe care clasele sociale diferite le transmit în proporții foarte diferite, ci tinde totodată să minimalizeze ca „primare” (în ambele sensuri, de primitive și vulgare) și, paradoxal, ca „școlare” acțiunile pedagogice îndreptate spre asemenea scopuri. Nu este o întâmplare faptul că învățământul primar superior, care, deși intra în competiție cu liceul clasic, aliena mai puțin copiii proveniți din clasele populare, atrăgea disprețul elitei, tocmai pentru că era, în mod mai explicit și mai metodic, „școlar”. Acestea sunt două concepții despre cultură și despre tehnicile de transmitere culturală care, în contextul intereselor corporatiste, transpar și astăzi în conflictele dintre profesorii din învățământul primar și profesorii tradiționali din învățământul secundar.¹⁹ Ar trebui, de asemenea, să punem sub semnul întrebării funcțiile care alimentează, în cazul profesorilor și al membrilor clasei cultivate, oroarea sacră față de toceală, opusă „culturii generale”. Toceala nu este răul absolut atunci când constă numai în a recunoaște față de sine că pregătim elevi care învață mecanic și în a-i determina, astfel, să recunoască față de sine că învață mecanic. Minimalizarea tehnicilor nu este decât inversul exaltării excelenței intelectuale care se află în afinitate structurală cu valorile grupurilor privilegiate din punct de vedere cultural; deținătorii statutari ai bunei *maniere* au întotdeauna tendința de a desconsidera ca laborioase și laborios dobândite calitățile care au valoare doar dacă sunt înnăscute.

Produce ale unui sistem menit să transmită o cultură aristocratică în conținut și în spirit, profesorii au tendința să îmbrățișeze valorile, poate, cu atât mai multă înflăcărare cu cât le datorează acestora succesul universitar și social. În plus, cum să nu integreze, chiar și (mai ales) inconștient, valorile mediului lor de origine sau de apartenență în propriile moduri de a gândi și modalități de a predă? Astfel, în învățământul superior, studenții proveniți din clasele populare și de mijloc vor fi judecați după grila de valori a clasei cultivate, pe care mulți studenți o datorează propriei origini sociale și pentru care își asumă meritul mai ales poate dacă apartenența lor la „elită” a început odată cu intrarea la cursurile de

¹⁹ Vezi și articolul lui V. Isambert-Jamati, „La rigidité d'une institution: structure scolaire et systèmes de valeurs”, în *Revue française de sociologie*, vol. 7, nr. 3, Les Changements en France, iulie – septembrie 1966, p. 306.

„magister”*. Răsturnarea valorilor care transformă, ca la un semn, seriozitatea în spirit de seriozitate și valorizarea efortului în meschinărie sânguincioasă și laborioasă, care pare a compensa absența înzestrărilor, se datorează faptului că etosul mic-burghez este judecat din perspectiva etosului elitei, cu alte cuvinte, măsurat în raport cu diletantismul omului cultivat de condiție bună. În opoziție, diletantismul pe care studenții din clasele favorizate îl manifestă de multe ori prin conduita lor și chiar stilul relației pe care o au cu o cultură pe care nu o datorează niciodată în întregime școlii satisface așteptările, adeseori inconștiente, ale profesorilor și, mai mult, exigențele înscrise obiectiv în instituția de învățământ. Însă nu înaintea mărcilor apartenenței sociale, cum ar fi „ținuta” corporală și vestimentară, modul de exprimare sau accentul, care fac obiectul „percepțiilor meschine” de clasă și care contribuie la orientarea, cel mai adesea inconștientă, a judecății profesorului.²⁰ Profesorul care, sub aparența judecării „înclinațiilor înnăscute”, evaluează folosind criteriile *etosului* elitei cultivate conduitele inspirate de *etosul* ascetic al muncii îndeplinite cu greutate și efort, plasează în opoziție două tipuri de relație cu cultura, la care indivizi din medii diferite sunt meniți în mod inegal să accedă: cultura elitei este atât de apropiată de cultura școlii încât copiii proveniți dintr-un mediu mic-burghez (sau, *a fortiori*, țărănesc și muncitoresc) nu pot obține decât cu mari eforturi ceea ce le este dat copiilor din clasa cultivată – stilul, gustul, spiritul, pe scurt, acele atitudini și aptitudini care par naturale și natural imputabile membrilor clasei cultivate doar întrucât constituie „cultura” (în sens etnologic) al acestei clase. Pentru că nu primesc de la familia lor nimic care să le poată servi în activitatea școlară, în afara unui tip de bună-voință culturală vidă, copiii din clasele de mijloc nu pot face decât să aștepte totul și să primească totul de la școală, cu riscul ca școala să le reproșeze conduite prea „școlărești”.

* În orig. *magistère*, cursuri universitare cu o durată de trei ani, care urmează primilor doi ani de studii superioare, la capătul cărora se obține o diplomă universitară acreditată la nivel național în Franța – n. t.

²⁰ La fel, judecățile profesorilor, impregnate de valorile claselor de mijloc cărora le aparțin și din care provin din ce în ce mai des, asupra elevilor iau întotdeauna în considerație *culoarea etică* a conduitei și a atitudinii față de profesor și de disciplinele școlare.

Sistemul de învățământ este transmis și impus de o cultură aristocratică și mai ales de o raportare aristocratică la această cultură.²¹ Asta se vede cel mai bine în modul în care profesorii se raportează la limbaj. Oscilând între folosirea charismatică a cuvântului ca incantație prestigioasă menită să aducă discipolul în starea necesară pentru a primi harul și o folosire tradițională a limbii universitare ca vehicul consacrat al unei culturi consacrate, profesorii pornesc de la premisa că pe maestru și pe discipol îi leagă limba și cultura și o complicitate prealabilă în privința valorilor care nu se regăsesc decât atunci când sistemul școlar are de-a face cu propriii moștenitori. Acționând ca și cum limba învățământului, limbă a aluziilor și a complicităților, ar fi naturală în cazul subiecților „inteligenti” și „înzestrați”, profesorii pot scăpa de grija de a-și controla tehnic felul în care utilizează limba și modul în care se fac înțeleși de elevi; aceștia pot demonstra, de asemenea, că judecățile școlare care consacră, în realitate, privilegiul cultural sunt cât se poate de echitabile. De fapt, având în vedere, pe de o parte, că limba este aspectul cel mai subtil și cel mai eficient al moștenirii culturale, pentru că, în ceea ce privește sintaxa, aceasta asigură un sistem de poziții mentale transpozabile, ele însele solidare cu valorile care domină întreaga experiență, iar pe de alta, că limba universitară se îndepărtează, în măsuri foarte diferite, de limba vorbită efectiv de diferitele clasele sociale, nu putem avea studenți cu drepturi și obligații egale în fața limbii universitare și în fața utilizării universitare a limbii fără să ne obligăm să aducem în discuția despre înzestrare numărul de inegalități care sunt, înainte

²¹ În centrul definiției celei mai tradiționale a culturii se află, fără îndoială, distincția între conținutul culturii (în sensul subiectiv de cultură obiectivă interiorizată), sau cunoaștere, dacă vrem, și modul caracteristic de posesie a acestei cunoașteri, care îi conferă, în întregime, semnificația și valoarea. Dintr-un mediu cultivat copilul nu moștenește doar o cultură (în sens obiectiv), ci și un anumit stil de raportare la cultură, care provine tocmai din modul de dobândire a acestei culturi. Relația pe care o are un individ cu operele culturale (și modul în care experimentează cultura) este, așadar, mai mult sau mai puțin „lejeră”, „sclipitoare”, „naturală”, „complicată”, „dificilă”, „dramatică”, „încordată”, în funcție de condițiile în care a dobândit această cultură, învățarea osmotică în familie favorizând o experiență de „familiaritate” (sursă a iluziei charismatice) pe care învățământul școlar nu va ști niciodată prea bine să o ofere. Punând accentul pe relația cu cultura și prețuind cel mai aristocratic tip de relație (ușurința și sclipirea), școala îi favorizează pe cei mai favorizați.

de toate, inegalități sociale. Pe lângă un lexic și o sintaxă, fiecare individ moștenește din mediul său o anumită atitudine față de cuvinte și de utilizarea cuvintelor, care îl pregătește mai mult sau mai puțin pentru jocurile școlare – pentru unii, parte din tradiția școlară franceză a educației literare –, care sunt de fapt jocuri de cuvinte. Această relație cu cuvintele, reverențioasă sau liberă, stângace sau familiară, reținută sau debordantă, nu iese la lumină decât în evaluarea orală, iar profesorii discern, conștient sau inconștient, fluența „naturală”, care decurge din ușurința de exprimare și dezinvoltura elegantă, de fluența „forțată”, frecventă la studenții din clasele populare și de mijloc, care trădează efortul de a se conforma, cu prețul discordanțelor și al neajunsurilor tonului folosit, la normele discursului universitar: această falsă fluentă, care trădează anxietatea de a se impune, lasă să se vadă prea mult funcția sa de a ieși în evidență pentru a nu fi bănuită de o vulgaritate interesată. Cu alte cuvinte, această *certitudo sui* a profesorilor, care nu se exprimă niciodată la fel de bine ca în confortul prestigiului cursului universitar, este alimentată de un „etnocentrism de clasă”, care autorizează atât o utilizare determinată a limbajului profesoral, cât și o anumită atitudine față de modurile în care studenții utilizează limbajul și, în special, limbajul profesoral.

Astfel, întreaga semnificație pe care clasele cultivate o conferă culturii savante și instituției desemnate să o perpetueze și să o transmită este implicată în toate aceste relații cu limba. Acestea sunt funcțiile latente pe care ele le acordă instituției școlare, de a ști să organizeze cultul unei culturi care să poată fi impusă tuturor, dar care este, în realitate, rezervată membrilor claselor a cărei cultură este; ierarhia valorilor intelectuale este cea care le oferă manipulatorilor prestigioși ai cuvintelor și ai ideilor un avantaj în fața slujitorilor umili ai tehnicilor; în fine, logica proprie unui sistem este cea care are ca funcție obiectivul de a *conserva* valorile care stau la baza ordinii sociale.

Mai profund, din cauza faptului că predarea tradițională li se adresează, *obiectiv*, celor care dețin, din interior, capitalul lingvistic și cultural impus în mod *obiectiv*, ea nu poate să-și clarifice exigențele și nici să-și impună să le ofere tuturor mijloacele necesare pentru a le satisface. Asemenea unui legi obișnuite, tradiția univer-

sitară nu prevede niciodată decât încălcări și sancțiuni speciale, fără a lămuri niciodată principiile care le determină. La fel, adevărul unui astfel de sistem trebuie găsit în exigențele sale implicite și în caracterul implicit al exigențelor sale. Astfel, în cazul examenului, de pildă, este evident că cu cât exigențele sunt mai vag definite, fie că este vorba despre cunoștințe sau despre maniera de a le expune, cu cât criteriile evaluării sunt mai incerte, cu atât sunt favorizați cei mai favorizați: așadar, cu cât lucrările de control se apropie mai mult de cel mai tradițional exercițiu retoric, cel mai favorabil demonstrării de calitate greu de cuantificat, atât în ceea ce privește stilul, cât și sintaxa gândirii sau abilitățile exercitate, acea *dissertatio de omni re scibili* care domină marile concursuri literare (și care joacă încă un rol important în concursurile științifice), cu atât marchează ele mai mult diferențele tranșate între candidații de origine socială diferită; după aceeași logică, „moștenitorii” sunt mai favorizați la probele orale decât la cele scrise, și asta mai ales atunci când evaluarea orală devine, în mod explicit, proba manierelor cultivate și distinse care este *întotdeauna* implicită.²²

Este evident că un astfel de sistem de învățământ nu poate funcționa perfect decât atât timp cât reușește să recruteze și să selecționeze studenți capabili să satisfacă exigențele pe care el le impune în mod obiectiv, adică atât timp cât se adresează indivizilor dotați cu capitalul cultural (și cu aptitudinea de a fructifica acest capital) pe care îl presupune și îl consacră fără a-l pretinde explicit și fără a-l transmite în mod metodic. Singurul obstacol pe care îl poate întâmpina cu adevărat nu este, observăm, cel al numărului, ci cel al calității studenților. „Învățământul de masă” despre care se vorbește atât astăzi se opune, în același timp, învățământului rezervat unui mic număr de moștenitori ai culturii impuse de școală și învățământului rezervat unui mic număr de indivizi *oarecare*. În realitate, sistemul de învățământ poate găzdui un număr mult mai mare de studenți, cum a făcut în prima jumătate a secolului XX,

²² Reticența profesorilor față de docimologie și, mai ales, față de orice demers de raționalizare a probelor (dacă ne gândim la protestele vehemente pe care le provoacă evaluarea prin chestionare închise) provine inconștient din același *etos* aristocratic ca respingerea pedagogiei, deși găsește un alibi „democratic” în denunțarea rituală a pericolului tehnocratic.

fără să trebuiască să se transforme în profunzime, cu condiția ca nou-veniții să aibă și ei aptitudini dobândite social, pe care școala le cere în mod tradițional. Din contră, acesta este condamnat la declin, resimțit ca o „scădere a nivelului”, atunci când primește un număr mult mai mare de studenți care nu mai stăpânesc în aceeași măsură ca predecesorii lor moștenirea culturală a clasei sociale din care provin (cum se întâmplă atunci când rata de școlarizare în învățământul secundar și superior a claselor școlarizate în mod tradițional crește în continuu, rata de selecție scăzând în paralel) sau care, provenind din clase sociale defavorizate cultural, sunt lipsiți de orice moștenire culturală. Numeroasele transformări pe care le cunoaște astăzi sistemul de învățământ pot fi atribuite determinismelor complet *morfologice*; de asemenea, se înțelege că ele nu vizează esențialul și că nu se pune deloc problema, nici în cazul reformelor, nici al revendicărilor profesorilor sau studenților, ce anume determină specificitatea și modul în care funcționează sistemul școlar tradițional. Este adevărat că democratizarea accesului în învățământul gimnazial ar constitui, fără îndoială, o probă decisivă, capabilă să impună o transformare profundă a funcționării sistemului de învățământ în ce are el mai specific, dacă segregarea copiilor după ierarhia tipurilor de instituții și de specializări (de la colegiile de învățământ general sau colegiile tehnice la secțiile clasice din licee) nu i-ar conferi sistemului o protecție conformă cu logica acestuia: copiii din clasele populare care nu prezintă, în activitatea lor școlară, nici bună-voința culturală a copiilor din clasele de mijloc, nici capitalul cultural al copiilor din clasele superioare se refugiază printr-un fel de retragere negativă care deconcertează profesorii și care se exprimă prin forme de dezordine necunoscute până atunci. Se înțelege de la sine că, în acest caz, este suficient să „permiți” pentru ca handicapurile culturale să se manifeste cu cea mai mare brutalitate și pentru ca totul să interfereze cu ordinea. Pentru a combate cu adevărat acest neajuns, sistemul școlar ar trebui să se înarmeze cu mijloacele necesare demersului sistematic și generalizat de aculturalizare, de care se poate dispensa oarecum atât timp cât se adresează copiilor din clasele defavorizate.²³

²³ Poate presiunea cererii economice să impună schimbări decisive? Ne putem gândi că societățile industriale ajung să își satisfacă nevoia de lucrători fără să lărgescă

Ar fi, așadar, o naivitate să așteptăm ca tocmai din funcționarea unui sistem, care își definește el însuși recrutarea impunând exigențe cu atât mai eficiente poate cu cât rămân implicite, să apară contradicțiile care pot determina o transformare profundă a logicii după care funcționează acest sistem și împiedica instituția responsabilă cu conservarea și cu transmiterea culturii legitime să își exercite funcțiile de conservare socială; acordându-le indivizilor o speranță de viață școlară strict în funcție de poziția în ierarhia socială și realizând o selecție care, sub aparența echității formale, sancționează și consacră inegalitățile reale, școala contribuie la perpetuarea inegalităților și le legitimează în același timp. Acordând o sancțiune care se pretinde „neutră”, și care în general este considerată așa, pentru aptitudinile condiționate social, pe care le tratează ca inegalități în privința „înzestrărilor” sau a meritului, ea transformă, de fapt, inegalitățile în inegalități de drept, diferențele economice și sociale în *diferențe de calitate*, și legitimează transmiterea moștenirii culturale. Prin aceasta, școala exercită o funcție mistificatoare. Pe lângă faptul că îi permite elitei să justifice față de sine că este ceea ce este, *ideologia înzestrării*, cheie de boltă a sistemelor școlar și social, contribuie la închiderea membrilor claselor defavorizate în destinul pe care societatea li-l conferă, făcându-i să considere ca lipsă naturală de aptitudini ceea ce nu este, în realitate, decât consecința unei condiții interioare și convingându-i că își datorează destinul social (din ce în ce mai strâns legat de destinul școlar pe măsură ce societatea devine mai raționalistă) naturii lor individuale, lipsei de înzestrare; reușitele excepționale ale câtorva indivizi, care scapă de destinul colectiv, conferă selecției școlare aparența legitimității și acreditează mitul școlii eliberatoare chiar și în rândul celor pe care i-a exclus, lăsând impresia că succesul nu are legătură decât cu munca și cu înzestrarea. În fine, cei pe care școala i-a „eliberat”, învățătorii sau profesorii, își pun încrederea în școala eliberatoare în slujba școlii conservatoare care îi datorează mitului școlii eliberatoare o parte din

semnificativ baza de recrutare din învățământul secundar și, mai ales, din învățământul superior. În realitate, dacă gândim totul în termeni de costuri, sau de raționalitate formală, dacă vrem, ar putea fi preferabil să recrutăm, în ciuda imperativelor dreptății școlare, din clasele în care cultura socială este mai apropiată de cultura școlară și să renunțăm, astfel, la demersul de aculturație.

puterea sa de conservare. Astfel, sistemul de educație poate servi, prin logica sa proprie, perpetuării privilegiilor culturale, fără ca aceste privilegii să se folosească de el. Sancționând inegalitățile culturale într-o manieră formală, conformă cu idealurile democratice, el oferă cea mai bună justificare pentru aceste inegalități.

Școala și practica culturală

Întrucât un fenomen de modă intelectuală ne face să recunoaștem peste tot semnele unei omogenizări a societății, mai mulți autori pretind că distanțele culturale dintre clase tind să se reducă. Spre deosebire de mitologiile omogenizării culturale care ar determina, printre altele, și fără să se precizeze niciodată rolul pe care îl are un factor sau altul, reducerea diferențelor economice și a granițelor dintre clase, pe de-o parte, și acțiunea mijloacelor de comunicare modernă, pe de alta, experiența științifică arată că accesul la operele culturale rămâne privilegiul clasei cultivate. Astfel, de pildă, frecventarea muzeelor (despre care știm, de altfel, că este strâns legată de toate celelalte tipuri de practică culturală, mersul la concertele sau la teatru) depinde direct de nivelul de instruire: 9% dintre vizitatori nu au nicio diplomă, 11% au certificat de studii primare, 17%, certificat de competență profesională sau diplomă de absolvire a colegiului, 31%, bacalaureatul, și 21% sunt licențiați, ceea ce înseamnă că vizitatorii absolvenți de liceu sau de studii mai înalte constituie peste jumătate din public.²⁴

Existența unei legături atât de strânse între nivelul de instruire și frecventarea muzeelor arată că școala poate crea (sau dezvolta, după caz) singură aspirația chiar și la cea mai puțin școlară cultură.²⁵ A vorbi despre „nevoi culturale” fără a ține seama că,

²⁴ Publicul care merge la teatru are o structură complet analogă, iar mersul la film, considerat o artă mai populară, este, de asemenea, răspândit foarte diferit în funcție de clasa socială, ajungând la 82% în rândul angajaților și practicanților de profesii liberale, la 74% în rândul funcționarilor, la 67% în rândul muncitorilor și la 64% în cazul micilor întreprinzători (Pierre Guetta, „Le cinéma, moribond ou malade”, în *L'Expansion de la Recherche scientifique*, nr. 21, decembrie 1964, p. 30).

²⁵ Jocul analogiilor verbale îi determină pe unii să vorbească despre „tendința de a consuma” cutare sau cutare bun cultural așa cum vorbesc despre „consumuri culturale”. A despărți aspirațiile sociale (așa cum le măsoară studiile) de condițiile

spre deosebire de „nevoile primare”, ele sunt produsul educației este, în realitate, cea mai eficientă modalitate de a disimula (fiind nevoit din nou să recurgi la ideologia înzestrării) că inegalitățile în fața operelor culturii savante nu sunt decât un aspect și o consecință a inegalităților în fața școlii care creează nevoia culturală în același timp în care oferă și definește mijloacele de a o satisface. Privarea în materie de cultură nu este percepută neapărat ca atare, creșterea acesteia fiind însoțită, dimpotrivă, cu o slăbire a conștiinței privării. Privilegiul are, așadar, întreaga aparență a legitimității: nimic nu este mai accesibil decât muzeele, iar obstacolele economice a căror influență transpare în alte domenii sunt minimalizate în cazul acesta, astfel încât părem mai îndreptățiți ca niciodată să invocăm inegalitatea naturală a nevoilor culturale. Caracterul autodistructiv al acestei ideologii nu este mai puțin evident decât funcția ei justificatoare.

Se dovedește încă o dată că avantajele și dezavantajele sunt cumulative. Astfel, cei care au cel mai adesea, pe termenul cel mai lung și în cele mai numeroase ocazii, posibilitatea de a merge la muzeu în timpul deplasărilor turistice sunt aceiași cu cei dotați cu cultura fără de care deplasările turistice nu sporesc în niciun fel (sau doar accidental și pe moment) practica culturală. La fel, așa cum am arătat anterior, indivizii care au cel mai înalt nivel de instruire este cel mai probabil să fi crescut într-un mediu cultivat. Or, în acest domeniu, încurajarea provenită din mediul familial are un rol decisiv: cea mai mare parte dintre vizitatori au mers la muzeu pentru prima oară înainte de vârsta de cincisprezece ani, iar vizitele precoce se înmulțesc constant pe măsură ce avansăm în ierarhia socială.

Dacă acțiunea indirectă a școlii (producătoare a acestei dispoziții generale față de orice tip de beneficiu cultural care definește atitudinea cultivată) este determinantă, acțiunea directă, sub forma educației artistice sau a diverselor tipuri de încurajare a practicii (vizite organizate etc.) este în continuare slabă: omițând să le ofere tuturor, printr-o educație metodică, ceea ce unii datorează mediu-

economice și sociale care le determină înseamnă a sancționa starea de fapt, iar a-ți interzice să o menționezi și să îi menționezi cauzele înseamnă a-ți interzice să cercetezi condițiile economice și sociale ale unui alt tip de aspirații.

lui familial, școala pedepsește, prin urmare, inegalitățile pe care numai ea le-ar putea reduce. De fapt, doar o instituție a cărei funcție specifică este să transmită cât mai multora, prin învățare și exercițiu, atitudinile și aptitudinile care definesc omul cultivat ar putea compensa (măcar parțial) dezavantajele celor care nu găsesc în mediul familial încurajarea practicii culturale.

Dacă inegalitățile nu sunt niciodată atât de vizibile ca în fața operelor culturii savante, ele rămân foarte puternice în practicile culturale pe care o anumită ideologie le prezintă ca universale datorită faptului că sunt mai accesibile. De exemplu, studiile cu privire la rata de ascultare a radioului arată că posesia de aparate de radio și de televizoare este foarte inegal răspândită în diferitele medii sociale și o serie de indici ne permit să deducem că inegalitățile apar nu numai în privința alegerii emisiunilor urmărite, alegere care depinde la fel de direct de nivelul de instruire ca și mersul la muzee sau la concerte, ci mai ales a tipului de atenție acordată. Se înțelege, astfel, de la sine, în termenii teoriei comunicării, că receptarea adecvată a unui mesaj presupune o adecvare între aptitudinile receptorului (ceea ce numim, *grosso modo*, cultura sa) și natura, mai mult sau mai puțin originală, mai mult sau mai puțin redundantă, a mesajului. Această adecvare se poate realiza, evident, la toate nivelurile, însă nu este mai puțin evident că conținutul informativ și estetic al mesajului receptat efectiv are o probabilitate cu atât mai mare de fi mai sărac cu cât „cultura” receptorului este ea însăși mai săracă.

Întrucât fiecare mesaj este obiectul unei receptări diferențiale conform caracteristicilor sociale și culturale ale receptorului, nu putem deduce din omogenizarea mesajelor emise omogenizarea mesajelor receptate, și cu atât mai puțin omogenizarea receptorilor acestor mesaje, și trebuie să denunțăm ficțiunea potrivit căreia „mijloacele de comunicare în masă” ar putea omogeniza grupurile sociale transmițând o „cultură de masă”, identică pentru toată lumea și identic percepută de toată lumea. Trebuie, de asemenea, să punem la îndoială eficiența tuturor tehnicilor de acțiune culturală directă, de la casele de cultură la instituțiile de educație populară. Fie că se bazează pe muzeu, ca în Le Havre, sau pe un teatru, ca în Caen, casa de cultură i-a atras și i-a regrupat – iar acest

lucru este suficient pentru a-i justifica existența – pe cei a căror formare școlară sau mediu social i-a pregătit pentru practica culturală. Dacă acțiunile organizațiilor profesionale, sportive sau familiale, care preexistau, au putut îndruma o parte dintre clasele de mijloc și o minoritate a claselor populare spre o practică culturală care nu le era familiară, casa de cultură s-a văzut imediat investită cu caracteristicile instituțiilor, teatre sau muzee, pe care a pretins că le poate secunda sau înlocui: membrii clasei cultivate se simt îndreptățiți și obligați să frecventeze aceste locuri rafinate ale culturii din care ceilalți, neavând suficientă cultură, se simt excluși. Departe de a îndeplini funcția pe care o anume mistică a „culturii populare” i-o atribuie, casa de cultură rămâne casa oamenilor cultivați.

Și cum ar putea să fie altfel? Dacă știm că interesul ca un auditor să poată adera la un mesaj, oricare ar fi el, și, mai mult, la modul în care mesajul poate fi înțeles este strâns și direct legat de „cultura” acestuia, adică de educația și mediul lui cultural, nu putem decât să ne îndoim de eficiența tuturor tehnicilor de acțiune culturală directă, de la casele de cultură la instituțiile de învățământ popular, care, atât timp cât se perpetuează inegalitățile în fața școlii, singura capabilă să formeze atitudinea cultivată, nu fac altceva decât să *mascheze* inegalitățile culturale pe care nu le pot reduce cu adevărat; și, cu atât mai puțin, pe termen lung. Drumul către operele culturii nu trebuie scurtat, iar contactul artificial gestionat și direct provocat nu poate avea niciun viitor.

Înseamnă asta că aceste instituții nu pot fi eficiente decât dacă li se oferă mijloacele de care dispune școala? În realitate, pe lângă faptul că încercările de a impune obiective și discipline școlare organismelor marginale de diseminare culturală se lovesc de rezistența ideologică a responsabililor, apar întrebări cu privire la funcția adevărată a politicii de încurajare și susținere a organismelor marginale și ineficiente atâta vreme cât nu s-a făcut niciun demers pentru a constrânge și autoriza instituția școlară să îndeplinească funcția care îi revine de fapt și de drept, aceea de a dezvolta, în cazul tuturor membrilor societății, fără discriminare, aptitudinile necesare practicilor culturale pe care societatea le consideră cele mai nobile. Nu suntem oare îndreptățiți să ne îndoim de asta, din moment ce s-a demonstrat științific că, având la dispoziție un

buget echivalent, prelungirea școlarizării sau extinderea învățământului artistic ar putea aduce, pe termen lung, la muzee, teatre și concerte un număr incomparabil mai mare de subiecți decât toate tehnicile de acțiune directă la un loc, fie că vorbim despre activități culturale sau despre publicitate în presă, la radio sau la TV?²⁶

Din moment ce înțelegerea unei opere de cultură savantă presupune posesia codului acesteia, putem spune că fenomenele diseminării culturale sunt o problemă specifică teoriei comunicării. Însă stăpânirea codului nu poate fi atinsă decât cu prețul unei instruiți metodice organizate de o instituție dedicată explicit acestui scop. Or, așa cum comunicarea ce se stabilește între opera culturală savantă și spectator depinde, în privința intensității și a termenilor ei culturali (în sens subiectiv), de acesta din urmă, tot așa comunicarea pedagogică depinde strict de cultura pe care receptorul o datorează, în acest caz, mediului său familial, deținător și transmițător al unei culturi (în sensul etnologiei) mai mult sau mai puțin apropiate, din punctul de vedere al conținutului și al valorilor pe care le implică, de cultura savantă pe care o diseminează școala și de modelele lingvistice și culturale cu ajutorul cărora școala realizează această transmitere. Dacă este adevărat că experiența acestor opere culturale savante și dobândirea instituționalizată a culturii pe care o presupune această experiență respectă aceeași logică, sub titlul de fenomene de comunicare, înțelegem cât de dificil este să rupem acest proces circular care tinde să perpetueze inegalitățile în fața culturii legitime.

*
* *

La sfârșitul *Republicii*, Platon spune că sufletele care trebuie să înceapă o altă viață trebuie să-și aleagă ele însele „soarta” dintre diverse „modele de viață”, dintre „toate Viețile posibile ale animalelor și toate Viețile umane”, și că, odată alegerea făcută, ele trebuie să bea din Lethe, râul Uitării, înainte de a se coborî din nou pe pământ. Funcția de teodicee pe care Platon i-o conferă mitului amintește, în societățile noastre, de tribunalul universitar. Însă

²⁶ Bourdieu, P. & Darbel, A., *L'amour de l'art, les musées et leur public*, Paris, Éditions de Minuit, 1966 (*Le sens commun*).

trebuie să îl cităm iarăși pe Platon: „sufletele, după ce au ajuns acolo, au trebuit să se îndrepte către Lachesis. Un profet al acesteia le-a așezat, mai întâi, în ordine, apoi, luând de pe genunchii lui Lachesis sorți și modele de vieți și, urcându-se pe un amvon înalt, a rostit: «Cuvântul fiicei Necesității, fecioara Lachesis: suflete de-o zi, iată începutul unei alte perioade aducătoare de moarte neamului omenesc. Nu un Daimon vă va alege pe voi, ci voi vă veți alege Daimonul. Cel dintâi care va ieși la sorți să aleagă viața pe care, prin forța necesității, o va trăi. [...] Vina este a celui care alege, zeul este nevinovat.»”²⁷ Pentru ca destinele să fie schimbate prin alegerea libertății, nu trebuie decât ca școala, profet al Necesității, să reușească să-i convingă pe indivizi să se lase din nou în mâinile ei și să îi încredințeze că și-au ales singuri destinele care le-au fost date. Astfel, divinitatea socială este nevinovată.

Mitul platonician al alegerii inițiale a sorților i l-am putea opune pe cel propus de Campanella în *Cetatea soarelui*: pentru a instaura imediat un context de mobilitate perfectă și pentru a asigura independența absolută între statutul tatălui și cel al fiului, prin interzicerea transmiterii capitalului cultural, trebuie și este de ajuns, după cum știm, să îndepărtăm, încă de la naștere, copiii de părinți.²⁸ Mitul mobilității perfecte este cel pe care îl invocă implicit statisticienii atunci când elaborează indici ai mobilității sociale punând în legătură contextul observat empiric cu contextual independenței totale între poziția socială a moștenitorilor și cea a genitorilor. Nu putem, fără îndoială, să nu acceptăm acest mit și indicii cărora acesta le permite să elaboreze o funcție critică, pentru că aceștia contribuie la devalorarea rupturii dintre idealurile democratice și realitățile sociale. Însă, la cea mai superficială analiză, vom vedea că luarea în considerație a acestor abstracțiuni presupune ignorarea costurilor sociale și a condițiilor sociale în care este posibilă o mobilitate sporită.²⁹

²⁷ Platon, *Republica*, cartea a X-a, 617e, trad. de Andrei Cornea, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1986.

²⁸ Cf. Skodak, Marie, „Children in Foster Homes: A Study of Mental Development”, în *Studies in Child Welfare*, University of Iowa Studies, vol. XVI, nr. 1, ianuarie 1939, pp. 1-156; Wellmar, B., „The Fickle I.Q.”, în *Sigma Xi Quarterly*, nr. 28 (2), 1940, pp. 52-60.

²⁹ Fără să vorbim despre dificultățile obținerii unei măsuri precise a mobilității și fără să amintim discuțiile din jurul alegerii tipului de carieră a tatălui și a fiului pe care este

De asemenea, cel mai bun mod de a demonstra în ce măsură realitatea unei societăți „democratice” se conformează propriilor idealuri nu ar consta oare în măsurarea șanselor de a accede la instrumentele instituționalizate ale ascensiunii sociale și a salvării culturale pe care o acordă ea indivizilor din clase sociale diferite?³⁰ Suntem forțați, așadar, să recunoaștem „rigiditatea” extremă a unei ordini sociale care autorizează cele mai favorizate clase să monopolizeze utilizarea instituției școlare, deținătoare, cum ar spune Max Weber, a monopolului asupra manipulării bunurilor culturale și a semnelor instituționale ale salvării culturale.

nevoie să o luăm în considerație pentru a obține o comparație pertinentă, trebuie să menționăm cel puțin că, așa cum observă Bendix și Lipset, „mobilitatea perfectă” (în sensul egalizării șanselor la mobilitate) și „mobilitatea maximă” nu sunt legate în mod necesar și să distingem între „rigiditatea” sau „mobilitatea” forțată și „rigiditatea” sau „mobilitatea” voluntară.

³⁰ Ar trebui, de asemenea, să luăm în considerație șansele diferențiale la ascensiune socială atunci când sunt folosite aceleași mijloace instituționale. Or, știm că, atunci când avem de-a face cu un nivel echivalent de instruire, indivizii care provin din clase sociale diferite ating niveluri mai mult sau mai puțin înalte ale ierarhiei sociale.

Pierre Bourdieu și reproducerea determinismului

Traducere de Daniel Cinci

Unul dintre cele mai importante curente din științele sociale marxiste anglo-saxone din ultimul deceniu este proiectul de readucere, printr-o apropiere a ideologiei și a culturii ca obiecte legitime de analiză, a unui model activ de om în centrul scenei teoretice. Acest proiect poate fi caracterizat ca preocupat de reproducerea culturală a societății de clasă și, pe lângă culturaliștii englezi ca Hoggart, Hobsbawm, Thompson și Williams, îi datorează multe contribuțiilor teoretice ale lui Gramsci și Althusser.

Un alt autor continental ale cărui idei au fost absorbite de această școală de gândire din sociologia anglofonă este Pierre Bourdieu, a cărui influență este resimțită, aparent, mai ales în sociologia educației și în studiul culturii clasei muncitoare. Importanța scrierilor lui Bourdieu este, totuși, diferită în funcție de autori. Edward Thompson, în timpul expozeului său despre efectul pernicios al structuralismului althusserian, trăgându-și puțin sufletul și încercând să sugereze alternative, propune ca cei care au căzut pradă acestor greșeli „să își înceapă re-educarea prin frecventarea lui Pierre Bourdieu” (1978, p. 366). Pe de altă parte, Stuart Hall localizează semnificația lui Bourdieu în sinteza poziției marxiste cu structuralismul, o rezoluție dialectică ce oferă posibilitatea dezvoltării „unei teorii marxiste adecvate a ideologiei” (1978: 29). Nicholas Garnham și Raymond Williams preiau judecata lui Hall, evidențiind, în același timp, adeziunea lui Bourdieu la partea materialistă a dialecticii teoretice.

Când Bourdieu și-a îndreptat atenția asupra tipurilor de dominare, asupra a ceea ce el numește exercitarea Puterii Simbolice, teoria sa este făcută în termeni hotărât materialişti și nu doar din termenii împrumutați din economie precum capital, profit, piață și investiție, pe care el îi folosește să descrie și să analizeze practica culturală, care leagă teoria sa de o analiză economică în sensul strict al cuvântului, adică de analiza modului de producție a vieții materiale care, pentru Bourdieu, este întotdeauna determinant în chip decisiv, dar nu atât de decisiv (1980, p. 211).

Pentru a spori confuzie, iată o altă evaluare a contribuțiilor lui Bourdieu la schema sociologică, care vine de la Karabel și Halsey.

De multe ori considerat marxist în mod eronat de lumea anglo-saxonă, Bourdieu este mai degrabă un sociolog de formație filosofică, profund influențat de structuralismul francez și de lucrările lui Max Weber și Émile Durkheim (1977, p. 33).

Prin urmare, Bourdieu pare să însemne orice pentru oricine. Această disensiune poate deveni mai inteligibilă atunci când este privită în lumina absenței relative – comparată, de exemplu, cu conflictul din jurul operei lui Althusser – a unei discuții teoretice a poziției sale teoretice, deși, după cum vom vedea, contribuția sa la sociologia educației a generat o dezbatere mai amplă. Un alt factor, poate mai semnificativ, care contribuie la lipsa unui acord este faptul că, după cum voi sublinia mai jos, opera sa încearcă o reconciliere, într-o paradigmă unificată, a noțiunilor teoretice care derivă din polii aflați în contrast epistemologic și politic, Marx și Weber (Bourdieu & Passeron 1977, p. 5).

Data fiind această mediere teoretică, este cu totul remarcabil că multe dintre ideile lui Bourdieu au fost asimilate de dezbaterile asupra „reproducerii culturale” fără a deveni subiectul unui examen critic. Stuart Hall, în lucrarea citată mai sus, dedică numai ultima pagină unei discuții a anumitor aspecte ale gândirii lui Bourdieu. Garnham și Williams, în ciuda expunerii ideilor centrale ale operei lui Bourdieu, dedică doar ultimele două pagini unei

critici (*op. cit.*, pp. 222-223), iar o altă introducere bună în teoria lui Bourdieu disponibilă în engleză este, de asemenea, necritică (Murdock 1977)¹. Pentru apărarea acestor autori, trebuie spus că poziția lor necritică este o reflexie a acordului cu și a entuziasmului pentru Bourdieu.

Sunt disponibile și alte exemple. În *The Poverty of Theory* a lui Thompson, menționarea lui Bourdieu, în ciuda aparentei sale importanțe, se limitează, printre altele, la conceptul său de „habitus” (*op. cit.*, p. 367). Paul Willis, a cărui asemănare cu Bourdieu o voi comenta mai jos, citează din opera lui în câteva paragrafe (1977, p. 128)². Robins și Cohen, în lucrarea lor despre adolescenții din clasa muncitoare din Londra, introduc termenul de „recunoaștere greșită” [*méconnaissance*] în ceea ce este, în mare parte, o narațiune teoretică proaspătă și degajată, fără indicarea sau explicarea sursei (1978, p. 51).

Dincolo de arena „studiilor culturale”, o situație diferită se găsește la Anthony Giddens, în cea mai recentă discuție și sinteză a marilor contribuții la teoretizarea reproducerii sociale sau „structurare”, în termenii săi. În ciuda menționării multor autori mai puțin cunoscuți și a faptului că Giddens îl creditează pe Bourdieu cu adoptarea „unui punct de vedere similar în multe feluri cu ceea ce sugerez aici” (1979, p. 217), el nu oferă nicăieri nicio analiză susținută a acestui punct de vedere.

Astfel, pare că ideile lui Bourdieu au fost luate de-a gata și au influențat, într-o oarecare măsură, dezbaterile curente din sociologia de limbă engleză și din teoria marxistă cu privire la reproducerea culturală a societății de clasă și „diversele moduri în care reproducerea culturală contribuie la menținerea puterii grupurilor dominante”³ (Bottomore 1997, p. vii).

¹ O lucrare de sociologia educației care oferă o riguroasă critică teoretică a operei lui Bourdieu este cea a lui Rachel Sharp (1980; pp. 66-67). Spre deosebire de alți autori marxiști citați aici, ea susține că opera lui Bourdieu este weberiană, o „teorie liberală deghizată”.

² Un exemplu recent de suprapunere între gândirea lui Bourdieu și cea a lui Willis poate fi găsită într-o lucrare de Corrigan și Willis (1980).

³ Influența nu a fost unidirecțională; Bourdieu și Bernstein au fost, în mod clar, influențați unul de celălalt (Bernstein 1975, pp. 116-145; Bourdieu & Passeron 1977, p. 133).

Din nefericire, această influență nu a fost însoțită și de o critică adecvată și riguroasă. În paginile următoare, voi contura marile teme ale unei astfel de critici.⁴ Nu este posibil să acoperim marele și complexul corpus teoretic al lui Bourdieu într-un scurt articol; cititorul va trebui, deci, să se mulțumească cu o prezentare condensată, în cel mai bun caz, sau superficială, în cel mai rău. După cum va reieși, poziția mea teoretică este diferită, în multe aspecte, de cea a lui Bourdieu. Din cauza constrângerilor de timp și spațiu, nu voi putea oferi o alternativă aici; acest proiect a început deja în altă parte (Jenkins 1980, 1981).

Structură și practică

Problema teoretică ce declanșează, chiar dacă numai implicit, mare parte a discuției despre reproducerea culturală este cea legată de modelul de om, pasiv sau activ, care se potrivește dezbaterii sociologice și politice. Pentru a adopta terminologia lui Martin Hollis, omul de plastilină sau cel autonom: „Dacă Omul de Plastilină are cauze, Omul Autonom are motive” (1977, p. 12). Având în vedere problematica reproducerii culturale și sociale, chestiunea poate fi exprimată astfel: cum putem explica persistența inegalităților sociale fără a cădea într-o teorie deterministă a societății care să nu permită nicio acțiune socială?

O întrebare similară este centrală și în proiectul lui Bourdieu. Argumentând necesitatea de a „scăpa de alegerea rituală de tip sau-sau între obiectivism și subiectivism” (1977a, p. 4), Bourdieu susține că „respingerea teoriilor mecaniciste nu înseamnă în niciun caz că, în lumina unei alte opțiuni obligatorii [...] trebuie să reducem intențiile obiective și semnificațiile constituite ale acțiunilor și lucrărilor la intențiile deliberate și conștiente ale autorilor lor” (*ibid.*, p. 73).

⁴ Această critică este extrasă din capitolele unu și doi ale tezei mele doctorale, „Tinerii, educația și munca în mediul locativ din Belfast” (Cambridge, 1981). Cercetarea documentată în teză a fost susținută de o bursă a Departamentului Nord-Irlandez pentru Educație. Alături de coordonatorul meu, profesorul Jack Goody, m-au ajutat la pregătirea acestei lucrări și John Solomos, Milan Stuchlik, Barry Troyna, Andy Ward, Anthony Watts și Paul Willis.

Ca soluție la astfel de opțiuni „false”, Bourdieu creează o schemă teoretică al cărei concept central este cel de *habitus*, „un sistem de dispoziții durabile, transpozabile, care funcționează ca bază generativă a practicilor structurate, obiectiv unificate” (1979, p. vii). Conceptul de *habitus* nu a supraviețuit apropierei lui Bourdieu de către cercetarea de limbă engleză. Vidul lăsat de acest concept a fost umplut ușor de noțiunea de *cultură*. *Habitusul* (sau *cultura*) este produsul acelor structuri obiective care constituie cadrul de bază al vieții sociale, în limbaj marxist, baza sau infrastructura.⁵

Totuși, Bourdieu insistă că producția *habitusului* nu trebuie conceptualizată în direcția unei determinări mecaniciste. *Habitusul* este „un sistem de scheme generative obiectiv ajustate condițiilor particulare în care s-a constituit” (1977a, p. 95), o constituire și o ajustare mediate de așteptările subiective pe care fiecare individ le are de la realitatea obiectivă a poziției sale sociale ca membru al unui grup sau al unei clase sociale (1979, pp. 50-63, Bourdieu și Passeron 1977, pp. 155-156). Astfel, cu o formulare eliptică și opacă tipică, *habitusul* este „locul internalizării realității și a externalizării internalității” (Bourdieu și Passeron, *op. cit.*, p. 205).

Lumea obiectivă, însă, nu este internalizată într-o manieră directă; un alt termen-cheie din arsenalul teoretic al lui Bourdieu este conceptul de „recunoaștere greșită”, „procesul prin care relațiile de putere sunt percepute nu ca ceea ce sunt ele obiectiv, ci într-o formă care le face legitime în ochii privitorului” (*ibid.*, p. xiii). Construită pe fundamentul acestei scheme teoretice, principala preocupare a lui Bourdieu a fost înțelegerea importantului rol jucat de modurile de dominare simbolică în generarea și menținerea sistemelor de relații de putere și de clasă (1977a pp. 159-197, Bourdieu și Passeron 1977, 1979). Aici se întâlnesc Marx și Weber în opera lui Bourdieu.

Această paradigmă teoretică are câteva neajunsuri. În special, aș dori să subliniez dihotomia între lumea obiectivă și realitatea inte-

⁵ De exemplu, „structurile constitutive ale unui anume tip de mediu (ex.: condiția materială de existență caracteristică unei condiții de clasă) produc *habitus*, sisteme de dispoziții durabile, care se pot transpune, structuri structurate predispuse la funcționarea ca structuri structurante, adică sub forma unor principii ale generării și structurării de practici și reprezentări...” (Bourdieu 1977a, p. 72).

rioară subiectivă, o separare mediată de habitus. Deși Bourdieu alocă un spațiu considerabil lansării unui atac împotriva presupuzițiilor obiectiviste ale științei sociale (1977a, pp. 1-30), mobilizarea de către el a conceptelor luate de-a gata de obiectiv și subiectiv îl subminează. În consecință, Bourdieu este pus într-o dificultate care se află în centrul modelului său teoretic. El eșuează să pună în aplicare practică propria lui afirmație că structurile „obiective” ale societății sunt obiective numai în măsura în care sunt percepute ca atare de către actori și ceilalți semnificativi [*significant others*] și că acțiunile „subiective” ale indivizilor contribuie la reproducerea „obiectivității” pentru acei actori și pentru ceilalți semnificativi.⁶

Ca exemplu al acestei contradicții, să ne întoarcem la conceptul de habitus. Habitusul este sursa practicilor „obiective”, dar este el însuși un set de principii generative „subiective”, produse de structurile „obiective” care circumscriu viața socială. În esență, trebuie recunoscut că un astfel de model nu constituie, în ultimă instanță, nimic mai mult decât o altă formă de determinism. Mai mult, ca model determinist, el se bazează pe o simplă metaforă bază – suprastructură în măsura în care „structurile obiective” mediate prin habitus (cultură) generează practica. Este dificil de imaginat că, în gândirea lui Bourdieu, există loc pentru accentuarea importanței practicilor semnificative ale actorilor sociali în contextul lor cultural.⁷ Nu putem decât să speculăm cu privire la maniera în care „structurile obiective” se constituie sau sunt schimbate de acea practică. Structurile obiective sunt cumva date ca „arbitrarii

⁶ „Cunoașterea nu doar depinde, așa cum susține relativismul elementar, de punctul de vedere al observatorului situat în timp și spațiu. Subiectul cunoscător, după cum îl numește, pe bună dreptate, tradiția idealistă, modifică practica într-un mod fundamental și mai pernicios care, fiind o condiție constitutivă a operației cognitive, trece fără a fi observată: în asumarea unui punct de vedere asupra acțiunii, retrăgându-se din ea pentru a putea observa de departe și de sus, el transformă activitatea practică într-un *obiect al observației și al analizei, într-o reprezentare*” (*ibid.*, p. 2, s. a.).

⁷ „[...] trebuie spus că noi credem [...] că există un reziduu determinist/ funcționalist în cadrul conceptului de reproducere a lui Bourdieu, ceea ce îl face să acorde o importanță mai mică posibilităților de schimbare reală și inovare decât ar fi necesar pentru teoria sa și pentru cercetarea sa empirică” (Garnham & Williams, *op. cit.*, p. 222). Perspectiva mea diferă prin faptul că eu nu consider că determinismul este rezidual în opera lui Bourdieu; el este o consecință necesară a poziției sale epistemologice de bază.

culturale” pe care acțiunile agenților sociali le reproduc (Bourdieu & Passeron 1977, p. 23).

Astfel, deși Bourdieu începe prin a respinge necesitatea unei alegeri „false” între obiectivism și subiectivism, relația pe care el o prezintă între „structurile obiective”, habitus și practicile sociale devine una de determinare. Accentul analitic cade mai degrabă pe cauze decât pe motive. Structurile produc habitusul, care generează practica, cea care reproduce structurile și așa mai departe.

Există însă și o altă confuzie în opera sa, care pune în lumină aceeași problemă fundamentală evidențiată mai sus. Aceasta se află în conceptele sale de „așteptare subiectivă a probabilităților obiective”, care oferă fundamentul constituirii habitusului, și „recunoașterea greșită a relațiilor obiective de putere”, care pune bazele producerii și mobilizării falsei cunoașteri. În ceea ce-l privește pe Bourdieu, cunoașterea subiectivă și așteptările actorilor pot înțelege lumea „obiectivă” numai într-o manieră limitată, până în punctul în care recunoașterea greșită inhibă formularea unor propoziții mai potrivite „obiectiv” cu privire la acea lume. Relația dintre aceste moduri contrastante ale cunoașterii este problematică și contradictorie.

Într-una dintre cele mai recente lucrări ale sale în engleză, Bourdieu vorbește despre relația dintre speranțele și aspirațiile subiective și șansele lor obiective de a fi împlinite. Argumentul său fundamental este că „aspirațiile tind să devină mai realiste, mai strict trasate în funcție de posibilitățile reale, cu cât posibilitățile reale devin mai realiste” (1979, p. 51). Noțiunea rămâne tautologică și deterministă.

Deși Bourdieu este, după cum am observat, pus în dificultate de utilizarea dualismului obiectiv/subiectiv, care îl face să cadă în capcana „alegerii ritualice de tip și/sau”, pe care încearcă în mod voit să o depășească, trebuie probabil reținut faptul că lucrarea sa are anumite teme substanțiale. Mai exact, acestea sunt importanța timpului ca factor al analizei sociologice, ritmul vieții sociale fiind o trăsătură esențială a oricărei strategii, centralitatea din interacțiunea relațiilor de putere și importanța felului în care ele sunt mediate și legitimate în cadrul sistemelor de semnificații simbolice (1977a). Este interesant faptul că aceste teme, importanța timpului și a puterii, sunt și punctele centrale din platforma teoretică a lui

Giddens (1976, 1979). Unele dintre asemănările dintre cei doi autori pot fi observate în acest citat din Giddens:

Crearea unor cadre de semnificație apare sub forma *medierei activităților practice* și în termenii diferențierii de putere pe care actorii o pot suporta. Semnificația acesteia este crucială în teoria socială, care trebuie să aibă ca sarcină majoră punerea laolaltă, în interacțiunea socială, a puterii și a normelor. *Elaborarea reflexivă a cadrelor de semnificație este de obicei dezechilibrată în relație cu posedarea puterii* [...] (1976, p. 113, s.a.).

Deși Giddens evită încurcătura epistemologică în care ajunge Bourdieu, cu privire la noțiunile de obiectivitate și subiectivitate, opera sa produce rezerve asemănătoare celor subliniate mai sus. De exemplu, este dificil de stabilit, în construcția sa teoretică actuală, cum se face că agenții pot transcende cadrele situaționale de semnificație și pot rezista subordonării lor în interiorul unui sistem anume de relații de putere, deși el a promis o discuție mai amplă într-o lucrare viitoare (1979, p. 161).

O critică mai serioasă a gândirii lui Giddens este că, la fel ca Bourdieu, el nu rezolvă ambiguitățile și dificultățile epistemologice din jurul conceptului de structură socială. În scrierile sale, structura socială este conceptualizată ca produsă în și prin medierea practicii; mai mult, ea stabilește, în același timp, limitele posibilității practicilor viitoare (1979, pp. 4-5). Pe de altă parte, el consideră „contradicția” ca fiind o „opозиție între principiile structurale”, ceea ce implică faptul că asemenea principii structurale există la un alt nivel ontologic decât practicile actorilor sociali (1976, pp. 118-126; 1979, pp. 141-145).

Desigur, se poate argumenta că acest concept de structură socială este inerent ambiguu și că cea mai fructuoasă utilizare a sa stă în conservarea atentă a tensiunii dintre ambiguitățile sale: „nu profităm de pe urma unei structuri sociale definite, ci de pe urma încercării de a o defini, nu din terminarea studiului, ci din realizarea lui” (Nadel 1957, p. 154). Păstrarea unei atitudini echivoce cu privire la conceptul de structură socială poate fi, astfel, justificată. Încercarea teoretică de fi „și sătul și cu slănină-n pod”, așa cum fac Bourdieu și Giddens, nu este.

Educația și reproducerea societății

În termenii lui Bourdieu, sistemul educațional este un complex de instituții și practici care servesc la reproducerea simbolică și culturală a relațiilor de putere într-o societate dată. Este un sistem al *violentei simbolice* care subscie și menține dominația materială și culturală a unui grup de către altul (Bourdieu & Passeron 1977). Aceasta este obținută prin impunerea, prin procesul pedagogic, a „arbitrarului cultural” al acelei societăți, mai exact cultura sa dominantă, care este legitimată axiomatic. Acest proces începe odată cu socializarea primară din familie și este dus la îndeplinire prin experiența școlarizării formale.

Fiindcă învățarea este un proces ireversibil, habitusul obținut în familie formează baza receptării și asimilării mesajelor de la clasă, iar habitusul obținut la școală condiționează nivelul receptării și asimilării mesajelor produse și diseminate de industria culturală și, mai general, al oricăror mesaje intelectuale sau semi-intelectuale (*ibid.*, pp. 43-44).

Deși cultura dominantă este recunoscută greșit ca legitimă de clasele subordonate, membrii acestor clase se află într-o relație diferită cu ea în comparație cu grupurile dominante, ca rezultat al diferențelor dintre habitusul de clasă. Habitusul fiecărui grup este generat de pozițiile lor diferite în „structurile obiective” ale societății, iar așteptările subiective diferite ale probabilităților obiective se leagă de poziția de clasă.

Dispoziția de a te folosi de Școală și predispoziția de a avea succes în cadrul ei depind, după cum am observat, de șansele obiective de a te folosi de ea și de a avea succes, care sunt legate de clasa socială, aceste dispoziții și predispoziții constituind, la rândul lor, unul dintre cei mai importanți factori ai perpetuării structurii șanselor educaționale ca o manifestare inteligibilă obiectiv a relației dintre sistemul educațional și structura de relații de clasă. Chiar și dispozițiile și predispozițiile negative, care duc la auto-eliminare, cum ar fi subestimarea de sine, devalo-

rizarea școlii și a sancțiunilor sale sau așteptarea resemnată a eșecului și a excluderii, pot fi înțelese ca o anticipare inconștientă a sancțiunilor pe care Școala le are, obiectiv, pentru clasele dominate (*ibid.*, pp. 204-205).

Procesul pedagogic este legitimat prin intermediul ideologiei egalității de șanse care ar fi bazată doar pe criterii de merit. Tema centrală a lui Bourdieu în analiza educației este că, din moment ce ceea ce se învață este arbitrarul cultural dominant, excelența și meritul școlar vor fi definite numai în termenii respectivei paradigme culturale arbitrare. În consecință, acei elevi a căror socializare familială le oferă o cantitate mai mare de „capital cultural”, adică familiarizare cu arbitrarul cultural, vor obține mai multe succese academice decât cei a căror relație cu capitalul cultural este mai distantă. Mai mult, Bourdieu argumentează, la fel ca în citatul de mai sus, că subcultura (*habitus*) claselor subordonate va servi, prin acceptarea legitimității acelei poziții de clasă, la inhibarea pretențiilor de acces la pozițiile mai înalte ale sistemului educațional.

Descoperim, așadar, o dublă reproducere culturală a legitimității dominației: ca proces educațional legitim bazat pe noțiuni de merit școlar și ca poziție legitimă de clasă într-un sistem de relații sociale. În cadrul acestui sistem există o strânsă relație între însușirea de membru al elitei economice și cea de membru al elitei culturale. Pe de altă parte, Bourdieu afirmă că cu cât congruența celor două elite este mai mică, cu atât ea contribuie, de fapt, la legitimitatea superiorității lor. Faptul că majoritatea membrilor elitei economice aparțin și celei culturale permite ca dominarea lor să fie legitimată ca motivată de calități intelectuale superioare. Pe de altă parte, faptul că unii membri ai elitei culturale nu sunt privilegiați economic, dar și invers, este interpretat ca dovadă a justiției inerente a sistemului educațional meritocratic, prin care, teoretic, oricine poate trece, indiferent de statutul economic (Bourdieu 1977b, pp. 506-507). În felul acesta, relațiile de putere existente în societatea de clasă sunt reproduse și legitimate ca arbitrar cultural.

Schema de mai sus este deschisă aceluiași critici ca și modelul teoretic general al lui Bourdieu. În ciuda proiectului menționat, evadarea din „abstracțiunile reificante” și producția de „concepte relaționale” (Bourdieu & Passeron 1977, p. 102), noțiunile de

subiectivitate și obiectivitate utilizate implică un model causal predicat, în ultimă instanță, pe o determinare materialistă și o reificare, în consecință, a structurii sociale din practică.

O altă problemă rezidă în dificultățile aduse de conceptul de așteptări subiective ale probabilităților obiective. Prima și cea mai importantă dintre probleme constă în necesitatea, pentru teoria lui Bourdieu, ca proletariatul să înțeleagă și să considere că prezentul și viitorul sunt construite cumva obiectiv, și ca aceeași clasă socială să perceapă eronat, în mod sistematic, același prezent și viitor. Aceasta este contradicția dintre recunoașterea greșită și așteptările subiective discutată în prima parte a acestei lucrări.

Relațiile pe care subiecții le au cu condiția lor de clasă și cu determinismul social care o definește este parte a problemei definirii complete a condiției lor și a condiționărilor pe care aceasta le impune. Nu este necesar ca acest determinism să fie perceput conștient pentru a-i forța pe subiecți să ia decizii în funcție de el, cu alte cuvinte, în funcție de *viitorul obiectiv* al categoriei lor sociale (Bourdieu & Passeron 1979, p. 27).

Dincolo de sublinierea tenacității cu care Bourdieu ține la determinare în ultimă instanță, acest citat și cel de dinaintea sa pune în lumină a doua problemă a conceptualizării sale. Pentru a încerca o mediere între recunoașterea greșită și așteptarea subiectivă, Bourdieu este forțat să afirme că prima este un proces conștient, iar cea de-a doua, unul inconștient. Astfel, dintre cele două moduri de cunoaștere la care ne-am referit mai sus, doar unul, ideologia recunoașterii greșite, este disponibil analistului prin intermediul actelor de limbaj sau al altor forme de comunicare proprii subiecților. Cum îi va fi accesibil cercetătorului celălalt aspect, adică motivul „real” al comportamentului, rămâne un mister.⁸

Această problemă metodologică este rezolvată printr-o mișcare din încheietură în a treia contradicție care apare în interiorul noțiunii de așteptare subiectivă inconștientă. Bourdieu eludează distincția dintre modelele și cunoștințele populare și modelele și cunoștințele analistului. În majoritatea lucrărilor sale această eludare

⁸ Cf. Bourdieu & Passeron 1977, pp. 78, 226.

este mai degrabă latentă decât manifestă, dar, în anumite ocazii, cum ar fi acest pasaj, vălul este ridicat și scamatoria devine vizibilă:

[...] inegalitățile dintre clase sunt incomparabil mai mari atunci când sunt măsurate în funcție de *probabilitățile de candidatură* (calculate pe baza proporției copiilor din fiecare clasă socială care ajung la un nivel educațional dat) decât atunci când sunt măsurate de *probabilitățile de trecere* (Bourdieu & Passeron 1977, p. 153).

„Probabilitatea obiectivă” pe care clasele subordonate o „percep subiectiv” – chiar dacă prin intermediul inconștientului (colec-tiv?) – se dovedește a nu fi altceva decât un calcul al cercetăto-rului.⁹ Plasarea sociologului în rolul de *deus ex machina* face ca fie-care mișcare a lui Bourdieu să indice determinismul modelului său.

Aceasta este, de fapt, analiza lui Bourdieu asupra sistemului educațional. Recent, acest model de reproducere a capitalului cultural în familie și școală a fost criticat de pe baze empirice de Oxford Social Mobility Project. Bazându-și critica pe datele proiectului cu privire la succesul educațional, așa cum apare el în funcție de rezultatele evaluării formale și de clasa socială, autorii argumentează că concepția lui Bourdieu asupra capitalului cultural ca handicap *ab initio* pierde din vedere importanța mobilității educaționale încurajate de sistemul educațional de stat.

[...] școlile de stat (mai mult decât școlile private) creează mai mult decât simpla „reproducere” a capitalului cultural; ele îl și creează. Ele aduc o pregătire academică sau tehnică unui număr substanțial de băieți din familii care nu erau, în sens formal, educate (Halsey, Heath & Ridge 1980, p. 77).

⁹ Această confuzie între modelele analitice și cele populare apare în citatul următor: „Viitorul obiectiv este cel pe care observatorul trebuie să-l postuleze pentru a înțelege comportamentul prezent al subiecților sociali, ceea ce nu înseamnă că se plasează în conștiința subiectului căruia îi observă cunoașterea pe care o deține despre cunoașterea lor. Pentru că viitorul obiectiv nu poate fi un scop urmărit conștient de subiecți, dar poate fi principiul obiectiv al comportamentului lor – pentru că este înscris în situația prezentă a acelor subiecți și în habitusul lor, în obiectivitatea lor internalizată, o dispoziție permanentă într-o situație, sub influența acelei situații [...] ei nu cunosc acel adevăr, dar îl pun în scenă, sau, dacă vreți, îl confirmă numai în acțiunile lor” (Bourdieu 1979: pp. 92-93).

Halsey și colegii săi conchid că, deși capitalul cultural *este* important în influențarea deciziilor cu privire la școala secundară, după aceea importanța sa este minimă, clasa socială fiind cea mai importantă sursă de diferențiere a nivelurilor de merit în educația secundară (*ibid.*, p. 200). Direcția generală a argumentelor lor pune accentul pe diseminarea capitalului cultural, nu tiparul reproducerii sale.

Din punctul de vedere al importanței, atât sociologice, cât și politice, a Proiectului Oxford, aceste critici trebuie luate în serios. Este important să nu pierdem din vedere faptul că, până recent, cel puțin, mulți tineri din clasa muncitoare au fost, în anumite privințe, mobili educațional și ocupațional. Totuși, critica lui Bourdieu adusă de acești autori este greșită din cel puțin două puncte de vedere.¹⁰

În primul rând, conceptul de capital cultural pe care ei îl folosesc este total diferit de cel al lui Bourdieu. Modelul lor se bazează pe meritul academic al părinților ca indicator al nivelului de capital cultural care circulă în familie, iar rezultatele examinărilor sunt pentru ei un indicator al nivelului de capital cultural transmis de părinți copiilor. Acest lucru este foarte diferit de conceptul de capital cultural dezvoltat de Bourdieu în singurul articol pe care Halsey și ceilalți îl citează în text (Bourdieu 1977b). Deși Bourdieu consideră că succesul la examinarea formală este legat de capitalul cultural, e clar că pentru el capitalul cultural are un sens mai larg, care cuprinde utilizarea complexă a limbajului, anumite maniere și orientări, bunuri simbolice inculcate de socializarea familială: „modalități subtile ale relației cu cultura și limbajul” (*ibid.*, p. 495).¹¹

Mai mult, Bourdieu spune limpede că întreaga valoare practică a calificărilor academice ține de specificul contextului social și economic și, deci, în sine, ele nu indică mare lucru.

Aceleași calificări academice primesc valori și funcții variabile în concordanță cu capitalul economic și social (în special, capitalul relațiilor moștenite din familie) pe care cei care dețin aceste calificări îl au la dispoziție și în funcție de piețele în care le folosesc (*ibid.*, p. 506).

¹⁰ Garnham și William i-au acuzat pe Halsey *et al.* de o lectură greșită a lui Bourdieu (*op.cit.*, p. 209), comentarii similare având și Otto Newman (1980, p. 633) sau Barry Hindess (1981, p. 192).

¹¹ Mai recent, Bourdieu a încercat să distingă între „capital educațional” sau „academic” și „capital cultural” (1980a, pp. 226, 230).

Pentru apărarea lui Halsey, trebuie să acceptăm că, uneori, cum ar fi în ultima frază a articolului citat (*ibid.*, p. 507), Bourdieu afirmă implicit că capitalul cultural și calificările educaționale sunt unul și același lucru. În același timp, este clar din acest articol și din restul operei (spre exemplu, Bourdieu & Passeron 1979, p. 79), că capitalul cultural este înțeles de Bourdieu, în primul rând, ca însumând și alți factori pe lângă succesul în educația formală și, în al doilea rând, ca semnificativ numai în contextul unei vieți sociale complexe care cuprinde atât capitalul social (poziția de clasă și rețeaua socială), cât și pe cel economic.

În al doilea rând, dată fiind importanța atribuită de echipa de la Oxford diferențelor din școlarizarea secundară, pe care le consideră factorul cauzal ce inhibă sau promovează mobilitatea educațională (Halsey, Heath & Ridge *op. cit.*, pp. 148-173), pare clar faptul că dacă, după cum conchid și ei, capitalul cultural (în definiția lor) este un factor important în selecția educației secundare (fie în ceea ce privește școala într-un sistem selectiv, fie traseul, într-unul comprehensiv), atunci el joacă un rol important în generarea relației dintre origini și destinații în societatea capitalistă.

Date fiind aceste mențiuni, trebuie să acceptăm importanța descoperirilor majore ale Proiectului Oxford, cu consecința că instituțiile educaționale ale societății de clasă nu par a reproduce dimensiunile culturale ale dominației de clasă, ca în viziunea lui Bourdieu. Deși Bourdieu acceptă în anumite locuri (Bourdieu & Passeron 1977, p. 167) importanța mobilității limitate, sub formă de tipar, miza centrală a acestui articol este de a sublinia modelul determinist rigid al reproducerii sociale în jurul căruia Bourdieu își construiește sociologia educației. Descoperirile lui Halsey *et al* servesc la adăugarea unei nuanțe empirice acestei critici teoretice. Trebuie să acceptăm, de asemenea, și critica lui Goldthorpe referitoare la faptul că afirmațiile teoretice ale lui Bourdieu depășesc dovezile sale empirice (1980, p. 58). Oricum, deși afirmațiile globale ale lui Bourdieu sunt slăbite de faptul că derivă dintr-o cercetare a științelor sociale și umaniste din educația franceză, o critică similară poate fi aplicată afirmațiilor lui Goldthorpe și Halsey, dată fiind absența femeilor și a minorităților etnice din analiza celor de la Oxford.

Poate cea mai importantă cercetare empirică (în limba engleză) care pornește direct de la modelul reproducerii culturale al lui Bourdieu este analiza lui Willis cu privire la elevii din clasa muncitoare dintr-un oraș din Black Country (*op. cit.*). Argumentul său, simplificat, este că cei din clasa muncitoare care abandonează școala nu se află în competiția pentru locurile de muncă ale clasei de mijloc. Ei nu și le doresc. O orientare către munca manuală se produce în mediul culturii contra-școlare a clasei muncitoare. Respingerea normelor culturale ale clasei de mijloc, împreună cu puternicul anti-autoritarism și valorizarea lumii muncii manuale masculine a clasei muncitoare servesc la legitimarea poziției de clasă a acestor elevi din propriul lor punct de vedere. Din această perspectivă, ei își „aleg” propriul viitor. Aceasta este „așteptarea subiectivă” a unei „probabilități obiective”. Alegerea este, totuși, iluzorie.

Pentru o anumită perioadă din viața lor, elevii cred că trăiesc în turnuri de fildeș la care problemele nu pot ajunge. Că această perioadă de încredere corespunde perioadei în care se stabilesc toate marile decizii în dezavantajul lor este una dintre contradicțiile centrale ale culturii clasei muncitoare și ale reproducerii sociale, una în care școala de stat și procesele sale sunt profund implicate [...]. În mod ironic, dacă magazinul devine o închisoare, educația este considerată retrospectiv și fără speranță, drept unica scăpare (*ibid.*, p. 107).

Deciziile luate de băieți nu trebuie să fie confundate cu alegerea carierei din literatura dedicată opțiunilor ocupaționale (Ginzberg *et al.* 1951, Super 1953). În sfera limitată a muncii plătite masculine, băieții sunt indiferenți la locul de muncă specific pe care îl vor ocupa; „simțul lor general al similitudinii tuturor activităților este forma penetrării culturale a condițiilor lor reale de existență ca membrii ai clasei (*sic*)” (*ibid.*, p. 136). Asemenea percepții subiective ale condițiilor lor „obiective” de existență, „penetrări”, în terminologia lui Willis, sunt, totuși, subminate de acceptarea de către băieți și participarea lor la diviziunile specifice clasei muncitoare, cele dintre femei și bărbați, albi și negri, muncitori cu mintea și manuali (*ibid.*, p. 145). Astfel, deși băieții „penetreză” cumva

opacitatea dominării lor „obiective” în cadrul relațiilor sociale și al relațiilor de producție din capitalism, ei sunt inevitabil trași înapoi în propria lor subordonare de către valorizarea muncii masculine. Ei cresc pentru a deveni „bărbați adevărați” (Willis 1979).

Deși acest rezumat sumar nu face dreptate bogăției etnografice a volumului lui Willis sau puterii imaginative a analizei sale – cartea nu a devenit clasică fără motiv –, el demonstrează, sper, analogia dintre analiza lui Bourdieu și modelul construit de Willis. Recunoașterea greșită de către băieții a condiției lor de clasă, refracția ideologică a percepției lor prin prisma sexismului, rasismului și muncitorismului sunt frustrările supreme ale „penetrării” lor, „așteptările lor subiective” ale „probabilităților obiective”.

Concluzii

Acest articol a rezumat unele dintre argumentele teoretice ale lui Pierre Bourdieu și a subliniat modelul său de sistem educațional specific societății capitaliste. Am discutat, pe scurt, poziția teoretică adoptată de Anthony Giddens care, deși încearcă un proiect similar de pe o poziție teoretică diferită, se lovește de aceleași probleme ca și Bourdieu, și etnografia lui Paul Willis, a elevilor din clasa muncitoare, care provine dintr-un model teoretic analog celui al lui Bourdieu. Voi dedica restul articolului analizei reproducerii culturale a dominării de clasă în viziunea lui Bourdieu și Willis.

În primul rând, ambii supraestimează gradul în care clasa muncitoare contribuie la propria dominare.¹² Aceasta este strânsoarea legăturii ideologice în care sunt prinși subiecții cercetării și pare că nu există nicio perspectivă de rezistență față de dominare. Studiul lui Corrigan asupra tinerilor, care sunt, din multe puncte de vedere, similari „băieților” lui Willis, sugerează că importanța relațiilor de putere în capitalismul modern, exercitate în cadrul procesului educării și în cel al ordinii publice, *fără* legitimarea completă de către clasa muncitoare, nu trebuie să fie subestimată (1979).

¹² Această critică nu este originală; ea a fost adusă deja de Garnham și Willis (*op. cit.*, pp. 222-223) și Karabel și Halsey (*op. cit.*, p. 33).

Ar fi la fel de înșelător, desigur, să ignorăm că mulți dintre membrii clasei muncitoare acceptă legitimitatea poziției lor de clasă ca de la sine înțeleasă. Una dintre problemele centrale a studiilor reproducerii și producerii dominației de clasă este maniera în care puterea poate fi exercitată simultan în consens și legitimitate, pe de o parte, și în rezistență, adaptare și coerciție, pe de altă parte. De exemplu, Andrew Freidman, în studiul industriei din Midlands, pune accent pe rezistența muncitorilor care forțează schimbări în practicile manageriale și organizaționale (1977, pp. 4-5). Totuși, această rezistență apare în cadrul unei legitimări *de facto* a procesului muncii capitaliste: „în vreme ce rezistența muncitorilor [...] a crescut și a obținut putere instituțională [...], această rezistență a pus rareori la îndoială relația cu salariul de bază” (*ibid.*, p. 96).

În al doilea rând, conceptul așteptării subiective a probabilităților obiective, în afara criticilor teoretice de mai devreme, prezintă unele probleme prin faptul că oferă o importanță prea mare adaptării la o stare de lucruri în care este implicat un viitor predictibil sau similar. Modelul „penetrării” culturale reprimat de valorizarea categoriilor de gen, rasă și muncă al lui Willis este poate mai satisfăcător, în măsura în care el încearcă să identifice condițiile implicate în dominația de clasă a „băieților”. Analiza lui este, totuși, parțială; excluderea fetelor și a tinerilor negri din analiza sa este o deficiență majoră. Mai mult, Willis nu ia în considerație aparenta lipsă de „penetrare” a respectabililor „tocilari”, menționată doar succint în lucrarea sa. Nu toți cei care fac parte din clasa muncitoare participă la aceeași construcție socială a realității. Date fiind aceste lacune ale analizei sale, este clar că aceasta nu se poate generaliza cu privire la dominația culturală a clasei muncitoare ca întreg.

În fine, ar trebui să fie deja evident că aceste contradicții și slăbiciuni ale lucrării lui Bourdieu (și ale analizei lui Willis) sunt cauzate, în opinia mea, de modelul determinist al realității sociale și de practica agenților sociali. Desigur, aderarea la o epistemologie este o chestiune de convingere personală – dovezile, ca și frumusețea, se află în ochii celui care privește – dar, în cazul lui Bourdieu, epistemologia îi subminează proiectul, adică transcenderea dialectică a obiectivismului și subiectivismului. Într-o lume în care „realitatea obiectivă” determină, chiar și în ultimă instanță, practica socială,

conformarea la dictatele și probabilitățile acelei realități este singurul rezultat posibil. Deși Bourdieu preia multe de la Max Weber ca sursă a ideilor sale despre dominarea simbolică, introducerea unui model al „cunoașterii false”, bazat pe o epistemologie materialistă care oferă analistului cunoaștere privilegiată, non-ideologică, despre lumea „obiectivă”, asigură reproducerea determinismului în opera sa, indiferent de intențiile proiectului său original.

Din cauza acestei baze deterministe, Bourdieu sfârșește prin a construi un model aproape lumpen pentru clasa muncitoare, care ignoră diferențele și stratificările interne ale clasei și subestimează importanța *posibilității* mobilității, limitată ca scară și perspectivă, în procesul de legitimare a tiparelor de dominare.¹³ Reproducerea societății de clasă în practica socială este și mai complexă, și mai puțin determinată, în sensul inevitabilului, decât este pentru Bourdieu. Dacă nu ar fi așa, clasa muncitoare și țărănimea nu ar fi încercat nicăieri să iasă din cercul vicios al supunerii și subordonării legitimate. În ciuda importanței oferite de Bourdieu timpului ca factor central în practica socială și sociologică, ironia este că, la final, opera sa devine o mașină de suprimare a istoriei – exilată de un prezent etnografic etern, nediferențiată de trecut și prefigurând viitorul.

Bibliografie

Bernstein, Basil (1975), *Class Codes and Control, Volume Three*, London, Routledge & Kegan Paul.

Bottomore, Tom (1977), Foreword, în Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, pp. v-viii, London & Beverly Hills, Sage.

Bourdieu, Pierre (1977a), *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

Bourdieu, Pierre (1977b), „Culture Reproduction and Social Reproduction”, în Jerome Karabel & A. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*, pp. 487-511, New York, Oxford University Press.

¹³ Modelul său al claselor superioare și mijlocii este mult mai simplu (Bourdieu 1980b).

Teoria reproducerii culturale a lui Bourdieu: franceză sau universală?

Traducere de Daniel Clinci

1. Introducere

O trăsătură comună a teoriilor lui Bourdieu despre procesul reproducerii culturale este ignorarea structurii sistemului educațional în care are el loc. Întrucât acest concept este utilizat cu neglijență, voi propune o definiție formală pentru a clarifica ce anume cred eu că nu ia în seamă Bourdieu: un „sistem educațional de stat” constă într-o serie de instituții diferențiate și naționale dedicate educației formale, ale căror control și supraveghere sunt, cel puțin parțial, guvernamentale și ale căror procese și părți componente sunt legate unele de altele.¹

În schimb, Bourdieu încearcă să analizeze toate formele de educație în interiorul aceleiași „logici a acțiunii pedagogice”, ceea ce are ca efect imediat negarea oricărei semnificații a variației tipurilor de sisteme educaționale. Scopul său, în special în *La reproduction*, este de a formula propoziții universale care să precizeze condițiile generice ale transmiterii culturale în orice formațiune socială.² Aceasta este intenția sa declarată; argumentul meu va fi că această „logică” a reproducerii culturale, considerată universală, depinde,

¹ Margaret S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, London & Beverly Hills, Sage, 1979, p. 54.

² Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970, p. 20.

de fapt – lucru trecut sub tăcere –, de structura educației franceze și, în consecință, nu poate fi universalizată.

Singura ruptură-cheie în organizarea educațională căreia Bourdieu îi conferă importanță teoretică este apariția „educației instituționalizate”, iar autorul își dedică ultimul set de propoziții condițiilor și efectelor acțiunii pedagogice în instituțiile școlare. Instituționalizarea însă este un proces amplu și difuz, care vizează diferite școli, de la cele antice la cele islamice și maestrul Zen³, și totodată un proces gradual cu mai multe praguri care pot fi segmentate în timp, un proces în care apariția sistemelor de stat nu este o etapă distinctă, ci doar o formă avansată.⁴ Din moment ce scoate în evidență asemănările funcționale cu prețul omiterii diferențelor structurale, Bourdieu poate generaliza întreaga paletă de sisteme educaționale, de la inducția educațională tradițională și informală din familie la sistemele educaționale moderne de stat, folosind conceptul de „sistem educațional” pentru a se referi la oricare dintre acestea.⁵

Prin urmare, descrierea lui Bourdieu a condițiilor generice ale acțiunii pedagogice *instituționalizate* este deosebit de importantă pentru înțelegerea structurii acesteia în termenii funcțiilor ei de bază. Astfel, autorul începe prin a specifica ce anume *trebuie* să fie un sistem educațional pentru a-și îndeplini funcția intrinsecă de inculcare și funcția externă de reproducere culturală. Așadar, propoziția numărul 4 spune așa:

Orice sistem educațional instituționalizat (SE) *datorează* caracteristicile specifice ale structurii și funcționării sale faptului că trebuie să i se producă și reproducă, prin mijloacele

³ *Ibid.*, p. 225.

⁴ Astfel, el îi invocă pe Durkheim și Weber: pe primul, drept „îndreptățit să considere că, în Occident, nu se întâlnesc SE înainte de universitățile medievale” (*ibid.*, p. 71), iar pe cel din urmă, pentru observația că „trăsăturile determinante ale instituției școlare sunt dobândite din momentul în care apare un corp de specialiști permanenți” (*ibid.*, 72). Acestea sunt aspecte ale aceleiași „autonomizării a unei practici”, adică fațete ale instituționalizării progresive.

⁵ Conceptul de sistem educațional folosit aici nu are importanță pentru Bourdieu, care folosește sintagma în contexte tradiționale, referindu-se, spre exemplu, la un sistem educațional în care A(cțiunea) P(edagogică) nu este organizată ca practică particulară, ci are în vedere toți membrii educați ai unui grup sau ai unei clase. *Ibid.*, p. 81.

propriii ale instituției, condițiile instituționale ale căror existență și continuitate (autoreproducerea instituției) sunt necesare atât pentru exercitarea funcției lui specifice de inculcare, cât și pentru îndeplinirea funcției de *reproducere a unui arbitrar cultural*, pe care nu el îl produce (reproducerea culturală) și a cărui reproducere contribuie la reproducerea relațiilor dintre grupuri sau clase (reproducerea socială) (subl. mea).⁶

Cu alte cuvinte, Bourdieu este interesat de originile logice ale sistemelor educaționale, care provin din funcțiile de bază ale acestora, și nu de *originile lor sociale*, a căror structurare este rezultatul istoric al interacțiunilor conflictuale.⁷ Autorul spune limpede că acestea reprezintă două abordări diferite în explicarea structurii sistemelor educaționale și că înțelegerea structurii, ca rezultat al necesității logice, „nu se reduce la cercetarea propriu-zis istorică a condițiilor sociale ale apariției unui SE anume sau chiar a unei instituții de învățământ în general”.⁸

În schimb, inducția funcțională a structurii din punct de vedere transistoric și transcultural este rezultatul priorității logice și sociologice în fața oricărei încercări de a înțelege apariția sistemelor educaționale prin analiză comparativă sau istorică. „Formularea condițiilor de posibilitate generice ale unei AP instituționalizate este

⁶ *Ibid.*, p. 70.

⁷ În schimb, pentru Bourdieu, „într-o formă de organizare determinată, A(çțiunea) P(edagogică) pe care raporturile de forță dintre grupurile sau clasele constitutive ale acestei organizări sociale o plasează într-o poziție dominantă în sistemul de AP este aceea care [...] corespunde în cea mai mare măsură, chiar dacă întotdeauna într-o manieră mediată, intereselor obiective [...] ale grupurilor sau claselor dominante” (*idem*). Aici, actul neproblematic al „plasării” este substituit de actul problematic al câștigului (în ce măsură, cât de sigur, cu ce compromisuri, în ciuda permanentei opoziții sau nu etc.) Puterea lucrează deci ca un conductor pasiv, perfect și fără rezistență, legând dominația socială de controlul educațional. Astfel, puterea, pentru Bourdieu, este ceea ce transmite practicii școlare principii sociale intrinseci: nu este o variabilă în lupta pentru controlul educațional care determină *dacă* va exista o relație apropiată și *ce* formă va lua ea. Astfel, în timp ce o politică a educației permite ca echilibrul puterii educaționale să nu corespundă neapărat (din cauza compromisurilor și a concesiilor sau a gradelor de succes și de eșec) cu echilibrul puterii în societate, Bourdieu avansează o teorie a corespondenței care presupune că cele două se suprapun întotdeauna perfect, fără a explica însă în ce fel.

⁸ *Ibid.*, p. 70.

singura care ne permite să conferim întru totul semnificație cercetării condițiilor sociale necesare pentru realizarea acestor condiții generice.”⁹

Astfel, istoria comparată a educației este subordonată rolului de a demonstra acțiunea „logicii” de-a lungul timpului; nu există nicio privință în care acțiunile acesteia să afecteze relația dintre educație și societate, independent de logică. În consecință, variațiile structurilor educaționale sunt reduse la statutul de alternative funcționale. De aceea i se pare lui Bourdieu cât se poate de adecvat să-și bazeze discuția teoretică pe educația franceză. La urma urmelor, experiența franceză este doar o exemplificare a unei logici universale, pe care orice alt sistem educațional ar putea-o ilustra la fel de bine. Sau nu?

2. Erorile logice ale tratării tuturor sistemelor educaționale ca similare celui francez

Bourdieu încearcă să formuleze o teorie generală, dar se bazează pe exemple preluate din sistemul educațional francez. Totuși, această metodă nu are la bază examinarea sistemului în sine – o omisiune explicabilă prin ceea ce am spus mai sus. De aici apar trei probleme, fiecare amenințând *universalitatea* teoriei reproducerii culturale.

Prima este aceea că, neglijând fățiș nivelul sistemului, unele caracteristici naționale sunt transformate tacit în normă: Bourdieu formulează, în mare măsură, o teorie franceză. A doua este că, prin alegerea inconsecventă a unor situații specifice propriului sistem național, anumite trăsături *distincte* ale respectivului sistem nu sunt recunoscute ca atare, ci se presupune eronat că ar fi universale. A treia constă în faptul că tratarea unor caracteristici structurale *variabile* (sistemul național ca normal) și *minimalizarea* altor caracteristici structurale *particulare* (normalizarea sistemului național) are ca efect *echivalarea artificială* a tuturor sistemelor educaționale, ceea ce contribuie, la fel, la *justificarea* neglijării structurii sistemelor educaționale.

⁹ *Ibid.*, p. 71.

Teoria reproducerii culturale a lui Bourdieu nu este protejată suficient împotriva afirmațiilor empirice cu privire la natura sistemului educațional francez, chiar dacă autorul trasează o distincție subtilă între propozițiile logice generale și faptele particulare din care au fost deduse acestea. De aici provine împărțirea volumului *La reproduction* în două secțiuni. Prima este o prezentare abstractă a propozițiilor universale, iar a doua este o analiză a educației franceze contemporane, în relație cu principiile teoretice care erau, oricum, ele însele „necesare din punct de vedere logic” pentru aceste observații empirice. Astfel, „analizele din cartea a II-a pot fi considerate o aplicație la un caz istoric determinat de principii care, prin generalitatea lor, ar permite și alte aplicații, chiar dacă aceste analize au constituit punctul de plecare al elaborării principiilor formulate în cartea I”¹⁰. Împărțirea cărții are rolul de a asigura validitatea distincției dintre general și particular, în ciuda faptului că Bourdieu trecuse, în repetate rânduri, de la cercetarea educației franceze la teoria abstractă și invers încă dinainte de a-și prezenta lucrarea în această formă.

Propozițiile sunt considerate fundamentale logice și nu reprezentă, sub nicio formă, generalizări empirice: în schimb, ni se oferă „memoria transformărilor succesive la care a fost supus corpusul de propoziții din cartea I și care aveau tendința să îl înlocuiască cu propoziții mai puternice, care ar fi generat, la rândul lor, propoziții noi legate de principii prin relații mai numeroase și mai strânse”¹¹. În continuare, discuția se va concentra asupra propozițiilor generale, pentru a arăta că această inducție pornind de la practica franceză, care se realizează printr-un fel de distilare logică, nu produce principii universale, ci rămâne legată de structura sistemului francez și de percepția lui Bourdieu asupra acestuia.

2.1. Sistemul național ca normal

Din cauză că sistemul educațional nu este examinat ca atare, anumite caracteristici ale sistemului francez sunt considerate *nor-*

¹⁰ *Ibid.*, p. 9.

¹¹ *Ibid.*, p. 10.

male și încorporate, astfel, direct în teorie. Acest etnocentrism se manifestă în special în tratarea caracteristicilor structurale *variabile*, care țin de acel tip particular de sistem național, ca trăsături *universale* ale tuturor sistemelor.

Pentru a face lucrurile mai clare, mă voi folosi, în continuare, de anumite concepte dezvoltate în altă parte¹² pentru a delimita tipurile diferite de sisteme educaționale. Sistemele de stat emergente prezintă patru caracteristici universale care le disting de formele de educație anterioare: *unificarea* (dezvoltarea unui cadru național de administrare educațională), *sistematizarea* (tranziția de la suma părților la un întreg coordonat), *diferențierea* (separarea de alte părți ale societății) și *specializarea* (diversificarea sarcinilor, a rezultatelor și a proceselor educaționale). Sistemele care s-au dezvoltat din diferite tipuri de interacțiuni sociale (de exemplu, competiția de piață în Anglia, impunerea politică în Franța) prezentau și continuă să prezinte raporturi diferite de forță între cele două perechi de caracteristici. Configurația în care predomină *diferențierea* și *specializarea* constituie sistemul *descentralizat* (cel englez, american sau danez); cea în care predomină *unificarea* și *sistematizarea* reprezintă sistemul *centralizat* (cel francez, sovietic sau japonez).

În realitate, încercarea lui Bourdieu de a-și distanța teoria de particularitățile tuturor sistemelor educaționale, pentru a o lega apoi exclusiv de sistemul francez, se regăsește în fundamentele analizei sale cu privire la instituționalizarea educației. Din moment ce apariția sistemelor educaționale nu este considerată o piatră de temelie, adică structura și relațiile lor cu societatea nu sunt examinate sistematic, constelația de caracteristici, extrase descriptiv din istoria franceză, înlocuiește această apariție atunci când Bourdieu își propune să discute despre dezvoltarea instituționalizării. Astfel, el admite că:

Dacă nu scăpăm din vedere că istoria relativ independentă a instituțiilor de educație trebuie din nou plasată în cadrul istoriei formațiunilor sociale corespondente, suntem îndreptățiți să considerăm că anumite caracteristici ale instituțiilor a căror apariție este corelată cu transformări

¹² Archer, *Social Origins of Educational Systems*, ed. cit., pp. 173-182.

sistemică ale acestora (de exemplu, învățământul remunerat, constituirea școlilor capabile să organizeze formarea profesorilor debutanți, omogenizarea organizării școlare la scară mare în privința evaluării, a corpului de funcționari și a salarizării) *constituie praguri semnificative în procesul de instituționalizare a A(ctivității) P(edagogice)* (subl. mea).¹³

Dar nu este cazul, pentru că, după criteriile organizării educației standardizate sau ale statutului de funcționar public al profesorului, state precum Anglia sau SUA nu au ajuns încă (și par că nu vor ajunge niciodată) la acele praguri care corespund mult mai bine sistemelor centralizate din cauza afinităților lor structurale cu sistemul francez. Nici măcar avertismentul inițial că trebuie să reinserăm aceste caracteristici în istoriile particulare ale diferitelor state nu depășește această problemă, ci o amplifică. Analizarea comparativă a condițiilor naționale particulare cu scopul de a depăși acele „praguri semnificative” ale instituționalizării nu poate duce decât la distorsiuni masive ale istoriei educaționale în state în care structurarea sistemică a avut o dezvoltare complet diferită, aceste „praguri” necoagulându-se în timp, iar unele dintre ele nefiind trecute niciodată. Unica alternativă la această distorsiune ar fi reprezentarea eronată a acestor sisteme (descentralizate) ca „mai puțin” instituționalizate. Deci, nicio variație națională a structurilor și organizărilor nu poate fi redusă la pre-condițiile instituționale ale acțiunii pedagogice, mai ales atunci când natura acestor pre-condiții este extrasă dintr-o structură particulară a sistemului. Opțiunea inițială a lui Bourdieu de a discuta în cei mai generali termeni despre instituționalizare a fost, evident, menită să extindă generalitatea teoriei sale în timp și spațiu, dar funcționalitatea acestei perspective nu reușește să facă asta din cauza puternicului ei etnocentrism.

Modul în care teoria lui Bourdieu se dezvoltă ulterior dezvăluie modul în care anumite trăsături ale sistemului francez sunt prezentate ca universale. În special, *unificarea și sistematizarea* sunt construite fie ca factori generali care însotesc dezvoltarea socială, fie ca trăsături generale implicite logic în cadrul acțiunii pedagogice – pe

¹³ Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, ed. cit., p. 71.

când ele nu sunt, de fapt, nici una, nici alta. Astfel, de exemplu, atunci când discută despre unificarea pieței simbolice a produselor educaționale – un aspect primar al *unificării administrative extinse*, în termenii mei –, care joacă un rol important în cadrul tezei reproducerii, Bourdieu consideră că acest aspect este rezultatul unei cauze sociale generale.

Astfel, unificând piața în care se constituie valoarea produselor diferitelor AP, societatea burgheză a multiplicat (în raport cu o societate de tip feudal, de pildă) ocaziile de *supunere a produselor AP dominate la criteriile de evaluare ale culturii legitime*, afirmându-și și confirmându-și astfel dominația în cadrul ordinii simbolice.¹⁴

Presupoziția implicită aici este că, indiferent de context, burghezia generează aceleași caracteristici, în vreme ce, de fapt, aceste caracteristici sunt rezultatul unei unificări puternice, care are loc numai în sistemele centralizate, și nu în toate societățile burgheze. Cele mai multe dintre mecanismele care conduc la unificarea pieței – spre exemplu, evaluările naționale, concursurile naționale pentru ocuparea posturilor publice, calibrarea competențelor școlare cu rangurile funcționarilor publici, legătura dintre instituțiile elitiste ale statului și posturile de elită din stat etc. – sunt aspecte ale unificării deliberate introduse de Universitatea Imperială napoleoniană în scopuri etatiste și conservate în același scop. *Evident, acesta a fost rezultatul proiectării educației de către o guvernare burgheză, dar nu toate guvernările burgheze au fost capabile politic să dea educației forma unui sistem centralizat.*

Pe de altă parte, *unificarea intensivă* este legată de logica acțiunii pedagogice și, astfel, presupusă ca universală, și nu o reflexie a controlului exercitat de administrația centrală cu scopul de a asigura ortodoxia. Astfel, de exemplu, Bourdieu afirmă categoric că „toate SE dețin, în mod necesar, monopolul asupra producției de agenți mențiți să le reproducă”¹⁵ și le inoculează acestor profesori ideea „unei formări omogene și a unor instrumente omogenizate și

¹⁴ *Ibid.*, pp. 43-44.

¹⁵ *Ibid.*, p. 76.

omogenizante¹⁶, echipându-i cu manuale, comentarii, rezumate, materiale didactice, programe școlare, bibliografie standard, instrucțiuni de predare, toate acestea fiind „instrumente de control care tind să garanteze ortodoxia A(ctivității) Ș(colare) împotriva ereziilor individuale”¹⁷. Acestea sunt arme familiare elaborate de stat în sistemele centralizate: din punct de vedere istoric, acest arsenal s-a dezvoltat în Franța în timpul fondării Universității Imperiale, cu acel corp profesoral, jurământul loialității profesionale, catehismul imperial al clasei și regimul militarizat din școli.¹⁸ Aceste aspecte ale unificării intense sunt străine sistemelor descentralizate, în care statul nu posedă monopol asupra pregătirii profesorilor¹⁹, unde anarhia manualelor, orarului și programei poate învinge, iar modalitățile de evaluare și comisiile de examinare se înmulțesc rapid, în care niciun Minister al Educației nu a dispus niciodată ca, la un moment dat, toți elevii să analizeze aceeași pagină din Vergiliu!

Sistematizarea puternică este universalizată exact în același mod, devenind un alt produs al logicii pedagogice. Practicile uniforme și produsele omogene care rezultă dintr-o structură atent sistematizată, în care procesele, părțile și nivelurile sunt stabilite pentru întreaga națiune, sunt atribuite „funcției esențiale” a sistemelor educaționale, aceea de a produce „continuu, cu cele mai mici costuri și în serie, un habitus la fel de omogen și de durabil cât posibil în rândul celui mai mare număr posibil de destinatari legitimi”²⁰. În schimb, acestea sunt mai degrabă produse istorice ale educației centralizate – construite astfel încât o cerință etatistă să nu fie împiedicată de îndeplinirea alteia și niciuna dintre ele să nu fie obstrucționată de concesiile făcute altor cerințe. Insistența lui

¹⁶ *Ibid.*, p. 74.

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ Pentru detalii cu privire la aceste date, vezi M. Vaughan și M. S. Archer, *Social Conflict and Educational Change in England and France: 1789-1848*, Cambridge, 1971, Capitolele 7 și 8.

¹⁹ Spre exemplu, în Anglia, colegiile voluntare (administrare, în general, de organizații religioase) le depășeau numeric pe cele administrate de autoritățile locale între 1902 și al Doilea Război Mondial. Astăzi, colegiile publice, deși dețin majoritatea, nu monopolizează pregătirea profesorilor, rata fiind de 2 la 1. Vezi William Taylor, *Society and the Education of Teachers*, London, 1969.

²⁰ Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, ed. cit., p. 72.

Bourdieu asupra omogenității, rutinei, stereotipurilor și intersanjabilității, pe care le consideră caracteristici universale, nu se potrivește cu sistemele descentralizate, a căror integrare redusă a nivelurilor produce o diversificare mai mare a definițiilor instruirii, a practicilor metodice și a rezultatelor obținute.

Principala consecință a considerării unor caracteristici ale sistemelor naționale ca normale nu este atât că o teorie universalizantă va eșua în funcționarea ei universală, ci mai ales că va distorsiona obligatoriu cercetarea istorică, după cum am observat, dar și studiul comparativ al educației. Astfel, atunci când Bourdieu formulează o clasificare rudimentară în scopuri comparative, aceasta se dovedește inadecvată, pentru că trăsăturile aparținând exclusiv sistemelor centralizate constituie un pol al presupusului continuum care leagă

(1) un sistem de educație în care AP nu este constituită ca practică specifică și revine unei cvasitotalități a membrilor educați dintr-un anumit grup sau clasă (specializările nefiind decât sporadice sau parțiale) și (2) un SE în care A(utoritatea) P(edagogică) necesară exercitării AP este delegată explicit și garantată juridic unui grup de specialiști, anume recrutați, formați și mandatați să îndeplinească AȘ conform unor proceduri controlate și reglementate de instituție, în spații și momente determinate, folosind instrumente standardizate și controlate.²¹

Sistemele descentralizate sunt mai puțin ca (2) decât cele centralizate, dar asta nu le face neapărat mai asemănătoare cu (1), practicile educaționale tradiționale: dezvoltarea educațională nu este un proces uniliniar, iar diferitele tipare istorice de structurare împiedică reducerea acestora la un continuum unic.

2.2. Normalizarea sistemului național

În încercarea de a formula o teorie generală, Bourdieu nu doar că atribuie unor caracteristici specifice educației franceze calitatea de a fi universale, dar minimizează, totodată, alte trăsături care apar-

²¹ *Ibid.*, p. 81.

țin *numai* sistemelor centralizate – și a căror acceptare ar contrazice în mod necesar pretenția de universalitate teoretică. Aici, propozițiile lui Bourdieu sunt ancorate ferm în sistemul francez, în ceea ce privește unificarea puternică și sistematizarea, iar autorul subestimează importanța slăbiciunii *diferențierii* și a *specializării* în sistemele centralizate și implicațiile acestora. Această normalizare a sistemului național anulează automat posibilitatea de a înțelege procesele și tiparele schimbării ca regularități condiționate de structura particulară a sistemului din care fac ele parte. Aceasta este, astfel, o altă consecință a influenței descrierii asupra formulării teoriei.

Această minimizare a *diferențierii* și *specializării slabe* în Franța creează dificultăți pentru teoria bourdieusiană a reproducerii culturale. Pentru început, există o problemă fundamentală – fundamentală pentru că pe ea se bazează o mare parte din teză –, aceea că manifestarea sau recunoașterea unui „arbitrar cultural” dominant depinde de slăbiciunea acestor trăsături structurale particulare. Cu alte cuvinte, numai *pentru că* diferențierea a fost menținută la un nivel redus (de teamă că orice creștere a autonomiei instituționale ar putea reduce rolul politic al educației) și *pentru că* specializarea a fost limitată și restricționată sistematic la etapele terminale ale școlarizării (de teamă că orice extindere a acesteia ar împiedica realizarea acelor servicii esențiale pentru stat) a rămas, din punct de vedere organizațional, sistemul francez compact și standardizat în interior. Acest lucru îi permite lui Bourdieu să vorbească despre un arbitrar cultural dominant. Dar, dacă această dominație depinde de nivelul redus al diversității educaționale în sistemele centralizate, atunci posibilitatea de a construi o teorie pe acest fundament variază în funcție de structura sistemului educațional.

Pentru a apăra universalismul teoriei sale, se înțelege că Bourdieu a trebuit să minimizeze slăbiciunea diferențierii și a specializării în sistemele centralizate, protejându-și teza de critica de mai sus. Două tehnici sunt utilizate pentru a camufla natura diferită a acestor trăsături structurale în sistemele centralizate, cum ar fi cel francez, tehnici care neagă faptul că există un *tipar* al acestor trăsături în interiorul sau între sisteme educaționale diferite.

Prima tehnică, folosită în mod repetat, constă în utilizarea de propoziții generale de tipul cu cât mai mult „x”, cu atât mai mult

(sau mai puțin) „y”. Din moment ce diverse aspecte ale diferențierii și specializării slabe sunt cele care constituie frecvent „x”-urile, cititorul se va aștepta, în general, ca specificul lui „x” să fie foarte variabil (de unde necesitatea de formule corelative), și nu să rămână mereu același (de exemplu, slăbiciunea), așa cum se întâmplă, de fapt, în sistemele centralizate. Cu alte cuvinte, faptul că diferențierea și specializarea slabe sunt specifice centralizării este ascuns sub masca logicii propoziționale. Simultan, desigur, această tehnică îi permite lui Bourdieu să includă, în discuția sa teoretică, consecințele diferențierii și specializării slabe, *ca și cum* acestea ar fi numai una dintre diversele, dar la fel de probabilele stări de fapt.

Două exemple ar trebui să fie de ajuns aici: primul ilustrează camuflarea diversității educaționale reduse. Propoziția conform căreia

Cu cât este mai bine unificată piața în care se constituie valoarea rezultatelor diferitelor AP, cu atât grupurile sau clasele supuse unei AP care inculcă un arbitrar cultural dominat riscă mai mult să li se reamintească non-valoarea bagajului lor cultural.²²

face ca subordonarea altor agenții educaționale să depindă exclusiv de această unificare. Totuși, aceasta ascunde modul în care inferioritatea diferitelor părți ale sectorului privat este construită sistematic prin mecanisme financiare, legale și administrative, *pe lângă* manipularea centrală a pieței simbolice – în Franța, precum și în alte sisteme centralizate –, toate acestea împiedicând formele alternative de educație să se diferențieze semnificativ. Această presiune a definițiilor alternative ale instrucției, prin reducerea diversității educaționale, este mecanismul prin care apare și este conservată dominația arbitrarului cultural în toate sistemele centralizate.

Al doilea exemplu este propoziția care îndeplinește un rol similar în cazul autonomiei instituționale și profesionale reduse: măsura în care

practicile pedagogice și, *a fortiori*, intelectuale (de exemplu, activitățile de cercetare) ale unei categorii de agenți se supun cu atât mai bine legii „rutinizării” cu cât această categorie este mai bine definită de propriul loc în cadrul SE, adică cu

²² *Ibid.*, p. 43.

cât interacționează mai puțin cu alte câmpuri de practică (de exemplu, câmpul științific sau cel intelectual).²³

Din nou, acest lucru ascunde faptul că interacțiunea practică cu agențiile externe este sistematic mai redusă în sistemele centralizate decât în cele descentralizate, deoarece instituțiile educaționale nu sunt nici suficient de specializate pentru a îndeplini cerințele externe, nici suficient de autonome pentru a lua parte la tranzacții externe cu scopul de a îndeplini aceste cerințe. Mai mult, tocmai această absență condiționată structural a interacțiunii practice a deturnat constant educația tehnică și profesională franceză în direcția unui academism de rutină plasat dincolo de orice fel de învățământ vocațional diferențiat. Astfel, tocmai pentru că educația aplicată tinde să imite educația generală, fiind lipsită de libertatea de a se diferenția, sunt pregnante standardizarea și rutina în toate sistemele centralizate.

În al doilea rând, Bourdieu folosește o altă tehnică pentru a minimaliza diferențierea și specializarea slabe în calitatea lor de *caracteristici sistemice*, mai exact, prin asemănarea acestor trăsături cu un „mod tradițional de comunicare”. Astfel, autorul nu trebuie să conchidă că nivelurile de diferențiere și de specializare sunt caracteristici structurale care variază în funcție de sistem, dar poate să discute unele dintre implicațiile acestora sub semnul *tradiționalismului*, desigur, un fenomen mai general care nu poate fi redus la un anumit tip de sistem educațional. În consecință, rutina pedagogică și omogenitatea pot fi detașate și considerate independente de orice caracteristică structurală pentru că se presupune că sunt părți ale tradiționalismului cultural, oriunde s-ar afla. Dar această tehnică generează propriile probleme: pentru a sublinia predominanța tradiționalismului în sistemul educațional modern, Bourdieu trebuie să pună accentul pe continuitatea istorică. Din acest motiv, Bourdieu insistă asupra „continuității metodelor pedagogice asigurate de continuitatea istoriei sistemului școlar”²⁴. La rândul său, această continuitate culturală este luată în considerație pentru că tradiționalismul academic, în ciuda schimbărilor structurii sociale, a reușit să ocupe poziții omoloage în

²³ *Ibid.*, p. 76.

²⁴ *Ibid.*, p. 165.

sistemul de relații care îl leagă de clasele dominante: acest aspect nu doar că ne readuce la problema corespondențelor neexplicate, dar ridică și o altă problemă, cea a relației dintre teorie și descriere.

Acordând o asemenea importanță tradiționalismului academic, Bourdieu este obligat aici să rescrie istoria educației franceze *ca istorie a continuității culturale*. Cu alte cuvinte, normalizarea educației naționale, al cărei scop este să sprijine universalitatea teoriei, are nevoie de o (re)descriere nouă și complementară a dezvoltării educației la nivel național. Prin urmare, explicația sa istorică, despre care Bourdieu admite că este o variație a interpretării standard, minimalizează – pentru că trebuie – discontinuitățile culturale și structurale, ca în următorul citat:

Acțiunea centralizatoare a Revoluției și a Imperiului prelungeste și pune capăt unei tendințe care apăruse deja sub monarhie: în afară de Concursul general²⁵ care, creat în secolul al XVII-lea, duce la scară națională competiția care avea loc în toate colegiile iezuite și le consacra idealul umanist al literelor frumoase, examenul de titularizare, reinstituat prin decret în 1808, fusese creat în 1766 sub o formă și cu o semnificație foarte apropiate de cele pe care le are astăzi. Dacă asemenea aspecte și, mai general, tot ce decurge din propria istorie a sistemului educațional se ignoră aproape mereu, cei care neagă reprezentarea comună sunt [...] cei care vor ca sistemul francez să-și datoreze cele mai importante caracteristici centralizării napoleoniene.²⁶

Dar schița istorică a continuităților culturale pe care o realizează Bourdieu, de la *honnête homme*²⁷, practicile iezuite, revoluționare și imperiale la lumea contemporană, implică ignorarea unor rupturi importante din punctul de vedere al reorganizării structurale și al reorientării culturale care constituie părți ale „reprezentării comune” – expulzarea iezuiților de către monarhie în secolul al

²⁵ Concurs anual în Franța menit să desemneze cei mai buni elevi din primul și ultimul an de liceu în cadrul concursului general al liceelor și cei mai buni ucenici în cadrul concursului general al meseriilor. (N. t.)

²⁶ *Ibid.*, p. 182, nota 17.

²⁷ În secolul al XVII-lea, „omul onest” era cel care avea o cultură generală vastă și competențele sociale necesare pentru a se face plăcut conform standardelor epocii. (N. t.)

XVIII-lea și interdicția impusă învățăturilor lor, apariția Universității Imperiale cu al său corp profesoral secular, consolidarea unei școli primare superioare de factură instrumentală sub Monarhia din Iulie, secularizarea sistemului educațional francez în timpul celei de-a Treia Republici, culminând cu separația dintre Stat și Biserică, pentru a da numai câteva exemple evidente.

Această reinterpretare trezește nu doar serioase rezerve istorice, dar i se poate aduce, pe deasupra, o importantă obiecție sociologică. Exagerarea continuității istoriei educației franceze înseamnă eludarea completă a *tiparului întrerupt* de schimbare care caracterizează acest sistem. Accentul pus pe rezistența tradiționalismului *cultural* diminuează importanța redirecționării și a organizării *politice* intermitente, în special într-o țară care a trecut prin atât de multe transformări de regim și de constituție, ca să nu mai vorbim de guverne. Efectul sistematic al structurii indigene (centralizate) în condiționarea unui *tipar „stop-go”* al schimbării în Franța se pierde atunci când sunt neglijate trăsăturile structurale care contribuie la declanșarea acestuia. În special, desconsiderarea diferențierii și specializării slabe ne răpește posibilitatea de a înțelege cum lipsa de diversitate creează un sentiment de nemulțumire, cum lipsa autonomiei nu îl poate reduce prin satisfacerea unor cerințe locale și directe și cum și una, și alta îndreaptă presiunile pentru schimbare asupra politicii centrale. Această lipsă de perspectivă analitică asupra mecanismelor schimbării (procesul de manipulare politică) și crearea unui tipar al schimbării (întrerupte, nu exponențiale) în sistemele centralizate sunt prețul plătit pentru promovarea continuității culturale și a corespondenței de clasă ca principii explicative pentru toate sistemele.

2.3. Efectele omogenizării tuturor sistemelor educaționale

Având în vedere cele două secțiuni anterioare, tratarea unor caracteristici structurale variabile ca universale (sistemul național ca normă) și apărarea universalității prin diminuarea altor variații (normalizarea sistemului național) au ca efect combinat omogenizarea tuturor sistemelor educaționale. De aici reiese ultima, dar cea mai importantă, cale prin care prezentarea descriptivă a

educației naționale influențează teoria reproducerii culturale: această omogenizare descriptivă *servește în mod artificial* la confirmarea lipsei de importanță cu care Bourdieu tratează nivelul sistemic și structurarea educației, în general. Dacă sistemele sunt atât de similare din toate punctele de vedere semnificative, iar diferențele dintre ele sunt atât de insignifiante din perspectiva implicațiilor lor, atunci lipsa de importanță a acestei granițe este justificată eronat.

În ultimă instanță, aceasta pare a limita fecunditatea contribuțiilor lui Bourdieu la înțelegerea culturii, care sunt considerabile. Aducând laolaltă aceste aspecte, negarea nivelului sistemic pare să rupă teoriile generale ale reproducerii culturale în două puncte de intersecție, a căror explorare este vitală pentru dezvoltarea unei teorii mai unificate (cu un scop, o rază de acțiune și o profunzime mai mari), care este, desigur, și scopul autorului.

(a) În primul rând, a rupe „arbitrarurile culturale” și acțiunea pedagogică de o perspectivă corectă asupra antecedentelor lor istorice, prin înlocuirea acestora cu „descrieri convenabile”, „apără” eronat universalitatea teoriei și împiedică extinderea ei reală, care ar putea avea loc și prin apelul la o dimensiune istorică a analizei. O asemenea *analiză* a felului în care procesele interacțiunii sociale din trecut au instituționalizat „arbitrarurile culturale” și a modului în care acest fapt, la rândul său, a creat și a distribuit interesele față de conservarea sau schimbarea identităților educaționale va amplifica puterea explicativă, evitând nevoia unor teorii ambigue ale corespondenței. Acestea ar putea fi înlocuite, atunci, de o înțelegere a lanțurilor de acțiune și a proceselor sociale ale căror consecințe (parțial accidentale) reprezintă starea prezentă de fapt a cunoașterii educaționale. Mai mult, un astfel de cadru istorico-analitic ar trebui să permită explicarea *variațiilor* naționale contemporane ale culturii școlare (și nu situarea lor într-un continuum, cum face Bourdieu), prin asocierea acestora cu diferite direcții istorice de dezvoltare educațională.

(b) Cu toate acestea, teza lui Bourdieu sugerează oportunitatea unui punct de întâlnire cu educația comparată. Atât discuția sa cu

privire la „logica” reproducerii culturale, cât și cea despre consecințele tradiționalismului pedagogic par să se bazeze, din nou în formele lor pure, pe o configurație specială a caracteristicilor sisteme – cu alte cuvinte, ele sunt mult mai relevante pentru sistemele centralizate. (De exemplu, dată fiind natura diversificată a definițiilor instrucției în sistemele descentralizate, tradiționalismul este redus la părți, niveluri sau instituții particulare – el nu va fi nicio dată în întregime general.) Astfel, va fi mai util să analizăm comparat condițiile diferitelor teze ale lui Bourdieu decât să acceptăm afirmația acestuia conform căreia orice variație transculturală este fie produsul logicii (anumite condiții istorice ale operaționalizării sale), fie complet irelevantă pentru acțiunea acestuia.

Putem considera că Bourdieu descrie excelent acele procese culturale care au loc *odată* ce un sistem a fost structurat într-un mod anume, dar face o descriere inadecvată a structurării acestuia. Pentru a profita la maximum de teoria sa, trebuie să știm *în ce caz* va funcționa ea cel mai bine și în ce cazuri mai puțin. Altfel, ea va rămâne un fel de „model extrem” a cărui aproximare a realității empirice suferă variații foarte mari în funcție de țară. Ceea ce necesită, în schimb, o explicație pe care teoria, prin natura sa, nu o poate da.

*
* *

În ultimă instanță, principala problemă ține de definiție, o definiție care înlocuiește treptat întreaga activitate educațională cu activități ale violenței simbolice. La început, Bourdieu recunoaște, fără a greși, că niciunul dintre lucrurile învățate și predate nu este arbitrar din punct de vedere cultural și că, în consecință, acțiunea pedagogică *nu* este, în întregime, violență simbolică, deși, de cele mai multe ori, a afirmat contrariul.²⁸ La fel, prima sa propoziție formală subliniază, pe bună dreptate, că „orice acțiune pedagogică (AP) este, în mod obiectiv, o violență simbolică și, în același timp,

²⁸ *Ibid.*, cf. p. 24.

impunere, de către o putere arbitrară, a unui arbitrar cultural”²⁹. De o importanță crucială aici este sintagma „în același timp”, iar problemele de definire apar din cauză că Bourdieu o uită progresiv, pe măsură ce teoria se dezvoltă și începe să trateze *toată* instrucția contemporană ca pe inculcarea unui arbitrar cultural.

Aceeași problemă a avut-o, într-o mai mică măsură, lucrarea sa anterioară cu Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*³⁰. Acolo, discuția generală despre iraționalitatea condiției de student (din cauza rupturii dintre scopurile și mijloacele studiului universitar) derivă din considerații asupra burghezului tradițional, studentul parizian la Litere. Cu toate acestea, către finalul cărții, autorii recunosc că au prezentat un model ideal care nu lua în seamă faptul că, în realitate, un sistem educațional este întotdeauna investit cu funcții multiple și disproporționate³¹, care nu au ca scop doar impunerea tradiționalismului academic.

În *La reproduction*, problema este și mai mare, pentru că modelul ideal începe să fie confundat cu realitatea. Din nou, modelul ideal în discuție este cel al tradiționalismului academic (un mod de instruire organizat care are în vedere o audiență limitată de destinatari legitimi și care presupune că aceștia sunt deja dotați cu „habitusul” mental necesar pentru a înțelege). Deși vorbește inițial despre grade ale tradiționalismului și chiar despre alternative la acesta, Bourdieu ajunge să trateze, în cele din urmă, toate formele de educație ca tradiționaliste, și nu ca forme hibride, în care este inclusă deopotrivă instrucția pentru competențe tehnice. Este ca și cum autorul ar fi fost vrăjit de vitalitatea tradiționalismului din viața academică franceză, de faptul că „relația de comunicare pedagogică se poate menține ca atare, chiar dacă informația transmisă tinde să se anuleze, ca în cazul-limită al învățământului de inițiere sau, mai aproape, al unui anume învățământ literar”³².

Astfel, despre pedagogia tehnică, care se află în contrast cu pedagogia tradițională care îl preocupă pe Bourdieu și care se supune unei alte logici, nu se spune nimic. Studiile științifice sunt

²⁹ *Ibid.*, p. 19.

³⁰ Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964.

³¹ *Ibid.*, p. 98.

³² Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, ed. cit., p. 36.

examine numai „în măsura în care” sunt marcate de arbitrarul cultural și, deci, se supun aceleiași logici, întărind astfel pretenția autorului că aceasta ar fi logica universală a acțiunii pedagogice. Critica lui Bourdieu la adresa lui Weber, potrivit căreia acesta „supraestima autonomia funcțiilor tehnice în raport cu funcțiile sociale atât ale sistemului de învățământ, cât și ale sistemului birocratic”³³, se poate întoarce împotriva sa, pentru că Bourdieu cade pradă unei exagerări și mai mari în celălalt sens. Însă de ce se întâmplă asta?

În cadrul descrierii sale tradiționaliste a sistemului educațional francez, toate interesele instrumentale obiective, fie ele tehnologice, vocaționale sau științifice, sunt, de fapt, reprimare în mare măsură. Mai mult, acestea sunt, în principal, cerințe ale elitelor industriale, comerciale și profesionale, adică ale grupurilor sociale a căror rezistență la subordonare, desemnare sau aplicarea de sancțiuni în interior le face să lupte și a căror influență politică și economică le permite să facă acest lucru. Din punctul de vedere al lui Bourdieu, motivul pentru care politicile educaționale ignoră aceste grupuri sunt funcțiile pozitive de clasă pe care le îndeplinește educația pentru criticii ei burghezi și pentru alte părți ale clasei de mijloc. Deci, activitățile educaționale „servesc întotdeauna, în mod obiectiv, clasele dominante, întrucât acestea nu sacrifică niciodată interesele tehnice ale acestor clase decât în folosul propriilor interese sociale”³⁴.

Astfel, avantajele obținute din punctul de vedere al reproducerii sociale sunt considerate suficiente pentru a contrabalansa potențialul politic inerent în frustrarea produsă de neluarea în seamă a cerințelor instrumentale. De ce ar trebui să credem că acest lucru este universal valabil? La urma urmelor, a primi anumite servicii nu înseamnă a împiedica un grup să dorească servicii mai bune, în special dacă satisfacția lor ca părinți și lipsa de satisfacție ca angajați vizează diferite grupuri de elevi din diferite stabilimente educaționale: susținerea necesității de a obține un statut academic pentru elite și a unei instrucții vocaționale pentru mase este o problemă foarte familiară în istoria Europei. Răspunsul ar trebui să

³³ *Ibid.*, p. 205.

³⁴ *Ibid.*, p. 205.

fie că sarcina reproducerii sociale are o importanță net superioară, *menținută* de cei implicați în *orice formare socială dată*. Totuși, asta nu înseamnă decât să transferi premisele teoriei reproducerii la motivațiile actorilor istorici. Susținând că sistemele educaționale sunt mai preocupate de reproducerea socială (prin introducerea arbitrarului cultural) decât de comunicarea de informație și de formarea de competențe utile, Bourdieu întâmpină, pe măsură ce argumentația se dezvoltă, dificultăți din ce în ce mai mari în considerarea cu precădere a luptei educaționale în defavoarea serviciilor practice, mai degrabă ignorând faptul că strategia fiecărui grup educațional este motivată exclusiv de poziția socială.

Insinuarea ambiguă a unei singure motivații este evidentă atunci când Bourdieu explică de ce sistemul educațional francez prezintă caracteristici legate funcțional de instituționalizarea acțiunii pedagogice, într-o măsură mai mare decât alte sisteme. Pentru Bourdieu, puține sisteme educaționale sunt convocate de clasele dominante să facă mai mult decât „să reproducă, așa cum este, cultura legitimă și să producă agenți capabili să o manipuleze în mod legitim”³⁵. Istoric vorbind, nu este adevărat: începând cu Monarhia din Iulie, sistemul a fost bombardat cu cereri de modernizare, de specializare tehnică și de creștere a importanței instrumentale – inclusiv în al Doilea Imperiu și în a Treia, a Patra și a Cincea Republică. Într-adevăr, aceste cereri au fost neglijate sistematic, au obținut, cu întârziere, concesii ne semnificative și au devenit, în timp, din ce în ce mai puțin adecvate, dar singura modalitate de a înțelege acest fenomen este înțelegerea mașinațiilor politicilor educaționale, nu negarea acestui proces și a cererilor exprimate și nesatisfăcute în cadrul acestuia.

Concluzii

Întrucât principalele afirmații discutate aici provin din această definiție eronată, le putem elimina din lucrarea lui Bourdieu; în principiu (un principiu pe care Bourdieu ar putea sau nu să îl accepte), este nevoie doar de o redefinire. Astfel, educația a putut fi înțeleasă ca ceva complet permeabil doar pentru că nu a fost

³⁵ *Ibid.*, p. 75.

definită *decât* ca un arbitrar cultural tradiționalist – această definiție deja face din instrucție o trăsătură a culturii de clasă, dacă clasa dominantă este tradiționalistă în orientarea și în sursa ei de legitimare. La fel, politicile educaționale au dispărut deoarece, dată fiind această definiție tradiționalistă a *întregii* instrucții, nu putea exista o luptă reală pentru că nu existau alternative reale – adică, dintr-odată, această definiție a eliminat conflictele familiare care apar în privința conținutului instrucției: învățământ vocațional versus învățământ academic, pur versus aplicat, instrumentalism versus intelectualism, tehnic versus clasic, știință versus artă etc. În cele din urmă, omogenizarea sistemelor educaționale s-a datorat faptului că au fost luate în considerație numai variații *din interiorul* acestui tradiționalism.

Consecințele cele mai dăunătoare pentru teorie, în întregimea ei, ale acestor afirmații ar fi putut fi evitate prin formularea unei definiții mai realiste a instrucției. Acestea pot fi depășite prin recunoașterea multifuncționalității esențiale a instrucției moderne – care este, în general, o proprietate a tuturor sistemelor educaționale – și prin explorarea diversității comparate a avantajelor pe care le oferă, a căror gamă variază în funcție de tipul de structură care caracterizează sistemul educațional. Pe scurt, actul necesar al redefinirii va trebui să discute *sistemul* educațional dintr-o perspectivă istorică și comparată. La rândul său, educația franceză va trebui să fie tratată din perspectiva potrivită, ca exemplu de sistem centralizat, și nu ca exemplu de sistem educațional în general.

73oria gam3rului

Traducere de Daniel Clinci

*Irealitatea jocurilor arată că realitatea nu e încă reală.
Inconștient, ele repetă viața corectă.
Theodor Adorno, *Minima Moralia**

01. Să presupunem că există o firmă în cartierul tău care se numește Peștera™. Ea oferă, în schimbul unei mici taxe pe oră, acces la console de joc, într-o cameră întunecată. Să presupunem că face parte dintr-un lanț. Consolele formează o rețea locală și sunt legate la alte rețele ale lanțului. Să presupunem că ești un jucător din Peștera™. Îți testezi abilitățile împotriva altor jucători. Joci Peștera™ încă din copilărie. Ochiu tăi nu văd decât monitorul din fața ta. Urechile tale aud doar prin căștile care stau pe ele. Măinile tale ating numai controlerul prin care împuști figurile digitale care trag și ele în tine, pe ecran. Aici, jucătorii văd imaginile și aud sunetele și își spun unul altuia: „Dar aceste imagini sunt doar niște umbre! Aceste sunete sunt numai ecouri! Lumea reală este pe-afară, pe undeva.” Existența unei alte lumi, mai reale, căreia Peștera™ îi furnizează copii, este presupusă, dar nimeni nu o ia în seamă prea mult. Înțelegciunea ta este cea a Playstation: *Trăiește în lumea ta, joacă-te într-a noastră.*

02. Poate că nu ești un gamer oarecare. Tu ești cel care ia decizia să investigheze presupuziția că există o altă lume. Te întorci de la monitor și îți scoți căștile. Te ridici și mergi împleticit afară din camera întunecată, către lumină. Ești amețit de lumină, iar

lucrurile și oamenii din luminoasa lume îți par mai puțin reale decât imaginile și sunetele Peșterii™. Îți întorci privirea de la această lume orbitoare care pare, în chip ciudat, ireală. Te întorci la ecran și la căști și la întunericul gamerului din Peșteră™.

03. Poate că cineva, un părinte, un profesor sau vreun tutore, te trage înapoi către lumină și te face să stai acolo. Tot ar fi orbitor. N-ai putea să te uiți direct la lucruri. Poate că persoana tipărește niște fotografii ale familiei tale și poate o hartă a cartierului, pentru a te acomoda înainte de a privi lucrurile. Încet, începi să-i vezi pe oamenii din jurul tău și ce fac ei. Apoi, poate că-ți amintești jocurile imense, imersive din Peșteră™. Și te întorci în Peșteră™, ca să vorbești sau să trimiți mesaje altor gameri despre această lume defară.

04. Comunici cu ceilalți gameri din Peșteră™ despre lumea defară, pentru care Peștera™ e doar o umbră. Sau încerci să faci asta. Platon: „și dacă locuitorii peșterii și-au stabilit, acolo, în peșteră, anumite premii și distincții pentru cei care erau mai bine dotați să vadă umbrele, iar apoi și în același timp, erau capabili să prevadă aparițiile viitoare ale lumii umbrelor, prizonierul nostru eliberat ar simți lipsa acestor premii sau ar invidia această putere și onoare?” (citată în Heidegger 2002: 31). Poți să pui pariu că așa e! Peștera™ este o lume a agonului pur, a competiției după distincții. Dar să presupunem că ești acel gamer rar, rățacit, gânditor, care decide să încerce din nou acest joc al ieșirii din joc. Să presupunem că ieși din Peșteră™ și decizi să faci un inventar al lumii de dincolo. Descoperi că această altă lume este, în feluri curioase, similară Peșterii™. Fotografiile familiei, harta cartierului – par a fi făcute din aceeași chestie digitală ca jocurile tale preferate din Peșteră™. Dacă există o diferență, s-ar putea să nu fie ceea ce pare.

05. Observi în lumea din afara Peșterii™ că întreaga viață pare a fi o acumulare vastă de mărfuri și spectacole, lucruri împachetate în imagini și imagini vândute ca lucruri. Dar cum sunt organizate aceste imagini și lucruri, și ce rol le spun celorlalți că ar trebui să adopte față de ele? Imaginile prezintă interes ca premii și ne

îndeamnă să jucăm jocul în care ele sunt miza. Vezi că lume după lume, peșteră după peșteră, învingătoare este aceeași logică agonică a unuia împotriva celuilalt, sfârșitul fiind victoria sau înfrângerea. Orice lucru are valoare doar atunci când e comparat cu altul; orice om are valoare doar atunci când e comparat cu altul. Orice situație este victorie/înfrângere, dacă nu e victorie/victorie – o situație în care jucătorii sunt liberi să colaboreze unul cu altul doar pentru că urmăresc premii în jocuri diferite. Lumea reală pare a fi un parc de distracții împărțit în multe și variate jocuri. Munca este o cursă de șobolani. Politica este o cursă de cai. Economia este un cazino. Chiar și utopica justiție care va să vină în viața de apoi este amanetată: *Cel care moare cu cele mai multe jucării câștigă*. Jocurile nu mai sunt doar un mod de a petrece timpul liber, în afara sau pe lângă viață. Ele sunt chiar viața, moartea și timpul. Cu aceste jocuri nu-i de glumit. Când pe ecran apare „game over”, ești fie mort, fie înfrânt, fie, în cel mai bun caz, fără bani.

06. Jocul și-a colonizat rivalii din domeniul cultural, de la spectacolul de cinema la simulările televiziunii. Narațiunea nu mai este o rezolvare imaginară a problemelor reale. Povestea relatează pașii prin care cineva a bătut pe altcineva – o victorie reală pentru mize imaginare. Singurul gen original al secolului XXI se numește „reality TV”, și nu degeaba. Desigur, reality TV nu arată a realitate, dar, pe de altă parte, nici realitatea nu arată a realitate. Ambele arată a jocuri. Ambele devin un spațiu omogen în care gamerii își testează abilitățile în cadrul unor scenarii finite. Situațiile pot fi artificiale, dialogul poate fi mai puțin spontan, iar gamerii pot face doar ceea ce le permit producătorii. Totul este în perfect acord cu o realitate, ea însăși o arenă artificială, în care oricine este deja gamer, așteptându-și rândul.

07. Jocul nu doar că a colonizat realitatea; a devenit singurul ideal rămas. Spațiul de joc își proclamă legitimitatea prin victorie asupra tuturor rivalilor. Ideologia supremă își imaginează lumea ca un *spațiu de joc egal*, în care toți oamenii sunt egali în fața lui Dumnezeu, marele designer al jocului. Istorie, politică, cultură – spațiul de joc dinamitează tot ce nu e în joc, ca un cazino demodat din

Las Vegas. Totul este evacuat dintr-un spațiu și un timp goale, care par acum naturale, neutre, fără calități – un spațiu de joc. Liniile sunt marcate clar. Fiecare acțiune este doar un mijloc către un scop. Tot ceea ce contează este scorul. În ceea ce privește cine deține echipele și cine controlează ligile, mai bine nu întrebați. În ceea ce privește cine este exclus din ligile înalte și de la scoruri mari, mai bine nu întrebați. În ceea ce privește cine ține scorul și cine face regulile, mai bine nu întrebați. În ceea ce privește ce organism de conducere face declasările și pe ce baze, mai bine nu întrebați. Totul este bine în cea mai bună – și singura – lume posibilă. Există – să-i dăm un nume – un complex militar-distractiv. Și e tare. Victoriile sale confirmă conducerea jocului și regulile jocului.

08. Tot ceea ce este atins de complexul militar-distractiv cu muștele lui placate cu aur se transformă în digital. Totul este digital și totuși digitalul e ca și cum n-ar fi nimic. Niciun om nu-l poate atinge, mirosi, gusta. Bipăie și clipește și se manifestă în alfanumerice luminoase, indicând prețul acțiunilor pe ecranul telefonului. Desigur, există grafică 3D plină de viață. Există grafice în formă de plăcintă și de bară. Există învârtirea și răsucirea poligoanelor colorate aprinse de la ecran la ecran. Dar acestea sunt numai decorațiuni. Apăsarea butonului sau mișcarea rapidă a încheieturii pe mouse se leagă direct de un spațiu de joc invizibil, intangibil, al competiției pure, al *agonului*. Nu contează dacă peștera ta e echipată cu Playstation sau cu un terminal Bloomberg. Nu contează dacă tu crezi că joci pe piața de obligațiuni sau *GrandTheft Auto*. Este doar un algoritm cu suficient de multe necunoscute ca să devină joc.

09. Pe vremuri, jocurile aveau nevoie de un spațiu adevărat în care să se dispute, fie pe tabla de șah, fie pe terenul de fotbal. Chiar și războaiele aveau câmpuri de luptă. Acum, sateliții sistemului GPS urmăresc tot pământul și pun în joc tot spațiul și timpul. Se spune că războiul arată acum ca jocurile video. Nu-i de glumă. Războiul este un joc video – pentru complexul militar-distractiv. Lor nu le pasă ce se întâmplă „la baza solului”. La sol – demodatul câmp de luptă – este numai o externalitate necesară a

jocului. Žižek : „Deci, nu este fantezia unui război pur aseptice purtat ca un joc video din spatele unor monitoare care ne protejează de realitatea uciderii față în față a altei persoane; din contră, este fantezia întâlnirii față în față cu un inamic ucis sângeros pe care o construim pentru a evada din Realul războiului depersonalizat care a devenit o operațiune tehnologică anonimă” (Žižek 2001: 77).

10. Vechile antagonisme de clasă n-au dispărut, sunt ascunse sub sistemul nivelurilor, în care fiecare își măsoară valoarea în comparație cu alții, în prețul și mărimea casei lor, prețul și mărimea mașinii și, unde, cu perseverență, a munci din ce în ce mai mult este un semn de câștig al jocului. Munca devine joc. Munca solicită nu doar corpul și mintea, ci și sufletul. Trebuie să fii un *jucător de echipă*. Munca ta trebuie să fie creativă, inventivă, jucăușă – ludică, dar nu ridicolă. Munca devine un spațiu de joc, dar nu mai poți alege ce joc vrei. La fel pentru copiii care, dacă vor deveni progeniturile de succes ale părinților de succes, se găsesc înregimentați în nesfârșite ture de seară pentru sporturi în echipă. Al căror scop este, desigur, cel de a le întări caracterul. Ce caracter? Caracterul *bunului sportiv*. Caracter pentru ce? Pentru locul de muncă, cu camaraderia de echipă și disciplina impusă între egali. Pentru alții, munca este doar repetitivă și plictisitoare, dar visul este cel de a evada în comerțul jocului – să ajungi în ligile superioare, să intri în joc pentru sume record ca *divă* sau *playa* într-un *joc rap*. Iar pentru alții, există doar jocul supraviețuirii. Jocul devine tot ceea ce îi era, cândva, opus. Este muncă, este seriozitate, este moralitate, este necesitate.

11. Vechile identități se topesc sau explodează zgomotos. Ni-meni nu mai are timp. Gamerul nu e interesat să se joace de-a cetățeanul. Sala de judecată este în regulă ca sport, pentru spectatori, dar a fi cetățean te împinge la nenumărate încercări de scăpa de datoria de jurat¹. Ai o problemă? Spune-i lui *Judge Judy*². Gamerul

¹ În original *jury duty*, practica sistemelor de justiție cu curte de jurați, prin care cetățenii sunt obligați să facă parte din juriu pentru judecarea unor cauze (n.t.).

² *Judge Judy* este un *reality show* american care imită procesele de judecată (n.t.).

alege să susțină o parte sau alta numai în scopul jocului. În această săptămână ar putea fi germani vs. americani. Săptămâna viitoare, gangsteri împotriva legii. Dacă gamerul alege să fie soldat și să se joace cu arme reale, o face ca *Army of One*, testându-și și rafinându-și punctele personale de abilități. Zgomotul ascuțit și constant al patriotismului pe care-l auzi în difuzoare, maschează eroziunea lentă a oricărui sentiment coerent cu privire la rămășițele unui spațiu național. Acest spațiu de joc scapă tuturor granițelor. Ce-a mai rămas din națiune este un pretutindeni care este nicăieri, o atonie a victoriilor zgomotoase ale dreptății și a eșecurilor tăcute și sinistre. Destinul manifest, dreptul de a governa prin virtute face loc destinului latent – virtutea dreptului prin reguli.

12. Gamerul nu este interesat de credință, deși o retorică umflată a credinței ar umple vidul lăsat în suflet de insinuările spațiului de joc. Dumnezeuul gamerului este designerul jocului. El implantează în orice un algoritm secret. Credința este abilitatea de a intui parametrii acestui design inteligent și de a aduna puncte, în consecință. Tot ceea ce e drept câștigă; tot ceea ce câștigă este drept. A fi un *ratat* sau un *amărât* este un semn al damnării. Când ești gamer, nu-ți mai rămâne decât să crezi în propriile tale abilități dumnezeiești. Gamerii se confruntă în jocuri ale abilităților care îl evidențiază pe cel care a fost ales de joc ca fiind cel care a internalizat cel mai bine algoritmul. Pentru cei care nu au încredere în abilitățile lor, există jocuri ale șansei, unde grația apare în aruncări de zaruri. Caillois: „șansa este căutată pentru că munca și calificările personale sunt neputincioase în a aduce acest succes” (Caillois 2001: 114). Jucătorul [*gambler*] poate cunoaște ceea ce destinul gamerului refuză să încuviințeze.

13. A fi gamer înseamnă a trăi doar ca *nivel*, ceea ce are sens doar în relație cu nivelurile de mai sus sau de mai jos. Identitatea își pierde dimensiunea calitativă. Spațiul de joc își lasă amprenta pe gamer, reducându-i sinele la scor. Chestiuni de etnicitate, sexualitate, gen, rasă, națiune sau trib, chiar specie devin pur arbitrare. Joacă la fel ca cine sau ce vrei tu. Alege-ți forma. Gamerilor nu le pasă. Totul este un agon al abilităților, iar abilitățile au măsura lor.

Totul se reduce la o decizie sumară: *e mișto!* Cineva speră. Sau, dacă nu, *ești concediat!* Ai întrebări despre calitățile Ființei? *Nu contează.*

14. Deci aceasta este lumea așa cum îi pare gamerului: o matrice a unor jocuri variate și infinite, toate reductibile la aceleași principii, toate producând același fel de subiect care îi aparține acestui spațiu de joc în același fel – ca un gamer față de un joc. Ce ar însemna să-ți ridici ochii de pe țintă, să faci o pauză de la împușcat, să-ți odihnești degetul cu care dai click întruna? Este posibil să gândești în afara Peșterii™? Mai are cineva această abilitate? Poate că, odată cu triumful spațiului de joc, gamerul ca teoretician are nevoie să reconstruiască fișierele șterse referitoare la cei care se opun spațiului de joc cu date de joc revoluționare. Guy Debord, de exemplu, care declara: „doar am început să te fac să înțelegi că nu intenționez să particip la joc” (Debord 1992). Acesta este un jucător care nu-i preocupat de o *strategie de ieșire*.

15. „Joaca” a fost, pe vremuri, un mare slogan al eliberării. Neville: „Noii nebuni frumoși ne vor învăța pe toți din nou cum să ne jucăm (și vor suferi pedeapsa societății)” (Neville 1970: 278). Joaca a fost berbecul care să dărâme zidurile chinezești ale muncii alienate, ale diviziunii muncii. Priviți doar la ce-a mai rămas din joacă. Joaca nu mai este opusă muncii. Joaca devine muncă; munca devine joacă. Joaca în afara muncii a fost capturată de ascensiunea jocului digital, care răspunde la plictiseala jucătorului cu nesfârșitele jocuri ale repetiției, nivel după nivel ca greutate, dar în care totul e cam la fel. Joaca nu mai funcționează ca punct central al teoriei critice. Visul utopic al eliberării actului de joacă din joc, al unui act de joacă pur, dincolo de joc, a deschis calea extinderii spațiului de joc în fiecare aspect al vieții cotidiene.

16. Chiar și teoria critică, cea care se distanța de viața distrusă, a devenit doar un alt joc. Aplicat la școlile de top. Găsești un antrenor bun. Alegi un domeniu în ascensiune. Îți dovedești abilitățile. Ești publicat. Obții niște burse. Obții un loc de muncă. Găsești o altă ofertă de loc de muncă pentru a-ți stabili nivelul și a te târgui cu actualul angajator. Ești cuminte și obții titularizarea. Ai câștigat!

De-acum ești liber! De-acum poți face tot ceea ce ți-ai dorit, în secret, în toți acești ani. Numai că acum nu-ți mai amintești. Ai devenit un situaționist win-win. Teoria ta critică a devenit teorie ipocrită. Este împotriva întregii lumi, cu excepția spațiului de joc care a făcut-o posibilă. Dar spațiul de joc este acum forma lumii, iar această lume a scăpat gândirii tale, chiar atunci când ți-a adus premii strălucitoare. De fapt, spațiul de joc a câștigat. Teoreticianul ipocrit, când visează, se întâlnește cu fantoma lui Guy Debord și citează o listă de realizări: loc de muncă în Ivy League, contracte de publicare, promovare, titularizare, recunoaștere în cele mai înalte rânduri ale branșei. Fantoma lui Debord oftează: „Atât de puțină ambiție la cineva atât de tânăr”.

17. Ce a văzut gamerul în acea lume strălucitoare, în acel spațiu de joc de dincolo de Peșteră™? Vezi oameni aplecați peste ecrane, cu mâinile acționând compulsiv controlere. Fiecare stă singur, vorbește sau trimite mesaje altora nevăzuți, orbit de imagini care par să vină de nicăieri, scaldat în sunete ritmice și bipuri. Gamerul iluminat vede că lumea de dincolo de jocurile din Peșteră™ pare să fie o mulțime de peșteri mai mult sau mai puțin similare, toate digitale, fiecare dintre ele un agon cu reguli proprii, un amestec arbitrar de șansă și competiție. Și dincolo de asta? Nu multe. Realul a devenit un simplu epifenomen fără de care spațiul de joc nu poate exista, dar care-și pierde, puțin câte puțin, orice formă sau substanță sau spirit sau istorie care nu este absorbită și transformată de spațiul de joc. Dincolo de spațiul de joc sunt doar fragmente fără nume ale realului.

18. Teoria gamerului pornește de la suspendarea presupuzițiilor Peșterii™, că există o lume mai reală dincolo de ea, undeva, și că cineva – un preot sau un profesor – știe unde. Gamerul ajunge la începutul unei vieți de reflecție, la o teorie a gamerului, pășind în afara Peșterii™ – și întorcându-se în ea. Dacă gamerul poate chestiona spațiul de joc în alți termeni decât o face acesta, ar putea să nu mai fie doar umbra unei umbre a realului, difuz, inform, un gunoi prin colțuri. Ar putea să fie chiar jocul propriu-zis, așa cum este el jucat în Peșteră™. Acolo, cel puțin, jocul ia forma pură a

algoritmului. Acolo, cel puțin, logica digitală la care aspiră spațiul de joc este realizată în fapt. Provocarea este – dar și această exprimare este o cădere înapoi în joc – să joci cu jocul însuși, dar din interior. Gamerul ca teoretician are de ales între două strategii de joc împotriva spațiului de joc. Una este să joace pentru real. (Ia pastila roșie.) Dar realul nu este decât o grămadă de imagini rupte. Cealaltă este să joace pentru joc. (Ia pastila albastră.) Să joace în interiorul jocului, dar împotriva spațiului de joc. Jocul digital pune în joc tot ceea ce spațiul de joc se pretinde a fi: o luptă dreaptă, un câmp de luptă egală, o competiție liberă.

19. Pentru ca un gamer să fie teoretician, nu are nevoie de abilitatea de a juca un joc foarte bine. Premiile n-au de-a face cu gândirea asupra jocului. Nici abilitatea de a afirma că jocul este ireal în numele vreunui „exterior” presupus mai solid. Ce? Acești pixeli luminoși nu sunt reali, vrei să spui? Nici lumea *ta* nu e. Peștera™ pare să fie locul în care formele, ideile, abstracțiunile din spatele simplei aparențe a lucrurilor pot fi găsite. Dacă spațiul de joc este sau nu mai real decât orice altă lume, aceasta nu este o problemă. Chiar și în irealitatea lui, el poate avea efecte reale asupra altor lumi – abia aceasta este o problemă. Jocurile nu sunt reprezentări ale acestei lumi. Ele sunt mai mult alegorii ale unei lumi ca spațiu de joc. Ele incarnează principiile abstracte pe baza cărora se iau deciziile cu privire la realitatea acestei lumi sau a alteia.

20. Iată principiul director al unei utopii a viitorului, de-acum de mult trecut: „Fiecăruia după nevoi; de la fiecare, după posibilități” (Marx 1974: 347). În spațiul de joc, ce avem? O atopie, un loc absent, fără sens, unde guvernează o altă maximă: „de la fiecare după abilitățile lor – fiecăruia un nivel și un scor”. Nevoile nu mai intră în calcul. Nici măcar dorința nu mai contează. Scorul este totul. La prima vedere, se pare că gamerul ca teoretician a obținut o abilitate care nu contează în spațiul de joc. Gamerul ca teoretician ar putea începe cu o indiferență față de distincții, față de tot ceea ce e de preț în spațiul de joc. El nu joacă pentru a câștiga (sau nu doar pentru a câștiga). El se joacă [*trifles*] cu jocul pentru a înțelege natura spațiului de joc ca lume – ca „lumea”. Se

joacă cu jocul pentru a descoperi în ce fel spațiul de joc nu-și respectă regulile autoproclamate.

21. Nu-i de mirare că jocurile digitale au devenit forma culturală a timpurilor noastre. Timpurile însele au devenit doar o serie de jocuri mai puțin perfecte. Jocuri ca acelea jucate în Peșteră™ se prezintă într-o stare pură, ca domeniu în care doar dreptatea – de un fel – domnește. Începuturile unei teorii critice a jocurilor – o teorie a gamerului – s-ar putea afla nu în acuzarea jocurilor că sunt reprezentări eșuate ale lumii, ci chiar invers. Lumea de-afară este un spațiu de joc care pare o formă imperfectă a jocului. Gamerul este un arheolog al Peșterii™. Jocurile digitale pe care le găsește gamerul sunt ruine, nu ale unui trecut pierdut, ci ale unui viitor pierdut. Spațiul de joc este construit pe ruinele unui viitor pe care îl proclamă în teorie, dar pe care-l dezavuează în practică.

22. Spațiul de joc are nevoie de teoreticieni – dar și de o nouă practică. Una care să rupă liniile care îl despart pe gamer de designer, să reinventeze digitalul pentru a face din această distincție una arbitrară. Prezentarea deciziilor digitale într-o varietate de diferențe este o caracteristică a jocurilor. Poți câștiga sau poți pierde. Poți nimeri ținta sau nu. Practica gamerului ca teoretician ar putea fi aceea de a reinstala ceea ce este indecidabil înapoi în spațiul de joc a cărui violență primară n-are de-a face cu exploziile colorate sau numărătoarea morților, ci cu decizia dreptății digitale cu privire la unde trebuie să se afle totul și cum trebuie ierarhizat.

23. Din toate felurile de apartenență care creează loialitate de grup – muncitori împotriva șefului, cetățeni împotriva inamicului, credincioși împotriva necredincioșilor – acum trebuie să concurăm cu unul care face din agon primul și singurul său principiu. Spațiul de joc vrea ca noi să credem că acum nu suntem nimic altceva decât gameri, în competiție nu împotriva inamicilor de clasă sau credință sau națiune, ci numai împotriva altor gameri. Un nou personaj istoric bântuie pământul. Virno: „La baza cinismului contemporan stă faptul că bărbații și femeile învață prin experimentarea de reguli, nu de «fapte». [...] A învăța regulile înseamnă,

totuși, a recunoaște lipsa lor de fundament și convenționalitatea lor. Nu mai suntem inserați într-un singur «joc» predefinit la care participăm din convingere. Acum, trebuie să facem față multor «jocuri» diferite, fiecare golit de seriozitate și claritate, și care este doar un loc al unei autoafirmări imediate – o afirmare care este cu atât mai brutală și mai arogantă, cu atât mai cinică, cu cât ne angajăm, fără iluzii, dar cu o adeziune momentană perfectă acele reguli a căror convenționalitate și mutabilitate le-am perceput” (Virno 1996: 17-18).

24. Ai vreodată senzația că joci un joc inutil și imens căruia nu-i cunoști scopul și nu-ți poți aminti regulile? Ai vreodată dorința de a renunța, de a abandona, doar pentru a descoperi că nu există niciun arbitru sau organism de reglementare căruia să-i anunți capitularea? Ai vreodată vaga teamă că, în vreme ce n-ai nimic de ales decât să joci jocul, tu nu-l poți câștiga și nici măcar nu știi care-i scorul sau cine-l ține? Ai suspiciunea că nici măcar nu știi care va fi adversarul tău real? Te enervează faptul evident că zarurile sunt false și masa e aranjată? Bine ai venit în spațiul de joc, unde „aruncăm cu toții zarurile cu pumnii strânși”³. Această arenă atopică, acest sport speculativ este peste tot. *Fără durere, fără câștig. Fără curaj, fără glorie. Dă ce ai mai bun. Nu există locul al doilea. Câștigătorul ia tot.* Atenție: în spațiul de joc, chiar dacă știi mersul și te consideri un bun jucător, chiar dacă în această rundă *ai un joc bun*, vei observa că și jocul te are pe tine. *Bun venit sub cupola tunetului. Bun venit sub cupola terorii. Bun venit în cel mai mare joc al tuturor timpurilor. Bun-venit în play-off, liga 1, turneul masters, unicul joc din lume. Bun venit în atopia digitalului, unde la fiecare campion avem câte-un ratat, unde fiecare gamer cunoaște mersul.*

25. Ești gamer, fie că-ți place, fie că nu, așa că ai face bine să părăsești acest spațiu de joc al lumii și să mergi în PeșterăTM, unde măcar violența afectează doar poligoane și toată lumea știe că premiile sunt doar culori și numere. Și totuși PeșteraTM este o lume pe care n-o poți controla și pe care nu o poți lua în posesie. Chiar și această utopie-surogat se află în posesia altcuiva. Cel puțin

³ Din Leonard Cohen, „Everybody Knows”, *I'm Your Man*, Sony, 1990 (n.t.).

pentru moment. Acum, spațiul de joc este pretutindeni și nicăieri. După cum spune Microsoft: *Unde vrei să mergi azi?* Poți merge oriunde vrei în spațiul de joc, dar nu-l poți părăsi. Selectează una din două: un spațiu de strategie pentru afaceri militare sau un spațiu al mărfurilor pentru războiul de distracție. Deci, fii un gamer, dar un gamer care gândește – și acționează – cu perspectiva realizării adevăratelor potențiale ale jocului, în și împotriva acestei lumi ca spațiu de joc. Atunci poate că joaca își va putea găsi o formă proprie într-„o ontologie fără reguli” (Delanda 2002: 83).

Bibliografie

Adorno, Theodor, *Minima Moralia*, London, New Left Books, 1974. p. 228.

Caillois, Roger, *Man, Games and Play*, Urbana, University of Illinois Press, 2001, p. 114.

Debord, Guy, *Society of the Spectacle and Other Films*, London, Rebel Press, 1992.

Delanda, Manuel, *Intensive Science and Virtual Philosophy*, London, Continuum, 2002, p. 83.

Heidegger, Martin, *The Essence of Truth*, London: Continuum, 2002, p. 31.

Marx, Karl, „Critique of the Gotha Programme”, în *The First International and After: Political Writings* vol. 3, Harmondsworth, Penguin, 1974, p. 347.

Neville, Richard, *Play Power: Exploring the International Underground*, New York, Random House, 1960, p. 278.

Virno, Paolo, „The Ambivalence of Disenchantment”, în Michael Hardt & Paolo Virno (eds.), *Radical Thought in Italy*, Minneapolis, University of Minnesota Press 1996, pp. 17-18.

Žižek, Slavoj, *The Fragile Absolute*, London, Verso, 2001, p. 77.

Informația vrea să fie liberă (dar se află pretutindeni în lanțuri)

Traducere de Daniel Clinci

Fiecare nouă etapă a proprietății private creează o nouă axă a conflictului de clasă. Dacă există două axe ale conflictului de clasă, două feluri de clase conducătoare, două feluri de muncă, de ce nu ar fi și trei feluri? O nouă clasă conducătoare pe care eu o numesc clasa vectorialistă. În vreme ce proprietatea privată avansează de la terenuri la capital și la informație, proprietatea însăși devine tot mai abstractă. Problema proprietății, fundament al clasei, devine o întrebare pusă peste tot, despre tot. Clasa hackerilor provine din transformarea informației în proprietate, în forma proprietății intelectuale, incluzând patente, mărci înregistrate, drepturi de autor, drepturi de publicare și dreptul moral al autorilor. Există o diferență esențială între clasa hackerilor și clasa vectorialistă. Clasa vectorialistă nu produce nimic nou. Clasa hackerilor include pe oricine creează informație nouă, în orice mediu.

A doua natură vs. a treia natură

Jamie Kirschenbaum s-a alăturat departamentului de producție de imagine al Electronic Arts (EA), o mare firmă de jocuri video, în 2003. În 2004, a intentat un proces împotriva companiei pentru neplata orelor muncite suplimentar. El a pretins că Electronic Arts i-a cerut să muncească 65 de ore pe săptămână, uneori el venind la muncă chiar și șase sau șapte zile. Intensificarea activității – după

cum este etichetată această muncă – se petrecea în jurul momentelor de deadline. El pretindea că asta se întâmpla tot timpul. Fiecare moment este o intensificare a activității.

Intensificarea era urmată uneori de perioade libere. EA a redus această perioadă liberă, care nu a fost niciodată codificată formal, la două săptămâni pentru fiecare proiect. Kirschenbaum a relatat că perioada sa liberă promisă a dispărut cu totul. În acel moment, a spus el, „ar fi fost fericit să petreacă o Zi a Muncii fără să muncească sau să ia o masă de 4 Iulie într-un alt loc decât cubul [*cubicle*] său, plăceri de care nu s-a mai bucurat de doi ani” (Stross, 2004). Toate acestea pentru 60000 \$ pe an. Există, desigur, niște *stock options*¹, dar nu vei obține mare câștig din ele. Și, desigur, există înghețată gratuită. Chiar și un serviciu de spălătorie. Dar, de fapt, toate aceste beneficii există pentru a-i face pe angajații EA să intensifice activitatea.

Troy Stolle nu lucrează pentru Electronic Arts, ci în lumea pe care compania a creat-o – marele joc multiplayer *Ultima Online*. În acea lume, el este un fierar pe nume Nils Hansen, precum și alte două personaje, un arcaș și un magician. El a „cumpărat” proprietăți și a făcut o casă pentru personajele sale. Pentru a plăti pentru acestea, a trebuit să muncească în joc ca fierar, făcând săbii și cămăși de zale imaginare pentru a le vinde celorlalți jucători. El trebuie să stea întruna la calculator, să apese pe dealuri pentru a extrage minereu, să apese pe furnal pentru a transforma minereul în lingouri, să apese iar pentru a transforma lingourile în arme, apoi să apese iar pe dealuri și tot așa. Probabil că nu e foarte diferit de ceea ce face Jamie Kirschenbaum, iar activitatea este destul de intensă, cu excepția faptului că Troy Stolle plătește pentru acest privilegiu.

Stolle nu deține mijloacele de a realiza obiecte digitale. El nu e un acționar major al Electronic Arts. Deci trebuie să muncească în *Ultima Online* ca fierar pentru a plăti necesitățile vieții digitale. Pentru a-și plăti necesitățile din viața reală, inclusiv abonamentul la *Ultima Online*, Stolle muncește ca tâmplar. După cum scrie Julian Dibbel (2003), „ia un moment de pauză, fă un pas înapoi și

¹ *Stock options* se referă la practica unor companii de a permite angajaților să cumpere pachete de acțiuni ale companiei respective la prețuri preferențiale (n.t.).

gândește-te la ce se petrece aici: în fiecare zi, lună după lună, un om vine acasă după o zi întreagă de muncă repetitivă cu ciocanul și cuiele pentru a-și petrece o noapte întreagă de muncă repetitivă digitală cu ciocanul și nicovala – și plătește 9,95 \$ pe lună pentru acest privilegiu. Rugați-l pe Stolle să explice chestia asta și va avea răspunsul deja pregătit: «Păi, nu-i muncă dacă-ți face plăcere.» Ceea ce, desigur, ne duce la întrebarea: de ce i-ar plăcea cuiva așa ceva?”

Avem mai sus două ilustrații ale vieții și timpurilor pe care eu le numesc a treia natură. Dacă a doua natură este producția colectivă a unui mediu construit care creează o eliberare parțială de necesitate (Stolle tâmplarul), a treia natură este producția colectivă a unui mediu de comunicare care încearcă să depășească noile necesități impuse de relațiile de clasă ale celei de-a doua naturi (Kirschenbaum graficianul). Dar a treia natură pare, de cele mai multe ori, a nu face nimic mai mult decât a reproduce caracteristicile celei de-a doua naturi într-o formă mai abstractă și mai comună. Pe de altă parte, Kirschenbaum muncește zi și noapte pentru ca Stolle să poată munci zi și noapte, producând și reproducând o lume în care comunicarea nu reproduce nimic altceva decât munca nesfârșită și lipsurile nesfârșite.

În cartea mea *Manifestul Hackerului*, am încercat să construiesc o teorie adecvată pentru munca și viața cotidiană a acestei a treia naturi, în care fiecare proces social din a doua natură este dublat de un proces de comunicare care face mai mult decât să reprezinte a doua natură: o controlează. Așa începe *Manifestul Hackerului*: „Un dublu bântuie lumea, dublul abstracției. Bogățiile statelor și armatelor, ale companiilor și comunităților depind de el.” Abstracția generalizată este proprietatea cheie a celei de-a treia naturi, contribuția ei distinctivă la istoria lumii.

Dar a treia natură perpetuează, chiar dacă într-o formă cumva modificată, un refren foarte familiar: „Tuturor claselor le este teamă de această abstracție persistentă a lumii, de care depind bogățiile lor. Tuturor claselor, cu excepția uneia: clasa hackerilor. Noi suntem hackerii abstracției. Noi producem concepte noi, percepții noi, senzații noi, inventate din date brute. Orice cod inventăm, fie el limbaj de programare, limbaj poetic, matematică sau muzică, curbe sau culori, noi suntem cei care abstractizează

lumi noi. Fie că ne considerăm cercetători sau autori, artiști sau biologi, chimiști sau muzicieni, filosofi sau programatori, fiecare dintre aceste subiectivități este un fragment al unei clase care devine tratat conștientă de sine ca atare (Wark, 2004, p. 002).

Marxism disco

Limbajul din *Manifestul Hackerului* poate fi recunoscut, parțial, ca marxist, deși poate că nu e clar în ce măsură. Marx se află din nou peste tot, e o figură canonică, în special în lumea de limbă engleză. Dar oriunde reapare el acum, de obicei vine ca un răspuns, ca o afirmație, mai degrabă, decât ca o problemă sau ca o întrebare. „Oamenii vor fi pregătiți să accepte întoarcerea lui Marx sau întoarcerea la Marx cu condiția să fie menținută tăcerea asupra poziției lui Marx de a acționa, nu doar de a descifra” (Derrida, 1994, p. 32). Prin asta este trecută cu vederea una dintre problemele puse de Marx, cea referitoare la o practică. Ar putea fi și altele.

Există multe „spirite ale lui Marx”, toate eterogene unele față de celelalte. Există un Marx francez, un Marx german, un Marx italian. El se modifică și se adaptează la diferitele medii istorice. Acel Marx al cărui spirit am dorit eu să-l transmit este un Marx englez. Este acel Marx cititor al lui Locke, Hume, Smith, Ricardo și Mill. Este acel Marx, pe scurt, al cărui proiect este critica economiei politice și pentru care proprietatea este categoria centrală a gândirii, și una utilă, dat fiind statutul ei la limita dintre cultural-politic și techno-economic.

De asemenea, acesta este un Marx pentru care tensiunea dintre economic și politic este o cheie. După cum scrie Slavoj Žižek: „Toate teoriile franceze (sau influențate de francezi) ale Politicului, de la Balibar, prin Rancière și Badiou, la Laclau și Mouffe au ca scop [...] reducerea sferei economice [...] la o sferă «ontică» privată de demnitate ontologică” (Žižek, 2005, p. 75). Aceasta ar putea fi considerată următoarea problemă al lui Marx care este, în general, trecută cu vederea: chestiunea relației dintre economic și politic. Nu este suficient să sugerăm, pe bună dreptate, că politicul nu poate fi redus la economic. Inversa este, de asemenea, adevărată.

Marxismul politic sau „francez”, cum îl numește Žižek, se referă la acel marxism francez pe care englezii îl consideră un antidot la propriile lor studii culturale (Raymond Williams, Stuart Hall). Totuși, el nu este chiar atât de îndepărtat de marxismul studiilor culturale engleze în sensul că a trecut în mod gradual dincolo de problema relației dintre sfera economică și cea politică. Amândouă pot fi considerate a fi ceea ce Simon Critchley numește cu îndrăzneală marxism disco, o „abordare care abandonează dimensiunile socio-economice prin reducerea întregii experiențe la modalități ale discursului, un gest care politizează marxismul cu prețul abandonării interogării capitalismului” (Critchley, 2005, 5:4). Ciudat în legătură cu marxismul disco este că, prăbușind diferența în discurs, toate diferențele sunt considerate echivalente din punct de vedere funcțional. Această mutare pregătește scena fie pentru întoarcerea noțiunii iacobine de „popor”, fie pentru articularea clasei pe diferențele de rasă, gen și sexualitate, unde fiecare dintre ele este un fel de diferență echivalentă la nivel discursiv.

Critchley sugerează că „se poate vorbi despre o multiplicare a actorilor de clasă în societate, despre societate ca fiind formată dintr-o țesătură din ce în ce mai complexă de identificări de clasă, care devin și mai complicate prin alte seturi de identificări, fie ele de gen, etnie, orientare sexuală sau orice altceva” (Critchley, 2005, 5:3). Aș dori să pun această problemă într-un mod ușor diferit. Marxismul disco nu știe cum să gândească posibilitatea diferitelor feluri de diferență. El are de spus din ce în ce mai puține lucruri interesante despre clasă – și, cu certitudine, nu are nimic de spus despre locul clasei în care el însuși este produs. Dacă nu ne mai uităm la procesul tehn-economic, ne vom găsi dansând pe un ritm hipnotic și întrucâtva repetitiv de disco, în care capitalismul devine un mediu ubicuu și oarecum fără caracteristici.

S-ar putea ca „multiplicarea actorilor de clasă” să nu însemne foarte multe. Transformările sistemului de clasă pot fi relativ simplu de identificat. Poate că odată cu apariția celei de-a treia naturi, tehn-economicul funcționează de așa manieră încât dispersează experiența clasei pe întreg terenul său. Trăim o transformare a celei de-a doua naturi în cea de-a treia, generată de ea și care generează, la rândul ei, un nou teren al conflictului de clasă,

unul care creează un nou spațiu al posibilității pentru producția unui nou tip de economie a bunurilor, dar care creează și posibilitatea a ceva diferit de economia bunurilor.

Munca imaterială vs. muncă factorială?

În loc să ne uităm la marxismul disco, am putea privi către un fel de „marxism tehno”, în care tehno-economicul are o apariție puternică, dar nu ca domeniu pre-discursiv la care să poată fi redus politicul. Mă voi referi în continuare la lucrările lui Michael Hardt și Antonio Negri (în continuare, doar Negri) și la cele ale lui Arthur Kroker și Michael Weinstein (în continuare, doar Kroker), care provin din interpretările italiene și, respectiv, germane ale lui Marx și care funcționează în afara limitelor beat-ului disco.

Negri susține un nou concept de muncă, bazat pe transformările formei sale principale, ceea ce el numește „munca imaterială”: „Munca ce creează produse imateriale, cum ar fi cunoaștere, informație, comunicare, o relație sau un răspuns emoțional” (Hardt & Negri 2004, p. 108). Deși nu neagă persistența continuă a muncii agricole și a celei de producție de bunuri, Negri afirmă că munca imaterială este acum „hegemonică în termeni cantitativi”. Această muncă este flexibilă, mobilă, deseori precară. Nu respectă vreo distincție între muncă și timp liber. Absoarbe ceea ce pe vremuri se numea „munca de femei” – menținerea relațiilor afective – în munca plătită.

Munca imaterială ține în foarte mare măsură de social. Mai degrabă decât a fi organizată de capital, munca imaterială se organizează pe sine. Mai mult, produsele muncii imateriale sunt sociale și comune. Ea nu produce atât produse, cât relații. Proprietatea care rezultă este, și ea, imaterială și foarte socială. „[...] Exploatarea de sub hegemonia muncii imateriale nu mai înseamnă, în primul rând, exproprierea valorii, măsurate prin timpul de lucru individual sau colectiv, ci captarea valorii, care este produsă de munca cooperativă și care devine din ce în ce mai comună prin circulația ei prin rețele sociale. Formele centrale ale cooperării productive nu mai sunt create de capitalist ca parte a proiectului de a organiza munca, ci apar din energiile productive ale muncii înseși” (Hardt & Negri 2004, p. 113).

Pentru Negri, caracterul social al muncii imateriale intră în contradicție cu forma sa de proprietate privată, „proprietatea imaterială”. „Atunci când comunicarea este baza producției, privatizarea împiedică imediat creativitatea și productivitatea” (Hardt & Negri 2004, p. 185). De aici apar luptele complicate pentru deținerea proprietății intelectuale, care încearcă să le atribuie indivizilor ceea ce este, de fapt, produs în comun.

Munca imaterială a devenit prea importantă pentru forma de proprietate în care se află. „Drepturile capitaliste la proprietatea privată sunt bazate pe munca individuală a producătorului, dar, pe de altă parte, capitalul introduce continuu forme de producție mai colective și colaborative; avuția produsă colectiv de muncitori devine proprietatea privată a capitalistului. Această contradicție devine din ce în ce mai extremă în mediul muncii imateriale și al proprietății imateriale” (Hardt & Negri 2004, p. 188).

Totuși, Negri nu discută prea mult despre calitățile neobișnuite ale comunicării ca formă de muncă. Dezvoltarea muncii imateriale reconstituie munca în general, formând baza faimosului concept al multitudinii, care este o categorie mai mult politică decât economică și o chestiune legată mai degrabă de ceea ce ar putea munca deveni decât de ceea ce este ea. Abordarea lui Negri este optimistă cu privire la noile calități ale muncii, dar nu este foarte precisă din punctul de vedere al comunicării.

Lucrarea lui Arthur Kroker este mai puțin optimistă (Kroker & Weinstein 1994). Aceasta poate din cauza faptului că se concentrează mai mult pe transformările clasei conducătoare decât pe cele ale muncii. Kroker scrie cu disperare despre „consolidarea globală a corporațiilor multinaționale în rețele electronice înregistrate ca mărci, care nu domiciliază într-un loc geografic fix, dar care reprezintă numai un nod strategic în circulația circuitului digital”. Acest lucru produce ceea ce el numește „capitalism direcționat [*streamed*] [...] un vector dinamic populat de o multitudine globală de indivizi izolați din ce în ce mai conectați, împins înainte de curentele alternante ale avuției și necesității” (Kroker 2004, p. 126).

Pentru Kroker, mutația procesului de producție adusă de comunicare creează mai puțin o nouă clasă politică de jos, și mai mult o nouă formă de dominație de sus: „[...] Politica virtualității

aduce în existență o nouă clasă: o clasă fără o identitate colectivă anterioară. O clasă virtuală care, rupând-o cu modul de producție (industrială), se dezvăluie rapid ca o clasă reprezentativă pentru forma bunurilor digitale. Clasa virtuală este globală, lichidă, interconectată, deținătoare a controlului, substituibilă în ceea ce privește abilitățile de muncă tehnică, o clasă de specialiști ai sistemului nervos digital” (Kroker 2004, p. 128).

Dar Kroker este la fel de vag cu privire la clasa virtuală cum este Negri cu privire la multitudine. El vede clasa virtuală ca fiind compusă din agenți ai finanțelor digitale, medii și tehnologie, dar îi include ocazional și pe web designeri și pe alții care prestează diferite forme de muncă – chiar dacă în termenii lui Negri ar fi muncă imaterială.

Atât Negri, cât și Kroker renunță la analiza clasică marxistă a producției. Fără valoare de utilizare, valoare de schimb și valoare surplus. Pentru Kroker, „noul mod de producție – producția digitală – aduce cu sine o nouă epocă istorică a puterii-cunoaștere, nu a puterii-muncă, a valorii virtuale, nu a valorii de schimb” (Kroker 2004, p. 129). Dar ambii au suspiciunea că munca și clasa sunt categorii indispensabile.

Unde Negri vede noul regim de jos în sus, Kroker îl vede de sus în jos. El vorbește despre „munca factorială”, nu despre „munca imaterială”, a „reducerii noastre la inerția rezervei” (Kroker 2004, p. 134). Ceea ce pentru Negri este autoorganizarea muncii prin comunicabilitatea ei recent descoperită, pentru Kroker este o adâncire a subordonării corpului la logica comodificării. Ei văd același lucru, poate, dar din puncte de vedere diferite, ajungând la concluzii opuse. Departe de a indica o nouă politică eliberatoare a multitudinii, Kroker conchide că „este posibil ca proletarizarea muncii-cunoaștere să fie abia la început” (Kroker 2004, p. 137).

Putem reflecta în acest punct la experiențele lui Troy Stolle și Jamie Kirschenbaum. Pe de-o parte, angajatul EA, privat de mijloacele de producție imediate prin industrializarea muncii digitale, se confruntă cu lupta clasică pe durata întregii zile de muncă. Pe de altă parte, pentru Stolle, chiar și fostul său timp privat în afara muncii ia forma unei munci, o muncă pentru care el plătește și din care nu primește nimic în schimb, cu excepția valorii de recunoaștere.

Atât Negri, cât și Kroker vorbesc despre înmulțirea conflictelor din jurul proprietății intelectuale. Kroker: „Proprietatea intelectuală [...] este forța motrice a formei bunurilor digitale” (Kroker 2005, p. 134). „Productivitatea biopolitică în ascensiune a multitudinii este subminată și blocată de procesul apropiării private” (Hardt & Negri 2004, p. 185). Dar cred că niciunul dintre ei nu înțelege cu adevărat cât de ieșită din comun este extinderea proprietății private și în cazul produselor muncii intelectuale.

Clasa hackerilor vs. clasa vectorialistă

Teza mea nu este că munca s-ar fi schimbat, nici aceea că clasa conducătoare s-ar fi schimbat, ci că există o nouă clasă producătoare, dar și o nouă clasă exploatare. Cred că proprietatea intelectuală este a treia etapă a abstractizării proprietății private. Prima a fost luarea în posesia a pământului și ascensiunea economiei bunurilor agricole; a doua a fost formarea capitalului și ascensiunea economiei bunurilor manufacturate. Cred că ne aflăm acum în pragul ascensiunii unei a treia etape a abstractizării proprietății. Așa numita proprietate intelectuală, care se prezintă pe sine în continuitatea istoriei legii patentului, a dreptului de autor și a mărcii înregistrate, nu are deloc legătură cu asta. După cum afirmă Lawrence Lessig (2004), a avut loc o ruptură față de tradiție. Este vorba despre proiectul de transformare a unor drepturi, altădată negociate, în drepturi de proprietate privată.

Această nouă etapă a proprietății private creează o nouă axă a conflictului de clasă. Trebuie să ne amintim că au existat deja două axe ale conflictului de clasă, nu doar una. Prima a fost cea a conflictului cu privire la privatizarea pământului. I-a transformat pe țărani în fermieri și pe stăpânii feudali în ceea ce eu numesc clasa pastoralistă. Fermierii sunt deposedați de toate drepturile tradiționale. Plătesc chirie în bani, nu în natură.

Transformarea țăranilor în fermieri și a stăpânilor în pastoralști încă se mai desfășoară și azi. Conflictul de clasă cu privire la privatizarea pământului este încă forma dominantă de luptă de clasă în mari părți ale Asiei, Africii și Americii Latine. Dar acest conflict de clasă este împletit cu un altul, cel dintre capitaliști și

muncitori. Deci, dacă despachetăm categoria cumva anistorică a „capitalismului”, descoperim deja două axe ale conflictului de clasă și patru clase care formează alianțe și negociază unele cu celelalte pe parcursul a trei secole.

Dacă există două axe ale conflictului de clasă, două feluri de clase conducătoare, două feluri de muncă – de ce nu ar exista și o a treia? Cred că Negri și Kroker au dreptate atunci când insistă că ceva se schimbă, că forma bunurilor se modifică. Perspectiva mea diferă atunci când este vorba despre argumentarea faptului că nu munca se schimbă și nici nu există o nouă clasă potențial conducătoare, ci că există o întreagă nouă axă a conflictului de clasă, care plasează o nouă clasă conducătoare împotriva unei noi clase producătoare.

Noua clasă conducătoare este numită de mine clasa vectorialistă, mai degrabă decât clasa virtuală. Spre deosebire de Kroker, nu vreau să-i ofer inamicului pe tavă conceptul de virtual. La fel ca Negri, vreau să păstrez o teorie critică mai optimistă, îndreptată către viitor. Deci, vorbim despre clasa vectorialistă, numită așa pentru că ea controlează vectorii prin care circulă informația. Informația poate fi considerată un concept tocmai pentru că poate fi cuantificată, valorizată și deținută.

Faptul că clasa vectorialistă a înlocuit clasa capitalistă în funcția de clasă dominantă exploatatoare se poate vedea din forma pe care o iau corporațiile de frunte. Aceste firme renunță la capacitatea lor productivă, pentru că ea nu mai este o sursă de putere. Ele se sprijină pe o masă competitivă de contractori capitaliști pentru fabricarea produselor. Puterea lor stă în monopolizarea proprietății intelectuale – patente, drepturi de autor, mărci înregistrate – și a mijloacelor de a le reproduce valoarea – vectorii de comunicare. Privatizarea informației devine aspectul dominant, iar nu subsidiar, al vieții comodate. Klein: „Există o anumită logică a acestei evoluții: mai întâi, un grup de producători transcend legătura cu produsele mundane, apoi, cu marketingul ridicat la nivelul central al afacerilor, ei încearcă să schimbe statutul social al marketingului ca întrerupere comercială și să-l înlocuiască cu o integrare fără cusur” (Klein 2000, p. 35).

Când proprietatea privată avansează de la pământ la capital la informație, proprietatea însăși devine mai abstractă. Capitalul ca

proprietate eliberează pământul de fixarea lui spațială. Informația ca proprietate eliberează capitalul de fixarea lui într-un obiect particular. Această abstractizare a proprietății face ca proprietatea însăși să fie ceva mai deschisă la inovare accelerată – dar și la conflict. Conflictul de clasă fragmentează, dar se insinuează în orice relație care devine relație de proprietate. Chestiunea proprietății, baza clasei, devine întrebarea pusă peste tot, despre tot. Dacă „clasa” pare absentă pentru apologeții timpului nostru nu este din cauză că ea a devenit doar o altă idee într-o serie de antagonisme și articulații, ci dimpotrivă, pentru că a devenit principiul structurant nerecunoscut al celei de-a treia naturi care organizează jocul identităților ca diferențe.

Clasa hackerilor apare din transformarea informației în proprietate, sub forma proprietății intelectuale, inclusiv patente, mărci înregistrate, drepturi de autor, drepturi de publicare și drepturi morale ale autorilor. Clasa vectorialistă încearcă din răspuțeri să curteze ideologic clasa hackerilor, insistând asupra complementarității esențiale dintre proprietatea informației și producția de informație nouă. Aceasta îi poate face pe unii, cum ar fi Kroker, să șteargă distincția dintre clasa hackerilor și clasa vectorialistă. Se pot recunoaște contururile acestei ideologii în fetișizarea antreprenorului și a tehnologiei, unde întreaga chestiune a muncii este ignorată sau sublimată într-un discurs despre „creativitate”, despre munca văzută ca joacă, despre joaca văzută ca muncă. Însă după cum arată cazul lui Kirschenbaum, hackerii și vectorialiștii sunt departe de a avea un interes comun.

Există o diferență esențială între clasa hackerilor și clasa vectorialistă. Hackerul inventează, produce o nouă cunoaștere, o nouă cultură, o nouă știință – dar nu deține mijloacele de a realiza valoarea a ceea ce creează. Clasa vectorialistă nu produce nimic nou. Funcția ei este de a face ca totul să fie egal, de a comodifica noul. Ea deține mijloacele de a realiza valoarea noului. Hackerul ajunge să-și vândă munca, într-un fel sau altul, clasei vectorialiste. Proprietatea intelectuală, în timp ce este prezentată ca apărarea drepturilor producătorilor noului, este de fapt legată de menținerea drepturilor, dar nu ale producătorilor, ci ale deținătorilor informației.

Clasa hackerilor include pe oricine creează informație nouă, în orice mediu. Îi include nu numai pe muzicieni, scriitori și regizorii de film, ci și pe chimiști, biologi, filosofi – oricine produce informație nouă – inclusiv pe teoreticienii marxști și postmarxști. Produsele muncii hackerilor pot fi mai diferențiate decât cele ale muncii proletarului sau ale fermierului, dar forma bunurilor le face egale. X cuvinte din cartea mea sunt egale cu Y piese de pe albumul tău, sunt egale cu Z bani din drepturi de autor pentru patentul tău. Pentru clasa vectorialistă, toate aceste lucruri sunt numai o parte a unui portofoliu al proprietății intelectuale care constituie, în aceste vremuri, o parte substanțială a „activelor” unei companii.

Informația vrea să fie liberă

Clasa hackerilor produce informație nouă; clasa vectorialistă o transformă în proprietate privată. Informația este un lucru straniu, la fel de subtil teologic cum era bunul pentru Marx. Ea are o proprietate ontologică ciudată. Informația nu este niciodată imaterială. Informația *nu* poate să nu fie incarnată. Ea nu are o existență în afara materialului. Nu este un ideal, o fantomă, un spirit. (Deși ar putea să dea naștere la aceste lucruri ca mistificări...) Totuși, relația informației cu materialul este radical contingentă. Această contingentă poate fi realizată abia acum. Apariția digitalului este realizarea, în fiecare sens al cuvântului, a relației arbitrare dintre informație și materialitatea sa, în care relația arbitrară a semnificatului cu semnificatul este doar un caz special.

Viața cotidiană confirmă acest lucru. Aș putea să fac o copie a acestui text, iar informația din el, sau potențialul de informație din el, ar fi în posesia ta pe un CD. Și totuși, ar fi încă „aici”, pe hard-drive-ul meu. Nu-i ciudat? Faptul că eu posed informația nu te privează pe tine de ea. Orice ar fi informația, ea scapă granițelor vreunei materialități specifice. Aceasta este promisiunea sa ontologică unică, acum pe deplin realizabilă în digital.

Informația are, prin urmare, cel puțin o proprietate foarte ciudată. Poate eluda penuria. Și această proprietate o face să pună probleme celui alt fel de proprietate – proprietatea privată – care se bazează pe menținerea penuriei. Informația este ceea ce

economiștii numesc „bun non-rival” – un termen care este, clar, un oximoron. Informația aduce nu numai o provocare intelectuală, ci și una istorică pentru gândirea economică. Provocarea constă nu numai în a gândi ce anume ar mai putea fi ea, ci și în a practica producerea și reproducerea informației.

Noile proprietăți ontologice pe care informația le introduce în lume aduc cu ele, ca reacție, noi feluri de relație de proprietate, în sens legislativ – ceea ce numim acum „proprietate intelectuală” – un alt oximoron. După cum înțeleg eu, proprietatea intelectuală se dezvoltă din, dar este diferită de patente, drepturi de autor și mărci înregistrate. Proprietatea intelectuală este tendința de a transforma drepturi negociabile social în drepturi de proprietate privată. Enormă ascensiune a discuțiilor despre proprietatea intelectuală provine din contradicția dintre potențialul nou-realizat al informației de a evada din lipsuri și cei care au interesul de a o băga la loc între limitele pe care penuria și bunul le impun.

Forma proprietății ontologice a informației este, în aceeași măsură, produsă social, pe cât este și o formă a proprietății juridice. Întrebarea este cum și de ce aceste două sensuri ale „proprietății” au intrat în conflict. Întrebarea este de ce, dacă „informația vrea să fie liberă” în sens ontologic, este „pretutindeni în lanțuri”, în sens juridic (Wark 2004, p. 126). Venind dintr-o anumită zonă a tradiției marxiste, nu pot să nu observ că legea este suprastructurală, reactivă și, mai presus de orice, este un teren pe care se negociază interesele de clasă. În special, sunt interesat de lege ca teren în care interesele succesive ale clasei dominante reușesc să facă tranziția de la un mod de producție la altul. Asta poate suna „vulgar”, dar poate că în acest caz vulgară este realitatea situației, nu teoria.

Dacă clasa capitalistă a găsit că e folositor ca informația să rămână relativ liberă, în interesul dezvoltării producției și a consumului ca întreg, clasa vectorialistă insistă asupra aplicării unor drepturi stricte de proprietate privată asupra informației. Forțele relative ale acestor două clase dominante rivale pot fi evaluate privind la stadiul legilor proprietății intelectuale. Preponderența intereselor capitaliste sau vectorialiste într-o firmă anumite poate fi evaluată privind la politicile ei cu privire la aplicarea juridică și

tehnică a legii proprietății intelectuale. Locul unei anumite țări în procesul de dezvoltare poate fi evaluat după modul în care răspunde cererilor din lumea supradezvoltată cu privire la aplicarea acordurilor internaționale care se referă la aceste „drepturi”. Pe scurt: extinzând logica analizei de clasă, ar putea fi arătat cum, departe de a fi exilată la groapa de gunoi a istoriei, clasa este vie și nevătămată în vremurile noastre, chiar dacă în forme pe care abia acum începem să le denumim.

Putem înțelege obsesia de a aplica legea proprietății intelectuale în termeni de clasă; este vorba despre interesele unei clase dominante emergente. Putem înțelege, apoi, ideologiile informației ca proprietate. James Boyle (1996) sugerează că există o tensiune între ideea de maximizare a „eficienței” economiei ca întreg și producția de „stimulente” pentru creatorii/deținătorii de informație. Pentru a fi „vulgar”: schimbarea de la prima la a doua este schimbarea de la gândirea capitalistă la cea vectorialistă cu privire la locul informației în economie, de la periferie la centru. Dar ce este șocant este că, în ciuda coerciției juridice și ideologice, informația tot vrea să fie liberă. Proprietățile ei legale intră în conflict cu proprietățile ei ontologice. Deci, pe de-o parte, vedem încercări din ce în ce mai viguroase de a scoate în afara legii distribuția liberă a informației; pe de altă parte, observăm persistența file-sharingului și a pirateriei. Cum putem interpreta această tensiune?

Acesta este punctul în care se poate reinventa un fel de teorie critică. Teoria critică este cea care nu gândește doar în termenii realului, ci și în cei ai virtualului. Virtualul ar putea fi înțeles ca fundament al posibilității, dar al „posibilului” în cel mai material sens. Această teorie critică ar putea începe prin a spune că poate această tensiune cu privire la informație înseamnă că am descoperit, în sfârșit, punctul în care putem scăpa de penuria materială și de toate economiile penuriei. Poate că am descoperit domeniul în care să realizăm o anume promisiune „utopică”: „fiecăruia după nevoi; de la fiecare după posibilități”.

Asta cred eu. Și nu cred că sunt singurul. Există, după cum a observat acum mult timp Marcel Mauss, un instinct latent de clasă conform căruia toate produsele științei și ale culturii ar trebui să le aparțină oamenilor ca ceva deținut în comun, cu adevărat în

comun. Mauss: „Se preferă să se spună că ele sunt produsele minții colective la fel de mult cum sunt ale minții individuale. Toată lumea dorește ca ele să ajungă în domeniul public sau să intre în circulația generală a bunurilor cât mai repede posibil” (Mauss, 1990, p. 67). Publicul nu „piratează” proprietatea altcuiva. El doar nu recunoaște ca legitimă noua închidere a informației în proprietatea privată.

File-sharingul este o mișcare socială, dar după nume nu este recunoscută ca atare. Rar se descrie pe sine ca mișcare socială, dar nu cred că asta e ceva ieșit din comun. La fel, cred că relația darului în cultură și în cunoaștere a fost vie și nevătămată și a rezistat procesului de comodificare secole întregi. Abia acum și-a găsit un aliat în mijloacele digitale de reproducere a informației, astfel că posesia cuiva poate însemna posesia tuturor. Tehnicitatea care face posibilă abstragerea informației din substratul ei material nu este doar chemarea într-o ființă a ceva ce poate fi capturat de regimul valorii economice sau al jurisdicției legale, ci și a ceva ce le scapă.

Ceea ce ne aduce înapoi la clasa hackerilor. Dacă există un schimb al darurilor care funcționează între oameni, producătorii de informație vor lua partea acelor oameni sau vor lua partea clasei vectorialiste? Aceasta este întrebarea vremurilor noastre. Aceasta este miza luptei dintre principiul „informația vrea să fie liberă” și toate discuțiile ideologice despre „stimulente” versus „eficiență” și alte încercări de a nega natura ontologică radicală a informației înseși. Clasa hackerilor are de făcut o alegere. Fie ia partea clasei vectorialiste, fie realizează că proprietatea intelectuală îi apără pe deținători, nu pe producătorii de informație. Și cine – pe termen lung – ajunge să dețină informația? Aceia care dețin mijloacele de producție, mijloacele de a-i realiza valoarea. Mișcarea ideologică este de a șterge distincția dintre producător și deținător, dar în realitate hackerul, ca și muncitorul și fermierul, își vinde produsul muncii sale celor care dețin mijloacele de a-i realiza valoarea.

După cum știm noi, cei de la periferie: comodificarea a fost întotdeauna globală. „Globalizarea” nu este nimic nou – poate exceptându-i pe cei din lumea supradezvoltată care au început să-i simtă efectele abia acum, odată cu prăbușirea statului corporatist

sau fordist și a compromisului de clasă keynesian între capital și muncă. Dar cred că ascensiunea clasei vectorialiste ne oferă o imagine asupra formei pe care a luat-o globalizarea formei bunurilor la sfârșitul secolului XX.

Clasa vectorialistă este cea care produce mijloacele pentru stabilirea unei diviziuni globale a muncii. Ea dezvoltă procesul de producție vectorială, în care informația este separată de forma sa materială, permițând materialității producției să fie separată spațial de informația care îi guvernează forma. Și astfel ne alegem cu noua diviziune globală a muncii, în care vechile firme capitaliste ale lumii supradezvoltate devin firme vectorialiste prin renunțarea la capacitatea de producție. Manufactura devine specialitatea lumii subdezvoltate; lumea supradezvoltată administrează mărci, folosește patente și impune drepturi de autor. Schimbul inegal nu se mai desfășoară între o economie capitalistă în nord și una pastoralistă în sud, ci între o economie vectorialistă în nord și o economie capitalistă în sud. Dar vectorialul merge și mai bine: amestecă spații cândva relativ omogene economic în diverse state-națiune. Putem găsi lumea subdezvoltată acum și în Mississippi, iar lumea supradezvoltată în Bangalore.

Acest proces este complex și contradictoriu. Paradoxul timpurilor noastre este că atât privatizarea informației, cât și expansiunea comunelor informale se întâmplă în același timp. Ceea ce ne dă speranță este fragilitatea poziției vectorialiste, care merge împotriva proprietăților ontologice ale informației și care își poate proteja interesele numai prin intensificarea nivelului de coerciție legală. În timp ce pământul se pretează la „monopolul natural” și la extracția de rente, acest proces devine din ce în ce mai dificil odată ce proprietatea devine mai abstractă. Și acum ajungem la cel mai fragil monopol al economiei vectoriale. Mijloacele de a produce și reproduce informația pe care ea le creează sunt forțele propriei sale destructurări.

Există un model alternativ atât pentru comodificarea absolută a informației, cât și pentru pirateria ei. (Pirateria, la urma urmelor, este doar inversarea dictonului lui Proudhon, „proprietatea este furt” – ea face din furt proprietate.) Alternativa este economia darului. După cum afirmă John Frow (1997), darul nu este un

stadiu pur, armonios, ideal, care să existe dinaintea bunurilor, ci este dublul necesar al bunului. Dar eu cred că ascensiunea digitalului deschide posibilitatea nouă ca darul să se distanțeze de bunuri. Ceea ce se poate crea, pe Internet, de exemplu, este o relație abstractă a darului. Dacă darul tradițional implica întotdeauna o persoană care dăruiește și una care primește, cunoscute una alteia, care se obligă una pe cealaltă, darul abstract nu mai include o astfel de obligație specifică. Darul este invocat ca ceva abstract. Acesta este potențialul încă nerealizat al celei de-a treia naturi.

Acest sens abstract al economiei darului mi se pare că aduce la lumină o etică – o etică a hackerului. Ca teoria critică să poată rezista tentației de a deveni teorie ipocrită [*hypocritical theory*], ea trebuie să se ocupe de propriile sale mijloace de producție și distribuție. Politica hackerilor înseamnă participarea și încercarea de a construi, atât tehnic, cât și cultural, relații abstracte ale darului, în care informația nu doar să vrea să fie liberă, ci să poată deveni liberă.

Ontologia spectrului vs. spectrologia spectacolului

[...] cum este posibilă rezistența intelectuală? Este ea dezirabilă? Este rezistența însăși cel mai fericit răspuns la capitalismul târziu? Nu este prea reactivă, în sens nietzschean? Nu ar trebui să încetăm opoziția reactivă față de capitalism și să încercăm să gândim printr-un fel de afirmație activă a enormei sale energii creatoare și distructive? Nu ar trebui, ca teoreticieni călători și profesori invitați prin lume, să încercăm să prindem valul capitalismului târziu într-un fel de parodie parazită prost plătită a dezlocuirilor deterioralizante ale capitalismului târziu, ai cărui agenți stau lângă mine în avion (ei citesc Business Week, eu citesc Guy Debord), în speranța că enorma energie creativă și distructivă a capitalismului târziu se transformă în cyber-revoluție?

(Critchley 1999, p. 139)

Un manifest al hackerului oferă un da calificat tuturor acestor întrebări și încearcă să plece în direcția a ceea ce Critchley consideră a fi pericole. În primul rând, acest gen de gândire este o fantezie vegetativă, reieșită din munca în colaborare a lui Deleuze

și Guattari, și se împrăștie rapid pe Internet. E un fel de manie. Sunt câteva lucruri de spus despre manie, totuși, dacă o concepem ca alterul reprimat al liniștii înnegurate a gândirii post- sau pseudostângiste. Un acces de manie poate fi o corecție târzie. Personal, m-am săturat să încerc întotdeauna să „rezist” la orice.

„Filosofia începe cu dezamăgirea” (Critchely 2005, 1:1). S-ar putea spune că, în mod tradițional, începe cu mirarea față de ceea ce este. Ca o corecție, Critchely sugerează că filosofia începe cu o dezamăgire față de ceea ce nu este. Dar a treia cale este că ea începe cu o bucurie față de ceea ce ar putea fi, față de ceea ce ar putea fi posibil. Aceasta este starea de spirit a *Manifestului hackerului*. Și poate că trebuie să fim un pic maniaci pentru a avea ceva de care să fim dezamăgiți.

O manie a „afirmării active” a economiei bunurilor ca „enormă energie creativă și distructivă” nu are nevoie să fie economistă. Se poate referi la o lectură mai productivă a faimoasei diagrame a „marxismului vulgar” despre baza tehnico-economică care determină suprastructurile sale legale, politice și culturale. De fapt, suspectez că respingerea oricărei versiuni a determinismului economic este noua vulgaritate. „Autonomia relativă” a politicului și a culturalului a devenit o autonomie absolută, încăpând foarte bine și în diviziunea muncii academice. De aceea vreau să mă întorc la proiectul gândirii bazei și suprastructurii împreună, ca loc al problemei, iar nu al dogmei. Critchely: „Ce forță are marxismul dacă dăm deoparte afirmațiile sale materialiste despre viață, producție, economie, practică și istorie?” (Critchely 1999, p. 148).

O manie a „cyber-revoluției” nu trebuie să fie neapărat o teodicee, dar se poate referi la o modificare de fază a istoriei, la o transformare a planului în care se petrece viața cotidiană plină de evenimente. Nu sunt singurul care a intuit această schimbare de fază. A numi acest lucru „capitalism târziu” încă presupune ca iminent altceva-ul-timpuriu. Vreau să mut accentul de pe ceea ce trece pe ceea ce apare și să dau noi nume – chiar dacă asta este doar o manie care apare atunci când citești Guy Debord la altitudini mari.

Deci, *Un manifest al hackerului* care, printre altele, este o relectură a lui Guy Debord și Gilles Deleuze, iar prin ei o lectură a lui Marx.

De ce Debord? Pentru că mi se pare, pentru a împrumuta o expresie, un fel de „orizont ne-transcendent” al gândirii. El prezintă cea mai viguroasă versiune a ceea ce Critchley (2005, 1: 3) numește „nihilism activ”, oferind o răsturnare completă a fetișismului bunurilor în termenii unei ontologii a nevoilor umane. Una dintre virtuțile sale este că nu a fost niciodată tentat de stalinism, troțkism sau maoism. Ca „teoretician călător”, a făcut autostopul. A observat devreme că „într-o lume unificată, nu se poate merge în exil” (Debord 1998, p. 47). Aceasta este o bună observație a ceea ce eu numesc a treia natură.

Debord oferă, într-o formă extremă, unul dintre cele trei moduri în care, potrivit lui Ernesto Laclau, se divizează tradiția marxistă. Primul mod este „ontologic” și accentuează reconcilierea societății cu sine însăși odată ce toate reprezentările distorsionate sunt depășite. Al doilea mod este cel „etic”. EL slăbește dimensiunea ontologică și o subsumează unei idei etice normative. Există ceva din Derrida și Critchley în acest mod. Al treilea mod este, probabil, „estetic” și poate fi regăsit la Gramsci și Sorel. După cum scrie Laclau, „ancorarea reprezentărilor sociale în fundamentul ontologic începe să se dizolve” (Laclau 1996, p. 80). Laclau aparține acestui mod – marxism disco.

Dar dacă am regândi ontologicul nu ca pe ceva în afara reprezentării, la care să poată fi redus, ci mai degrabă să ne gândim la o ontologie a imaginii – o ontologie a „informației” și a expresiei sale? Acesta ar putea fi un mod de a citi *Anti-Oedip* de Deleuze și Guattari. Ei nu atacă reprezentarea pentru a o reduce la o ontologie care este „pre-deconstructivă”. Mai degrabă este vorba despre o ontologie a producției de semne. Poate, pentru a varia termenii lui Critchley, ei practică un constructivism nihilist, care încearcă să se detașeze de valorile dominante în loc să le răstoarne, pentru a face posibilă construcția unei ontologii a posibilităților umane, prin „concepte care sunt aeroliți, nu produse comerciale” (Deleuze & Guattari 1994, p. 11). *Anti-Oedip* preia pariul lui Nietzsche că „poate fluxurile nu sunt încă deteritorializate suficient, nu sunt decodate suficient”, că poate este posibil „să mergem mai departe” și că „adevărul este că n-am văzut încă nimic” (Deleuze & Guattari 1984, p. 239). Problema lui Marx, înțeleasă astfel, nu este sfârșitul istoriei

sau o teodicee pentru reconcilierea cărnii și spiritului, substanței și semnului. Este problema modificării de fază. Când anume sare istoria de la un plan de posibilitate la altul?

Poate că este nevoie de un moment de manie pentru a întrevedea această posibilitate, dar ea există. Poate că schimbarea de fază la a treia natură deschide o anume virtualitate, o nouă relație între materialitate și informația care o bântuie. Poate că este posibilă construcția a ceva diferit de economia bunurilor pe terenul celei de-a treia naturi. Poate că deja se întâmplă. Într-adevăr, *Un manifest al hackerului* nu este una dintre acele cărți-teorie cu o concluzie vagă de tipul „ce e de făcut?”. Practica există. Deja se face. E doar o problemă de identificare a noilor forțe ale schimbării sociale, de producere a unei analize care arată ce au ele în comun. Acesta este antidotul la dezamăgirea pe care o simt unii cu privire la cât de impenetrabilă este economia bunurilor. Critchley: „Dacă cineva ar găsi o cale de a depăși capitalismul, atunci o corporație ar cumpăra atât drepturile de autor, cât și pe cele distribuție” (Critchley 2005, 5:4). Cunosc sentimentul – dar nu cred că lucrul acesta este inevitabil, iar invocarea proprietății intelectuale aici conține „întrebarea” care precede acest „răspuns”.

„Un dublu bântuie lumea, dublul abstracției.” Ne amintim aici nu doar de spectrul lui Marx, ci și de remarcabila lectură „spectrologică” a lui Derrida asupra lui Marx. Pentru Derrida, Marx combină spectrologia „simulacrului spectral” cu o ontologie pe care Derrida are curajul de a o descrie ca „pre-deconstructivă” (Derrida 1994, p. 170). După cum spune Critchley (1999, p. 150) despre lectura lui Derrida, „spectrul este apariția inaparentului”. Este ceea ce scapă actului aprehensiunii. Acesta este un Marx derridean, unul care ar putea fi pus la lucru într-un mod foarte productiv. După cum remarcă Critchley (1999, p. 149), „logica spectralității s-ar putea lega de logica hegemoniei; adică, dacă se renunță – și trebuie – la «a-teodiceea» escatologică comunistă a contradicțiilor economice ale capitalismului culminând inevitabil cu revoluția, atunci politica și hegemonizarea politic-cultural-ideologică este indispensabilă pentru posibilitatea schimbării radicale.” Aici Critchley merge către conectarea lui Derrida cu al treilea mod marxist al lui Laclau.

Dar poate că aceasta nu este singura nuanță de remarcant. Poate că primul mod nu este așa de consumat precum ne lasă să credem Laclau. Poate că cealaltă întrebare ar fi cum anume produce actualul regim tehnologic diferența spectrală. Și, poate, putem să punem la lucru metafora bază/suprastructură în loc să o abandonăm. Ceea ce putem spune despre marxismul disco este că nu merge cu adevărat dincolo de metafora bază/suprastructură. Se ascunde de ea în suprastructuri. Poate că a venit momentul să regândim relația, printr-un concept de graniță – conceptul proprietății.

Forma proprietății private este ceva ce nu aparține strict nici bazei tehnologic-economice, nici suprastructurilor politice, juridice sau culturale. Este un spațiu al traducerii unui limbaj – al prețului și profitului, al salariilor și pierderilor – în altul – de cazuri și precedente, de statuti și poliție. Este o graniță de observat dacă dorim să înțelegem cum pot apărea noi relații de clasă. Pe de-o parte, sunt urmăriți banii; pe de altă parte, este urmărită legea.

Ceea ce se întâmplă cu forma proprietății private este transformarea informației în proprietate privată, un proces care consolidează statutul juridic al unei noi clase dominante, pe de-o parte, și oferă relații în care noile forțe de producție să fie angajate, pe de altă parte. Pe de-o parte, poate că se manifestă o logică a hegemoniei; pe de alta, o logică a producției care proferează noi poziții de clasă care pot sau nu să negocieze și să se alinieze în noi feluri.

Transformarea informației în proprietate privată este o nouă codificare a „spectralului”, cel al informației. Ea generează o nouă clasă producătoare, cea a hackerilor, producători ai noului, a ceea ce este capturat de proprietatea intelectuală. Aceștia sunt clasa care face „diferența care face o diferență” (Bateson 2000, p. 459). Nu contează că, din punct de vedere cultural, chimiștii nu au nimic în comun cu muzicienii sau programatorii sau filosofii. Forma proprietății intelectuale face ca tot ce producem să fie echivalent.

Proprietatea intelectuală produce o nouă clasă dominantă – clasa vectorialistă – care deține mijloacele de a pune în valoare ceea ce produce clasa hackerilor. Și uneori nimic mai mult. Conform *Business Week*, firmele vectorialiste nu doar că externalizează extracția de materii prime și producția obiectelor, dar externalizează

și designul, folosind rețele vectoriale pentru a reduce valoarea muncii hackerului. „Cine va profita cel mai mult din această externalizare a inovării nu este clar încă. Dovezile timpurii sugerează că titanii occidentali de azi pot rămâne lideri prin orchestrarea rețelelor globale ale inovării. [...] Este clar că o armată de ingineri angajați de o companie nu mai înseamnă că acea companie își poate controla destinul. În schimb, câștigătorii vor fi cei pricepuți la administrarea creativității și a competențelor [...] în toată lumea” (Engardio & Einhorn 2005, p. 94).

Cu alte cuvinte, firma vectorialistă poate controla patente-cheie, drepturi de autor, o marcă recunoscutibilă și mijloacele logistice de a administra vectorii prin care informația este transformată în materialitate. Se poate dispensa de restul. Este cazul Viacom sau Nike, Merck sau Sony. Se întâmplă în multe sectoare industriale, iar efectele se văd atât în lumea subdezvoltată, cât și în cea numită de Paul Gilroy supradezvoltată.

Până acum s-ar putea crede că aceasta este o poveste tristă, în care comodificarea își poate schimba forma, dar totuși proliferază. Chiar dacă acceptăm că există noi clase formate în jurul noii forme a proprietății, experiența clasei pare a fi devenit dispersată și microscopică, aproape invizibilă. Și, totuși, transformarea informației în proprietate are o caracteristică, iar aceasta se află în centrul *Manifestului hackerului*. Îi lipsește necesitatea. Informația, spre deosebire de pământ sau capital, nu cunoaște penurie. Forma proprietății a ajuns atât de abstractă, încât ambiția sa este de a cuprinde exact ceea ce îi scapă.

Veți întreba: de ce să vorbim despre informație și nu despre discurs sau despre limbaj sau poate chiar despre spectral? Acest lucru ne aduce înapoi la tehnno-economic. „Informația” apare în urma unei duble mutări. Pe de-o parte, tehnica digitală produce informație în calitate de concept, iar în același timp ea o eliberează de orice materialitate specifică. Odată ce informația este digitală, relația sa cu materialitatea devine contingentă, arbitrară. Ea trebuie să ia o formă materială, și cu toate acestea poate trece oricând dincolo de incorporare. Pe de altă parte, această producție a informației o face disponibilă pentru comodificare, dar numai în măsura în care poate fi redusă la identitatea sa de obiect și luată în

posesia unui subiect. „Suprastructura” juridică intervine direct pentru a crea condițiile necesare ca regimul bunurilor să se extindă în domeniul digital.

Nu este informația întotdeauna incorporată, contextuală, relațională? Dacă suntem pregătiți în domeniul umanismului sau în cel al științelor sociale, insistăm asupra acestei afirmații, ca un fel de tic nervos. Dar ce anume înseamnă că este incorporată, contextuală, relațională? Aceasta este partea înfricoșătoare – informația ca atare, despre care știm foarte puține, chiar dacă acum este conținută în forma juridică a proprietății și a bunului, a auctorității și deținerii.

Și cu toate acestea ne scapă. Deschideți-vă laptopul, găsiți o conexiune de bandă largă și înghițiți cele mai recente festivaluri ale exploziilor și curselor de mașini de la Hollywood. Copiați-vă CD-urile și împărtășiți-le cu prietenii dumneavoastră. Plagiați câteva lucrări dacă tot sunteți acolo. Electronic Arts – o firmă vectorialistă prin definiție – le-a recunoscut angajaților ca Kirschenbaum timpul de lucru suplimentar, dar nu din cauza acțiunii în justiție. O scrisoare de la „E. A. Spouse”, care detaliază dificultățile vieții cu cineva care muncește pe durata punitivă cerută de companie, a apărut pe Internet și a circulat – și a circulat – aducând asupra companiei genul de putere foarte slabă, dar foarte distribuită, posibilă în a treia natură (Richel 2005). A treia natură este o lume a rețelelor, care face posibile noi forme ale economiei bunurilor, dar și noi forme ale ceea ce Geert Lovink (2005) numește „*notworking*” – noi modalități de asociere.

Toate acestea ne lasă cu o ultimă întrebare de la Marx – întrebarea despre organizare, despre formele de asociere. Nu este vorba despre inventarea a ceva. Poate că hackerii au modalități de organizare, după cum sugerează exemplul E. A. Spouse. Poate că nu mai e vorba despre „proletari din toate țările, uniți-vă!”. Poate că o politică a hackerilor este mai mult o problemă legată de „lucrările lumii unite” (Wark 2004, p. 006). Alternativa la o etică a hackerilor, o politică a hackerilor, este clară în cazul lui Troy Stolle: muncim într-o lume în care informația este redusă la penurie și plătim pentru privilegiul recunoașterii care vine din obținerea a ceva ce, în această lume a proprietății absolute, altul nu poate avea.

Bibliografie

Bateson, G., *Steps To An Ecology Of Mind*, University of Chicago Press, Chicago, 2000.

Boyle, J., *Shamans, Software and Spleens*, Harvard University Press, Cambridge, 1996

Critchley, S., *Ethics, Politics, Subjectivity*, Verso, London, 1999.

Critchley, S., *Infinitely Demanding*, manuscris nepublicat, 2005.

Debord, G., *Panegyric*, trans. J. Brook & J. McHale, Verso, London, 1998.

Deleuze, G. & Guattari, F., *Anti-Oedipus*, trans. R. Hurley, M. Seem, & H. R. Lane, Athlone Press, London, 1984.

Deleuze, G. & Guattari, F., *What is Philosophy?*, trans. H. Tomlinson & G. Burchell, Verso, London, 1994.

Derrida, J., *Specters of Marx: The State of the Debt, the Work of Mourning, and the New International*, trans. P. Kamuf, Routledge, New York, 1994.

Dibbell, J., „The Unreal Estate Boom”, în *Wired*, vol. 11, nr. 1, 1993.

Engardio, P. & Einhorn, B., „Outsourcing Innovation”, în *Business Week*, 21 martie 2005.

Frow, J., *Time and Commodity Culture*, Oxford University Press, Oxford, 1997.

Hardt, M. & Negri, A., *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*, Penguin Books, New York, 2004.

Klein, N., *No Logo: No Space, No Choice, No Jobs*, Harper Collins, London, 2000.

Kroker, A. & Weinstein, M., *Data Trash: The Theory of the Virtual Class*, New World Perspectives, Montreal, 1994.

Kroker, A., *The Will To Technology and the Culture of Nihilism*, Toronto University Press, Toronto, 2004.

Laclau, E., *Emancipation(s)*, Verso, London, 1996.

Lessig, L., *Free Culture*, Basic Books, New York, 2004.

Lovink, G., „The Principles of Networking”, <http://www.networkcultures.org>, Institute for Networked Cultures, Amsterdam, 2005.

Mauss, M., *The Gift*, Norton, New York, 1990.

Richel, M., „Fringes vs. Basics in Silicon Alley”, 9 martie 2005.

Stross, R., „When a Video Game Stops Being Fun”, New York Times, 21 noiembrie 2004.

Wark, M., *A Hacker Manifesto*, Harvard University Press, Cambridge, 2004.

Žižek, S., „The Lesson of Rancière”, în *The Politics of Aesthetics*, J. Rancière, Continuum, London, 2005.

Au animalele liber-arbitru?

Traducere de Sînziana Cotoară

Au animalele liber-arbitru? Majoritatea oamenilor ar fi de acord, probabil, că răspunsul la această întrebare este un „nu” cât se poate de răspicat. Tradițional vorbind, conceptul de liber-arbitru este legat de lucruri precum capacitatea noastră de a ne alege valorile, viața pe care vrem să o avem, genul de oameni care vrem să fim etc. și pare evident că niciun animal non-uman nu duce o viață care să justifice atribuirea unor asemenea puteri. Însă, cu toate astea, atunci când ne gândim la liberul-arbitru, este esențial să luăm în considerație capacitățile animalelor. Chiar dacă despre nu se poate spune despre ele că au un liber-arbitru dezvoltat complet, diversele puteri ale animalelor oferă un fel de fundament esențial pentru liberul-arbitru, pe care filosofii care se axează exclusiv asupra fenomenului uman riscă să-l ignore mai întotdeauna. Iar aceste capacități mai simple sunt îndeajuns de interesante pentru a ridica ele însele numeroase probleme filosofice; într-adevăr, așa spune că ele însele pot pune cea mai discutată problemă din această zonă a filosofiei. Pentru că, din punctul meu de vedere, ele sunt greu de împăcat cu anumite concepții despre universul în care trăim – ceea ce s-ar putea numi concepții mecaniciste sau deterministe despre acest univers. Devine, astfel, foarte util și important să ne gândim la aceste capacități mai simple dintr-o perspectivă filosofică. În loc să ne întrebăm, așa cum fac adesea filosofii, dacă liberul-arbitru este compatibil cu determinismul, ar trebui mai întâi să ne întrebăm dacă aceste puteri mai simple, care constituie ceea ce eu numesc „agentivitate animală”, sunt compatibile cu el. Și nu

este exclus, putem presupune, ca răspunsul la această întrebare să fie „nu”, ceea ce ar pune într-o lumină nouă și interesantă, diferită, dezbaterea despre liberul-arbitru.

Ce vreau să spun prin „agentivitate animală”? Primul pas în definirea acestui concept ar fi să spunem că agentul este ceva care poate *acționa*. Ceea ce nu ar fi totuși foarte clar, pentru că am ajunge, pur și simplu, la întrebarea ce înseamnă a putea acționa. Folosim uneori conceptul de acțiune într-un sens foarte general – putem să vorbim, de exemplu, despre acțiunea lucrurilor inanimite, cum ar fi vântul sau undele, sau despre acțiunea unui agent chimic, precum oxigenul sau apa, asupra unui material ca fierul, atunci când ruginește. Prin urmare, s-ar părea că aproape *orice* lucru poate fi considerat agent, pentru că aproape toate lucrurile pot acționa – adică aproape toate lucrurile pot avea un impact causal, într-un fel sau altul, asupra altora, în condițiile propice. Însă, în privința conceptului de acțiune care mă interesează, nici despre vânt, nici despre unde, nici despre oxigen, nici despre apă nu s-ar putea spune că are puterea de a acționa. De ce?

Ei bine, dacă ne gândim la ce se întâmplă atunci când ruginește fierul, de pildă, am putea spune că oxigenul și apa pot acționa asupra fierului. Dar am putea să spunem, cu siguranță la fel de bine, că fierul este cel care acționează asupra oxigenului și a apei. Nu este ușor să ne dăm seama, în general, de ce ar trebui să spunem oricare dintre aceste lucruri în detrimentul celuilalt, dacă ne gândim bine la procesul care are loc. Este, pur și simplu, vorba despre întâlnirea dintre elemente și compuși diferiți, în urma căreia se întâmplă ceva. Însă niciunul dintre reactivii implicați nu pare, în realitate, mai activ decât ceilalți. Distincția dintre activitate și pasivitate este greu de susținut când vorbim despre agenți cu ade-vărat inanimați – iar asta se întâmplă, din punctul meu de vedere, din cauza faptului că discuția despre agentivitate aplicată la sfera lucrurilor inanimite este o extensie a conceptului care derivă din și ține de, în primul rând, de modul în care conceptualizăm lumea *animată*. Am împrumutat ideea fundamentală de acțiune, care se aplică, în primul rând, la animale, pentru a descrie aspectele mai dinamice ale naturii inanimite. Însă inevitabilitatea cu care apar aceste interacțiuni în natura inanimată îi răpește conceptului de

acțiune aplicarea strictă și literală în lumea inanimată. Nu este ca și cum, atunci când oxigenul și apa fac fierul să ruginescă, ne gândim că oxigenul sau apa ar putea face altceva decât fac, de fapt. Aducem laolaltă fierul, oxigenul și apa, iar procesul de ruginire are loc de la sine – este inevitabil. Oxigenul și apa au puterea de a face fierul să ruginescă, însă nu este o putere pe care acestea o pot *exercita* propriu-zis, tocmai pentru că nu este o putere pe care pot *evita* să o exercite. Am putea spune, dacă vrem, că entitățile și lucrurile inanimite își pot *manifesta* puterile – dar nu le pot *exercita*. Ceea ce înseamnă, din punctul meu de vedere, că de fapt nu pot fi agenți.

Filosoful medieval Duns Scotus a distins între ceea ce el a numit puteri unidirecționale și puteri bidirecționale, iar această distincție ne ajută să explicăm concepția despre agentivitate care conduce la acest verdict. Multe lucruri au puteri unidirecționale. Sulfatul de cupru are puterea de a se dizolva în apă, mașina mea are puterea de a atinge 100 km/h în anumite condiții, plantele verzi au puterea de a face fotosinteză la lumină naturală. Însă toate acestea sunt doar puteri unidirecționale, pentru că, în condițiile propice, sulfatul de cupru *nu poate să nu* se dizolve în apă, mașina mea nu poate să nu atingă 100 km/h, iar plantele verzi nu pot să nu facă fotosinteză.

Pe de altă parte, în gândirea noastră obișnuită pare că atribuim anumitor lucruri din lumea asta un alt tip de putere – puterea de a face ceva *sau nu*, acel tip de putere pe care medievalii îl numeau putere *bidirecțională*. De exemplu, eu am, în acest moment, puterea de a ridica mâna. Aș putea să o fac. Însă am și puterea de a n-o face. De mine depinde dacă mâna mea o va lua sau nu în sus în secunda următoare. Fiecare dintre aceste lucruri pare a-mi sta în putere chiar în acest moment – să acționez sau să mă abțin de la a acționa. Astfel, în această privință, *eu nu* par a fi complet determinată de circumstanțele în care mă găsesc. De asemenea, ceea ce fac pare a depinde de *mine* și de alegerea de a-mi *exercita* sau nu puterea de a acționa. Iar asta conferă distincției dintre activitate și pasivitate un punct de sprijin solid. Sunt activă, dar aerul pe care îl disloc atunci când ridic mâna este pasiv – pentru că eu, și nu aerul, sunt adevărata sursă a mișcării, ceea ce o provoacă. Ceea ce nu ține doar de faptul că

sursa mișcării este în interiorul corpului meu. Este o problemă care ține de faptul că ceea ce se întâmplă *depinde de mine* – o idee de o importanță crucială în schema noastră conceptuală, ideea unei entități care are puterea de a face lucrurile să decurgă într-un fel sau altul, chiar și lăsând la o parte condițiile în care se găsește. Iar conceptul de agentivitate pe care vreau să îl folosesc este strâns legat de această idee a unei puteri bidirecționale – puterea de a face *sau nu* ceva. Numai acele lucruri care dețin puteri bidirecționale pot fi considerate agenți, în viziunea mea.

Voi face referire imediat la o provocare majoră care poate fi legată de ideea că conceptul de agentivitate pe care am încercat să-l descriu este coerent. Dar, presupunând deocamdată că am accepta că distincția între puterea uni- și cea bidirecțională este legitimă și interesantă, apare o întrebare evidentă. Am plasat, până acum, plantele și lucrurile inanimate în categoria non-agenților. Am plasat ființele umane în categoria agenților. Însă cum rămâne cu animalele non-umane? Ele unde ar trebui încadrate? Au ele puteri bidirecționale?

Un mod foarte familiar de a gândi natura animală ne-ar face să răspundem „nu” la această întrebare. În istoria filosofiei avem o tradiție îndelungată în a ne distinge de animale – în a încerca să demonstrăm că suntem mai nobili sau mai buni sau mai importanți decât acestea într-o privință fundamentală. În doctrina creștină a existat mereu ideea că ființele umane sunt cele mai apropiate de Dumnezeu, fiind create, de fapt, după chipul și asemănarea lui, iar în secolul al XVII-lea, Descartes a conferit acestei perspective creștine un fundament metafizic, subliniind că ființele umane trebuie distinse complet de celelalte animale pentru că numai oamenii au suflet. În *Pasiunile sufletului*, Descartes sublinia că toate mișcărilor animalelor pot fi explicate prin principii pur mecanice:

De vreme ce arta imită natura și oamenii pot face tot felul de mașini care se mișcă fără să gândească, pare rațional să spunem că natura realizează mașini mult mai frumoase decât cele artificiale. Aceste mașini naturale sunt animalele.

La fel ca mulți alții din secolul al XVII-lea, Descartes era foarte impresionat de inovațiile tehnologice ale epocii sale, mai ales de obiectele mecanice. Deosebit de uimit pare să fi fost de o statuie a

lui Neptun – pe care o menționează în mai multe scrieri – care pășea înaintea și agita amenințător un trident în fața celor care se apropiau de el călcând, fără să știe, pe un buton. În mod firesc, s-a gândit, asemeni multor altora din secolul al XVII-lea, că animalele ar putea fi puse în mișcare de un fel de mecanism biologic – și că, prin urmare, nu este nevoie de puteri cu adevărat *psibice* pentru a explica funcționarea lor. Însă interesant aici este faptul că această gândire filosofică de *secol XVII* despre animalele non-umane ca tip de mecanism biologic a durat, în unele grupuri, cu schimbări ne semnificative, până în *secolul XXI*. Singura schimbare cu adevărat *majoră* care a avut loc de atunci în ortodoxia filosofică este ideea că noi, ființele umane, nu mai beneficiem de statutul privilegiat pe care îl sublinia Descartes, întrucât foarte puțini filosofi occidentali mai acceptă astăzi existența unei entități imateriale numite „suflet”. Și, ca urmare, mulți au susținut că, în esență, concepția mecanică a lui Descartes despre animalitate trebuie extinsă și la ființele umane. La fel ca celelalte animale, și noi ar trebui să fim gândiți ca mecanisme complexe, în care interacțiunea părților este suficientă pentru a explica funcționarea întregului.

Unii dintre aceia care îmbrățișează perspectiva mecanică ar argumenta, astfel, că distincția pe care am încercat să o trasez între agenții adevărați, care au puteri bidirecționale, pe de o parte, și non-agenți, posesori mai mult de puteri unidirecționale, a deveni redundantă în urma progresului științei moderne. Astăzi știm, s-ar putea spune, că propriile noastre acțiuni sunt produse de impulsuri nervoase, produse și ele, la rândul lor, de alte impulsuri nervoase sau de schimbări în concentrațiile diverselor substanțe chimice din creier sau de evenimente psihologice similare. Iar aceste schimbări, care au loc în interiorul nostru și care determină acțiunile noastre, sunt doar rezultatul puterilor unidirecționale ale substanțelor și celulelor.

Și, astfel, s-ar putea spune că oamenii nu au cu adevărat puteri bidirecționale, că asta nu este decât o iluzie – așa cum este și faptul că eu aș avea puterea, după cum spuneam mai sus, de a ridica mâna, dar și de a nu o ridica. Dacă nu o ridic, se poate afirma, asta nu înseamnă altceva decât că condițiile cauzale necesare pentru a ridica mâna nu existau, în prealabil, în creier. Dacă condițiile

premergătoare rămân neschimbate, ar spune acești oameni, nu înseamnă deloc că oricare dintre aceste lucruri s-ar putea întâmpla. Din această perspectivă, așadar, realitatea *este* că nu există, în fond, niciun fel de distincție ca cea dintre agent și non-agent pe care am încercat să o descriu. Mai degrabă, întregul univers, inclusiv umanitatea însăși, ar fi, practic, un mecanism enorm, iar distincția agent/non-agent fie ar fi nefondată, fie ar trebui descrisă altfel (de exemplu, făcând diferența între cauzele deterministe ale acțiunilor și cauzele deterministe ale altor tipuri de eveniment, poate spunând despre acestea din urmă că sunt cauze „mentale”, și sperând că asta o să rezolve situația. Din diverse motive, nu pot face asta, nu se poate.)

Alți filosofi, desigur, s-au opus acestei perspective mecaniciste, convingși fiind că este greșită, pentru că lor li se pare atât de evident că avem puteri bidirecționale – că eu pot, de pildă, chiar acum, chiar și în condițiile actuale, să ridic mâna și, la fel, să n-o ridic. Pentru ei, pare pur și simplu ridicol să negăm că suntem agenți în acest sens tare și definitiv. Ei sunt susținătorii a ceea ce se numește liber-arbitru libertarian. Însă, în ansamblu, nu au fost dispuși să ia în considerație că orice alt animal în afară de cele umane ar putea avea această capacitate specială. Numai oamenilor li s-a acordat, în general, statutul de entități cu liber-arbitru, chiar și de către filosofii care subliniau că ideea de liber-arbitru nu este pur și simplu o imensă greșeală.

Aceste două tabere – să le spunem *mecanicști* și *liber-arbitriști*, doar pentru a le pune niște nume – reprezintă astăzi două dintre principalele poziții pe care filosofii tind să le adopte în privința metafizicii agentivității. Ori fiecare agentivitate trebuie considerată o varietate specială de mecanism cauzal determinist, ori oamenii sunt o excepție specială de la comportamentul normal al lumii naturale. Însă, cu siguranță, niciuna dintre aceste poziții nu ne poate încânta. Pe de o parte, mecanicștii par a ne prezenta o concepție profund non-intuitivă despre noi înșine ca creaturi complet dependente de reacțiile electrice și chimice din organismul nostru, ceea ce, aparent, e ca și cum ar fi nevoie de revizuirii radicale ale perspectivei noastre cotidiene asupra lumii. Această concepție despre locul nostru în realitate pare că ne transformă în

simple terenuri de joacă pentru reacțiile chimice și electrice, și ele determinate, la rândul lor, de reacții de același tip. Liber-arbitriștii, pe de altă parte, par a susține în continuare vechile diferențe carteziene dintre noi înșine și absolut toate celelalte lucruri din natură – ceea ce, în epoca postdarwinistă, nu este ușor de înghițit. Ce vreau eu să spun, prin urmare, este că avem nevoie de o alternativă la ambele gândiri. Iar soluția pentru a găsi un răspuns se află în problema pe care am ridicat-o mai sus – mai exact, este vorba despre locul pe care îl ocupă animalele non-umane în acest tablou.

Devine mult mai ușor să acceptăm existența acestui fenomen interesant, pe care îl numesc agentivitate, odată ce admitem că aceasta ar putea fi mult mai răspândită decât au crezut liber-arbitriștii și că este apanajul unui număr mare de animale non-umane, și nu doar al nostru. Devine mai ușor pentru că ideea nu mai pare un fel de pledoarie specială pentru specia umană. S-ar putea spune, mai degrabă, că dezvoltarea unei concepții puternice despre agentivitate constituie o recunoaștere serioasă a modului incontestabil special în care funcționează ceea ce pare a se regăsi într-o mare parte a lumii animale.

Vreau să spun că, la fel ca noi, multe animale au puteri bidirecționale. Ele tind, firește, să facă anumite lucruri din instinct (ca și noi), dar asta nu ne împiedică în niciun fel să acceptăm că au puteri bidirecționale. Instinctele domină animalele, așa cum ne domină și pe noi, *în sens larg*, impunând o serie specifică de obiective, scopuri și comportamente, dar lăsând adesea în seama animalului însuși să hotărască multe dintre detaliile precise privind spațiul, momentul și modul în care aceste obiective vor fi atinse. Animalele mai complexe au libertăți mai mari în această privință decât cele mai puțin complexe – un câine, de pildă, poate hotărî dacă să urineze acum sau să se ducă, în schimb, după bățul care tocmai i-a fost aruncat; un păianjen, pe de altă parte, pare mult mai limitat. Însă, cu toate astea, chiar și păianjenul are capacitatea de a decide care este locul potrivit pentru a-și țese pânza, pe unde este mai bine să o ia pentru a ajunge undeva etc. De altfel, s-a dovedit că anumiți păianjeni au abilități remarcabile – există, de pildă, un studiu minunat, realizat de Stim Wilcox și Robert Jackson, bazat pe observații făcute în pădurile tropicale din nord-estul Australiei,

care are în vedere un păianjen săritor, *Portia*. Acest păianjen vânează alți păianjeni, iar Wilcox și Jackson relatează cum, după ce a încercat fără succes să ademenească, prin diverse strategii, un alt păianjen să iasă din centrul pânzei sale, *Portia* se face nevăzut aproximativ o oră, pentru a reapărea, în cele din urmă, pe protuberanța unei stânci aflate mult deasupra pânzei păianjenului pe care îl vânează. După aceea, se lasă în jos pe un fir pentru a-și consuma prada. Remarcabil la acest studiu al comportamentului păianjenului *Portia* este potențialul de a planifica, conștiința lui spațio-temporală, menținerea intenției pe o perioadă îndelungată, chiar și în absența percepției continue a obiectului dorit. Sigur că obiectivul general al păianjenului *Portia* – de a captura și a mânca păianjeni – este un dat instinctiv; însă la fel de sigur, așa spune, este că mijloacele de a atinge acest obiectiv într-o situație anume sunt stabilite de *Portia*, pe loc, într-o manieră care ține cont de posibilitățile pe care le oferă mediul în care se găsește.

Prin urmare, agentivitatea nu trebuie considerată nici o iluzie, nici apanajul unei singure specii. Mai degrabă, ea este o putere care caracterizează entitățile biologice cu un anumit grad și tip de complexitate, o inovație evoluționistă de o extraordinară importanță, care se dezvoltă pe măsură ce ființele ajung să aibă o serie de obiective complexe și uneori concurente. Aceste ființe ar putea avea nevoie să folosească informații dobândite prin percepție, din diverse surse, pentru a rezolva probleme – la care nu există neapărat o cea mai bună soluție – legate de modul în care trebuie să se organizeze și să își direcționeze eforturile în spațiu și în timp pentru a-și atinge scopurile. Puterile agentive sunt modalitatea prin care natura rezolvă aceste probleme; și trebuie să le înțelegem, pe ele și metafizica pe care o reclamă, înainte să putem spera măcar că vom afla răspunsul la întrebarea dacă noi, oamenii, avem sau nu liber-arbitru.

Antropocen, capitalocen, plantațiocen, chthulucen. Înrudirea

Traducere de Vasile Mihalache

Nu există niciun dubiu că procesele antropogene au avut efecte la scară planetară, în inter-/intra-acțiunea cu alte procese și specii, încă de când este cunoscută specia noastră (de câteva zeci de mii de ani); iar agricultura a avut o influență uriașă în acest sens (câteva mii de ani). Bineînțeles că cei mai mari terraformatori (și reformatori) planetari au fost, de la început, și încă sunt bacteriile și speciile înrudite [*kin*], și ele în inter-/intra-acțiune cu multe alte specii (inclusiv cu oamenii și cu practicile lor, tehnologice sau de alt fel).¹ Răspândirea plantelor cu semințe cu milioane de ani înainte de agricultura umană a reprezentat un pas care a schimbat planeta, și la fel milioane de alte evenimente istorice revoluționare, evoluționiste și ecologice, care au contribuit la dezvoltarea ei.

Oamenii au început să se lupte cu înverșunare pentru supremație încă de timpuriu, încă dinainte ca ei/noi să fie/fim acele creaturi care mai târziu aveau să se numească *Homo sapiens*. Dar cred că problemele pe care le ridică numele în cazul antropocenului, plantațiocenului sau capitalocenului sunt legate de amploare, rată/viteză, sincronicitate și complexitate. Atunci când vorbim despre fenomene sistemice, trebuie să ne punem permanent

¹ Intra-acțiunea este un concept care îi aparține lui Karen Barad (*Meeting the Universe Halfway*, Durham, NC, Duke University Press, 2007). Voi continua să-l folosesc și eu pentru a mă face înțelesă de audiența care nu a înțeles încă schimbarea radicală pe care o impune analiza lui Barad, dar probabil că și din cauza obiceiului meu lingvistic de a amesteca lucrurile.

întrebarea când anume devine trecerea de la o etapă la alta o trecere de la o natură [*kind*] la alta și ce efecte produc oamenii (și nu Omul) în context istoric, biocultural, biotehologic și biopolitic asupra – și împreună cu – efectelor produse de alte ansambluri de specii și de alte forțe biotice/abiotice. Nicio specie, nici măcar specia noastră arogantă, care pretinde, în narațiunile occidentale așa-zise moderne, că este formată din indivizi buni, nu acționează singură; ansamblurile de specii organice și de actori abiotici sunt cele care determină cursul istoriei, atât pe al celei evolutive, cât și pe al oricărui alt tip de istorie.

Există totuși vreun moment de cotitură important care să schimbe regulile „jocului” vieții pe pământ pentru toată lumea și pentru toate lucrurile? Vorbim despre mai mult decât despre schimbarea climei. Vorbim, în același timp, despre impactul extraordinar al chimiei toxice, al mineritului, al secării lacurilor și izvoarelor de la suprafață și de sub pământ, al sărăcirii ecosistemului, al genocidelor pe scară largă împotriva oamenilor sau a altor creaturi etc., etc., conform unor tipare legate sistemic, care amenință cu un colaps major al sistemului după alt colaps major al sistemului după alt colaps major al sistemului. Recursivitatea poate constitui o piedică.

Într-un articol recent intitulat „Feral Biologies”, Anna Tsing sugerează că momentul de cotitură dintre holocen și antropocen ar putea fi distrugerea totală a majorității refugiaților în care diversele ansambluri de specii (incluzând sau nu oamenii) s-ar putea reface după evenimente majore (ca deșertificarea sau despădurirea sau... sau...)² Această idee este înrudită [*kin*] cu ceea ce spunea coordonatorul World-Ecology Research Network, Jason Moore, care susținea că natura ieftină este pe sfârșite; natura tot mai ieftină nu va mai putea să susțină mult timp extracția și producția din și pentru pământul contemporan, pentru că majoritatea rezervelor au secăt, au ars, au sărăcit, au fost otrăvite, distruse complet sau, pur și simplu, s-au terminat.³ Investițiile gigantice și tehnologia extra-

² Anna Tsing, „Feral Biologies”, lucrare prezentată în cadrul „Anthropological Visions of Sustainable Futures”, University College of London, februarie 2015.

³ Jason Moore, *Capitalism in the Web of Life*, New York, Verso, 2015. Multe dintre lucrările lui Moore pot fi găsite la <https://jasonmoore.wordpress.com>.

ordinar de creativă și de distructivă pot încetini lucrurile, dar natura ieftină este cu adevărat pe sfârșite. Anna Tsing consideră că holocenul a fost o lungă perioadă în care refugiile, spațiile de refugiu, încă existau, chiar din belșug, și puteau susține revenirea în lume [*reworlding*] a diversității biologice și a bogăției culturale. Poate că atrocitatea care merită un nume ca „antropocen” înseamnă, de fapt, distrugerea spațiilor și a timpului de refugiu al oamenilor și al celorlalte creaturi. Eu, ca și alții, cred că antropocenul este mai degrabă un eveniment-limită decât o epocă, la fel ca limita K-Pg dintre cretacic și paleogen*.⁴ Antropocenul marchează o serie de rupturi severe; ce va veni după nu va semăna cu nimic din ce a fost înainte. Cred că este sarcina noastră să facem ca antropocenul să fie cât mai scurt/slab posibil și să susținem toate epocile imaginabile care ar putea să vină și să restabilească refugiile.

În acest moment, pământul este plin de refugiați, oameni sau nu, fără niciun refugiu.

Deci, cred că este nevoie de un nou mare nume – de fapt, de mai multe. De aici, antropocen, plantațiocen⁵ și capitalocen

* Extincția Cretacic – Paleogen sau Cretacic – Terțiar, cunoscută și ca dispariția dinozaurilor (n. t.).

⁴ Scott Gilbert, cu care am dialogat în *Ethnos* și cu care am interacționat la Aarhus University în octombrie 2014, este cel cărui îi datorez ideea că antropocenul (și plantațiocenul) ar trebui considerat un eveniment-limită, ca limita K-Pg, și nu o epocă. Vezi nota următoare.

⁵ Într-un dialog înregistrat pentru *Ethnos* la Aarhus University în octombrie 2014, participanții au generat în mod colectiv numele „plantațiocen” pentru transformarea devastatoare a diverselor ferme, pășuni și păduri administrate de oameni în plantații închise și extractive, bazate pe sclavie și alte forme de exploatare, alienare și, adeseori, pe forță de muncă adusă din alte spații. Transcrierea dialogului, „Anthropologists Are Talking About the Anthropocene”, a apărut în *Ethnos*, vol. 81, nr. 3, 2015. Cercetătorii au înțeles demult că sistemul sclavilor de pe plantații a fost modelul și motorul sistemului de fabrici care utilizează mașini avide de carbon, care este adeseori citat ca momentul de cotitură spre antropocen. Crescute chiar și în cele mai dure condiții, grădinile sclavilor ofereau nu doar hrana crucială pentru oameni, ci și refugii pentru o întreagă biodiversitate de plante, animale, fungi și tipuri de sol. Grădinile sclavilor sunt o lume insuficient explorată, în special în comparație cu grădinile imperiale britanice, pentru călătoria și propagarea a o mulțime de creaturi. Mutarea generativității materiale și semiotice în toată lumea cu scopul acumulării de capital și de profit – dezlocuirea și reformularea rapidă a plasmei generative, a genomului, a altoiurilor și a altor părți de organisme de diverse nume și forme, și a plantelor, animalelor și oamenilor, dezrădăcinați deopotrivă – este o manevră tipică în plantațiocen, capitalocen și antropocen laolaltă. Plantațiocenul continuă cu o

(Andreas Malm și Jason Moore au folosit termenul înainte de mine).⁶ Mi se pare important, de asemenea, să avem un nume pentru forțele și puterile sinhtonice dinamice existente, printre care se numără și oamenii, și a căror dăinuire este în joc. Poate că – dar nu este deloc o certitudine, și numai printr-o implicare serioasă, multă muncă, joacă și colaborare cu alți locuitori ai planetei [*terrans*] – prosperitatea ansamblurilor multispecii, printre care și oamenii, este încă posibilă. Asta voi numi „chthulucen” – trecut, prezent și ceea ce va urma.⁷ Aceste spații-timp reale și posibile nu-și iau numele după monstrul rasist și misogin Cthulhu (observați diferența de ortografie) al scriitorului SF H. P. Lovecraft, ci după diversele puteri, forțe și lucruri globale tentaculare care poartă nume ca Naga, Gaia, Tangaroa (izvorât din Papa cea plină de apă), Terra, Haniyasu-hime, Femeia Păianjen, Pachamama, Oya, Gorgo, Raven, A’akuluujjusi și multe, multe altele. În chthulucenul „meu”, deși împovărat de îndoielnicii lui lujeri grecești, se amestecă o mulțime de temporalități și spațialități și o mulțime de entități-ansambluri intra-active – inclusiv mai mult decât umanul, altceva decât umanul, inumanul și umanul ca humus. Chiar dacă apar într-un text scris în engleza americană, cum este acesta, numele fiin-

ferocitate și mai mare, prin producerea cărnii în fabrici globalizate, afaceri agricole bazate pe monocultură și înlocuirea la scară gigantică a pădurilor multispecie și a produselor lor, care susțin deopotrivă viața creaturilor umane și pe a celor non-umane, cu monoculturi ca cele necesare pentru producerea uleiului de palmier. Participanții la dialogul găzduit de *Ethnos* au fost Noboru Ishikawa, antropolog, Center for South East Asian Studies, Kyoto University; Anna Tsing, antropolog, University of California at Santa Cruz; Donna Haraway, istoric al conștiinței, University of California at Santa Cruz; Scott F. Gilbert, biolog, Swarthmore; Nils Bubandt, catedra „Cultură și societate” de la Aarhus University; Kenneth Olwig, arhitect peisagist, Swedish University of Agricultural Sciences. Gilbert a adoptat termenul „plantațiocen” pentru Coda celei de-a doua ediții a cărții sale binecunoscute (scrise împreună cu David Epel), *Ecological Developmental Biology*, Sinauer Associates, 2015.

⁶ Jason Moore și Alf Hornborg mi-au scris pe e-mail, la sfârșitul lui 2014, că Malm a propus termenul „capitalocen” într-un seminar care a avut loc la Lund, Suedia, în 2009, pe vremea când încă era student. Eu am folosit termenul independent, în lecturi publice, din 2012, fără să știu asta. Moore editează o carte intitulată *Capitalocene*, Oakland, CA, PM Press, 2016, care va cuprinde articole de Moore, Malm, eu însămi și Elmar Altvater. Colaborarea noastră este din ce în ce mai strânsă.

⁷ Sufixul „-cen” apare din ce în ce mai des! Risc această supraabundență pentru că sunt fermecată de semnificația rădăcinii lui: *kainos*, adică temporalitatea densului, fibrosului și asprului „acum”, care este și nu este învechit, în același timp.

țelor mitologice ca Naga, Gaia, Tangaroa, Medusa, Femeia Păianjen și ale tuturor entităților înrudite cu ele sunt câteva dintre miile de nume pe care le-ar putea avea un filon de SF pe care Lovecraft n-ar fi putut să și-l imagineze sau să îl adopte: împletirea de fabulație speculativă, feminism speculativ, science-fiction și fapte științifice.⁸ Contează ce povești spun povești, ce concepte gândesc concepte. Matematic, vizual și narativ, contează ce cifre generează cifre [dar și ce imagini schițează imagini, *which figures figure figures* – n. t.], ce sisteme sistematizează sisteme.

Toate numele din lumea asta sunt prea mari și prea mici; toate poveștile sunt prea mari și prea mici. Așa cum am învățat de la Jim Clifford, avem nevoie de povești (și teorii) suficient de mari pentru a putea aduce laolaltă complexitățile și pentru a păstra marginile deschise și averse de noi și vechi conexiuni surprinzătoare.⁹

O modalitate de a trăi și de a muri cum se cuvine ca ființe muritoare în chthulucen este să ne unim forțele pentru a reconstrui refugiile, să facem posibile, măcar parțial, recuperarea și reconstrucția biologice, culturale, politice și tehnologice, care trebuie să includă doliul pentru pierderile ireversibile. De la Thom van Dooren și Vinciane Despret am învățat asta.¹⁰ Există deja atât de multe pierderi, și vor mai fi și altele. Regenerarea nu poate apărea din miturile nemuririi sau ale imposibilității de a deveni mort și dispărut. Vorbitorul în numele morților al lui Orson Scott Card¹¹ are mult de muncă. Integrarea în lume din *Always Coming Home* de Ursula Le Guin necesită și mai multă.

⁸ „Os Mil Nomes de Gaia” [„Miile de nume ale Gaiei”] a fost numele conferinței internaționale organizate de Eduardo Viveiros de Castro, Déborah Danowski și colaboratorii lor în septembrie 2014 la Rio de Janeiro. Unele în portugheză, altele în engleză, comunicările pot fi văzute la <https://www.youtube.com/c/osmilnombresdegaia/videos>. Conferința mea despre antropocen și chthulucen a fost transmisă prin Skype și este disponibilă la <https://www.youtube.com/watch?v=1x0xUHOLA8>.

⁹ James Clifford, *Returns: Becoming Indigenous in the Twenty-first Century*, Cambridge MA, Harvard University Press, 2013.

¹⁰ Thom van Dooren, *Flight Ways: Life and Loss at the Edge of Extinction*, New York, Columbia University Press, 2014. Vinciane Despret, „Ceux qui insistent”, în *Faire art comme on fait société*, ed. de Didier Debaise et al., Paris, Réel, 2013. Pentru o mulțime de eseuri importante de Vinciane Despret traduse în engleză, vezi *Angelaki*, vol. 20, nr. 2, 2015; *Ethology II: Vinciane Despret*, ed. de Brett Buchanan, Jeffrey Bussolini & Matthew Chrulew, pref. de Donna Haraway, „A Curious Practice”.

¹¹ Orson Scott Card, *Speaker for the Dead*, NY, Tor Books, 1986.

Eu sunt o compost-istă, nu o postuman-istă: noi toți suntem compost, nu postumani. Limita pe care o reprezintă antropocenul/capitalocenul are multe semnificații, inclusiv distrugerea imensă și ireversibilă care are loc acum, care va afecta nu doar cele 11 miliarde de oameni care vor locui pe pământ spre finalul secolului XXI, ci și celelalte miliarde de creaturi. (Numărul șocant, dar deloc exagerat, de 11 miliarde va fi atins doar dacă rata nașterilor la nivel mondial va rămâne scăzută; dacă va crește din nou, toate previziunile pică.) Pragul extincției nu este doar o metaforă; colapsul sistemului nu este un thriller. Întrebă orice refugiat, din orice specie ar fi el.

Chthulucenul are nevoie de cel puțin un slogan (bineînțeles, de foarte multe); strigând în continuare „Cyborgi pentru supraviețuirea pe pământ”, „Fugi repede, mușcă tare” și „Taci din gură și antrenează-te”^{*}, propun „Faceți-vă rude, nu copiii!” [*Make Kin Not Babies*]. Probabil că înrudirea aceasta este cea mai grea și mai necesară parte. Feministele vremii noastre au fost lideri în distrugerea presupusei legături naturale dintre sex și gen, dintre rasă și sex, dintre rasă și naționalitate, dintre clasă și rasă, dintre gen și morfologie, dintre sex și reproducere și dintre reproducere și compunerea persoanelor (aici le suntem datoare în special melanezienilor, în alianță cu Marilyn Strathern și cu etnografiile ei apropiate¹²). Dacă a venit vremea pentru o ecojustiție multispeciei, care să poată cuprinde și oamenii, atunci este momentul ca feministele să își asume în imaginație, teorie și acțiune rolul de lideri pentru a putea scoate la lumină legăturile dintre genealogie și înrudire și dintre înrudire și specie.

Bacteriile și fungii ne pot oferi o grămadă de metafore; dar, lăsând metaforele la o parte (mult succes!), avem ceva de făcut ca mamifere, împreună cu colaboratorii, con-lucrătorii noștri simpoietici biotici și abiotici. Trebuie să ne înrudim în mod sin-htonic, sim-poetic. Indiferent cine sau ce suntem, trebuie să lucrăm cu – să devenim împreună cu, să compunem împreună cu – tereștrii

^{*} Sloganuri propuse de autoare în texte anterioare (n. t.).

¹² Marilyn Strathern, *The Gender of the Gift: Problems with Women and Problems with Society in Melanesia*, Oakland CA, University of California Press, 1990.

(mulțumesc pentru termen, Bruno Latour cel în variantă anglofonă¹³) [*earthbound*; în orig. fr., *terrestres* – n. t.].

Noi, oamenii de pretutindeni, ar trebui să avem în vedere urgențele sistemice; totuși, momentan trăim, cum spune Kim Stanley Robinson în *2312*, în perioada „eschivării” (în această narațiune SF care începe în 2005 și ține până în 2060 – prea optimist?), o stare de agitație provocată de nesiguranță.¹⁴ Poate că „eschivare” e un nume mai bun și decât „antropocen”, și decât „capitalocen”. Eschivarea va fi înscrisă în straturile geologice – de fapt, este deja înscrisă în straturile mineralizate ale pământului. Sin-htonicii nu se eschivează; ei compun și descompun, practici periculoase și promițătoare totodată. Ca s-o spunem direct, hegemonia umană nu este o chestiune sin-htonică. Așa cum spun artiștii ecosexuali Beth Stephens și Annie Sprinkle, transformarea în compost e atât de *hot!*

Scopul meu este să fac „înrudirea” să însemne altceva/mai mult decât legătura dintre anumite entități, stabilită de genealogie sau de ascendență. Această înstrăinare ușoară a termenului va părea un timp o greșeală, dar apoi (cu puțin noroc), că a fost corectă de la bun început. A-ți face rude înseamnă a crea persoane, și nu neapărat ca indivizi sau ca oameni. În facultate, mă impresiona jocul de cuvinte al lui Shakespeare dintre *kin* și *kind** – oamenii buni nu erau înrudiți neapărat prin legături de familie; să-ți faci rude sau să-ți faci o familie (ca o categorie, ca îngrijire, ca o relație fără legături din naștere, ca rude colaterale și multe altele asemenea) te face să gândești mai departe și poate schimba povestea. Marilyn Strathern m-a învățat că relațiile de rudenie în engleza britanică erau la origine „relații logice” și abia apoi au devenit „relații de familie”, în secolul al XVII-lea, iar acesta este, cu siguranță, unul dintre faptele istorice pe care le ador.¹⁵ Depășește limitele limbii engleze, și viața sălbatică va prolifera.

¹³ Bruno Latour, „Facing Gaia: Six Lectures on the Political Theology of Nature”, Gifford Lectures, 18-28 februarie 2013.

¹⁴ Kim Stanley Robinson, *2312*, London, Orbit, 2012. Această minunată narațiune SF a luat Premiul Nebula pentru cel mai bun roman.

* *Kin* – rudă, afin, *kind* – bun, amabil, prietenos, dar și natură, categorie, neam, familie. (N. t.)

¹⁵ Marilyn Strathern, „Shifting Relations”, conferință susținută în cadrul workshopului „Emerging Worlds”, University of California at Santa Cruz, 8 februarie

Mă gândesc că lărgirea și reconstruirea sensului de rudenie are noimă pentru că toate ființele de pe pământ sunt înrudite în cel mai profund sens, și a venit de mult vremea să avem mai multă grijă de rudele ca ansambluri (nu de fiecare specie în parte). Înrudirea este un fel de asamblare a lumii. Toate creaturile au o „carne” comună pe linie colaterală, semiotică și genealogică. Strămoșii se dovedesc niște străini foarte interesanți; rudele nu sunt familiale (dincolo de ce am crezut noi că sunt familiile sau gințile), ele sunt străni, persistente, dinamice.¹⁶

Prea mult pentru un mic slogan, știu! Totuși, încercați. Peste vreo două sute de ani, poate că oamenii de pe planeta asta vor fi din nou două sau trei miliarde, participând fără rezerve la îmbunătățirea condițiilor de viață ale diverselor ființe umane și ale altor

2013. Înrudirea a devenit o practică din ce în ce mai populară și încep să apară și alte nume pentru acest fenomen. Vezi Lizzie Skurnick, *That Should Be a Word*, NY, Workman Publishing, 2015, pentru „rudinovator” [*kinnovator*], o persoană care își face o familie în moduri neconvenționale, la care eu adaug „rudinovație” [*kinnovation*]. Skurnick propune, la rândul său, „clanarhist” [*clanarchist*]. Acestea nu sunt doar cuvinte; sunt indicii și produse ale mișcărilor telurice create de noile feluri de înrudire, care nu se limitează la entitățile familiale occidentale, heteronormative sau nu. Din punctul meu de vedere, copiii ar trebui să fie rari, îngrijiți și prețioși; iar înrudirile ar trebui să fie des întâlnite, neașteptate, de durată și prețioase.

¹⁶ „Ginta” este un alt cuvânt, cu origini patriarhale, cu care feministele se joacă astăzi. Originile și finalitățile nu se determină unele pe celelalte. Înrudirea și ginta provin din aceeași istorie a limbilor indo-europene. În momente intra-acționale și optimiste de comunism, vezi <http://culanth.org/fieldsights/652-gens-afeminist-manifesto-for-the-study-of-capitalism>, articol scris de Laura Bear, Karen Ho, Anna Tsing și Sylvia Yanagisako. Poate că scriitura este prea aridă (deși subcapitolele ajută) și nici nu există exemple incitante care să seducă un cititor alintat; dar referințele oferă o mulțime de resurse pentru a realiza toate acestea, majoritatea roade ale unor etnografii îndelungate, asumate și profund teoretizate. Vezi, în special, Anna Tsing, *The Mushroom at the End of the World: on the Possibility of Life in Capitalist Ruins*, Princeton, Princeton University Press, 2015. Precizia metodologiei din „Gens: A Feminist Manifesto for the Study of Capitalism” se adresează așa-zișilor marxiști și tuturor teoreticienilor care refuză feminismul și care nu înțeleg eterogenitatea lumilor din viața reală, rămânând prizonierii unor categorii ca Piață, Economie și Financiarizare (sau, aș adăuga eu, Reproducere, Producere și Populație – pe scurt, așa-numitele categorii adecvate ale economiei politice liberale standard și ale socialismului non-feminist). Mult succes, Revolution Books din Honolulu și tuturor celor înrudiți cu voi!

creaturi, ca mijloace, și nu doar ca scopuri. Deci, faceți-vă rude, nu copii! Modul în care înrudirea generează alte înrudiri contează.¹⁷

¹⁷ Din experiența mea, cei pe care cu drag îi consider „oamenii noștri”, cei de stânga sau cum le-am mai putea spune fără să facem apoplexie, se gândesc când aud partea cu „nu copii” din „Faceți-vă rude, nu copii” la neoimperialism, neoliberalism, misoginie și rasism (cine i-ar putea acuza?). Ne imaginăm că partea cu „faceți-vă rude” este mai ușoară și mai bine întemeiată etic și politic. Nu este adevărat! Ambele părți, și „faceți-vă rude”, și „nu copii”, sunt grele; amândouă solicită cel mai înalt nivel de creativitate emoțională, intelectuală, artistică și politică, dincolo de diferențele ideologice și regionale, printre alte diferențe. Senzația mea este că „oamenii noștri” pot fi comparați, într-o anumită măsură, cu creștinii care neagă schimbarea climei: lucrurile în care cred și cărora le sunt devotați sunt prea profunde pentru a le permite să gândească și să simtă în afara lor. Pentru ai noștri, să reevalueze ceea ce dreapta și specialiștii în dezvoltare durabilă au numit „explozia populației” poate reprezenta un fel de trecere de partea întunecată.

Dar negarea nu ne ajută la nimic. Eu știu că „populația” este o categorie creată de stat, genul de „abstractizare” care reconstruiește realitatea pentru toată lumea, dar nu în beneficiul tuturor. Mai cred că dovezi de diferite tipuri, comparabile din punct de vedere epistemologic și afectiv cu diversele dovezi ale schimbărilor climatice galopante, arată că 7 – 10 miliarde de ființe umane au pretenții care nu pot fi îndeplinite fără a aduce un imens prejudiciu ființelor umane și non-umane de pe întregul pământ. Nu e o simplă problemă de cauză, ecojustiția nu presupune o abordare cu o singură variabilă a distrugerilor complete, extincțiilor și pauperizării care amenință în cascadă lumea de azi. Dar nici acuzarea Capitalismului, a Imperialismului, a Neoliberalismului, a Modernizării sau a oricui altcuiva în afară de „noi” pentru distrugerile nesfârșite asociate cu numărul de oameni nu funcționează. Aceste probleme necesită eforturi mari și susținute; dar și bucurie, joacă și responsabilitate pentru a intra în contact cu un altul neașteptat. Toate aspectele acestei probleme sunt prea importante pentru Terra pentru a fi lăsate pe mâna dreptei, a specialiștilor în dezvoltare durabilă sau a oricui altcuiva din taberele binecunoscute. Trăiască Strania Rudă – non-natală și în afara oricărei categorii!

Trebuie să găsim modalități de a celebra rata scăzută a natalității și deciziile personale, intime, care să ne facă viețile înfloritoare și frumoase (inclusiv prin înrudirile de durată – rudinovând) fără să mai facem alți copii – în special și imediat, dar nu numai, în regiunile, națiunile, comunitățile, familiile și clasele sociale bogate și mari consumatoare și în cele care exportă sărăcie. Trebuie să încurajăm populația și avem nevoie de politici care să se ocupe de problemele demografice înspăimântătoare prin proliferarea relațiilor de rudenie, a altora decât a celor prin naștere – incluzând aici imigrația non-rasistă, politicile de ajutor social și de mediu pentru nou-veniți și „băștinași” deopotrivă (educație, locuințe, sănătate, creativitate sexuală și de gen, agricultură, pedagogii pentru îngrijirea creaturilor non-umane, inovații sociale și tehnologice care să-i mențină sănătoși și productivi pe cei bătrâni etc. etc.).

Nu pun la îndoială în niciun fel „dreptul” (ce cuvânt pentru o chestiune atât de evident corporală!) personal inalienabil de a da sau de a nu da naștere unui copil; coerciția în această privință este greșită la orice nivel și oricum tinde să aibă efecte adverse, chiar și în cazul în care oamenii înghit legea sau obiceiurile coercitive (eu nu

Bibliografie

Barad, Karen, *Meeting the Universe Halfway*, Durham, Duke University Press, 2007.

Card, Orson Scott, *Speaker for the Dead*, New York, Tor Books, 1986.

Clifford, James, *Returns: Becoming Indigenous in the Twenty-first Century*, Cambridge, Harvard University Press, 2013.

Despret, Vinciane, „Ceux qui insistent”, în *Faire Art comme on fait société*, ed. Didier Debaise, et al. Paris, Réel, 2013.

pot). Pe de altă parte, ce ar fi dacă noua normalitate ar deveni o pretenție culturală ca fiecare nou-născut să aibă cel puțin trei părinți angajați pe viață (care nu trebuie neapărat să fie iubiți și care să nu mai dea, ulterior, naștere altor copii, deși ar putea locui împreună cu mai multe generații și mai mulți copii)? Ce-ar fi dacă practica adopțiilor de către bătrâni ar deveni ceva obișnuit? Ce ar fi dacă națiunile îngrijorate de rata scăzută a nașterilor (Danemarca, Germania, Japonia, Rusia, America albă etc.) ar recunoaște că teama de imigranți e o mare problemă și că proiectele și fanteziile purității rasiale conduc la resurgența pro-natalismului? Ce-ar fi dacă oamenii de pretutindeni ar căuta rudinovații non-nataliste la nivel individual și colectiv în lumile indigene, decoloniale, *queer*, în loc să le caute în sectoarele europene, euro-americane, chineze sau indiene bogate și exploataatoare de resurse?

Pentru reamintirea faptului că fanteziile purității rasiale și refuzul de a-i accepta pe imigranți ca cetățeni cu drepturi depline determină astăzi politicile în lumea „dezvoltată” și „progresistă”, vezi Danny Hakim, „Sex Education in Europe Turns to Urging More Births”, http://www.nytimes.com/2015/04/09/business/international/sex-education-in-europe-turns-to-urging-more-births.html?_r=0. Într-o postare pe Facebook din 9 aprilie 2015, Rusten Hogness scria: „Care-i problema cu imaginația și cu capacitatea noastră de a avea grijă unii de alții (de oameni și de non-oameni deopotrivă) de nu putem găsi modalități de a gestiona problema pe care o ridică schimbarea distribuției sociale a vârstelor fără să facem și mai mulți copii? Trebuie să găsim mijloace de a-i felicita pe tinerii care decid să nu aibă copii, nu să adăugăm și naționalismul la presiunile pro-nataliste care deja sunt foarte mari oricum.”

Pro-natalismul, în toate variantele lui tari, ar trebui să fie pus la îndoială aproape pretutindeni. Spun „aproape” pentru că nu trebuie să uităm consecințele genocidului și ale dezlocuirii – o mârșăvie nesfârșită. „Aproape” este, totodată, o invitație pentru a ne aminti de abuzul sterilizării din prezent, de mijloacele contraceptive șocant de nepotrivite și de nefolosite, de reducerea femeilor și a bărbaților la cifre în vechile și noile politici de control al populației și de alte practici misogine, patriarhale și etniciste/rasiste considerate firești în lumea de azi. Spre exemplu, vezi Kalpana Wilson, „The «New» Global Population Control Policies: Fueling India's Sterilization Atrocities”, în *Different Takes*, iarna, 2015, <http://popdev.hampshire.edu/projects/dt/87>.

Avem nevoie imensă unii de alții ca să ne asumăm riscurile în aceste privințe.

Gilbert, Scott F. & David Epel, *Ecological Developmental Biology*. Sinauer Associates, 2015.

Hakim, Danny, „Sex Education in Europe Turns to Urging More Births”, http://www.nytimes.com/2015/04/09/business/international/sex-education-in-europe-turns-tourging-more-births.html?_r=0.

Latour, Bruno, „Facing Gaia: Six Lectures on the Political Theology of Nature”, Gifford Lectures, 18-28 februarie, 2013.

Moore, Jason, *Capitalism in the Web of Life*, New York, Verso, 2015.

Robinson, Kim Stanley, *2312*, London, Orbit, 2012.

Skurnick, Lizzie, *That Should Be a Word*, NY, Workman Publishing, 2015.

Strathern, Marilyn, *The Gender of the Gift: Problems with Women and Problems with Society in Melanesia*, Oakland, University of California Press, 1990.

Strathern, Marilyn, „Shifting Relations”, Articol pentru Workshopul Emerging Worlds, University of California at Santa Cruz, 8 februarie, 2013.

Tsing, Anna, „Feral Biologies”, articol pentru Anthropological Visions of Sustainable Futures, University College London, februarie 2015.

Tsing, Anna, *The Mushroom at the End of the World: on the Possibility of Life in Capitalist Ruins*, Princeton, Princeton University Press, 2015.

van Dooren, Thom, *Flight Ways: Life and Loss at the Edge of Extinction*, New York, Columbia University Press, 2014.

Wilson, Kalpana, „The «New» Global Population Control Policies: Fueling India’s Sterilization Atrocities”, în *Different Takes* Winter 2015, <http://popdev.hampshire.edu/projects/dt/87>.

Despre autori

Pierre Bourdieu (1930 – 2002) a fost un sociolog, antropolog și teoretician francez preocupat în special de dinamica și reproducerea puterii în societate. A fost director al École pratique des hautes études la Collège de France și al revistei *Actes de la recherche en sciences sociales*, pe care a înființat-o în 1975. A scris, printre altele, *La domination masculine*, 1998 (*Dominația masculină*, 2003), *Méditations pascaliennes*, 1997 (*Meditații pascalienne*, 2001), *Raisons pratiques*, 1994 (*Rațiuni practice*, 1999), *Les règles de l'art*, 1992 (*Regulile artei*, 1998), *Langage et pouvoir symbolique*, 1991 (*Limbaj și putere simbolică*, 2012), *L'ontologie politique de Martin Heidegger*, 1988, *Homo academicus* (1984), *Le sens pratique*, 1980 (*Simțul practic*, 2000), *La Distinction* și *Critique sociale du jugement*, 1979.

Richard Jenkins (n. 1952) este profesor de sociologie și antropologie la University of Sheffield, preocupat de adolescență, etnicitate, rasism, naționalism, activitățile economice informale și credințele moderne în supranatural. A scris, printre altele, *Black Magic and Bogeymen: Fear, Rumour and Popular Belief in the North of Ireland 1972-74*, 2014, *Social Identity*, 1996, *Pierre Bourdieu*, 1992, *Racism and Recruitment: Managers, Organisations and Equal Opportunity in the Labour Market*, 1986, *Lads, Citizens and Ordinary Kids: Working-class Youth Life-Styles in Belfast*, 1983, și *Hightown Rules: Growing Up in a Belfast Housing Estate*, 1982.

Margaret Archer (n. 1943) a fost, în cea mai mare parte a carierei sale, profesor de sociologie la University of Warwick. Astăzi predă la École Polytechnique Fédérale de Lausanne și este Președintele Academiei Papale de Științe Sociale. Este una dintre cele mai importante specialiste în tradiția realismului critic și prima președintă a Asociației Internaționale de Sociologie. Preocupată de

rolul și problema agentivității și structurii, a scris, printre altele, *The Reflexive Imperative*, 2012, *Making our Way Through the World*, 2007, *Structure, Agency and the Internal Conversation*, 2003, *Being Human: The Problem of Agency*, 2000, *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*, 1995, *Culture and Agency: The Place of Culture in Social Theory*, 1988, și *Social Origins of Educational Systems*, 1984.

McKenzie Wark (n. 1961) este profesor de studii culturale și media la The New School for Social Research. Influențat de Internaționala situaționistă, teoria critică și media, dar și de postumanism și teoriile despre Antropocen, a scris, printre altele, *Dispositions*, 2002, *Celebrities, Culture and Cyberspace*, 1999, *The Virtual Republic: Australia's Culture Wars of the 1990s*, 1997, *Virtual Geography: Living With Global Media Events*, 1994, dar cele mai cunoscute lucrări ale sale rămân cele recente: *Molecular Red: Theory for the Anthropocene*, 2015, *Telesthesia: Communication, Culture and Class*, 2012, *GAM3R 7H30RY*, 2006, și *A Hacker Manifesto*, 2004.

Helen Steward (n. 1965) este filosof și profesor de filosofia minții la University of Leeds și este interesată de acțiune, voință, metafizică, ontologie și agentivitate, precum și de relația dintre om și animal, iar mai recent, de filosofia percepției. De asemenea, este editor colaborator la *Philosophical Explorations*. A scris numeroase articole și două volume: *Agency and Action*, 2004, și *The Ontology of Mind: Events, Processes and States*, 1997.

Donna Haraway (n. 1944) este profesor emerit de istoria conștiinței și studii feministe la University of California, Santa Cruz. A predat studii despre femei și despre tehnștiință la University of Hawaii și Johns Hopkins University și și-a desfășurat activitatea academică în domeniile teoriei feministe și filosofiei științei și tehnologiei. În anul 2000 a primit cea mai înaltă distincție a Society for Social Studies of Science (4S), premiul J. D. Bernal, pentru întreaga carieră în domeniu. A publicat *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*, 2016, *Manifestly Haraway*, 2016, *When Species Meet*, 2008, *Crystals, Fabrics, and Fields: Metaphors that Shape Embryos* (reeditare a lucrării apărute în 1976), *The*

Despre autori

Haraway Reader, 2004, *The Companion Species Manifesto: Dogs, People, and Significant Otherness*, 2003, *Modest_Witness@Second_Millennium. FemaleMan©_Meets_Oncomouse™*, 1997, *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*, 1991 și *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*, 1989.