

CONCEPTOS PARA DISOLVER LA EDUCACIÓN CAPITALISTA



RICARDO ESPINOZA LOLAS,
J. FÉLIX ANGULO RASCO
(COORDS.)

Ricardo Espinoza Lolas y J. Félix Angulo Rasco
(compiladores)

CONCEPTOS PARA DISOLVER LA EDUCACIÓN CAPITALISTA



1ª edición: septiembre 2020

© Cada autor de su texto

© De la presente edición Terra Ignota Ediciones

Diseño de cubierta: Imatchus

Terra Ignota Ediciones

c/ Bac de Roda, 63, Local 2

08005 – Barcelona

info@terraignotaediciones.com

ISBN:

Depósito Legal:

IBIC: HPS 2ADS

Las ideas y opiniones vertidas en este libro son propiedad y responsabilidad exclusiva de sus autores.

Este libro ha contado con el apoyo de La Cátedra Unesco en Democracia, Ciudadanía Mundial Educación Transformadora con sede en la Université du Québec en Outaouais y el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva CIE 10009 de Chile. Junto a ello también ha contado con el apoyo de los siguientes proyectos FONDECYT (CONICIT-Chile): 1150509, 1160391



Ricardo Espinoza Lolas y J. Félix Angulo Rasco
(compiladores)

CONCEPTOS PARA DISOLVER LA EDUCACIÓN CAPITALISTA

Índice

PRÓLOGO.....	9
<i>J. Félix Angulo Rasco y Ricardo Espinoza Lolas</i>	
2.- ARTE	29
<i>Federica Matta</i>	
2.- AGENCIAMIENTO	29
<i>Patricio Landaeta</i>	
3.- BIOPOLÍTICA	39
<i>Senda Sferco</i>	
4.- CAPITALISMO ACADÉMICO	49
<i>Santiago Castro-Gómez</i>	
5. CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN.....	57
<i>Silvia Redon</i>	
6.- PEDAGOGÍA CRÍTICA	79
<i>Antonia Darder</i>	
7.- TEORÍA CRÍTICA Y LA UNIVERSIDAD.....	93
<i>Alberto Toscano</i>	
8.- CURRÍCULO	107
<i>João M. Paraskeva</i>	
9.- DEMOCRACIA.....	127
<i>Paul R. Carr</i>	
10.- EMOCIÓN Y CAPITALISMO	147
<i>Carina V. Kaplan</i>	
11.- ACONTECIMIENTO.....	159
<i>Carlos Gómez Camarena</i>	
12.- GÉNERO	173
<i>Laura Llevadot</i>	

13.- INCLUSIÓN	183
<i>Miguel López Melero</i>	
14.- INSISTENCIA	201
<i>José García Molina</i>	
15.- INTELIGENCIA.....	211
<i>J. Félix Angulo Rasco</i>	
16.- MIGRACIÓN	227
<i>Gina Paola Rodríguez</i>	
17.- ORGANIZACIÓN.....	237
<i>Paula Ascorra</i>	
18.- PAZ	253
<i>Angélica Montes</i>	
19.- PUEBLO	265
<i>Germán Cano</i>	
20.- PRIVATIZACIÓN	279
<i>Polina-Theopoula Chrysochou</i>	
21.- EDUCACIÓN PÚBLICA	295
<i>José Gimeno Sacristán</i>	
22.- REPRODUCCIÓN	307
<i>Enrique Javier Díez Gutiérrez</i>	
23.- RESISTENCIA.....	319
<i>Maria Nikolakaki</i>	
24.- RURAL	339
<i>Carmen Gloria Núñez Muñoz</i>	
25.- ESCUELA	349
<i>Pamela Soto García</i>	
26.- SEGREGACIÓN EN SUDÁFRICA	361
<i>Salim Vally</i>	
27.- LA CALLE ES EL “4º GRADO”, JUVENTUDES LIBERTARIAS	381
<i>Antonio Gómez Villar</i>	
28.- PROFESORES: UN ESCENARIO PREOCUPANTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	391
<i>Maria Alfredo Moreira</i>	

29.- TECNOLOGÍA: LA MARIPOSA CON BOTOTOS ...	401
<i>Eugenio García</i>	
30.- VIOLENCIA: DU “NO FUTURE” AU “NO PRESENT”	409
<i>Michèle Benhaim</i>	
31.- LA SERVIDUMBRE VOLUNTARIA	415
<i>Jordi Riba</i>	
32.- NOS/OTROS: NOS/OTROS Y LA ESCUELA QUE NOS REVOLUCIONA.....	427
<i>Ricardo Espinoza Lolas</i>	
33.- CONTAGIO: ¿ESTADO DE EXCEPCION O EXCESO ERÓTICO?.....	437
<i>Catherine Malabou</i>	
AUTORES.....	445

PRÓLOGO

“NosOtros construyendo otro modo de ser educativo”

J. Félix Angulo Rasco y Ricardo Espinoza Lolas

Uno de los compiladores de este libro tuvo que pasar a la edad de 11 años varios meses en cama, debido a una enfermedad de cuyo nombre, realmente, no quiere acordarse. Durante ese tiempo postrado pudo disfrutar de las casi interminables páginas de la *Enciclopedia Universitas* de 20 tomos más un índice general. Volumen tras volumen, repasaba cada página, deteniéndose en los titulares y especialmente en las imágenes. Por aquél entonces –a mediados de los años sesenta del siglo pasado- descubrió también un grueso tomo que comprendía un diccionario multilingüe (italiano, francés, inglés y alemán) y el placer que suponía buscar la misma palabra en varios idiomas. Muchos años más tarde y siendo ya profesor no titular de universidad le recomendaron uno de los libros más preciados que tiene en su biblioteca: el *Fontana Dictionary of Modern Thought* (1977), que posteriormente complementó con el *Fontana Dictionary of Modern Thinkers* (1998) ambos compendiados por el historiador británico Allan Bullock. Lo más impresionante del primer diccionario fue que en apenas un párrafo, una columna o unas pocas páginas explicaban clara y profundamente los más de cien conceptos allí recogidos. Asombroso: no necesitaban largas disertaciones o textos extensos para ofrecer conocimiento conceptual brillante. Este Libro que hemos compendiado en 33 conceptos no sólo representa la fascinación, todavía permanente, de uno de los compiladores por los diccionarios y las enciclopedias, sino también el intento de, en muy pocas páginas, analizar un conjunto de conceptos que hemos

pensado esenciales para reflexionar contra la educación capitalista imperante actual a nivel global; y así pensar de otra manera la educación. Una manera que exprese un NosOtros diferencial; un tejido socio-histórico que en su materialidad vaya ofreciendo distintos modos de entender la educación en medio de este capitalismo militarizado y hoy, además, en la Pandemia de la Covid-19.

Quisiéramos enfatizar aquí algo sumamente importante. Sin necesidad de sumarse de manera absoluta a la tesis Sapir-Whorf (Worf, 1971), estamos convencidos que *dominar* el lenguaje es, de una manera no trivial, dominar el pensamiento (Vigotsky, 1978), o dicho a la manera de Erving Goffman (1974/2006) y George Lakof (2007, 2008), nuestros marcos conceptuales definen nuestro sentido común (por esto el Capitalismo interviene precisamente nuestros marcos conceptuales). Nos encontramos tan inmersos en el capitalismo hacendal militarizado chapuza (Espinoza Lolas, 2018); es tan fuerte social y culturalmente la determinación del capitalismo y tan intensa su hegemonía cultural (Gramsci, 1974) o su violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1979) que incluso los autores y autoras más progresistas, o que se autodefinen como tales, continúan utilizando categorías que han sido significadas y definidas por la ideología capitalista. Y éste es un fenómeno que se acentúa en educación y, a veces, pasa de forma inadvertida; y ese acentuarse también acontece en complicidad con otras disciplinas (economía, psicología, sociología, etc.). Aquí, en este campo de batalla práctico e ideológico, lo intentamos revertir; pues hemos aceptado emplear (y los utilizamos) conceptos profundamente transidos por el capitalismo. Aceptamos, formando parte de nuestro vocabulario, conceptos como estándares (y estandarización), competencias, rendimientos, productos, *management*, valor agregado, selección, habilidades (skills), competitividad, liderazgo, emprendimiento, contratos programa, gestión de calidad, perfor-

matividad, eficacia, eficiencia, rendición de cuentas, convenios de desempeño, indicadores, etc. Pero es más, conceptos complejos como el de justicia, son reducidos y tergiversados, cuando se incrustan en discursos neoliberales como ha ocurrido recientemente con la idea de *admisión justa* en Chile¹, que no pretende más que ocultar la segregación y la discriminación (algo típico de la ideología capitalista que quiere operar de forma naturalizada para que literalmente no se vea y que en Chile ha sido una “norma” que se realiza en todo) o se anuda de una manera trivial a otros conceptos como curriculum, como ocurre con el vocablo ‘justicia curricular’ (Torres, 2011); o bien, aceptamos que sea el capitalismo quien los defina y mediatice, como ocurre con conceptos como calidad, un concepto que en lugar de mostrar un campo intelectual y práctico complejo, se ha visto constreñido a logros, rendimientos y aplicación de test estandarizados (construyendo con ello el humano zombi del capitalismo).

Déjennos poner un par de ejemplos concretos y aparentemente más *neutrales*. Desde hace décadas, hemos asistidos a la lenta, pero implacable, desaparición del concepto educación. Educación se ha convertido en un concepto marginal, un mero significante *sin* significado, sustituido por el de “Aprendizaje” (una operación extractiva, tan criticada por Žižek, típica del capitalismo: leche sin lactosa, café sin cafeína, mayonesa sin huevo, guerras sin guerras mediadas por la TV, educación sin educación como mero adoctrinamiento, etc.). Hablamos de aprendizaje a lo largo de la vida, de logros en el aprendizaje, de incrementar los aprendizajes en la Escuela, de evaluación para el aprendizaje. Al enseñorearse en nuestro vocabulario, en nuestra mente y en nuestras formas de pensar, reducimos los procesos y la praxis educativos, la *paideia*, a un fenómeno psicológico-económico y además cuantificable y medible (Platón, Hegel o Nietzsche se volverían locos tratando de

1 Propuesta de la ex-ministra de educación chilena Marcela Cubillos y del gobierno neoliberal y conservador de Sebastián Piñera. Véase <https://www.gob.cl/admisionjusta/>

pensar en lo que devino históricamente la educación). Educar es significativamente complejo para ser medido sin que pierda su sentido; aprendizaje puede serlo sin que el sentido del concepto merme. Pero con ello *-psicologizando y cuantificado-* estamos, a su vez, como nos recuerda Biesta (2005:58) convirtiendo la educación en tanto aprendizaje en una transacción económica. Una transacción en la que “(i) el aprendiz es el consumidor (potencial), con ciertas necesidades, para las que (ii) el docente, el educador o la institución educativa es la proveedora, es decir, la que ha de satisfacer las necesidades del aprendiz; y (iii) donde la educación en sí misma se convierte en una mercancía proporcionada y entregada por el docente o la institución y consumida por el aprendiz”. La educación se convirtió, pues, en simple *retail*, es un supermercado que vende productos y en ello te endeuda (lo que se busca, el negocio, es generar deuda). No se malinterprete esta crítica; no se trata de borrar el concepto de aprendizaje de nuestro vocabulario, se trata de reinstalarlo como concepto subordinado en el campo de la educación, en el territorio del educar. La educación y educar son actuaciones prácticas que no pueden eludir los valores como sus columnas sostenedoras o, dicho de otra manera, su substrato teleológico (educar ¿para qué?), ni la ética como principio de relación entre seres humanos que se relacionan para educarse y no sólo para aprender. Resituarse el aprendizaje en la educación es un ejercicio político, no técnico. El problema en el fondo no es ¿Qué es la educación?, sino que la pregunta es ¿Cómo queremos vivir democráticamente? Y en ello aparecerá la educación que necesitamos todos NosOtros.

Otro ejemplo lo encontramos en la proliferación del concepto de “Habilidades”. Las skills, como así las denomina la OECD (2015), se han convertido en una especie de grail para los sistemas educativos. La OECD ha reiterado que la *formación* de sujetos para un futuro económicamente aceptable (es decir, para

una economía capitalista) (Morgan & Volante, 2016) exige que en las escuelas se adquieran determinados skills (habilidades); algo que la corporación Pearson (2013, 2014) en su programa *Learning Curve*, programa en cuyo *Advisory Panel* participan Andreas Schleicher, director del programa estrella de la OECD P.I.S.A. y el economista capitalista Erik Hanushek reitera: la *inculcación de skills* posee un valor enorme, porque según la OECD, la mitad del crecimiento económico de un país en desarrollo proviene de dicha inculcación (y esto es obvio porque se está formando al nuevo “obrero” del sistema). Aunque esta perspectiva economicista de la educación viene a reforzar la idea de la educación como mercancía (bien de ‘consumo’) y a reinstalar el discurso del *capital humano*, lo que quisiéramos enfatizar, a tenor de lo que venimos señalando, es que el empleo del concepto de habilidades (skills) o el de competencias, con el que, sin mayor problema y sin ningún análisis, suele equipararse, oblitera los conceptos de conocimiento y cultura. La educación del pueblo no supone su inmersión en la cultura y el conocimiento que la humanidad ha ido desarrollando, sino en una versión edulcorada del mismo, en una especie, en todo caso, de Kits culturales: pequeñas dosis de algunos contenidos en forma de habilidades o competencias (Laval, 2004). La economía capitalista así lo demanda. Por el contrario, pensar el conocimiento y la cultura, es pensar en clave política la educación; es, ni más ni menos, que intentar responder a la pregunta ¿qué cultura enseñar, qué conocimiento es más valioso para esta democracia que queremos?

Entienda el lector o la lectora que no hemos querido caer en este Libro en el *síndrome definicional*. Este libro no es un diccionario al uso; si así lo fueran representaría, parafraseando a Julio Cortázar, nada más que un cementerio de las palabras. Pretende, por el contrario, hacernos pensar algunos conceptos de nuevo: son Centauros (como diría el joven Nietzsche). Reflexionar críti-

camente sobre ellos. Slavoj Žižek lo ha enfatizado actualmente en distintas ocasiones: este es un tiempo para pensar el mundo más que para lanzarse a cambiarlo sin haberlo reflexionado (porque con tantas transformaciones nos volvemos cada día más capitalistas). Así pues, no encontrará aquí definiciones, encontrará aproximaciones breves e intensas cognitivamente a los conceptos. Pero también encontrará diversidad en dos planos. En uno hemos pedido a los autores y autoras que aborden dichos conceptos en muy pocas páginas, sin más directivas que la extensión y dejando a su voluntad creativa y a su saber el contenido (pues somos una República de Amigos y la confianza nos constituye). El resultado a nuestro juicio no ha podido ser más enriquecedor y variado. Por el otro, hemos procurado reunir a intelectuales a su vez diversos por su formación: filósofos, psicoanalistas, pedagogos, psicólogos, artistas, sociólogos, etc. Y por su origen geográfico: este es un Libro hecho con colegas que admiramos y de los que nos sentimos amigos y amigas, procedentes de Grecia, Francia, Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Colombia, España, Argentina, Chile, Italia, Portugal y Sudáfrica. De alguna manera nos gustaría que este Libro fuera entendido como un libro rizomático; no una simple raíz patriarcal, ni un nuevo intento taxonómico abstracto y arbitrario. Como rizoma no ha querido reducirse a lo uno ni a lo múltiple y no está hecho de unidades, sino de dimensiones y direcciones cambiantes (Deleuze & Guattari, 1977: 48) y es ahí en donde se encuentra también parte de su riqueza. Los conceptos que están aquí presentes, son los que tienen que estar, pero no los que podrían haber estado. Es probable que el lector eche en falta muchos otros. Para los compiladores no se trata más que de una primera edición que aspira a ampliar sus dimensiones conceptuales en un futuro próximo (ya vendrán nuevas ediciones, porque el capitalismo llegó para quedarse un tiempo largo, como ha quedado claro con la Pandemia). Espere-mos que así sea.

Por tanto, en definitiva, este Libro es Único y lo es por varias razones. Tener un Libro en donde escriben filósofos, pedagogos, psicoanalistas, sociólogos, artistas, etc. es realmente una expresión de cómo hoy se debe entender lo que es un Libro y de cómo abordar temas que son urgentes socialmente. Además, si en el Libro hay pensadores desde Chile a Grecia, pasando por USA, Argentina, Colombia, España, Francia, UK, Sudáfrica, Portugal, México; y esos pensadores son realmente un aporte a la investigación, en donde ellos tienen sus propios libros, sus ideas, su visión ética-política de lo que acontece en la actualidad, entonces este Libro, radicalmente, se nos vuelve en un Libro que nos provoca y nos requiere. Y si ese Libro es crítico y agudo, que da grandes martillazos a nuestro inconsciente colonizado por la ideología perversa y tóxica que nos domina, pero, a la vez, es un Libro afirmativo y propone creativamente modos para salir del laberinto capitalista, entonces este texto se nos vuelve en un Libro de esos entrañables y radicalmente necesarios. Y si juntamos todo esto y el tema son Conceptos fundamentales para, literalmente, “disolver” la educación capitalista, entonces este Libro se constituye en una Revolución del NosOtros (Espinoza, 2018).

Estamos ante un Libro que está escrito en múltiples saberes y que será Expresión de cómo debemos desmontar el capitalismo desde su base misma educativa, porque desde ella se nos ideologiza en el diario vivir y por eso devenimos en sus soldados que lo defendemos con todo aunque nos “creamos” de izquierda; y en este desmontaje reflexivo se nos abre la posibilidad de visibilizar una educación que nos permita el trato con el otro en tanto que Otro.

Este libro es un Libro que todos esperábamos.

Post Data

Cuando planeamos este libro, hace unos años, cuando contactamos con la República de Amigos encargándoles un capítulo, cuando lo revisamos y cuando finalmente lo entregamos a nuestro editor, no pensábamos ni por un momento que nos encontraríamos como estamos mientras escribimos estas líneas en tiempo de pandemia: encerrados en nuestras casas, tomando medidas extremas de seguridad para evitar contagiar y ser contagiado, y esperando con una profunda incertidumbre que esta situación acabe. Durante estos meses hemos asistido a una enorme cacofonía sobre la Covid-19. Grupos, *influences* y *opinadores* (la mayoría ignorantes, conservadores o de extrema derecha), supuestos pensadores, políticos de una u otra calaña, oportunistas de variada formación y hasta investigadores aventajados que también quieren sacar su propio beneficio de la pandemia y desde sus casas. Esta cacofonía que se ha multiplicado por las redes, en supuestos webinars o conferencias web, a través de zoom, del meet de google o de la plataforma de youtube es tan estridente que a nuestro juicio nos ha ocultado otras voces y otras cuestiones sobre las que pensar. Incluso sesudos pensadores como Agamben (2020) se han pronunciado exacerbando la crítica al ‘estado de excepción’ sin ofrecer ninguna luz posible y sin ver él mismo lo que incluso en confinamiento nos esforzamos los seres humanos por mantener un NosOtros; o el ambiguo y superficial filósofo light de origen coreano Byung-Chul Han (2020) para quien no se sabe si añora la disciplina y la mentalidad autoritaria asiática o nos advierte contra ella. Aunque de toda esta estridencia podemos destacar algunos mensajes distintos como el del Círculo de Bellas Artes de Madrid (2020), no hemos querido, no obstante, caer en este libro en la tentación de añadir más discurso al discurso estridente de la Covid-19. Sí hemos incluido un concepto más -Contagio-; sólo un concepto más que complementa los conceptos seleccionados previamente.

Estamos convencidos que este libro siendo asincrónico con la pandemia, es profundamente sincrónico con el capitalismo neoliberal que la ha originado. En este punto no podemos mirar a otro lado. Hay que reconocer que el capitalismo depredador actual (militarizado y chapuza) es el causante de esta pandemia y que, por ello, no será de ninguna manera parte de la solución (Valladares, 2020). Pero teniendo en cuenta esto último es *el después* de la pandemia lo que debería preocuparnos; porque en ese después nos jugamos claramente nuestro futuro inmediato, pero quizás también nuestro futuro como especie. La devastación y quiebre del medio ecológico en este Antropoceno (Gudynas, 2010; Smith, 2013; Steffen et al. 2011; Angulo, 2016; Valladares, 2020) desbocado en el que nos encontramos y en el ‘capitalismo digital’ (AA.VV., 2020) y de vigilancia (Zuboff, 2019) que nos espera y cuya introducción se ha incrementado durante el confinamiento, son parte de los retos que tenemos frente a nosotros. Nuestra modesta esperanza es que este libro sirva para orientarnos, para pensar en presente e imaginar un futuro posible con una educación que nos haga más libres, sabios, independientes, justos, solidarios. Una educación en la que volvamos a recuperarnos como seres humanos, como un NosOtros en la aventura de pensar y ayudar a transformar el mundo para las nuevas generaciones y buscar su equilibrio con la naturaleza.

Bibliografía

- ANGULO J. F. (2015). “Las justicias de la Escuela Pública”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85 (30.1) 37-47
- AGAMBEN, G. (2020). “Aclaraciones” en AA.VV. (2020) *La Fiebre. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*. (pp. 253-256). Ciudad de la Plata, Argentina: ASPO.

- AA.VV. (2020). *Contra la doctrina del shock digital. La necesidad de luchar contra un mundo "virtual"*. <https://vientosur.info/spip.php?article15938>
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J-Cl. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BIESTA, G. (2005). "Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning". *Nordisk Pedagogik*. 25: 54–66.
- BULLOCK, A. & TROMBLEY, S. (1988). *The Fontana Dictionary of Modern Thought*. London: HarperCollins.
- BULLOCK, A. & WOODINGS, R. B. (1989). *The Fontana Dictionary of Modern Thinkers*. London: HarperCollins Publishers
- Círculo de Bellas Artes (2020). *Glosario de la Pandemia*. <https://www.circulobellasartes.com/ediciones-audiovisuales/glosario-pandemia/>
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1977). *Rizoma. Introducción*. Valencia: Pre-Textos.
- ESPINOZA, R. (2018). *Capitalismo y empresa. Hacia una Revolución del NosOtros*. Santiago de Chile: Libros Pascal.
- GOFFMAN, E. (1974/2006). *Frame analysis: los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- GDYNAS, E. (2019). "La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica". *Tabula Rasa*. Nº 13, Julio-diciembre: 45-71.
- GRAMSCI, A. (1974). *Pequeña antología política*. Barcelona: Fontanella.
- HAN, B-Ch. (2020). "La emergencia viral y el mundo de mañana. Byung-Chul Han, el filósofo surcoreano que piensa desde Berlín". *El País*. 22 de marzo.
- LAKOF, G. (2007). *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid: Editorial Complutense
- LAKOF, G. (2008). *Puntos de Reflexión. Manual del progresista*. Barcelona. Península.
- LAVAL, Ch. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- MORGAN, Cl. & VOLANTE, L. (2016). "A review of the

Organisation for Economic Cooperation and Development's international education surveys: governance, human capital discourse, and policy debates". *Policy Futures in Education* 14 (6): 775-792. DOI: 10.1177/1478210316652024

OECD (2012). *Better Skills, better Jobs, better lives. A strategic approach to skills policies*. Paris: OECD Publishing

PEARSON, P. (2012). *The learning Curve. Lessons in Country Performance*. Economic Intelligence Unit. London: Pearson.

PEARSON, P. (2014). *The learning Curve. Education and skills for life*. Economic Intelligence Unit. London: Pearson.

SMITH, R. (2013). "Capitalism and the Destruction of Life on Earth: six Theses on Saving the humans". *Truthout* 10 de noviembre.

STEFFENM W., GRINEVALD, J. CRUTZEN, P. & MCNEIL, J. (2011). "The Anthropocene: conceptual and historial prespectives", *Philosophical Transcations of the Royal Society*. 369, pp. 842-867.

TO-RRRES, J. (2011). *Justicia Curricular*. Madrid: Morata.

VALLADARES, F. (2020). "Coronavirus un desafío a nuestro modelo social." https://www.youtube.com/watch?v=hENe_R_Xf-mw&feature=youtu.be

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós.

WHORF, B. L. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Barral Editoriales.

ZUBOFF, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism. The fight for a human future at the new frontier of power*. New York: Hachette Book Group.

1.- ARTE





Il y a une histoire qui raconte que dans le plus désert des déserts en Australie marchent des enfants, des femmes, des hommes, des animaux...

Ils marchent puis s'arrêtent,
repartent et s'arrêtent encore,
parfois longtemps,
parfois juste quelques instants...

Arrêtés, Ils ne mangent pas,
ne boivent pas, ne dorment pas.

Après plusieurs jours,
l'anthropologue qui les observe,
après s'être longtemps et patiemment interrogé
sur ce phénomène inexplicable
va voir le plus âgé des aborigènes
et lui demande pourquoi ils font cela.



Le vieil homme le regarde
avec ce regard de compassion
réservé aux anthropologues
et lui dit :

« Vraiment tu ne sais pas ?
Vous ne faites pas cela chez vous ?
Mais nous attendons nos âmes ! »



Observe quelle sensation de tranquillité crée cette histoire.

Il y a beaucoup d'histoires comme celle-ci
qui se promènent dans les fréquences du monde.

C'est une explication simple
aux états de bouleversement,
de tristesse, de colère
qui sont multipliés à l'infini
et que nous ne cessons d'inter-changer
les uns avec les autres.



Nos âmes avancent tranquillement,
leur marche observe le chemin qu'elles créent,
elles s'arrêtent chaque fois que c'est nécessaire
et c'est là que nous les perdons.

Il nous faut donc,
dans nos villes d'aujourd'hui,
identifier nos points de repères,
nos points d'eaux spirituelles à nos corps nomades.



Inventons des espaces où nous attendons nos âmes.

Trouvons, identifions des lieux physiques
mais aussi psychiques
où nos âmes pourraient nous rejoindre.

J'imagine que chacun de nous
porte une lampe avec une flamme
qui vient de ce monde invisible
où nous nous arrêtons de temps en temps,
ce « lieu de nulle part »
que nous connaissons tous,
où nous nous arrêtons aussi
et où nous nous retrouvons.

Nous y retrouvons aussi les esprits purs
qui sont nos interlocuteurs, nos amis.

J'aime m'y promener avec Montaigne
et les mythes de l'Égypte ancienne.



Nous y faisons des fêtes
habillés de voiles
sur lesquels dansent des poèmes,
des histoires, des dessins...

Dans ce lieu se parle la langue de la poésie
qui va à la vitesse de l'intuition
et qui nous permet de ressentir notre être
en connexion avec l'autre dans tous ses mystères.

Dans ce lieu,
dans cet état physique et psychique,
pendant un instant nous sommes enfin unifiés
et dans la relation avec le monde
et avec les autres...

De ce lieu invisible,
en dehors de tout lieu connu,
nous parlons les langages énergétiques
des plantes, des animaux, des volcans :
la langue sacrée de la poésie...
et nous voyons se remagnétiser le monde
et se recréer un Ailleurs
à partir duquel nous pouvons enfin penser le monde
comme le disait Montaigne.

Federica Matta,
mars 2019.





FABRICA MATTA 2019

Hay una historia que cuenta que en el desierto más desierto/ en Australia pasean niños, mujeres, hombres/ animales.../
Caminan y luego se detienen, / reenprenden y se detienen de nuevo, / a veces mucho tiempo, / a veces sólo unos momentos.../
Detenidos, no comen, /no beben, no duermen.
Después de varios días, / el antropólogo que los observa, / después de un
larga y paciente reflexión/ de este fenómeno inexplicable/ va a ver el más antiguo de los aborígenes/ y le pregunta por qué están haciendo esto.
El viejo lo mira/ con esa mirada compasiva/ reservado para antropólogos y le dice:/
“Realmente no lo sabes?/ ¿No haces eso en casa?/ ¡Sino estamos esperando nuestras almas!”
Observa qué sensación de tranquilidad crea esta historia.
Hay muchas historias como esta/ que caminan en las frecuencias del mundo/.
Es una explicación simple /de los estados de agitación, / tristeza, ira/ que se multiplican hasta el infinito/
y que mantenemos el intercambio entre ellos.
Nuestras almas se mueven lentamente,/ su paseo observa el camino que crean,/ se detienen cuando es necesario/
y ahí es donde las perdemos.
Así que tenemos que,/ en nuestras ciudades de hoy,/ identificar nuestros puntos de referencia,/ nuestra agua espiritual para nuestros cuerpos nómadas.
Inventemos espacios donde esperamos nuestras almas.
Vamos a encontrar, vamos a identificar los lugares físicos/ pero también psíquico/ donde nuestras almas pueden unirse a nosotros.
Me imagino que cada uno de nosotros/ lleva una lámpara con una llama/

que viene de este mundo invisible/ donde nos detenemos de vez
en cuando, /
este "lugar no conocido" /que todos sabemos, /donde también nos
detenemos/
y donde nos reencontramos. /
También encontramos espíritus puros/
que son nuestros interlocutores, nuestros amigos. /
Me gusta caminar allí con Montaigne/
y los mitos del antiguo Egipto.
Celebramos allí fiestas/ vestidos con velos/ en el que bailan los
poemas, /
historias, dibujos...

En este lugar/ se habla el lenguaje de la poesía/
que va a la velocidad de la intuición/
y eso nos permite sentir nuestro ser/
conectado con el otro en todos sus misterios.

En este lugar, /
en este estado físico y psíquico, /
por un momento estamos finalmente unidos /
y en la relación con el mundo/
y con los demás...

Desde este lugar invisible, / f
uera de cualquier lugar conocido, /
estamos hablando de lenguajes energéticos/
de las plantas, los animales, los volcanes:/
el lenguaje sagrado de la poesía.../
y vemos el mundo re-magnetizando/
y recrearse un otro lugar/ apartir del cual
finalmente podemos pensar el mundo/
como Montaigne dijo.

2.- AGENCIAMIENTO

Patricio Landaeta

“Las palabras no son herramientas, pero a los niños se les da lenguaje, plumas y cuadernos, como se dan palas y picos a los obreros”.

Gilles Deleuze y Félix Guattari
Mil Mesetas, p. 82.

¿Qué es un agenciamiento? Un agenciamiento es un proceso de *montaje, arreglo o ensamblaje* de dimensiones heteróneas, estado de cosas y signos, donde se libera o captura el deseo. Es una especie de artefacto hecho a partir de piezas heterogéneas, cuerpos, afectos, pasiones y signos, que busca funcionar en lo real para su propia transformación. *Aplicado* a la educación o a la escuela, un agenciamiento podría ofrecer, más allá de toda oposición binaria (profesor/estudiante, aprendizaje/ocio, aula/espacio libre), una nueva manera de disponer u ordenar el vínculo de los distintos elementos involucrados en los procesos de enseñanza (estudiantes, profesores, familias, administrativos y personal técnico); una nueva manera de ocupar los distintos espacios de la escuela; también un agenciamiento podría trazar una nueva relación entre los lugares privados y públicos involucrados en la educación: vincular casa, escuela y ciudad. Por último, un agenciamiento podría proponer innovaciones en el currículo y en las políticas educativas para considerar con más detalle el rol de los afectos o una crítica al ordenamiento secuencial del aprendizaje, o bien disponer de

manera inversa la relación de tiempos de ocio y aprendizaje, etc. Un agenciamiento aparece, entonces, como una recomposición de las dimensiones involucradas en la vida cotidiana en la escuela, bajo la consigna *una escuela no es una empresa, ni una fábrica, ni una cárcel, aunque todas ellas dependan en gran medida del mismo diagrama*. En efecto, un agenciamiento consistiría en el remontaje de saberes, políticas, discursos, afectos, tiempos y espacios involucrados en la educación, para desmontar la naturalización de los vínculos jerárquicos que sostienen la escuela en su configuración actual. A su vez este nuevo disponer traduce una crítica a la presunta objetividad y necesidad de los desafectados saberes transmitidos, útiles casi exclusivamente para la formación individuos aislados, aptos para competir y emprender en la sociedad capitalista.

No obstante, para este y otros conceptos, como “dispositivo” y “aparato”, no es importante la pregunta *¿qué es?*, sino *¿cómo funciona?* En la actualidad la noción agenciamiento circula en ciencias sociales, artes y humanidades como una especie de cifra *mágica*, invocada para interpretar o resolver problemas catalogados como “complejos” o situaciones con numerosas aristas, difíciles de delimitar o confrontar desde una disciplina específica (Buchanan, 2015). Muy a menudo esta noción se acompaña del calificativo “colectivo” apelando a un trabajo horizontal entre experiencias y saberes distintos, que rompe con el tanpreciado aislamiento de los expertos o autoridades que aplican *desde arriba* sus conocimientos a la “realidad”. Lejos de esto, se habla de agenciamiento colectivo haciendo referencia a un trabajo cooperativo, que reúne miradas y perspectivas diversas para armar o ensamblar *de otro modo* las partes del problema o evento en cuestión.

La nota distintiva de esta noción compuesta, agenciamiento colectivo, tan amplia y diversamente utilizada que aparentemente resultaría infructuoso atribuirle a ningún usuario en particular, es que frente a un conflicto o situación apremiante, los implicados

toman posición –sin apelar a una autoridad o experto, de manera tentativa y más allá del método de una disciplina específica– en el acto de reunir, entretener o *agenciar* elementos heterogéneos (conceptos, saberes, artefactos, espacios, elementos de legislación, etc.), que son trabados y puestos en marcha de manera horizontal. No obstante, el llamado a servirse libremente de recursos heterogéneos o la voluntad de convocar distintas miradas, de democratizar el análisis y las respuestas ante un evento que fuerza a diagnosticar vías de acción, no tiene asegurado llegar a buen puerto si no se encuentra mínimamente definido cómo funcionará ese montaje de elementos dispares o *agenciamiento*. Es más, el constante uso acrítico amenaza con convertir este vocablo en una noción estéril: si sirve para explicar cualquier situación que tenga ribetes de complejidad, entonces no sirve para nada. No es por arte de magia como un *agenciamiento* funciona. En tanto pieza de un engranaje este artefacto no explica ni interpreta nada, simplemente debe *funcionar, transformar, realizar*. En otras palabras, un *agenciamiento* es lo que ha de ser puesto en marcha y para ello debe superarse el carácter interpretativo o explicativo de las teorías acostumbradas a ponerse a distancia del mundo o a abstraerse de la “realidad” para adquirir una mejor perspectiva de análisis de fenómenos y problemas. Un *agenciamiento* es algo que precisamente se hace sobre la marcha, inmersos en el mundo, ahogados en un acontecimiento que enrarece la atmósfera hasta la asfixia, involucra afectos y deseos, más allá del individuo aislado. Por todas estas razones, para construir una definición operativa del concepto *agenciamiento*, propongo acudir a la filosofía de sus creadores, Gilles Deleuze y Félix Guattari, a fin de captar el modo en que se relaciona con otros conceptos formando un engranaje conceptual que reúne estrechamente teoría y práctica.

Uno de los legados más relevantes del trabajo conjunto de Deleuze y Guattari es haber traspasado las fronteras disciplinares para diseminar su *filosofía de las multiplicidades* confrontando la división que nutre las instituciones de enseñanza atrincheradas en la

defensa de la especialización del saber, para hacer proliferar puntos de encuentro entre disciplinas o cruces y bodas *contra-natura* entre formas de hacer y pensar, siempre con un marcado acento ético-político que busca hacer frente de manera transversal a la degradación del tejido psico-socio-ambiental del presente. En ese contexto, el concepto agenciamiento, ligado íntimamente al concepto de “rizoma” (Amorim y Scott, 2018), uno de los más populares entre el repertorio creado por Deleuze y Guattari, emerge como una de las herramientas creadas expresamente para la superación de los límites del *reparto escolar del saber* y para incidir *transversalmente* en el presente. Esta es, pues, una afirmación con carácter de manifiesto: “En ningún caso aspiramos al título de una ciencia. Nosotros no conocemos ni la cientificidad ni la ideología, sólo conocemos agenciamientos” (Deleuze y Guattari, 2000, 26-27). En una fórmula un tanto esquemática y provisoria es posible afirmar que el *a priori* de la *filosofía del agenciamiento* es la idea de multiplicidad, que no es otra cosa que la recusación de todo principio de organización trascendente de la vida y el pensamiento: “Una multiplicidad no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza. [...] Las multiplicidades se definen por el afuera: por la línea abstracta, línea de fuga o de desterritorialización según la cual cambian de naturaleza al conectarse con otras (Deleuze y Guattari, 2000, 14). En ese marco, la noción de agenciamiento, que señala el cambio en una multiplicidad por aumento de dimensiones (Deleuze y Guattari, 2000, 14), alude a una entidad real, mejor aún, a la “unidad real mínima” (Deleuze y Parnet, 1980, 65). Ciertamente, agenciamiento es una “multiplicidad” que comporta elementos heterogéneos y que establece relaciones y conexiones entre estos elementos (Deleuze y Parnet, 1980, 79). Por ello, la imagen que corona este concepto *que hace mundo desde la disparidad* es la del “rizoma”. Tomado de la botánica, rizoma es la figura que anima la conexión de elementos

heterogéneos, por decirlo abruptamente, en la naturaleza y en la propia función del pensamiento. Las características principales del rizoma son conectividad y heterogeneidad: un rizoma funciona en base a conexiones de elementos heterogéneos; multiplicidad: un rizoma no constituye una unidad orgánica y recusa, por tanto, toda verticalidad, está compuesto de líneas horizontales (de estratificación y de fuga) y crece siempre por el medio, como la mala hierba; ruptura asignificante: un rizoma no es una totalidad signifi-
ficante, puede cortarse o interrumpirse en cualquier punto, pero puede recomenzarse siguiendo cualquiera de sus otras líneas; por último, principio de cartografía y de calcomanía: el calco es el principio de organización del árbol, que se aboca a describir un estado de hecho; el mapa, al contrario, es el principio de funcionamiento del rizoma. El mapa es una experimentación que *actúa en lo real*; es abierto, conectable, mientras que el calco marca o representa puntos muertos (Deleuze y Guattari, 2000, 13-18). Ciertamente podría pensarse un libro como un rizoma, como se plantea en *Mil Mesetas*, pero también cualquier acción colectiva, grupo o corporación, a condición de que seamos capaces de renunciar a pensar dicha colectividad a partir de la idea del organismo, provisto de órganos relacionados entre sí jerárquicamente. De igual manera podría llevarse a cabo el mapa de cualquier problema local o situación, involucrándonos en un cuerpo a cuerpo con la superficie retratada, sin olvidar la necesidad de evitar la tentación de caer en el calco que, para representar un conflicto como una totalidad con sentido, se abstrae del fragor de la batalla.

En un comienzo, en *Kafka por una literatura menor*, publicado en 1975, Deleuze y Guattari sostienen que un agenciamiento se define por sus dos componentes, por un lado, “agenciamiento maquínico de cuerpos”, por otro lado, “agenciamiento colectivo de enunciación” (Deleuze-Guattari, 2002, 145). Más tarde, en *Diálogos* de 1977, Deleuze y Parnet, van a sostener que un agen-

ciamiento posee *al menos* esas cabezas: es un estado de cuerpos y de cosas, y es enunciado, regímenes de enunciados. Es claro que un agenciamiento no es *jamás* la traducción o descripción *fiel* de un estado de cosas, como tampoco la duplicación de los cuerpos en las palabras que los nombran. En un agenciamiento, “lo único que uno hace es agenciar signos y cuerpos como piezas heterogéneas de la misma máquina” (Deleuze-Parnet, 1980, 81). A estas dos cabezas, sin embargo, cabe agregar otras dos, esenciales para comprender la contingencia asociada a su conformación y transformación, a su emergencia y devenir. Se trata de la dimensión territorial, mejor dicho, de los movimientos que fijan los agenciamientos (movimientos de re-territorialización) o que les arrastra a nuevas configuraciones (movimientos de desterritorialización) (Deleuze y Parnet, 1980, 81). En el análisis de esos movimientos es que el agenciamiento se liga con el mapa o la cartografía, también llamada diagrama, que revela el estado en que se encuentran los *agenciamientos*. Este mapa o diagrama es fundamental para conocer la *tensión* y el coeficiente de mutación de los agenciamientos, en otras palabras, su dosis de bloqueo o de fuga (Deleuze y Parnet, 1980, 133).

Luego de este cúmulo de anotaciones es posible volver a pensar y proponer una perspectiva de la escuela como agenciamiento, que no puede confundirse con analizar, describir, interpretar, ni representar la escuela como fenómeno. Una escuela es, por un lado, estado de cosas (o “forma de contenido”) y, por otro lado, agenciamiento colectivo de enunciación o (“forma de expresión”). En ese sentido, el estado de cosas “escuela” no se identifica con la palabra “escuela”, principalmente porque las cosas, cualesquiera que sean, no descansan en las palabras que las nombran. Al respecto, con indudable inspiración foucaultiana, Deleuze y Guattari sostienen: “por más que uno se esfuerce en decir lo que ve, lo que se ve no coincide nunca con lo que se dice” (Deleuze y Guattari,

2000, 72). A la composición de relaciones que define un estado de cosas como la escuela le corresponde, sin mediar identificación, una expresión como “educación”. “Educación” sería, en este caso, la forma de expresión en presuposición recíproca con la forma de contenido “escuela”, como estado de cosas. Pero es importante tomar en cuenta que, desde la perspectiva de Deleuze y Guattari, forma de contenido y forma de expresión no se oponen como significado-significante en el psicoanálisis, que basa sus esfuerzos en afirmar la primacía del significante, ni se oponen como estructura-superestructura en el marxismo, donde se sostiene la primacía de la estructura. En este caso, pese a no coincidir ni identificarse *jamás* el registro discursivo y no-discursivo, es fundamental comprender que en tanto “forma de contenido” y “forma de expresión” se presuponen mutuamente (Krotlica, 2009, 99). Efectivamente, el estado de cosas “escuela” remite a conceptos e ideas tales como institución, educación, enseñanza, estudiante, aprendizaje, currículo y otros enunciados que circulan aparentemente *como caídos del cielo*, pero que en pleno avance y mutación del capitalismo traducen maneras de disponer ese estado de cosas de acuerdo a fines específicos inscritos en un “diagrama” o “máquina abstracta”, que direcciona otros tantos agenciamientos (o “maquinas concretas”). Se puede decir, por todo esto, que una escuela no es otra cosa que el cruce de una multiplicidad no-discursiva y de una multiplicidad discursiva, en relativa autonomía y comunicación con otros agenciamientos que están bajo un mismo diagrama imperante, en proceso de mutación o ya consolidado. La pregunta que cabe plantearse, entonces, cubre múltiples aristas: en *qué frecuencia* diagramática nos movemos, *cuál* es su coeficiente de desterritorialización o reterritorialización y, en relación con este diagrama, *qué* tipo de agenciamientos, que tengan un efecto *transversal*, es necesario producir. En un breve escrito de comienzos de la década de 1990, Deleuze dibuja los contornos de una *nueva* época que actualmente vemos consumada: las sociedades de control, donde campa

la figura de la empresa y el emprendimiento. “Post-scriptum sobre las sociedades de control”, comienza por diagnosticar la crisis de la escuela y otros lugares de encierro, forjados al alero de las sociedades disciplinarias. Más allá de sus transformaciones, sostiene que, en el estado en que conocemos la escuela, familia, el hospital, la cárcel y la fábrica se hayan “acabados”, y no tardan en instalarse “las nuevas fuerzas que están llamando a nuestras puertas” (Deleuze, 2014, 278). Lo que interesa retener es el carácter de “bloque” atribuido a estos interiores o lugares de encierro y, por ende, la constatación de una crisis transversal a todos ellos, motivada por una apertura, más bien por un control y una *modulación* que se ejerce “al aire libre” y de manera continua, que hace innecesario el encierro y el pasaje de los individuos para su *modelado* a través de cada uno de esos contenedores o “dispositivos”. La empresa y el marketing, en opinión de Deleuze, aceleran la mutación de cada uno de esos interiores. Muy en la línea, en otro escrito de la misma época, “¿Qué es un dispositivo?”, transcripción de una conferencia realizada 1988 en el marco del congreso en torno a la obra de Michel Foucault, Deleuze declara: “las disciplinas descritas por Foucault son la historia de lo que poco a poco vamos dejando de ser, y nuestra actualidad se perfila en las disposiciones de control abierto y continuo, muy diferentes de las anteriores disciplinas cerradas.” (Deleuze, 2006, 310). Lo interesante de destacar es que en este homenaje póstumo a Foucault, Deleuze aproxima el concepto “agenciamiento” con “dispositivo” para afirmar que en cada dispositivo debemos separar lo que *somos*, lo que corresponde a nuestro pasado, y lo que estamos *deviniendo*, que corresponde al futuro que llama a la puerta. Por lo tanto, toda acción, toda lucha colectiva emprendida *contra* el presente debe realizarse tomando en cuenta la parte del “archivo” y la parte de lo “actual” de cada dispositivo. De esta manera, si lo que se busca es pensar/transformar la escuela, es necesario llevar adelante es doble proceso de análisis y diagnóstico, distinguiendo líneas de “estratificación” y

líneas de “fuga”, sin perder de vista el diagrama actual que dispone todo el campo social en una dirección. En efecto, solo a partir de una mirada transversal será posible agenciar, disponer, montar o arreglar *de otro modo* la escuela y sus enunciados.

Bibliografía

- BUCHANAN, I. (2015). “Assemblage Theory and Its Discontents”. *Deleuze Studies*, 9, 3, pp. 382–392
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2002). *Kafka. Para una literatura menor*. Madrid: Editora Nacional de Madrid.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2000). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia II*. Valencia: Pre-Textos.
- DELEUZE, G. y PARNET, Cl. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.
- DELEUZE, G. (2014) *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos
- DELEUZE, G. (2006). “¿Qué es un dispositivo?”. *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*. Valencia: Pre-Textos.
- KROTLICA, I. (2009). “Diagramme et agencement chez Gilles Deleuze: L’élaboration du concept de diagramme au contact de Foucault”, *Filozofija i društvo*, 20 (3), pp. 97-124
- RODRIGUES DE AMORIM, A. C. y SCOTT, D. (2018). “Learning and the Rhizome: Reconceptualisation in the Qualitative Research Process”. *Magis*, v.11, nº 22 , pp. 1.

3.- BIOPOLÍTICA

Senda Sferco

Biopolítica es un término que ha sido empleado primeramente, a principios del siglo XX por el cientista político sueco Rudolf Kjellén, quien, inspirado por la perspectiva geográfica de Friedrich Ratzel, elabora esta idea para referir a una comprensión organicista de los vínculos entre Estado, sociedad y política (también será él el autor del término “geopolítica”). Desde su perspectiva biologicista, el Estado no es un mero “conglomerado compuesto de individuos” ni tan solo un “orden jurídico” (Kjellén, 1917: 227-228), sino una *Lebensform*, esto es, una forma viviente que, al igual que un organismo, nace, crece y muere (Castro, 2011: 29). Así, en su obra *Grundriss zu einem System der Politik* (*Esbozo para un sistema de la política*), Kjellén utiliza el término “biopolítica” para aludir metafóricamente a la profusión de luchas y enfrentamientos que modelan el dinamismo de la vida social. Si bien este concepto no será central en su trabajo, ya deja planteado un abordaje económico-político que naturaliza el vínculo entre *bíos* y *política* por la vía de una ontología organicista de lo social. La operación organicista de Kjellén consiste en conjugar *bíos* y *política* como parte de lo mismo, reforzando la comprensión de que una naturaleza opera como fundamento de las dinámicas sociales. “Biopolítica”, tomada por esta estrategia, denotaría un mero oxímoron, una duplicación equiparable de dos términos que, desde Aristóteles, refieren de modos distintos a la vida humana: *bíos* no es el nombre de la mera vida física (*zoé*), sino de la vida de los hombres en tanto vinculada a una dimensión social, ética y *política* que, como el estagirita advertía, debe ser entendida como una cierta “for-

ma-de-vida". Equiparar ambas dimensiones humanas, la del *bíos* y la de la *política*, implica entonces no plantear la pregunta acerca de la contingencia de las formas-de-vida en las cuales, en tanto *bíos*, el hombre se halla involucrado. Varios autores contemporáneos (R. Espósito, E. Castro, T. Lemke, L. Bazzicalupo, V. Lemm, D. Fassin) refieren a la importancia de dar cuenta de la ambivalencia intrínseca del "término biopolítica", contenida en el doble valor que habilita su genitivo. Así, Edgardo Castro refiere a que, lejos de definir una relación unívoca, "la vida puede ser tanto el objeto como el sujeto de la política" (2011, 15). Roberto Espósito, en un tono similar, subraya la importancia de dar cuenta del posicionamiento desde el cual se interpela la relación entre *bíos* y *política*: si la vida ocupa el lugar de "objeto" de la política habría una biopolítica negativa; si ésta en cambio deviene "sujeto" de la política, una biopolítica positiva. Claramente, la polivalencia de esta noción solicita un cuestionamiento de la puesta en relación de los términos que la componen, así como una historización de sus contextos de uso y de la posición positiva, negativa, y me permito agregar, *crítica*, que este lazo puede perseguir.

El trabajo de Michel Foucault responde a esta exigencia de historización crítica. Como veremos seguidamente, en su obra, el término "biopolítica" va a ser objeto de una elaboración conceptual compleja, que se inscribe en el contexto de las transformaciones sociales, políticas y económicas que tienen lugar en el umbral de la Modernidad. Foucault utiliza por primera vez esta noción en el ciclo de conferencias acerca de *La naissance de la médecine sociale* dictadas en 1974 en la Universidad Estadual de Río de Janeiro. En el marco de estas investigaciones, abocadas a retrasar las transformaciones que entre finales del siglo XVIII y principios del XIX dan lugar al surgimiento del sistema médico-sanitario en occidente. Foucault intenta refutar las creencias de cierto sentido común que sostienen que debido a su fragua capitalista la medicina moderna nacería con una impronta individualista. Por el contrario,

el autor argumenta que se trata de “...una medicina social cuyo fundamento es una cierta tecnología del cuerpo social” (Foucault, 1999:365), y se aboca a indicar las relaciones de saber y de poder que históricamente formaron parte de este andamiaje. En efecto, si el capitalismo precisó una socialización del cuerpo como fuerza productiva, habrá sido necesario desarrollar, sistematizar, movilizar y dirigir una variedad de saberes a fin de poder dar cuenta de su definición. En el corpus foucaultiano, la primera aparición del vocablo “biopolítica” emerge, entonces, atendiendo a esta preocupación:

“El capitalismo que se desarrolla hacia finales del siglo XVIII y comienzos del XIX socializó, ante todo, un primer objeto en función de la fuerza productiva, de la fuerza de trabajo: el cuerpo. El control de la sociedad sobre los individuos no se lleva a cabo solo mediante la conciencia o la ideología, sino también en el cuerpo y con el cuerpo. Para la sociedad capitalista lo que importaba ante todo es lo bio-político, lo biológico, lo somático, lo corporal. El cuerpo es una realidad bio-política; la medicina es una estrategia bio-política.” (Foucault, 1999:366)

El énfasis en el guión que separa “bio” de “política”, nos recuerda que, lejos de la interpretación kjelleniana, estos términos no fundan un lazo natural sino una relación historizada y dirigida estratégicamente hacia fines determinados: el *bíos* debe volverse un *objeto* (fuerza de trabajo), e incluso es necesario lograr que, desde su *soma*, su cuerpo, se transforme en una *realidad bio-política* capaz de encarnar y multiplicar los efectos de las tecnologías de poder capitalistas. La medicina –tal como Foucault ya había indagado en *La Naissance de la Clinique* (1962)- emerge como orden del discurso potente (que sobrepasa una mera dimensión jurídica o económica) para incrustar en la sociedad los objetivos económico-políticos del

capitalismo incidiendo a nivel de los cuerpos de sus individuos. Esta redefinición funcional del *bíos* a través de nuestra anatomía puede tener lugar puesto que ha ocurrido en el campo del saber un cambio radical del concepto de vida (Cf. C. López y A. Andrada, 2018) que, tal como lo demuestra el rastreo arqueológico de la Modernidad en *Les mots et les choses. Une archéologie des Sciences Humaines* (1966), desemboca en que no sólo el hombre es una invención reciente sino también el concepto biológico de “vida”. El análisis histórico de las discontinuidades y mutaciones entre diversos órdenes de saber da cuenta de que “...hasta fines del siglo XVIII, la vida no existía. Sólo los seres vivos.” (Foucault, 2014:177). Foucault recupera los descubrimientos de G. Cuvier en el campo de las ciencias naturales respecto de las funciones orgánicas de los seres vivos que, junto a la centralidad del concepto de “medio”, trastocan completamente la comprensión del concepto de vida al interior de la biología. Si los seres vivos ya no son un mero asunto de taxonomía estática, sino que portan una dinámica orgánica compuesta por diversas funciones cuyas mutaciones se hunden en la profundidad histórica e interactúan con su contexto, no sólo se inaugura un nuevo campo de saber sino también un campo de acción inédito que posiciona a la vida como nuevo objeto de tecnologías de poder. La arqueología de la modernidad devela entonces los vínculos entre biología, medicina social y capitalismo, como *epistemes* que, a la vez que habilitan sus especificidades, convalidan una estrategia *política* muy precisa sobre el *bíos*.

En los cursos dictados en el Collège de France entre 1975 y 1979 “*Il faut défendre la société*”, *Securité, Territoire, Population y La naissance de la biopolitique*, Foucault amplía el tratamiento esta noción inscribiéndola en el análisis histórico de las transformaciones que, de la mano del liberalismo político y económico, inciden en los modos de gobierno. Sus estudios dan cuenta de cómo el liberalismo plantea un ejercicio gubernamental específico que, a la vez que incorpora la racionalidad económica costo/beneficio de

la producción industrial moderna, debilita el fundamento jurídico de toda razón de Estado, puesto que se propone “no gobernar demasiado” (Cf. Foucault, 2004). Emerge así una nueva “gubernamentalidad” en la que la legitimación política se distiende hacia una racionalidad económica cuya argumentación biológica le permite incorporar y exceder toda comprensión jurídica y económica clásica. Foucault permite desenmarañar la trama histórica de esta lógica y exponerla como una nueva tecnología de poder que tiene como objeto una nueva unidad de injerencia: la población. Los conceptos biológicos de vida y medio se trasladan ahora a la población, entendida como conjunto más o menos homogéneo de seres vivos y coexistentes, *libres*, que es preciso organizar para asegurar una eficiente gestión de la fuerza de trabajo. La divisa económico-política liberal se propone así gobernar para potenciar la “calidad” de vida de sus habitantes: aumentar su riqueza, mejorar su salud, extender su longevidad, garantizar su circulación, su fácil accesibilidad, la satisfacción y el usufructo máximo de sus capacidades. Ahora bien, si la población es la meta del poder, es preciso entender que es, primeramente, su instrumento. Son los cuerpos de los individuos quienes sostienen la estrategia biopolítica que, en función de asegurar una eficiente llegada, desagrega sus focos de acción en una gran cantidad de “bio-poderes” específicos. Estos mecanismos, de muy diversa procedencia, mantienen una asidua e infinitesimal actuación en el orden del *bíos*. Tomados por el dispositivo biopolítico de una gubernamentalidad liberal deben asegurar una eficaz actuación en dos niveles: 1) en una anatomopolítica de los cuerpos capaz de introyectarse en su *soma* para disciplinarlos individualmente, y 2) en un cálculo de conjunto convalidado por la estadística de poblaciones, capaz de subsumir la comprensión del *bíos* en una idea de especie siempre en riesgo. La biopolítica es entonces el nombre de la gestión que combina mecanismos jurídico-legales, disciplinarios y, sobre todo, de seguridad; tal como expone Foucault (2014) ninguna estrategia meramente jurídica, económica o guerrera podría haber asegurado esta capa-

cidad de control y de incidencia sobre la vida. Ahora bien, si la estadística demostró ser la racionalidad apta para consumir en el dato probabilístico de sus curvas poblacionales el ángulo de visión más abarcativo del *bíos*, el foco más íntimo tuvo en el desarrollo de la psicología y, en especial, del psicoanálisis, su orden del discurso. Ambos saberes ya no persiguen una mera disciplinarización del individuo, sino, más bien, una voluntad de normalización de su vida. El mecanismo asiduo, regulador y correctivo de la “norma” se suma así a las tecnologías de poder disciplinarias, puesto que esta lógica requiere distribuir lo viviente en un dominio de valor y de utilidad que puede ser siempre estadísticamente desplazable. El control normativo de la vida se incorpora como cálculo inescindible de la nueva estrategia biopolítica.

En este sentido, *La volonté de savoir* (1976), el único de los libros de Foucault en el que referirá a bio-poderes y biopolítica, el autor estudia el estrecho vínculo que estas tecnologías fraguan, asimismo, a través del “dispositivo sexualidad”: en efecto, en el siglo XVIII, la estrategia de disciplinarización de los cuerpos no sólo se habría servido del ordenamiento de una medicina social, sino del descubrimiento y sistematización de saberes acerca de la sexualidad. Este ámbito -para cuyo desarrollo el psicoanálisis como nueva ley del deseo, secreto amparado detrás de la hipótesis represiva, ha sido decisivo-, ofrece un meticuloso y profundo campo de acción biopolítico para los fines sociales, económicos y político-gubernamentales perseguidos por las estrategias de normalización social. Si la conjunción de prácticas y discursos de los bio-poderes tiene en el cuerpo su objeto de incidencia, este *bíos* revela que, por la vía de la sexualidad, se puede tener acceso a una raigambre profunda y opaca, cuyo ‘secreto’ es preciso domeñar. Si el cuerpo es libre, puesto que ha devenido fuerza de trabajo siempre intercambiable, es necesario legitimar sus derechos, disciplinar sus acciones, normalizar sus elecciones y también, administrar su deseo. Foucault devela el estatuto diagnóstico, a la vez que propositivo (Raffin, 2018) de esta voluntad política: “El nuevo arte gubernamental se

presentará ahora como administrador de la libertad, no en el sentido del imperativo 'sé libre' [(sino)...] voy a producir para ti lo que se requiere para que seas libre. Voy a procurar que tengas la libertad de ser libre." (Foucault, 2004: 84). La injerencia sobre el *bíos* consume así una gubernamentalidad liberal que se propone "hacer vivir" a la población pero *sin gobernar demasiado*. Esta divisa, que se radicalizará en su forma neoliberal, naturaliza la lógica productivista de mercado como modalidad de la política cristalizando en el *bíos* un objeto de deseo que demanda la gestión de su seguridad. Esta acción normalizadora ha de ser eficaz en su minimización del riesgo y maximización de beneficios. Se trata de un cálculo que, según explica la historización foucaultiana, no es sino una mutación del viejo mecanismo del poder soberano de inclusión y de exclusión: en la gubernamentalidad liberal y neoliberal, la lógica reguladora de la norma desplaza continuamente (de allí el riesgo y la construcción del enemigo interno) su índice de valor y utilidad a lo largo de una curva poblacional que nunca incluye a todos sus habitantes. Este cálculo, efectuado en nombre de un *bíos* que ha de ser defendido, naturaliza la necesidad de "dejar morir" a algunos, muchos, hoy, la mayoría. Foucault revela el mecanismo de este cálculo de muerte al interior de una estrategia biopolítica, que ya no podrá prescindir de un poder de policía –rigiendo sobre el poder jurídico- ni de un imperativo de seguridad de la especie –comandando el concepto de vida-. En efecto, desde el siglo XIX las guerras ya no se impulsan en nombre del soberano sino para "defender la sociedad"; el imperativo de protección de la especie lleva incluso a que los genocidios y las matanzas se promuevan y justifiquen "con fines vitales" (Foucault, 2008:129). La instrumentación del racismo como racionalidad gubernamental es clave para convalidar esta normalización política del *bíos*: "No es entonces por error, omisión o exceso excepcional que la biopolítica "deja morir": es por mor de la vida que gestiona la muerte." (López, 2016:136).

Ciertamente, los bio-poderes son portadores de un poder tanático que, a la luz de una gubernamentalidad neoliberal hoy naturalizada casi a escala planetaria, fomentadora de una desigualdad sin precedentes que abisma cada día más nuestro *bíos* en la probabilística de un cálculo de muerte, han llevado a varios pensadores contemporáneos a ocuparse de este campo poniendo a prueba la inteligibilidad de las grillas de lectura foucaultianas. Este fue la tentativa de G. Agamben en su estudio de la máquina de fabricación de muerte administrada por los campos de concentración del nazismo, desde una heurística que, aún si fuerza el concepto de biopolítica al situarlo en el linaje de un *Homo-sacer* como antropogénesis sacrificial de occidente perpetuada desde el surgimiento del derecho romano (alejándose someramente del análisis histórico-crítico propio de las genealogías foucaultianas), permitió la apertura de una dimensión fundamental para desenmascarar, en los debates de nuestra historia reciente, la excepcionalidad jurídica de las gubernamentalidades neoliberales contemporáneas. También R. Espósito, amplió los análisis de las políticas de normalización del *bíos* al dar cuenta tanto de su captación negativa en las diversas estrategias de inmunización requeridas por los actuales paradigmas securitarios, como en una reflexión positiva acerca de “lo impersonal” del *bíos*. Asimismo, C. Laval, P. Dardot y L. Paltrinieri, han ampliado considerablemente las tesis foucaultianas señalando al *Homo economicus* neoliberal como nueva meta de un *bíos* que hoy ha de administrarse según el modelo de la empresa. Estas son tan sólo algunas menciones del profuso arco de “apropiación” (Castro, 2011) de la biopolítica en el pensamiento contemporáneo. En todo caso, el análisis histórico-crítico de Foucault nos deja planteado el marco de injerencia de esta problemática: es preciso indagar cuáles son los modos de gobierno que impulsan las estrategias económico-políticas dirigidas a producir tal o cual vida “verdadera” en nombre del *bíos*. Si este es el suelo en el que ha de recuperarse la productividad que biopolítica porta como tensión

intrínseca, entre una vida que es objeto de poder estratégico y una vida que es también sujeto de una acción empoderada, probablemente “biopolítica” pueda señalar también la clave para un trabajo ético-político dirigido a modificar lo actual. Así parece haberlo querido Foucault en los trabajos que siguieron, al insistir en que la toma de distancia crítica, potenciación de fuerzas y cuidado de los otros requiere repensar otra modalidad de vínculo entre política y *bíos*, ahora, ya, en la forma de un nuevo gobierno de los vivos.

Bibliografía

AGAMBEN, G. *Homo sacer. El poder soberano y la vida desnuda*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2017.

ANDRADA, A. “Poder sobre la vida, poder sobre la muerte. La lógica del accionar del dispositivo biopolítico en Michel Foucault”, tesina de licenciatura en Filosofía, C. López dir., material interno CEFILO, UNSAM, 2018.

CASTRO, E. *Lecturas foucaultianas. Una historia conceptual de la biopolítica*. La Plata, UNIPE, Editorial Universitaria, 2011.

DARDOT, P., Laval, C. *Ce cauchemar qui n'en finit pas. Comment le néolibéralisme défait la démocratie*. Paris, Éditions la découverte, 2016.

ESPOSITO, R. *Bios. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires, Amorrortu, 2011.

FASSIN, D. “La biopolitique n’est pas une politique de la vie” en *Sociologie et sociétés*, Vol. 32, num. 2, automne 2006, pp. 35-48.

FOUCAULT, M. “Nacimiento de la medicina social” en *Estrategias de poder. Obras esenciales. Volumen III*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

FOUCAULT, M. *Defender la sociedad*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2014.

FOUCAULT, M. *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2008.

- FOUCAULT, M. *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.
- FOUCAULT, M. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.
- FOUCAULT, M. "La política de la salud en el siglo XVIII en *El poder, una bestia magnífica*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2012.
- FOUCAULT, M. *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2004.
- FOUCAULT, M. *Seguridad, Territorio, Población*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2006.
- KJELLÉN, R. *Der Staat als Lebensform*. D. Hirzel, Leipzig, 1917.
- Grundriss zu einem system der Politik*. D. Hirzel, Leipzig, 1920.
- LEMM, V. (éd.) *Michel Foucault: Neoliberalismo y biopolítica*, Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, 2010.
- LÓPEZ, C. "-Hacer vivir, dejar morir- en la era de la gubernamentalidad. Acerca de la actualidad y de los alcances del enfoque foucaultiano de la biopolítica." En: *Revista de Filosofía*, Volumen 72, 2016, 127-136.
- LÓPEZ, C. "La biopolítica según la óptica de Michel Foucault. Alcances, potencialidades y limitaciones de una perspectiva de análisis." En *El banquete de los dioses. Revista de Filosofía y Teoría Política contemporánea*, Vol. I, núm. 1, Buenos Aires, 2013, pp. 111-137.
- PALTRINIERI, L. *L'expérience du concept. Michel Foucault entre épistémologie et histoire*. Paris, Publications de la Sorbonne, 2012.
- RAFFIN, M. *La voluntad de saber como instancia de la investigación foucaultiana sobre la biopolítica y la política*. *Revista Opinião Filosófica* 9 (1): 224-239 (2018).
- REVEL, J. *Foucault, une pensée du discontinu*. Paris, Fayard, 2010.

4.- CAPITALISMO ACADÉMICO

Santiago Castro-Gómez

En su conocido libro *La era de la información* (1999), el sociólogo Manuel Castells anunciaba que los cambios de la economía mundial desde la década de los ochenta se deben a la emergencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Estas tecnologías surgen a partir de la revolución digital que tuvo lugar en los años sesenta en los Estados Unidos (en la región del Silicon Valley). A diferencia del conocimiento generado durante la revolución industrial, que se materializaba en tecnologías como la electricidad, el motor, etc., el conocimiento generado a partir de la revolución digital se materializa en *información*. Las máquinas generadas por este nuevo paradigma tecnológico sirven para procesar información o para intervenir sobre el procesamiento de la misma. Son máquinas informacionales. Esto hace que se modifique también el modo de funcionamiento de la economía: lo que se produce y genera riqueza es información traducida en bienes de servicio que se plasman en áreas tales como la salud, la educación, el entretenimiento y los estilos de vida. Asistimos, decía Castells en 1999, al comienzo de una era en la que nuestra relación con las máquinas tomará la forma de una interacción entre cerebros agenciada por la economía.

También hacia comienzos del siglo XXI, Michael Hardt & Antonio Negri constataban que este cambio de paradigma tecnológico estaba en la base de un cambio en el modo de producción a nivel global: el paso del capitalismo industrial al capitalismo posfordista. Este último estaría caracterizado por la centralidad que empieza a adquirir la producción de información para la nueva

fase de acumulación capitalista. Los “trabajadores intelectuales” (productores de ideas) son especialmente valorados por las empresas, ya que el éxito de las mismas dependerá cada vez más de su capacidad para generar, incrementar y comercializar su capital cognitivo. Desde esta perspectiva, la fuerza de trabajo que requieren las empresas empezará a ser reclutada desde ahora en instituciones como la universidad y los institutos de investigación. Lo cual, a su vez, significa que la inserción en el mercado laboral dependerá cada vez más de la adquisición de capital cognitivo que pueda ser vendido a las empresas.

Parece claro que la impronta neoliberal del capitalismo desde los años ochenta exige, de un lado, la inversión en investigación e innovación tecnológica por parte de las grandes empresas (tecnologías de punta, telecomunicaciones, software), pero también exige la reestructuración de las universidades. Estas se transforman en máquinas proveedoras de trabajadores expertos que satisfacen la necesidad de recursos cognitivos por parte de las empresas. Se impone poco a poco ~~de a pocos~~ la “alianza universidad-empresa” que está cambiando por entero la función de la universidad en nuestras sociedades. Durante mucho tiempo se entendió que el papel de la universidad no era solo preparar gente para trabajar en áreas claves para el desarrollo de las sociedades, sino también generar cuadros dirigentes capaces de pensar *críticamente* ese desarrollo y encauzarlo hacia el *bien común* de los ciudadanos. Al mismo tiempo, la universidad era entendida como un lugar ~~en el que había lugar~~ no solo para la ciencia sino también para la imaginación y la creación, para el arte y las humanidades. Pero la paulatina neoliberalización de la universidad ha hecho que toda forma de pensamiento no traducible en rentabilidad económica para las empresas sea marginalizada de los claustros. La imaginación y la creación se traducen ahora como “innovación” y el logro del bien común es entregado paradójicamente a la lógica

del mercado (que favorece el bien particular). Como resultado de ello, las humanidades y las artes se ven compelidas a reinventarse, conforme a los nuevos imperativos de la “economía naranja”¹.

¿Cuáles son las estrategias que se han implementado para llegar a esta situación? La más importante –y exitosa- de todas ha sido la *precarización* del trabajo de los profesores. La mayor parte de las universidades en América Latina funcionan bajo la estrategia del “outsourcing” que utilizan las empresas capitalistas. Esto quiere decir que en el contingente más grande su fuerza de trabajo es contratada por tiempo limitado y en base a servicios puntuales, mientras que tan solo una pequeña parte de los profesores tiene contratos fijos y de tiempo completo. Al mismo tiempo, el salario de los profesores de tiempo parcial se hace depender de los grados académicos obtenidos, así como de su producción intelectual, sin que la universidad asuma responsabilidad alguna por la cualificación académica del profesor. Con lo cual, la mayor parte de ellos se ve obligada a ser trabajadores “free-lance” que dan clases en varias universidades, sumando monedas de todos lados sin poder acceder a mayores niveles de cualificación. La obtención de un título de doctorado, cualificación máxima exigida, es poco más que una utopía para la mayoría de los profesores debido a que lograrlo demandaría una inversión económica considerable (en Colombia, donde las becas son casi inexistentes, un doctorado en humanidades o ciencias sociales cuesta un promedio de veinte mil dólares) o bien salir del país para doctorarse en el exterior con recursos propios. El resultado es la precarización del profesor, que ve cómo sus posibilidades de conseguir un contrato mejor se desvanecen con el tiempo, en la medida en que también disminuyen sus ingresos. Los pocos que lo logran son aquellos que han “aprendido la lección” y en lugar de avanzar en el terreno sin futuro del pen-

1 Economía naranja hace referencia al conjunto de actividades que transforman las ideas en bienes y servicios culturales y cuyo valor viene determinado por la propiedad intelectual. Básicamente la economía naranja supone las dimensiones de economía cultural e industrias creativas y la de las áreas de apoyo y soporte a la creatividad. (N. de los editores).

samiento crítico, se cualifican por su cuenta en áreas que tienen demanda empresarial y que resultan interesantes para la universidad. El profesor, como lo viera bien Foucault, es obligado a ser un “empresario de sí mismo”, capaz de transformar en “capital humano” su inversión previa de tiempo y dinero en educación de posgrado, así como de *performar* estratégicamente su ingreso en la carrera académica.

Para el caso de los profesores con contratación de tiempo completo, las estrategias de la universidad para capitalizar sus “activos intelectuales” han sido múltiples. El título de doctorado es una exigencia innegociable, pero algunas universidades están más que dispuestas a invertir altas sumas de dinero en la cualificación de sus profesores de planta. Saben muy bien que es una “inversión segura”, pues tener una planta de profesores altamente calificada es el mejor gancho para subir cada vez más el costo de las matrículas y vender sus recursos cognitivos a la empresa privada. A cambio de ello, la universidad exige que la producción intelectual del profesor cumpla una serie de requisitos. El primero es que los profesores publiquen sus resultados de investigación en “revistas indexadas”, vale decir, revistas incluidas en bases internacionales de datos -como SCOPUS y Elsevier- elaboradas por empresas privadas que evalúan la relevancia científica de estos “Journals” y los venden a las grandes universidades y editoriales comerciales. Tal relevancia será evaluada conforme sea el “impacto” de estas revistas para la comunidad científica, impacto que se “mide” conforme a criterios bibliométricos tales como el número de descargas realizadas, el número de citaciones en otras revistas, el grado de calificación académica del investigador, su participación en redes internacionales, etc. Del número de “papers” que el profesor publique en ellas dependerá su posibilidad de ascender en el escalafón académico de la universidad y, por tanto, de mejorar su salario. Esto no solo equivale a desestimular la escritura de

libros (que a diferencia del “paper”, exigen mayor rigor y elaboración conceptual), sino también a fortalecer la comercialización del conocimiento, ya que las revistas incluidas en las bases de datos mencionadas cobran por la descarga de los productos. Dicho en otras palabras, las universidades favorecen un tipo de producción intelectual que pierde calidad académica y que, además, carece de relevancia social, ya que solo accede a ella quien tiene la posibilidad de pagar con tarjeta de crédito por las descargas.

De otro lado, los Estados que se han plegado fielmente a la agenda global del “capitalismo cognitivo” -la gran mayoría en América Latina- han implementado una serie de dispositivos para asegurar que las universidades cumplan puntualmente su “tarea”. Para la inversión en ciencia y tecnología, los estados neoliberales favorecen aquellas áreas que resultan claves para el desarrollo de la economía capitalista, como por ejemplo las telecomunicaciones, las nanotecnologías y el desarrollo de las TICs, lo cual hace que las universidades se vean obligadas a favorecer la investigación en estas áreas. Dentro de estas áreas estratégicas no son incluidas la educación ciudadana, la formación de un *ethos* democrático y el fortalecimiento de los tejidos comunitarios en las zonas rurales, que son precisamente aquellas áreas donde las humanidades y las ciencias sociales podrían realizar un aporte importante en sociedades que, como las nuestras, están atravesadas por herencias coloniales. Pareciera ser que el paradigma de la investigación científica es aquel que viene definido desde las llamadas “ciencias duras” y se realiza desde centros metropolitanos en los Estados Unidos y Europa. Para implementar esta *geopolítica del conocimiento* se han creado instituciones como Colciencias (para el caso colombiano), encargadas de clasificar a los grupos de investigación de las universidades conforme sea su nivel de “relevancia” para los objetivos definidos por la política pública. Las universidades serán “acreditadas” por el Estado conforme sea el número de

grupos que se ajusten a criterios de relevancia científica que *no son definidos por la comunidad académica misma*. La universidad pierde su autonomía y se ve gobernada por instancias exteriores, que no se rigen por criterios académicos sino que obedecen a la sola lógica del mercado.

Así las cosas, parece ser que las universidades se encuentran muy mal preparadas para enfrentar el gran desafío político que tenemos por delante. Pues la actual fascistización del mundo se debe en buena parte a la *crisis de hegemonía* del neoliberalismo. En efecto, y tal como lo mostró Žižek, el neoliberalismo consiguió obtener la hegemonía económica del sistema-mundo capitalista gracias a una triple alianza entre los sectores empresariales tecnológicamente innovadores (Silicon Valley), la clase financiera global y el sector más “liberal” de los nuevos movimientos sociales (feminismo, antirracismo, multiculturalismo, LGTBI, etc.) surgidos a partir de Mayo del 68. Ideales como la flexibilidad, la diversidad cultural, el empoderamiento y la no-discriminación sirvieron como catalizadores de un mercado que prometía redistribución de la riqueza para aquellos *individuos* que hicieran “méritos” para ello. Pero las cosas parecen estar cambiando rápidamente. Como resultado de las políticas neoliberales, millones de personas en todo el mundo (entre ellas los profesores) fueron lanzadas al precariado y la servidumbre, razón por la cual se produjo una desafección generalizada de la clase media frente al “sentido común” que sostenía la hegemonía neoliberal en décadas pasadas. Lo que vemos ahora es la formación de un *nuevo sentido común* que ya no apela a valores “liberales” como el mérito individual, la inclusión segmentarizada, el multiculturalismo, la tolerancia frente al otro y el mercado sin fronteras, sino a valores abiertamente reaccionarios como el sexismo, el racismo, la homofobia, y el etno-nacionalismo. La inmensa popularidad de políticos como Donald Trump, Jair Bolsonaro, Keiko Fujimori, Alexander Gauland, Mary Le Pen,

Santiago Abascal y Leopoldo López, es una prueba fehaciente de esto. El ciclo de acumulación neoliberal parece haber llegado a su fin, y en su lugar asistimos a la formación de una nueva alianza de clases que busca sostener globalmente el dominio capitalista (lo que Ricardo Espinosa Lolas llama “capitalismo chapuza hacendatario”).

Las universidades latinoamericanas, entradas en pánico por la actual crisis económica y la creciente disminución de las matrículas, no comprenden que el mundo está cambiando y persisten tozudamente en aplicar las mismas fórmulas neoliberales del pasado. Recargan el trabajo a sus profesores de planta, a quienes exigen ahora la creación de nuevos programas académicos de posgrado que “capturen” a una clientela flotante, cada vez más pobre y desorientada. Pero la gente se empieza a dar cuenta que la educación en posgrado no garantiza en absoluto la inserción en el mercado laboral y prefiere invertir su dinero en otra cosa. Cada vez son más los egresados con título de maestría y doctorado que se ven condenados al desempleo, ya que es menor la demanda en el mercado por trabajadores expertos que resultan muy costosos y que además están “sobrecalificados”. No ven las universidades que las nuevas élites empresariales que hoy adquieren la hegemonía del capitalismo no serán ya “tolerantes” ni “políticamente correctas” con ellas, sino que más bien las verán como una amenaza para sus intereses políticos (un potencial criadero de izquierdistas). Si la universidad latinoamericana quiere evitar convertirse pronto en una institución ajustada ideológicamente a las políticas de la extrema derecha, tendrá que recuperar su vocación crítica y humanista, en lugar de persistir en aplicar las mismas recetas neoliberales que originaron la crisis.

Bibliografía

CASTELLS, M. 1999. *La era de la información*. Vol. I. La sociedad red. Buenos Aires: Siglo XXI

FUMAGALLI, A. 2010. *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*. Madrid: Traficantes de Sueños.

HARDT, M. y NEGRI, A. 2002. *Imperio*. Barcelona: Paidós

MOULIER-BOUTANG, Y., CORSANI, A. y LAZZARATO, M. 2004. *Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.

VERCELLONE, C. 2011. *Capitalismo cognitivo. Renta, saber y valor en la época posfordista*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

5. CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN

Silvia Redon

En este capítulo desarrollo algunas ideas en torno al manoseado concepto de ciudadanía en las políticas y discursos educativos. Quisiera explicar el itinerario sucinto que sigue esta reflexión. En primer lugar, sitúo sintéticamente el contexto histórico en el que el concepto de ciudadanía, explosiona y se masifica tanto en los medios como en la producción teórica-científica, y en las políticas públicas en educación a nivel mundial. En segundo lugar, aclaro desde dónde conceptualizaré y definiré el concepto de ciudadanía; concepto que ha sido interpretado desde distintas disciplinas y aproximaciones teóricas, instalándose en las políticas educativas con un claro énfasis normativo, nunca neutral con respecto a los valores que proclama. En tercer lugar, expongo temáticas y conceptos claves en la educación para la ciudadanía, que el currículum oficial omite y oculta, dejándolos invisibles para la institución escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por último, cierro esta escueta reflexión, con los desafíos que tiene la escuela como una institución de asociatividad obligatoria, cuyo sentido es la educación para la ciudadanía y, por tanto, la base moral de un pueblo.

1. El origen que emerge

Era impensable hablar de ciudadanía en los años 70. En dicha década se observa un contexto árido y desértico en el que la reflexión sobre la ciudadanía está ausente de la agenda pública, así como de la producción teórica, filosófica, política y, desde luego,

educativa¹. A finales de la década de los 80 este concepto comienza a resurgir, desde sus cenizas, asistiendo a partir de los años 1990 a una explosión sin precedentes en el campo de la producción teórica en educación y ciudadanía (Will Kymlicka & Wayne Norman, 1994; Cortina, 1997; Perez Luño, 1998; Bolivar, 1998; Arnot, 2009; Fernández Liria C & Fernández Liria & Alegre Zahonero, 2007; Mari Ytarte, 2007, Cullén, 2007; Bartalomé Pina, 2002; Camps 2007; Rubio Carracero et al 2009). El concepto de ciudadanía pone en juego dos principios fundamentales del derecho y en la filosofía política altamente relevantes en la sociedad: los derechos individuales por una parte y la noción de vínculo con la comunidad por otra, cuyo origen filosófico-político es la profunda discusión y debate, entre liberales y comunitaristas. Estas perspectivas teóricas responden al corazón de la filosofía política y su reflexión en torno al sujeto y la comunidad. Sin embargo, esta ebullición teórica, también responde a una razón histórica, social y contextual que explica el énfasis por poner en el centro este concepto. Los Estados de Bienestar se desmoronan bajo el empuje neoliberal, los tejidos sociales se vuelven complejos y violentos con el choque entre los nacionalismos y la creciente diversidad cultural producto de las migraciones, la tensión racial, las desigualdades, el fracaso de las políticas ambientalistas y el triunfo del sistema capitalista mundial. La victoria sin precedentes del neoliberalismo como razón normativa y principio rector que configura la subjetividad de los individuos, gobierna, controla y ordena la vida cotidiana (Brown, 2015; Laval & Dardot, 2015; 2016; Harvey, 2007; Sterger & Roy, 2010; Angulo & Redon, 2012) exige repensar la ciudadanía y sus derechos, en contextos de desigualdad y exclusión. Los espacios de interacción virtuales y

¹ La extensión de este capítulo no nos permite detenernos en las coordenadas sociales, políticas, económicas que se cruzan en este período histórico. Escuetamente destacar algunas: el auge de los derechos sociales en la Europa de la post-guerra y el fortalecimiento de los Estados de Bienestar; una oleada de dictaduras en Latinoamérica, golpes de estado militares y la recuperación de la democracia; La creciente migración y el colapso de la economía por la competitividad global neoliberal.

las nuevas formas de relación (Redon, 2019), el consumo capitalista y el individualismo, la mercantilización de los bienes comunes, la pérdida de los derechos sociales, entre otros acontecimientos, hacen de la ciudadanía y su teorización un foco prioritario. Y por ello, una tarea urgente para el currículo y la institución escolar ante la presencia de una colectividad cada vez más debilitada y mermada en las confianzas básicas vinculares, en la solidaridad, en el sentido de “lo común” y de pertenencia al “Nos-Otros” como forma de habitar lo social y con-vivir (Espinoza, 2018). A ello se suma, la creciente decepción de la ciudadanía con respecto a la clase política dirigente, la corrupción y el desapego a sus funciones y deberes representativos, especialmente con la complacencia de los gobernantes con el sistema capitalista, sus alianzas, pactos y negociaciones a espaldas del pueblo que les ha elegido. Esta realidad descrita, genera un vaciamiento de lo político y la destrucción de lo común, vivenciado como apatía, desafección y desafiliación ciudadana. Este escenario, conduce a una irremediable contradicción: la producción teórica desbordante, el exceso de discursos políticos por fortalecer los derechos y la democracia y la desaparición de esos mismos derechos, en una ciudadanía que se desmorona entre el individualismo, la desesperanza en la democracia representativa, la creciente desigualdad y la destrucción de la vida en el planeta y en los ciudadanos (bío-política). *“La ciudadanía negada se vincula a la fractura entre aquello que lo político – como contenido de la ciudadanía – declara o prescribe (en este caso, a través de la ley y los instrumentos curriculares) y lo que la vida desdice, contradice y hace borroso, en sujetos que no son parte de la parte”* (Redon; Vallejos, Angulo, 2018).

2. ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de Ciudadanía y Educación?

La ciudadanía etimológicamente procede del vocablo latino *cives* que designa la posición del individuo en la *civitas* (Pérez

Luño, 1989) y, por tanto, nos conecta con el concepto de ciudad y la posición socio-antropológica y política-jurídica de pertenencia a la misma. Esta misma raíz etimológica la encontramos en el concepto de *polis*, aludiendo a la participación del individuo en *la polis* griega: *polis* como comunidad que se distribuye entre aquellos a quienes ella reconoce como a sus participantes (Balivar, 2013: 22). De esta relación entre la *polis* y sus participantes, surge la *politeia*, que a su vez se define con la palabra compuesta: constitución de ciudadanía (Op Cit 2013). Para Balivar (2013), la ciudadanía es el corazón de lo político y para Camps (1990) es el arte de convivir, tarea que hace que nuestra especie sea lo que es. Sin embargo, aunque la herencia etimológica grecolatina, encuentra su parangón en la ciudad, existen profundas diferencias respecto los significados y prácticas en la vivencia de la ciudad para griegos o romanos. Desde estas raíces se enfatizarán aspectos más jurídicos, normativos, estructurales (importancia del senado) o más dialógicos, vinculares reflexivos y argumentativos. Estas raíces permanecen presentes en el nacimiento del Estado moderno, la República y sus constituciones con los matices de cada pueblo para organizar y normar su vida en común. Una vida con más sentido de lo común o más individualista, según se acentúen a la base de cada Estado, valores más liberales o más comunitaristas. En la tendencia liberal se enfatizará potenciar al sujeto, con sus derechos y deberes, en el marco del contrato social y el marco jurídico constitucional (Bobbio, 2009; Rawls, 2006; Santiago Juárez, 2010; Benedicto Rodríguez, 2010; Cisneros, 2014). Para los comunitaristas (convivir), el acento se pondrá en “lo común”, la ciudadanía como comunidad, el lazo y el vínculo que busca el bien colectivo o el sentido por lo común, por sobre la individualidad (Etzioni, 1999; Walzer, 2001; Santiago Juárez, 2010; Benedicto Rodríguez, 2010).

Además del comunitarismo y del liberalismo, las dos teorías políticas más visibles sobre la idea de ciudadanía, se puede

abordar el concepto de ciudadanía desde racionalidades que podríamos denominar epistemológicas. Una perspectiva positivista, configurará dicho concepto, desde un absoluto normativo, heredado de occidente (modernidad) en su tradición greco-latina. Explicará dicho concepto desde una concepción idealista que da por hecho una igualdad formal, abstrayéndose y alejándose de la desigualdad real. Lo mismo acontece con los derechos y la libertad, atrapados como absolutos en constituciones fuera del tiempo, la historia, la cultura y el espacio vital. (Cabo Martin, 2017).

Otra dimensión epistemológica distinta a la perspectiva positivista para comprender el concepto de ciudadanía, es la perspectiva hermenéutica y crítica. Esta concepción nos permite abrir dicho concepto al mundo de la vida, significarlo desde la historia, la cultura y el territorio y los ejes de poder neocoloniales, especialmente económicos que subyacen al rango de ciudadano o ciudadana. Desde esta racionalidad hermenéutica, antropológica y crítica, resulta imprescindible de-construir el concepto (Bashir, Gray & Bashir, 2015), abrirlo como realidad dinámica y equívoca, determinada por fuerzas de poder político y económico y por las hebras del devenir histórico.

Pero la conceptualización que suele visibilizarse en el concierto educativo, es aquella que guarda relación con la dimensión liberal y positivista, desde concepciones más bien normativas, en las que, la membresía del sujeto-ciudadano y su vínculo político y jurídico con el Estado son los que le otorgan dicha evidencia y significado al rango de ciudadano/a; obviamente desde un énfasis estructural y absoluto. Este enfoque pone el acento en las instituciones, en la estructura básica del Estado, en la constitución y el sujeto de Derecho, olvidando el origen de las constituciones (emergentes en momentos de crisis y redactadas por la minoría). Aunque, hay que recordar, que además de haber sido elaboradas por una minoría

privilegiada, fueron realizadas hace más de doscientos años atrás, ancladas en realidades sociales, políticas y económicas diametralmente distintas a la realidad actual, y aunque han sido corregidas, complementadas, refaccionadas, sentaron las bases para regular la trama normativa jurídica de occidente, con un claro acento en la protección de la libertad individual y de los derechos de propiedad privada de los ciudadanos. (Hard y Negri, 2011; Cabo Martín 2017).

Se da por hecho unívocamente, que los ciudadanos y ciudadanas, adquieren esta categoría sólo por pertenecer y ser reconocidos en un territorio común en el que pueden elegir a sus gobernantes. Sin embargo, aquí aparece otra gran falacia y paradoja de la democracia y la participación. Poner el acento en la acción del sufragio y el conteo de votos, en el que, los representantes requieren del poder económico, de pactos y alianzas con el sistema capitalista, para mediáticamente lograr llegar al poder, desmonta y desmiente la univocidad de la democracia y por ende de la ciudadanía. La complejidad que subyace al concepto de ciudadanía, democracia y lo político en contextos del Estado coaptado por el poder de la economía global neoliberal y sus sistemas capitalistas sin freno, suponen opciones en los currícula oficiales, tomar decisiones para seleccionar aquellos contenidos considerados valiosos para ser enseñados y omitir aquellos que no lo son. Supone explicitar las opciones ideológicas que suponen estos recortes por visibilizar unas temáticas y omitir otras. Quisiera pues, analizar en lo que sigue, lo que ha quedado oculto, las omisiones y silencios de ciertas temáticas olvidadas en la educación para la ciudadanía.

3. La elocuencia de la omisión: ¿Qué se oculta y se silencia?

La institución escolar a través del currículum, instala y reproduce un orden instituido, normativo y performativo que reproduce un modelo de sujeto y sociedad. Esta afirmación respecto al poder

que tiene el currículum y la institución escolar en la construcción de la sociedad, han sido ampliamente desarrolladas por las teorías del currículum y su falsa neutralidad. Está demás volver a insistir, reiterar o declarar que, aunque el currículo asuma una racionalidad técnica, de cientificidad y pseudo independencia ideológica, está transmitiendo un tipo de sujeto y sociedad que desea perpetuar (Grundy, 1991; Carr, 1995, Gimeno, 2010, Giroux, 2008; Apple, 2009; McLaren, 2008; Kincheloe, 2008; Tadeu da Silva, 2001; Paraskeva 2016, Stenhouse, 1984). El currículum selecciona algunos contenidos (es imposible abordarlos todos) en desmedro de otros, o por decirlo de otra manera, prioriza los más relevantes, omitiendo otros. ¿Qué se omite en los documentos oficiales, instrumentos de evaluación, textos escolares? ¿Qué es lo que queda invisible en las políticas públicas vinculadas con la educación para ciudadanía? Los temas que no se nombran o no se desarrollan con profundidad son: *supuestos epistemológicos, la riqueza patrimonial indígena, el neoliberalismo, la ciudadanía como equivalencia de lo político, la comunidad, lo común y las antinomias de la democracia*. A todas estas temáticas omitidas, se le suma la omisión del punto de partida, la más naturalizada, aquella que guarda relación con la perspectiva epistemológica. Se asume como única realidad y verdad, la herencia grecolatina en la cosmovisión de mundo, que da por hecho el orden instituido (político, epistémico, ético, estético) y reproducido, desde una racionalidad ideal, alejada de los contextos históricos, espacio-temporales y culturales (Soussa Santos, 2009a, 2009b, 2013). Por otra parte, se exagera el foco en la democracia y la participación, ocultando sus falacias y contradicciones, es decir, el exceso de “iluminación” de esta matriz teórica, encandila y enceguece mirar sus antinomias.

3.1. Las omisiones: “Una cuestión epistemológica”

Se omite aclarar la perspectiva (supuestos ontológicos y epistemológicos) con el cual se impone una realidad como cierta

y verdadera (Soussa Santos, 2009a, 2009b, 2013). Esto quiere decir que se asume un orden instituido como verdad, desde marcos normativos ideales (generales) desconectados de las particularidades de la realidad vital. Por otro lado, desde una perspectiva a-crítica, se oculta el itinerario histórico del concepto, su genealogía respecto de cómo llegó a la posición semántica de impacto social (consensual) que determinó un orden en la estructura social, en los imaginarios y en las representaciones sociales (Taylor, 2006). No se explicitan los significados desde las tensiones de poder social, económico, político y cultural. Esta tensión epistemológica no se visibiliza, y no es neutra, ya que, al naturalizar lo instituido como un orden absoluto y normativo de la democracia y la ciudadanía, se disocia del mundo de la vida. Tal como señala Fassin (2018) “el proceder antropológico, a diferencia del filosófico, no es prescriptivo. Apoyado en la investigación etnográfica, se esfuerza por decir el mundo tal como es y no tal como debería ser, incluso cuando el enfoque crítico proporciona instrumentos para alimentar la postura normativa” (2018, 17).

Las narrativas por las que suelen transitar los textos de la educación para la ciudadanía asumen como “verdad” única, lo que la modernidad conquistó: los valores de igual-libertad en una república democrática en la que ciudadanos y ciudadanas libres e iguales gozan de fraternidad en la dinámica consensual. Asume que los representantes elegidos por el pueblo, reflejan su sentir y trabajan por sus necesidades. Da por hecho que, en un Estado de Derecho, la constitución de la república opera para todos, por igual. Teórica o formalmente (en la generalidad) esto es así, pero no se cumple en la vida y en la particularidad, en los contextos de profunda desigualdad, los que habitan lo social desde la exclusión, la discriminación, la ausencia de derechos, porque no tienen derecho a tener derechos, y sus vidas se precarizan al punto de no valer nada (como los naufragos migrantes del mediterráneo o los

pobres hacinados en guetos y suburbios) no están presentes en las narrativas oficiales de educación para la ciudadanía. En este marco, epistemológico, normativo, positivo, general y formal, se impone como verdad-realidad la idealización de la ciudadanía desde la cultura occidental; cultura que sentó las bases del colonialismo y neocolonialismo para generar la profunda segmentación y fragmentación en los tejidos sociales latinoamericanos (Fanon, 2009; Mbembe, 2016; Spivak, 2010). La reiteración de imperativos éticos políticos en la narrativa discursiva de los textos oficiales, desde una concepción epistemológica de absolutos normativos entra en permanente contradicción con el mundo de la vida.

3.2. “La riqueza patrimonial indígena”

No se hacen visibles (con la fuerza que amerita) en la educación para la ciudadanía, la valoración de los pueblos originarios² en sus formas de convivir en un territorio común. Para los Aymaras, vivir bien, podría encontrar su significado en la palabra *sumaqamaña*, aunque sin duda la supera, porque *sumaqamaña* alude a una existencia de plenitud en armonía con la naturaleza (con la Madre Tierra o Pacha Mama) que implica cobijo, descansar, estar con otros, ser cuidado por otros y cuidar a otros (Farah & Vasapollo, 2011). El concepto de ciudadanía para estos pueblos, no solamente no les es propio o menos amigable, puesto que, al alero de su consigna, se justificaron los genocidios hacia sus pueblos, el exterminio de sus lenguas, sus culturas y la expropiación de sus tierras, todo ello apelando al concepto de ciudadanía. La Educación para la ciudadanía, es la ciudadanía de Occidente, del hombre blanco europeo, que borra el patrimonio de estos pueblos originarios en sus formas de vivir, convivir en la cooperación, la colaboración y la reciprocidad, en las que la naturaleza es sujeto y no objeto, es un “otro” que convive desde la deidad. El Vivir Bien (*sumaqamaña*) para la mayoría

2 Me refiero a los pueblos originarios Andinos de Latinoamérica y específicamente al caso chileno.

de los pueblos andinos, supone plenitud en la dimensión espiritual, material, humana, en armonía con la naturaleza y las personas. No se puede Vivir Bien si los demás viven mal o si se daña a la naturaleza. Como señala Albó (2011), el eje por el cual gravita la cultura, es la vida, no la acumulación, el dinero o el poder adquisitivo: “*para los que pertenecemos a la cultura de la vida lo más importante no es la plata ni el oro, lo más importante es la vida*”. Aspiramos a ser lo que los aymaras llaman *qamiris* (personas que viven armónicamente), o los quechuas *qhapaj* (personas que disfrutan de un bienestar que no es económico sino humano-natural), o los guaraníes llaman *iyambae* (personas que no tienen dueño). como formas de vivir y convivir diametralmente opuestas al sistema capitalista de acumulación (Albó, 2011, Pág. 358). Por tanto, la dinámica capitalista de la propiedad privada, la transacción y usufructo mercantilista de los bienes comunes como lo son: la tierra, el agua, el aire, el sol y los bosques no caben en sus cosmovisiones, menos pueden ser aceptadas y legitimadas por una constitución jurídica que no les representa, no les es propia, y peor aún, destruye sus formas de existencia. El currículum y lo que éste omite, opera como dispositivo de epistemicidio (Sousa, 2009). El concepto de capital, transacción, propiedad privada y desarrollo económico aniquila sus cosmovisiones.

“el camino del *desarrollo* occidental está cerrado para nosotros, aunque sólo sea por un cálculo aritmético, y es que para alcanzar en todo el mundo el nivel de consumo energético que practican los países *desarrollados* se necesitaría por lo menos seis planetas Tierra. Como dijeron, en su momento, los amigos del PRATEC (Puno), en los Andes *no podemos ni queremos aspirar al “desarrollo” sino a la des-colonización*. No se trata de imitar ni emular a los países que nos han colonizado, sino de liberarnos de ellos” (Puente, 2011, p. 359).³

3 PRATEC significa Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

Las formas de la vida en común, de vivir el tiempo, de vida buena o vivir bien, de los pueblos originarios latinoamericanos quedan como reductos de la así denominada educación para la ciudadanía intercultural o a manos de políticas compensatorias, que bajo los discursos de inclusión en el marco del respeto a la diversidad, generan programas educativos complementarios, pero no operan como patrimonio sustantivo y vital para permear la cultura occidental, penetrando en las formas subjetivas de existencia por ser, pensar y hacer una nueva escuela de *sumaqamaña*. Estos temas y contenidos relevantes en la educación para la ciudadanía no son los prioritarios y menos los que la política educativa resalta, acentúa, enfatiza o visibiliza:

3.3. El neoliberalismo como marco que anula a la ciudadanía

En la mayoría de los textos oficiales (gubernamentales) de ciudadanía y educación no se desarrollan con profundidad ciertas temáticas fundamentales para comprenderla. Una de estas temáticas totalmente invisibilizadas, son el sistema capitalista desde el contexto neoliberal en el que la ciudadanía hoy está apresada y capturada. El sistema político neoliberal, es más que una forma de organización económica nacional y transnacional, es el marco que configura una forma de sentir, pensar y actuar; es lo que moldea la vida cotidiana, el trabajo, las relaciones; es una racionalidad rectora, una razón normativa que determina nuestras subjetividades e intersubjetividades (Laval& Dardot, 2015,2016; Brown, 2015; Balivar, 2013; Espinoza, 2018). El neoliberalismo se introduce en el mundo de la vida, en el cuerpo, en el deseo, las acciones y valoraciones tiñendo las relaciones de la convivencia entre ciudadanos y ciudadanas...

“la neoliberalización transpone los principios políticos democráticos de justicia en un léxico económico,

transforma al estado mismo en un administrador de la nación sobre el modelo de la empresa (...) y vacía buena parte de la sustancia de la ciudadanía democrática e incluso la soberanía popular (...) La neoliberalización suele ser más parecida a una termita que a un león... su forma de razón perfora de modo capilar en los troncos y las ramas de los lugares de trabajo, las escuelas, las agencias públicas, el discurso social y político y, sobretodo, el sujeto" (Brown, 2016, p 42- 43).

Sin embargo, esta realidad económica, política y social, que afecta la vida de los sujetos y es un tema relevante de contexto, se silencia. Se omite abordar y trabajar pedagógicamente la caracterización del neoliberalismo en la educación. No se alude en los textos educativos cómo la lógica neoliberal afecta las condiciones de la vida laboral, la relación con el saber, la vivencia del tiempo, el sentido por la existencia y en definitiva la configuración de lo bello, lo bueno, y lo cierto. Muy por el contrario, se instala en educación para la ciudadanía, el currículo por competencias, competencias que han sido determinadas por el mundo del mercado y la empresa capitalista (Angulo & Redon 2011; Angulo 2008). Se instala en Educación la lógica de la métrica y el ranking, del *accountability*, del emprendimiento, la burocratización de la vida, educación financiera (Au, 2009; Angulo, 2019) teñidas todas ellas por un individualismo competitivo destructor de lo común, de lo político, reproduciendo en los espacios escolares generación tras generación la anulación de la ciudadanía.

3.3. *Los grandes olvidados: Lo común y lo político*

El énfasis liberal en los discursos en educación para la ciudadanía, queda en evidencia por la ausencia del concepto de lo común y lo político. La ausencia de narrativas respecto a la con-

ceptualización de la ciudadanía desde lo político y su correlato con lo común, es reiterada. Poner el acento en la ciudadanía desde su equivalencia con “lo político” no se menciona. La ciudadanía transita conceptualmente desde una lógica constitucional que arranca desde el contrato social, priorizando, visibilizando y empoderando al “sujeto” de Derecho, como el pilar de la democracia y la ciudadanía, desagregado de su común constituyente, que lo hizo ser quien es, lo común como el poder que nos hace humanos y seres políticos.

No se enfatiza el común como una práctica instituyente de la ciudadanía, no se pone el acento en el NosOtros (Espinoza, 2018) en el lazo vincular y la comunidad. No estamos hablando de “bien común” como idea homogeneizadora externa a la comunidad, comprendemos lo común como una práctica instituyente que nace del colectivo, cómo diálogo dinámico y permanente, como opción por la diferencia o lo no-común traducidos en potencia, cómo aquello que nos pertenece a todos y todas (Ostrom, 2000; Mattei, 2013; Laval & Dardot, 2015). Lo político es el corazón de la ciudadanía, como el espacio de lo común. Sin embargo, estos conceptos están ausentes, y son suplantados por una concepción jurídica de lo político y lo común traducida en la constitución. Hay que recordar que las constituciones políticas del Estado de Derecho tampoco priorizan la protección del pueblo y su común (Mattei, 2013). Así lo constatan Cipolla (1983, 2000) Hard & Negri (2011) y Cabo Martín (2017), al analizar las constituciones emergentes en la modernidad (inglesa y francesa) que enfatizaron la libertad del sujeto (ideal) y su propiedad privada, convertido actualmente en una corporación privada protegida constitucionalmente como sujeto de derecho (Cabo Martín, 2017). Las constituciones emergentes de la modernidad no enfatizaron ni pusieron el acento jurídico en la protección y resguardo del común. Lo común es el pueblo, las prácticas instituyentes del pueblo, el lazo vincular del

pueblo, la vida del pueblo, los bienes del pueblo (Laval & Dardot y laval, 2015; y Hard y Negri, 2011).

3.4. Lo que se oculta en el ideal democrático

Una de las matrices teóricas con más reiteración y énfasis en los documentos oficiales de educación para la ciudadanía, son la democracia y la participación. Los contenidos y racionalidades en la conceptualización de democracia, están asociados a la participación y al consenso representativo (habitualmente numérico) desde una lógica que radica en el voto y el sujeto. El consenso supone homogenización de la mayoría y la exclusión de la diferencia, en la que los antagonismos de ideas contrapuestas que se suponen conflictivos (Mouffe, 2014; 2012) son invisibilizados y no se constituyen en el motor de la democracia. La democracia como pivote de la ciudadanía, se visibiliza desde una dimensión estructural normativa pero no desde su familia semántica de lo político, lo común y el disenso. Las lógicas homogeneizadoras que disfrazan de igualdad lo desigual, no dejan espacios para la diversidad y la diferencia, por una parte, y por otra, el abismo entre poder constituyente (el pueblo como votante) y el poder constituido (la clase dirigente política) gravita en mundos polares, aunque el discurso instale lo contrario. La teoría de que la democracia es la mejor forma de gobierno, en su vivencia se vuelve falaz, borrosa y contradictoria, no solamente por las brechas entre pueblo y gobernantes, sino, además, porque como procedimiento representativo por la mayoría de votos, no integra, y menos incluye a la minoría excluida. Esta forma de gobierno denominada democracia, requiere en algunas ocasiones de populismos anclados en post-verdades (para seducir al pueblo) (McIntyre, 2018) y en otras ocasiones de la negociación y acuerdos con los que realmente detentan el poder en un Estado: el poder económico, los medios y las distintas formas de poder-político para lograr obtener la mayoría

numérica de votos, apartándose de los intereses de los votantes. (Brown, 2015; Pérez Soto, 2018; Balivar, 2013; Rancière, 2006). En ningún texto oficial de educación para la ciudadanía, se muestra el concepto de la democracia como una *antinomia* (Balivar, 2013; Rancière, 2006) menos como una ilusión de representación, en la que, los representantes no representan a quienes le dieron el poder para hacerlo (Pérez Soto, 2018). Si alguno de esos votantes les recuerda el incumplimiento de su mandato representativo, y exige su poder constituyente, es considerado un revolucionario, indisciplinado, trasgresor que altera el orden y, por tanto, reprendido por no acatar a la autoridad. En la escuela se propicia una idea de democracia como ideal republicano, cuyo símbolo de concreción radica en el voto; voto que disfraza la falacia democrática de participación tutelada, reproducida en las instituciones escolares, como obediencia y acatamiento al orden. Sin duda, existe un interés mundial por atraer a los jóvenes a las urnas ante la apatía y abstención manifiesta como masa de votantes (58% de abstención en Chile el 2013)⁴, pero esta abstención más que reflejar una ausencia de ciudadanía, está reflejando una protesta por el incumplimiento del requisito mínimo de toda democracia, los derechos humanos y los derechos de la naturaleza. La abstención sigue mirándose como un fracaso de la educación para la ciudadanía, sin profundizar en las causas de la desafección que encuentran su asidero en el “sin sentido” de esta acción. Esta simplificación de la democracia en su ámbito procedimental, no alude a la distinción entre democracia fuerte y débil (Barber, 2004) o democracia re-inventada y densa (Soussa, 2008). Mucho menos aborda la temática de la soberanía popular como única legitimidad del poder. En síntesis, se aprecia un enorme interés por engrosar una masa de votantes que reproduzcan el statu quo de un sistema que se sirve del lobby eleccionario, en el que habitualmente, los mismos de siempre, “los que pueden hablar”, los que “saben”, la elite di-

4 En las elecciones parlamentarias entre el 1990-2016 Chile bajó del 86 % de participación al 49 % de participación. Naciones Unidas PNUD 2017

rigente, (expertos, técnicos, burócratas u oligarcas) alejados de la ciudadanía, usan del poder para beneficio propio o el de sus partidos. La democracia que se visibiliza en los textos educativos de ciudadanía, es aquella que no rompe con el orden instituido, muy por el contrario, lo reproduce.

4. La Escuela Pública como Potencia de la Ciudadanía

La escuela pública es el único espacio que nos queda de asociatividad obligatoria. Es un espacio que los docentes no podemos ignorar en su condición ética-política de fin educativo. Pero el panorama no es fácil, ya como nos ha recordado Foucault la estructura de orden, disciplina, vigilancia y castigo (Foucault, 1976) está presente en la Institución Escolar. Esta lógica de orden regulada externamente, junto con debilitar la autonomía de los sujetos, debilita la comunidad. La escuela alberga al sujeto por más de doce años, lo instala en una comunidad, que la mayoría de las veces no se configura como tal. El estudiante es parte de un colectivo que no trabaja en sí mismo su dimensión de colectivo, “la conciencia del común” como solidaridad, como aprendizaje colectivo, como lema: *“o nos salvamos todos o no se salva nadie”* en contraste con una institución que hace competir, acentuando el logro individual (la nota) y las escalas de posición y jerarquía. Las políticas de pruebas estandarizadas en formación ciudadana, olvidan que la formación ciudadana en la escuela es, en primer lugar, una forma de vida en la cultura escolar, que supone diálogo, vínculos, valores compartidos, una vivencia de lo común en un colectivo que concreta su acción ciudadana en una praxis que surge a partir de la visibilidad del conflicto, la diferencia, los itinerarios biográficos y las trayectorias históricas desde las demandas e intereses propias de la pertinencia cultural local. Las normas que están a la base de la convivencia escolar, pocas veces son re-creadas y construidas por los sujetos que la conforman.

La escuela atrapada en el marco neoliberal de las mediciones, la regulación externa, la administración burocrática, el mercado, la competitividad, los rankings y la total ausencia de autonomía, perdió el norte de la educación para la ciudadanía y, de paso, olvidó lo que nos hizo humanos: lo común, la comunidad, la red de vinculaciones, como trama de la vida personal y social (Redon, 2018).

Bibliografía

ALBÓ, X. (2011) Suma qamaña = convivir bien. ¿Cómo medirlo? (pág 133-145). En Farah H.I. & Vasapollo L. (Coors.) (2011) *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* cides-umsa, 2011. Bolivia: Plural editores, Bolivia.

ANGULO RASCO, J. F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En Gimeno Sacristán, José (Comp.) (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (176-205). Madrid. Morata.

ANGULO RASCO, J. F. & Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos*. XXXVII (2): 281- 299. ANGULO RASCO, J.F. & REDON PANTOJA, S (2012). La educación pública en la encrucijada. La pérdida del sentido público en educación. *Estudios Pedagógicos*. Monográfico Escuela: 61-85. ARNOT, M. (2009). *Coeducando para una Ciudadanía en Igualdad*. Madrid: Morata.

APPLE, M. W., AU, W. y GANDIN, L. A. (2009). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York: Routledge.

ARISTÓTELES (1931). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

BALIBAR, E. (2013). *Ciudadanía*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

BARBER, B. (2004). *Democracia Fuerte. Política participativa para una nueva época*. Córdoba. Almuzara.

- BARTALOMÉ, M. (2002). (Coord.) *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la Educación Intercultural*. Madrid: Narcea.
- BASHIR, H., GRAY, Ph.W. & BASHIR, A. (Eds.). (2015). *Deconstructing Global Citizenship: Political, Cultural, and Ethical Perspectives*. New York: Lexington Books.
- BOLIVAR, A. (1998). *Educación en valores: una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- BOBBIO, N. (2009). *Teoría General de la Política*. Barcelona: Trotta.
- BROWN, W. (2015). *El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso
- CAMPS, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- CAMPS, V. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM
- CAMPS, V. y Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- CARR, W. (1995). *For Education: Towards Critical Educational Inquiry*. London. Open University. Press
- CABO, C. de (2017). *El común. Las nuevas realidades constituyentes desde la perspectiva del constitucionalismo crítico*. Barcelona: Trotta.
- CIPOLLA, C. M. (1983). *Educación y desarrollo en occidente*. Barcelona: Ariel.
- CIPOLLA, C. M. (2000). *Historia Económica de la Población Mundial*. Barcelona: Crítica.
- CISNEROS, I. H. (2014) Norberto Bobbio. *De la Razón de Estado al Gobierno Democrático*. México, D.F.: Instituto Electoral y de participación Ciudadana.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del Mundo*. Madrid: Alianza.
- CULLÉN, C.A. (1999) *El malestar en la ciudadanía*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- ESPINOZA Lolas, R. (2018). *Capitalismo y empresa*. Santiago: Pascal Editores.
- ETZIONI, A. (1999). *La nueva regla de oro: comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Ediciones Paidós Ibérica.

- FANON, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- FARAH H.I & Vasapollo, L (Coors.) (2011) *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* cides-umsa, 2011. Bolivia: Plural editores.
- FASSIN, D. (2018). *Por una Repolitización del mundo. Las vidas descartables como desafío del Siglo XXI*. México, D.F.: Siglo XXI.
- FELBER, Ch. (2012). *La economía del Bien Común*. Madrid: Deusto.
- FERNANDEZ LIRIA, C. et ali. (2007). *Educación para la ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*. Madrid: AKAL.
- FOUCAULT, M (1976) *Vigilar y castigar. Siglo XXI México*.
- GIMENO, J. (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbre sobre el curriculum*. Madrid. Morata.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o Praxis del Curriculum*. Madrid: Morata.
- HARVEY, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: AKAL.
- HARDT, M. & Negri, A. (2011). *Commonwealth*. Madrid: Akal.
- KYMLICKA, W. y NORMAN, W. (1994). "Return of the citizen. A survey of recent work on citizenship. Theory". *Ethics*, 104: 352-381.
- KINCHELOE, J. (2008). "La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir". En McLaren, P. y Kincheloe, J. (eds.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. (25-69). Barcelona: Graó.
- LAVAL, Ch. & DARDOT, P. (2015) *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- LAVAL, Ch. & DARDOT, P. (2016). *La pesadilla que no acaba nunca. El neoliberalismo contra la democracia*. Barcelona: Gedisa.
- MATTEI, U. (2013). *Bienes Comunes. Un Manifiesto*. Barcelona: Trotta.
- MBEMBE, A. (2016). *Crítica de la razón negra*. Barcelona: Futuro Anterior.
- MCINTYRE, L. (2018). *Posverdad*. Barcelona: Cátedra.
- MOUFFE, Ch. (2012). *Dimensiones de Democracia Radical*. Buenos Aires: Prometeo.

- MOUFFE, Ch. (2014). *Agonística. Pensar el Mundo Políticamente*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- OMSTRON, E. (2000). *El gobinero de los bienes comunes*. Mexico, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- PARASKEVA, J. (2016). *Curriculum Epistemicides*. New York: Routledge.
- PÉREZ LUÑO, A.E. (1989). *Ciudadanía y definiciones*. Universidad de Alicante: Espagrafic.
- PÉREZ SOTO, C. (2018). La democracia como dictadura. En González Toso S. Et ali. (Comp.) *Ciudadanías para la democracia*. (29-48). Santiago de Chile: Ariadna.
- PNUD (2017). *Diagnóstico sobre la participación electoral en Chile*. Santiago de Chile: PNUD.
- PUENTE, R. (2011) "Vivir Bien" y descolonización. En Farah H.I & Vasapollo L Coors (2011) *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* (345-367). Bolivia: cides-umsa. Plural editores.
- RALWS, J. (2006). *Teoría de la justicia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- RANCIÈRE, J. (2006). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- REDON, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2): 213-239.
- REDON, S. (2018). La pedagogía crítica como la pedagogía en sí misma. En Vázquez, R. (Comp.). *Reconocimiento y bien común en educación*. (231-257). Madrid: Morata.
- REDON, S. (2019). Ciudadanía y participación en redes sociales: un estudio en adolescentes chilenos. *Aula Abierta*, 48 (3) (En prensa).
- REDON, S., ANGULO, J. F. y VALLEJOS, N. L. (2015). El sentido de lo común como experiencia de construcción democrática. *Estudio de Casos en Escuelas en Contextos de Pobreza en Chile*. *AAPE*, 23 (13).
- REDON, S., VALLEJOS, N. L. & ANGULO, J. F. (2018). Formación ciudadana y abandono escolar: la ciudadanía negada. *31(2)*: 5-22.

- RODRÍGUEZ, B. R. (2010). Liberalismo y Comunitarismo: un debate inacabado. *STVDIVM. Revista de Humanidades*, 16: 201-229.
- RUBIO CARRACEDO, J.et ali. (Dires.) (2009). *Democracia, ciudadanía y educación*. Madrid: AKAL.
- SANTIAGO , R. (2010). El concepto de ciudadanía en el comunitarismo. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*. 23, Julio-diciembre: 153-174.
- SOUSA, B. de (2008). *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Sevilla: Sequitur.
- SOUSA , B. de (2009). *Una epistemología del sur: la reinvencción del conocimiento y la emancipación social*. México, D.F.: Siglo XXI.
- SOUSA, Boaventura de (2009). *Una epistemología del Sur*. Méxic, D.F.: Siglo XXI.
- SOUSA , B. de (2013). *Descolonizar elsaber, reinventar el poder*. Santiago de Chile: Ediciones Trilce.
- SPIVAK, G. Ch. (2010). *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal.
- STENHAUSE, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.
- STERGER, M.B. & ROY, R.K. (2010). *Neoliberalismo. Una breve introducción*. Madrid: Alianza.
- STEGER, M. y ROY, R. (2011). *Neoliberalismo. Una breve introducción*. Madrid: Alianza.
- TAYLOR, Ch. (2006). *Imaginario sociales*. Barcelona: Paidós.
- WALZER, M. (2001). *Las esferas de la justicia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- YTARTE, R.M. (2007). *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Barcelona: Gedisa.

6.- PEDAGOGÍA CRÍTICA¹

Antonia Darder

El conocimiento surge solo a través de la invención y la reinvención, a través de la incansable, impaciente, continua y esperanzadora investigación que los seres humanos realizan en el mundo, con el mundo y entre ellos.

Paulo Freire (1970)
Pedagogía del oprimido

La lucha por una educación pública democrática para todos los niños y niñas ha sido un empeño multidimensional, que durante más de un siglo ha ocupado los sueños, los corazones y las mentes de educadores y educadoras progresistas. Comprometidos firmemente no solo con el ideal y la práctica de la justicia social en de las escuelas, sino también con la transformación de las estructuras sociales y las condiciones de clase dentro de la sociedad que han frustrado y frustran sistemáticamente la participación democrática de todas las personas. La pedagogía crítica fue evolucionando en su anhelo por dar cierta forma y coherencia al panorama teórico de principios, creencias y prácticas radicales que contribuyeron y desarrollaron los ideales transformadores de la educación democrática durante el siglo XX.

¹ Traducción del Inglés por J. Félix Angulo Rasco.

El desarrollo de esta escuela de pensamiento reflejó un intento significativo por poner sobre la mesa una serie de perspectivas radicales similares y divergentes, con el fin de revitalizar la capacidad de los educadores para criticar activamente el impacto del capitalismo, así como las relaciones de género, de raza y homofóbicas, en estudiantes de poblaciones oprimidas. Además, subyacen a esta tradición radical imperativos revolucionarios que están vinculados con la abolición de la clase, el patriarcado y el racismo en la reconfiguración social y material de la sociedad contemporánea.

El primer texto que usó el término pedagogía crítica fue el libro de Henry Giroux publicado en 1983, con el título en castellano de *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*². Durante las décadas de 1980 y 1990, el trabajo de Giroux, junto con el de Paulo Freire, Stanley Aronowitz, Michael Apple, Maxine Greene, Peter McLaren, Bell Hooks, Donald Macedo, Michelle Fine, Jean Anyon y muchos otros, fue, sin duda, una de las fuerzas centrales y más potentes en la revitalización de los debates educativos emancipatorios. Sin embargo, es importante reconocer que la pedagogía crítica surgió de un largo legado histórico de pensamiento social radical y de movimientos educativos progresistas, que aspiraban a vincular las prácticas de escolarización tanto con los principios democráticos de la sociedad, como con la acción social transformadora en interés de las comunidades oprimidas. Además, otra influencia importante en la formación de la pedagogía crítica incluyó un grupo diverso de teóricos sociales. Entre estos están las influencias de filósofos educativos como John Dewey, Carter G. Woodson, Myles Horton, Herbert Kohl, Ivan Illich y Augusto Boal, quienes desafiaron la pauperización y el desempoderamiento político de las poblaciones empobrecidas.

2 Publicado en Siglo XXI, México el año 1992.

Entre los teóricos fundacionales, cuyas obras también influyeron en nuestra comprensión de la pedagogía crítica, se encuentran figuras como Karl Marx, Antonio Gramsci, Michel Foucault y los miembros del Instituto de Investigación Social (Das Institute für Sozialforschung), mejor conocido como la escuela de Frankfurt. Teóricos como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin y Erich Fromm, desafiaron la estrechez de las formas tradicionales de racionalidad que definían el concepto de significado y el de conocimiento en el mundo occidental (Held, 1980). Como tal, su trabajo fue impulsado por un compromiso subyacente con la noción de que la teoría, así como la práctica, deben informar el trabajo de aquéllos que buscan desafiar el impacto debilitante del capitalismo y el trabajo hacia la transformación de la opresión social y material en nuestro mundo.

Principios filosóficos clave

Fueron las perspectivas críticas de esta combinación de teóricos las que finalmente proporcionaron la base para los principios filosóficos que se proyectaron en un conjunto de ideas heterogéneas que se conocerían como pedagogía crítica (Darder, Torres y Baltodano, 2017). Este aspecto de la heterogeneidad es importante porque no existe una fórmula o receta para la implementación universal de la pedagogía crítica. De hecho, es precisamente esta cualidad la que respalda su naturaleza crítica y, por lo tanto, su potencial revolucionario y su posibilidad transformadora. La heterogeneidad filosófica de este conjunto de expresiones radicales solo se consolida a través de una intención y un propósito subyacentes y explícitos para la liberación inquebrantable de las poblaciones oprimidas; una intención y un compromiso fundamentalmente arraigados en la abolición de las clases y la transformación de la sociedad.

Con este fin, se desarrollan provisionalmente un conjunto de principios vinculados a la creencia radical en la posibilidad histórica de tal transformación, con el propósito de resaltar lo que implica una perspectiva crítica de la educación, la sociedad y el mundo. El siguiente conjunto de conceptos proporciona una introducción muy breve y general a los principios que informan la pedagogía crítica. Sin embargo, es imperativo que tengamos en cuenta que han surgido una multitud tanto de expresiones específicas como complejas de estas ideas filosóficas a través de una variedad de procesos sociales históricos y dentro de diversas tradiciones intelectuales a través de una miríada de puntos de referencia epistemológicos, políticos, económicos, culturales, ideológicos, éticos, históricos, estéticos y metodológicos.

Política cultural: la pedagogía crítica está fundamentalmente comprometida con el desarrollo y la promulgación de una cultura de la escolarización que apoye el empoderamiento de los estudiantes cultural y económicamente marginados. Al hacerlo, esta perspectiva pedagógica busca ayudar a transformar las estructuras y prácticas antidemocráticas del aula. De particular importancia es un análisis crítico e investigación de las prácticas culturales tradicionales de la educación pública que impiden el desarrollo de una cultura humanizadora de participación, voz y acción social. Este propósito se encuentra estrechamente relacionado con el cumplimiento de lo que Freire (1970) definió como nuestra “vocación”: ser verdaderamente humanizadores de los agentes sociales (culturales) en el mundo. En un esfuerzo por luchar por una cultura emancipadora de la escolarización, la pedagogía crítica llama a los maestros y maestras a reconocer cómo funcionan las escuelas para unir el conocimiento y el poder de manera que sostengan relaciones de poder asimétricas. Asumiendo que bajo la apariencia de puntos de vista neutrales y apolíticos en la educación, han prevalecido las ideologías de privilegio; las escuelas han de ser en-

tendidas como un terreno de lucha cultural en curso. En respuesta, la pedagogía crítica afirma, critica y desafía las experiencias y percepciones moldeadas por la cultura hegemónica que dan forma a la vida cotidiana de los estudiantes.

Economía política: la educación crítica sostiene que las escuelas trabajan en contra de los intereses de clase de los estudiantes que son más vulnerables política y económicamente dentro de la sociedad (Bowles y Gintis, 1976). Este concepto de clase se refiere a las relaciones económicas, sociales, éticas y políticas que rigen el orden social existente. El papel de los intereses económicos competitivos del mercado en la producción de conocimiento y en las relaciones y políticas estructurales que dan forma a las escuelas públicas se reconocen como factores importantes, particularmente en la escolarización de los estudiantes marginados. Por lo tanto, las escuelas públicas sirven para posicionar a los grupos oprimidos dentro de relaciones de poder asimétricas que reproducen los valores culturales existentes y el privilegio de la clase dominante. Es esta relación indiscutible entre las escuelas y la sociedad la que la pedagogía crítica busca desafiar, desenmascarando las típicas y tradicionales afirmaciones de que la educación brinda igualdad de oportunidades y acceso para todos y todas. Aquí es clave la reproducción en clase y cómo las prácticas escolares son organizadas para perpetuar las desigualdades. La relación entre cultura y clase está estrechamente vinculada y no puede separarse dentro del contexto de la vida diaria en las escuelas. Como tal, la pedagogía crítica reconoce la forma compleja en que la clase social da forma a la vida de los estudiantes y maestros y contribuye a su comprensión de quiénes son y cómo se perciben dentro de las escuelas y la sociedad.

Historicidad del conocimiento: la pedagogía crítica afirma que todo el conocimiento es creado dentro de contextos históricos que a su

vez dan vida y significado a la experiencia humana. Fiel a este principio, las escuelas deben entenderse no sólo dentro de los límites de su práctica social sino dentro de los límites de los eventos y acontecimientos históricos que informan la práctica educativa. Los estudiantes y el conocimiento que aportan al aula se entiende entonces como histórico, es decir, construido y producido dentro de un momento histórico particular y bajo condiciones sociales y materiales particulares. Como tal, la pedagogía crítica insta a los maestros a crear oportunidades en las que los estudiantes puedan descubrir que “no existe una realidad histórica que no sea humana” (Freire, 1970, p. 125). Al hacerlo, los estudiantes podrán comprenderse a sí mismos como sujetos de la historia y reconocer que, dado que las condiciones de injusticia son producidas por los seres humanos, dichas condiciones también podrán ser transformadas por los seres humanos. Esto refuerza una agencia social vinculada a un proceso de actividad colectiva y autodeterminada. La visión crítica del conocimiento ofrece un modo de análisis que enfatiza la ruptura, las discontinuidades, los conflictos, las diferencias y las tensiones en la historia, todo lo cual respalda la centralidad de la agencia humana, tal como existe actualmente y dentro de sus posibilidades de cambio (Giroux, 1983).

Teoría dialéctica: la pedagogía crítica abarca una visión dialéctica del conocimiento que funciona para desenmascarar las conexiones entre el conocimiento objetivo y las normas, los valores y los estándares culturales de la sociedad en general. Dentro de esta perspectiva dialéctica, todo análisis comienza ante todo con la existencia humana y las contradicciones y disyunciones que dan forma y hacen problemático su significado. Los problemas de la sociedad no se ven como eventos meramente aleatorios o aislados, sino como momentos que surgen de la interacción entre el individuo y la sociedad (McLaren, 1989). Por lo tanto, se alienta a los estudiantes a implicarse en el mundo dentro de su compleji-

dad y plenitud, a fin de revelar las posibilidades de nuevas formas de construir el pensamiento y la acción. Enraizada en una visión dialéctica del conocimiento, la pedagogía crítica apoya el aprendizaje orgánico e interactivo, en lugar de dicotomías estáticas o absolutas o polarizaciones rígidas del pensamiento o la práctica. Esto apoya una visión flexible y fluida de los seres humanos y la naturaleza que es relacional, en la que se interconectan objetividad / subjetividad y el entendimiento coexistente de teoría y práctica (Green, 1988). Esta perspectiva respeta el poder de la actividad y el conocimiento humano como un producto y una fuerza en la lucha por la liberación.

Ideología y crítica: la ideología se entiende como una lente o marco de pensamiento social, utilizado en la sociedad para crear orden y dar sentido al mundo social y político. La ideología existe en las estructuras psicológicas profundas e incrustadas de la personalidad. Como tal, se manifiesta en las historias y experiencias internas que dan lugar a necesidades, impulsos y pasiones, así como en las condiciones materiales cambiantes y en las formaciones de clase dentro de la sociedad. La ideología proporciona los medios para criticar no solo los planes de estudio, los textos y las prácticas educativas, sino también la ética que informa su producción (Freire, 1998). Como herramienta pedagógica, la ideología se puede usar para interrogar y desenmascarar las contradicciones que existen entre la cultura dominante de la escuela y las experiencias y conocimientos vividos que los estudiantes usan para mediar en la vida en el aula. En este caso, proporciona a los docentes la información y el lenguaje necesarios para examinar cómo sus propios puntos de vista sobre el conocimiento, la naturaleza humana, los valores y la sociedad están mediados por los supuestos de sentido común que emplean para estructurar las experiencias en el aula. De esta manera, la ideología sirve como un punto de partida útil para hacer preguntas que

pueden ayudar a los docentes a evaluar críticamente su práctica y a reconocer mejor cómo la cultura de la clase dominante se incrusta en el plan de estudios oculto; un plan de estudios informado por puntos de vista ideológicos que reproducen supuestos y prácticas culturales que a menudo silencian a los estudiantes y frustran la participación democrática (Apple, 1971).

Hegemonía: la hegemonía hace referencia a un proceso de control social que se lleva a cabo a través del liderazgo moral e intelectual de una clase sociocultural dominante sobre los grupos subordinados (Gramsci, 1971). La pedagogía crítica utiliza el concepto de hegemonía para desmitificar las relaciones de poder asimétricas y los arreglos sociales que sostienen el interés de la clase dominante. Este principio crítico reconoce las poderosas conexiones que existen entre política, economía, cultura y pedagogía. Al hacer explícitos los procesos hegemónicos en el contexto de la escolarización, los docentes asumen el desafío de reconocer su responsabilidad en criticar y transformar las relaciones en el aula que perpetúen la marginalización económica y cultural de los grupos subordinados. Lo que es importante reconocer aquí es que el proceso de crítica debe entenderse como un fenómeno continuo, ya que la hegemonía nunca es estática o absoluta. Por el contrario, la hegemonía debe ser combatida constantemente para que no mantenga su posición privilegiada como status quo, porque cada vez que una forma radical amenaza la integridad del statu quo, este elemento es a menudo apropiado, despojado de su intención transformadora y reificado en una forma aceptable. Este proceso sirve para preservar las relaciones de poder existentes. El concepto de hegemonía proporciona a los educadores y educadoras críticos la base para comprender no solo cómo se producen las semillas de la dominación, sino también cómo se pueden desafiar y superar en la acción social y educativa.

Resistencia: la pedagogía crítica incorpora una teoría de la resistencia en un esfuerzo por explicar mejor las complejas razones por las que muchos estudiantes de grupos económicamente oprimidos y racializados obtienen malos resultados en la escuela (Darder, 2012). Esta visión comienza con la suposición de que todas las personas tienen la capacidad y habilidad de producir conocimiento y resistir la dominación. Sin embargo, la forma en que resisten está claramente influenciada y limitada por las condiciones sociales y materiales bajo las cuales se ven obligados a sobrevivir. El principio de resistencia busca descubrir, por ejemplo, el grado en que el comportamiento de oposición entre los estudiantes se asocia con su necesidad de luchar contra las condiciones sociales y materiales de opresión en sus vidas o se vincula inadvertidamente a la perpetuación de su propia opresión. Como en otros aspectos de la pedagogía crítica, la noción de intereses emancipatorios sirve aquí como un punto central de referencia para determinar cuándo el comportamiento de oposición refleja un momento de resistencia que puede apoyar propósitos contrahegemónicos.

Contrahegemonía: el término contrahegemonía se refiere a aquellos espacios intelectuales y sociales donde las relaciones de poder se reconstruyen para enfatizar y reivindicar las voces y experiencias de aquellos que se han visto obligados a existir al margen de la sociedad. Dichos espacios se logran siempre que se forje un contexto social transformador a partir de momentos de resistencia, mediante el establecimiento de estructuras y relaciones alternativas que democratizen el poder, en aras de posibilidades liberadoras. Vale la pena señalar, dado el poderoso y dominante aparato político-hegemónico de la sociedad capitalista avanzada, que a menudo existe una gran presión sobre los individuos y grupos que buscan implementar alternativas contrahegemónicas de enseñanza y aprendizaje en sintonía con las posibilidades revolucionarias. En respuesta a tal presión, Freire enfatizó constantemente que era un

imperativo político desarrollar un fuerte dominio de la disciplina académica particular. Por ello, un conocimiento sólido del plan de estudios autorizado es esencial, ya sea que se enseñe en educación primaria, en secundaria o en la universidad, los educadores y educadoras radicales deben crear alternativas contrahegemónicas efectivas para sus estudiantes. Esto requiere que los docentes enseñen de manera competente el “plan de estudios oficial”, al tiempo que creen oportunidades para que los estudiantes participen de manera crítica en este contenido, con miras a la reinención futura de un mundo más justo.

Praxis (alianza de la teoría y la práctica): la pedagogía crítica abarca la noción de que la teoría y la práctica están inextricablemente vinculadas a nuestra comprensión del mundo y a las acciones que tomamos en nuestra vida diaria. De acuerdo con este punto de vista, toda la teoría se considera con respecto a la intención práctica de desafiar las relaciones asimétricas de poder y transformar las estructuras sociopolíticas y económicas fundamentales que reproducen las desigualdades. A diferencia de las nociones deterministas de la práctica escolar que se centran principalmente en una aplicación instrumental / técnica de la teoría, la praxis crítica se concibe como una actividad humana libre, autocreadora y autogeneradora en interés de la justicia. La enseñanza y el aprendizaje surgen entonces de la interacción continua entre reflexión, diálogo y acción, es decir, praxis; y como praxis, toda actividad humana requiere teoría para iluminarla y proporcionar una mejor comprensión del mundo tal como lo encontramos y como podría ser. Se enfatiza, pues, la formulación de preguntas dentro del proceso educativo. Freire (1970) argumentó que la verdadera praxis es imposible en el vacío no dialéctico impulsado por la separación del individuo del objeto de estudio. Aislada de la práctica, la teoría se convierte en abstracción o simple verbalismo. Separada de la teoría, la práctica se convierte en actividad sin fundamento o activismo ciego.

Diálogo y concientización: El principio del diálogo es uno de los aspectos más significativos de la pedagogía crítica. Habla de un proceso educativo emancipatorio que está comprometido con el empoderamiento de los estudiantes a través de hacer frente y desafiar los discursos educativos dominantes e iluminar y esclarecer su derecho y su libertad de convertirse en sujetos totales de su mundo. El diálogo constituye una estrategia educativa que se centra en el desarrollo de la conciencia social crítica. Como tal, el diálogo y el análisis, sirven como base para la reflexión y la acción. Este enfoque educativo apoya la educación que plantea y encara problemas, un enfoque en el que los y las estudiantes aprenden del docente y a su vez los y las docentes aprenden de los y las estudiantes. Por lo tanto, las experiencias vividas por el estudiantado son fundamentales para el proceso de llegar a conocer y se incorporan activamente en la exploración de las condiciones y los conocimientos existentes, para comprender cómo llegaron a ser tal como son y considerar cómo podrían ser diferentes. La concientización se define como el proceso por el cual los estudiantes, como sujetos empoderados, logran una conciencia más profunda de las realidades sociales que dan forma a sus vidas y descubren sus propias capacidades para recrearlas (Freire 1971). Esto constituye un proceso recurrente y regenerador de interacción en el aula utilizado para la clarificación continua de la reflexión y la acción, a medida que los estudiantes se mueven libremente por el mundo de sus experiencias y entran en nuevos diálogos.

El futuro de la pedagogía crítica

Comprender la pedagogía crítica dentro de una larga tradición de movimientos educativos radicales y constantes luchas por la reinvenición, ofrece una protección contra la tentación de reificar la pedagogía crítica. Ésta ha sido una preocupación recurrente

en las últimas tres décadas, cuando las políticas de instrumentalización han reforzado la estandarización del plan de estudios y una mayor dependencia de las pruebas y test estandarizados de alto impacto. Sin embargo, no deberíamos estar demasiado sorprendidos, preocupados o desanimados cuando confrontamos tales esfuerzos. Más bien, de acuerdo con la tradición de la pedagogía crítica, tales esfuerzos señalan la importancia de aprender a leer las relaciones de poder formales e informales dentro de las escuelas. Además, las estrategias conservadoras, como estamos viendo hoy en todo el mundo, también sirven como un claro recordatorio de que ninguna lucha política en la escuela o en la sociedad puede librarse con una sola voz en el desierto, ni tampoco los principios democráticos de la educación están garantizados para siempre. Precisamente por esta razón, los esfuerzos de emancipación dentro de las escuelas deben ser de multi-problemáticos y estar vinculados a los esfuerzos de emancipación colectiva dentro y entre las comunidades.

Aunque hemos incluido una variedad de obras de pensadores prominentes en la tradición de la teoría educativa crítica, la pedagogía crítica como escuela de pensamiento a menudo se ha asociado fuertemente con el trabajo de Paulo Freire. En la filosofía freiana encontramos una política viva que define la iconografía de su contribución al proyecto político de la pedagogía crítica. Como tal, su pedagogía del amor ha pretendido reforzar la necesidad de una mayor solidaridad entre los educadores y educadoras críticos durante estos tiempos difíciles y peligrosos (Darder, 2015). En este espíritu, la comprensión de Freire de la solidaridad nos impele y compromete a romper con prácticas alienantes de competencia, nociones internalizadas de superioridad, tendencias a demonizar la diferencia, y una dependencia colonizadora y anhelo de ser legitimados por aquellos que detentan el poder oficial. Porque sólo a través de una política revolucionaria de solidaridad se pueden

promulgar los principios de la pedagogía crítica, si queremos afirmar y nutrir sólidamente un movimiento educativo emancipatorio.

A la luz de la larga tradición histórica de los esfuerzos educativos progresistas y radicales en todo el mundo para denunciar las opresiones sociales y su impacto en la educación, la pedagogía crítica deberá y debe continuar siendo reinventada de manera que hable con mayor precisión de las condiciones históricas y contemporáneas de todos los estudiantes; estudiantes que deben lidiar con problemas relacionados con el patriarcado, las desigualdades de clase social, el racismo y otras formas de injusticia dentro de las escuelas y de la sociedad. De esta manera, podemos trabajar para salvaguardar el compromiso y la intención revolucionaria de la crítica, siempre que haya sujetos se vean obligados a existir en condiciones de sufrimiento y alienación, y haya educadores que se nieguen con claridad y abiertamente a aceptar estas condiciones injustas como si fueran algo así como la evolución natural de la humanidad.

Bibliografía

APPLE, M. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange*. 4(2) pp. 27-40 (December).

DARDER, A. (2015). *Freire and Education*. New York: Routledge.

DARDER, A. (2012). *Culture and Power in the Classroom*. New York: Routledge.

DARDER, A. R.D. BALODANO, M.P., TORRES, R.D. (2017). *The Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge.

BOWLES, S. and GINTIS, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books. (Trad. *La Instrucción Escolar en la América Capitalista*. Madrid. Siglo XXI: 1985).

FREIRE, P. (1971). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury. (Trad. *La pedagogía del Oprimido*. México. Siglo XXI: 1970).

FREIRE, P. (1998a). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham: MD: Rowman & Littlefield Publishers. (Trad. La Educación como práctica de la libertad. México, Siglo XXI: 1969)

GIROUX, H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. MA: Bergin & Garvey. (Trad. Teoría y Resistencia en Educación. Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI: 1992)

GRAMSCI, A. (1992). *Prison Notes Books*. New York: Columbia University Press. (Varias ediciones de los Cuadernos de la Cárcel).

GREEN, M. (1988). *The Dialectics of Freedom*. Teachers College Press.

HELD, D. (1980). *Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

McLAREN, P. (1989). *Life in Schools: An introduction to critical pedagogy and the foundations of education*. New York: Longman. (Trad. La vida en las escuelas. Siglo XXI. Buenos Aires: 1984).

7.- TEORIA CRÍTICA Y LA UNIVERSIDAD¹

Alberto Toscano

1. ¿Es posible democratizar la universidad? Esta pregunta, que ha suscitado respuestas divergentes y numerosos experimentos prácticos en las últimas cuatro o cinco décadas, fue puesta de nuevo en discusión por los movimientos estudiantiles que estallaron por todo el mundo en el despertar de la crisis financiera de 2007-8, desde Francia hasta Chile, desde Puerto Rico al Reino Unido. Los parámetros para preguntarnos por el nexo entre la democracia y la universidad también cambiaron. La “universidad de masas” de los años sesenta y los años setenta no es la universidad corporativa de hoy, al igual que el patrón aparentemente virtuoso de crecimiento que subyace a una expansión anterior de los contrastes de educación superior con un neoliberalismo zombie que impone austeridad sin poder vender la idea de una recuperación real por venir. En la medida en que la universidad permanece, *volens nolens*, permanece el sitio principal para la producción de cualquier cosa que pueda reclamar el manto de la teoría crítica: no es obvio reflexionar en torno a la dialéctica escalonada que impulsa la relación entre, por un lado, la interpretación filosófica de la negatividad del capital, y, por otro, esa institución sumamente ambigua que ha servido como el lugar para reproducir a los gerentes y secuaces del capitalismo mientras se imagina duraderamente como un espacio en el que se suspenden los imperativos e instrumentalidades del mercado. De hecho, podríamos periodizar la teoría crítica misma, surgiendo, como se hizo, en una singular institución *por fuera* de la universidad estatal (el Instituto de In-

¹ Traducción del Inglés por Agustín Guerrero Cornejo.

vestigación Social de Frankfurt) pero viviendo *por dentro* de ella, también en términos de su relación con las insurgencias del trabajo intelectual que marcaron el período de la posguerra.

2. Que los movimientos estudiantiles de la década de 1960 se gestaron en gran medida dentro del seno de la teoría crítica es un cuento ya bien conocido, como lo es el reconocimiento de que el movimiento estudiantil alemán en particular tenía una actitud bastante “parri-cida” hacia sus antepasados, encontrando sus ecos en recurrentes aseveraciones habermasianas contra el “fascismo de izquierda” o la escena tragicómica del llamado *Busenattentat* (“ataque de senos”) durante una conferencia de Adorno. Aparte de las anécdotas, podría argumentarse que la relación de la teoría crítica con la universidad, sus contradicciones y sus movimientos (así como a la educación, escolaridad, y la pedagogía en general), es fundamentalmente una cuestión de los significados asociados a la ‘democracia’. Esto es evidente tanto *antes* como *al despertar* de la “explosión” del 68.

Para el propio Adorno, la cuestión de la educación “después de Auschwitz” siempre fue un enredo con una noción de la democracia como algo más que una amnesia administrada perfectamente compatible con el reinado de la mercancía y la impunidad de la dominación.

En una conferencia de 1959, Adorno declaró que “la supervivencia del nacionalsocialismo *en* la democracia es potencialmente mucho más amenazadora que la supervivencia de tendencias fascistas *contra* la democracia”.² Crucialmente para Adorno, la insistencia de las tendencias nazis a través del olvido no era una cuestión de la psicopatología alemana, sino de una particular estructura social capitalista y del inconsciente social. Como él señala, la atrofia de la conciencia histórica que hace posible vivir del

2 Theodor W. Adorno, ‘¿Qué significa superar el pasado?’, en *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*, ed. Gerd Kadelbach, trans. Jacobo Muñoz (Madrid: Ediciones Morata, 1998), p. 15.

Hitlerismo es “un fenómeno necesariamente vinculado a la progresividad del principio burgués. La sociedad burguesa está de modo universal bajo la ley del intercambio, del “igual por igual”; de cálculos y cuentas, que pasan y de los que en realidad nada permanece. El intercambio es por definición algo intemporal, como la ratio misma, como las operaciones de la matemática, que en su forma pura apartan de sí el momento temporal.”³ Para emplear el lenguaje de una figura marginal dentro de la galaxia de la Escuela de Frankfurt, Alfred Sohn-Rethel, cuyas intuiciones filosóficas sobre el capitalismo tuvieron un profundo impacto en Adorno, la persistencia del fascismo dentro de la democracia es una cuestión de abstracciones reales del capitalismo, mediada por la psicología de masas. Para Adorno, existe una solidaridad íntima entre la *internalización de la incapacidad* transmitida por una ideología individualista dominante, y las fantasías colectivas compensatorias que se asimilan en los movimientos fascistas. Estos últimos, de acuerdo con los análisis pioneros de Freud, están impulsados por formas de un *narcisismo colectivo* que continúa su vida secreta a pesar de las espectaculares derrotas del fascismo y del nazismo. El análisis de Adorno sigue siendo poderoso e incisivo en nuestros tiempos de “fascismo tardío”. Como él mismo escribe:

“El orden económico, así como la organización económica de acuerdo con su modelo, lleva, ayer como hoy a la mayoría a depender de acontecimientos sobre los que carece de toda posibilidad de disposición, y a la minoría de edad. Si quieren vivir no tienen otro remedio que adaptarse a lo dado, que someterse; tienen que erradicar precisamente esa subjetividad autónoma a la que apela la idea de democracia; sólo pueden mantenerse renunciando a su propio yo. Penetrar cognitivamente en el contexto de ofuscamiento y desc-

3 Ibid., p. 18.

frarlo les exige precisamente ese esfuerzo doloroso del conocimiento que la organización de la vida y, no en última instancia, la industria cultural totalitariamente hipertrofiada, les veda. La necesidad de semejante adaptación, de identificación con lo existente, con lo dado, con el poder como tal, crea el potencial totalitario, que es reforzado por el descontento y la rabia que produce y reproduce la propia coacción a la adaptación. En la medida, por otra parte, en que la realidad no procura la autonomía que efectivamente promete el concepto de democracia, como tampoco aquella posible felicidad, permanecen indiferentes frente a ella, cuando no pasan a odiarla ocultamente”⁴.

Sin embargo, cuando surgió un movimiento estudiantil a mediados de la década de 1960, buscando promulgar la ‘práctica pedagógica democrática’ que Adorno había pedido -una práctica capaz de operar a nivel de capital y fantasía, abstracción real y psicología de masas- fue en unas formas que entraron en conflicto ideológico e institucional con su pensamiento y persona. Para Adorno, la pedagogía en cuanto teoría crítica exigía un giro, aunque retorcido, hacia el sujeto autónomo, hacia la autoconciencia, hacia una Ilustración dolorosamente consciente de su propia barbarie. Esto siempre implicaba una cierta suspensión o sospecha con respecto al paso a la praxis (no reflejada)- y esto seguía siendo el *casus belli* en las críticas de Adorno al movimiento estudiantil, por su “practicismo estéril y brutal”.⁵ Antes de volver brevemente a la crítica más provocativa de Adorno sobre este practicismo, quiero pensar en el contexto histórico y material en el que se puede plantear la cuestión de la universidad como espacio político y de la pedagogía como democrática.

4 Ibid., p. 25.

5 Theodor Adorno and Herbert Marcuse, ‘Correspondence on the German Student Movement’, New Left Review 233 (En-Feb 1999), p. 127.

3. De manera muy esquemática, entre los principales impulsores del primer ciclo mundial de revueltas estudiantiles, se encontraba la contradicción entre la ‘democratización’ sociológica de las universidades -la integración selectiva en los estratos de educación superior hasta ahora excluidos del sector, de acuerdo con las mutaciones del mercado laboral y políticas económicas nacionales- y el carácter “feudal” del poder y los privilegios dentro de estas instituciones. Una mirada a las demandas de los movimientos estudiantiles anteriores al 68 revela una fuerte presencia de una ideología de ciudadanía ampliamente socialdemócrata fundada en el trabajo y el bien colectivo, mediada por formas apropiadas de delegación y representación. Una visión reformista radical de la participación estudiantil en las formas de decisión (gobierno universitario) y el contenido intelectual (currículos, definición de disciplinas) fue una crítica adecuada e inmanente del discurso paternalista y tecnocrático que acompañó el surgimiento de la universidad de masas. Así como los que manejan las palancas del poder han preferido invariablemente que la suya sea una democracia administrada, también han surgido formas de autogestión y autonomía a modo de resistencia. Y cuando la autonomía, la madurez y el razonamiento crítico son componentes de la ideología de una institución (hoy quizás podríamos agregar creatividad, innovación e incluso radicalismo) no es sorprendente que algunos de sus habitantes se “identifiquen demasiado” con ellos.

Ahora, si extrapolamos algunos puntos en común del ciclo de las revueltas universitarias en los años cercanos a 1968⁶, es posible observar cuán rápidamente se abandonó cualquier visión de una reforma interna y participativa de las universidades en una direc-

6 Con una distorsión inevitable, me baso especialmente en la experiencia muy rica e intensa de las ocupaciones en la Universidad de Trento, cuyos documentos, tratados y consultas proporcionan un gran -y en cierto sentido “típico-ideal”- registro de la trayectoria de las reformas democratizadoras al abandono de la universidad como sitio estratégico para la acción política. Ver Movimento studentesco (ed.), Documenti della rivolta universitaria, Bari: Laterza, 1968/2008, pp. 1-113; Gerd-Rainer Horn, The Spirit of '68; Rebellion in Western Europe and North America, 1956-1976, Oxford: Oxford University Press, 2007, pp. 74-85.

ción democratizadora, frente al autoritarismo arraigado (en muchos sentidos, el objetivo clave de esos movimientos), pero también de las demandas políticas planteadas por sujetos, espacios y luchas más allá de la universidad (movimientos de liberación antiimperialistas, luchas obreras radicales, feminismo, movimientos radicales negros y minoritarios, pero también otras instituciones autoritarias, desde el ejército hasta los manicomios). Sin embargo, por breve que haya sido, el momento entre el frustrado deseo de participación y el abandono de la universidad como un estratégico, o incluso táctico, dominio de lucha, sigue siendo rico en experimentos y lecciones -aunque no del tipo que simplemente se transpone en el presente. ‘A favor y en contra’ fue el espíritu de experiencias como la *Kritische Universität* en Berlín o la *Università Negativa* en Trento, experiencias que fueron en parte capaces de combinar la crítica y la transformación del contenido educativo y la forma, tomando el tiempo y el espacio políticamente necesarios para hacerlo.

La cuestión del poder aquí sirvió como la bisagra entre la política *en* la universidad, *contra* la universidad y más allá de la universidad. Del mismo modo que es casi imposible hacer un uso antagónico o emancipatorio de los espacios y los tiempos sin alguna práctica de poder, por organizada que sea, el mismo acto de plantear la cuestión del poder parece necesario para llevar la politización de la universidad más allá de su aspecto físico y sus límites institucionales. El destino de la poderosa consigna “Student Power” lo atestigua. En el prefacio de la colección homónima de 1969 patrocinada por los editores entonces muy jóvenes de la *New Left Review*, las tensiones, impases y potenciales en este eslogan están debidamente registrados:

“But, good or bad, all these impulses [for militancy or moderation] are manifestations of the revolution from below, along with hastily convened action committees;

the discussion; the necessity, both in practical and psychological terms to control everything from lectures to telephones, to catering. All the more reason for the militants, in this atmosphere, to keep their heads: total control for a week, or a month, does not equal the capitulation of the enemy. But it does not mean, once the enemy has returned, that control was useless, or that the confrontation of the system on their own ground by students was a vain thing".⁷

Este admirable objetivo estratégico -para, en el lenguaje leninista, crear algo así como un 'doble poder' en la universidad- fue, para algunos de necesidad, de corta duración, apresurado hacia el 'objetivo eventual', y otros retomaron el camino de las demandas fragmentarias. En su componente estudiantil, la acción política en las universidades aparece así como dos veces efímera: se basa en una rotación relativamente rápida en su base colectiva (así como la sincronización de los términos de enseñanza, exámenes, etc.), y se dibuja no en menor medida, como una institución que en sus variantes radicales se esfuerza por mapear la totalidad social, más allá de sí misma, para enfrentarse a autoridades más grandes, y para incorporarse en luchas más amplias. La imaginación sociológica de los estudiantes de Nanterre que se encontraban entre los catalizadores del mayo parisino reveló lo siguiente: "The unit of reference, the university, is not viable. The contradictions occur on the level of

7 Alexander Cockburn, 'Introduction', in *Student Power: Problems, Diagnosis, Action*, edited by Alexander Cockburn and Robin Blackburn, London: Penguin/New Left Review, 1969, pp. 13-14. Trad. "Pero, bueno o malo, todos estos impulsos [por militancia o moderación] son manifestaciones de la revolución desde abajo, junto con comités de acción apresuradamente convocados; la discusión; la necesidad, tanto en términos prácticos como psicológicos, de controlar todo, desde las conferencias hasta los teléfonos y el abastecimiento. Una razón más para que los militantes, en esta atmósfera, mantengan la cabeza: el control total durante una semana o un mes no equivale a la capitulación del enemigo. Pero eso no significa, una vez que el enemigo ha regresado, que el control fue inútil, o que la confrontación del sistema en su propio terreno por parte de los estudiantes fue algo en vano."

society as a whole, and the university is implicated in them.”⁸

Por el contrario, y a pesar del poder de las réplicas anti-imperialistas de Marcuse al profundo escepticismo de Adorno sobre el movimiento estudiantil, un elemento de su crítica al “practicismo” estudiantil sigue siendo vital para un compromiso reflexivo con los potenciales anticapitalistas de la universidad, en ese entonces y ahora, a saber, a lo que él se refiere como la amenaza de la ‘tecnocratización’. Para Adorno, la sensibilidad dialéctica de la teoría crítica podría permitirle captar y, con suerte, adelantarse a la manera en que una oposición aparentemente intransigente a la universidad como sitio para la reproducción capitalista y la ideología burguesa, podría contribuir erróneamente a la intensificación de algunos de las peores tendencias dentro del dominio de la ‘educación’. Como él escribió a Marcuse:

“Dialectics means, amongst other things, that ends are not indifferent to means; what is going on here drastically demonstrates, right down to the smallest details, such as the bureaucratic clinging to agendas, ‘binding decisions’, countless committees and suchlike, the features of just such a technocratization that they claim they want to oppose, and which we actually oppose”.⁹

4. La naturaleza frágil y transitoria de la política en una universidad también puede leerse como una fortaleza: a pesar del carácter segmentado, y a menudo instrumentalizado de la vida en las insti-

8 Daniel Cohn-Bendit, Jean-Pierre Duteuil, Bertrand Gérard, Bernard Granautier, ‘Why Sociologists?’, in *Student Power*, pp. 377-8. Trad. “La unidad de referencia, la universidad, no es viable. Las contradicciones ocurren en el nivel de la sociedad como un todo, y la universidad está implicada en ellas.”

9 Ibid., p. 132. Trad. “La dialéctica significa, entre otras cosas, que los fines no son diferentes a los medios; lo que está sucediendo aquí demuestra drásticamente, hasta el más mínimo detalle, del mismo modo que el aferramiento burocrático a las agendas, ‘decisiones vinculantes’, innumerables comités y similares, las características de una tecnocratización a la que afirman que quieren oponerse, y a la cual en realidad nosotros nos oponemos.”

tuciones universitarias, también éstas permiten la formación fugaz, aunque repetida, de una forma peculiar de colectividad. Precursor, catalizador, chispa: las luchas universitarias una y otra vez, y mucho antes del 68, provocaron luchas más amplias y, a veces, menos efímeras. Al contrario de aquellos que desearían circunscribir esto a canales representativos sobredeterminados por el poder de clase, los recursos económicos y la inercia ideológica, “democracia” también puede ser el nombre de tipos de acción colectiva y directa, como las ocupaciones, que –al mismo tiempo que pasan por alto a los procedimientos “democráticos” establecidos o son definidos por las autoridades como ilegales– generan desde abajo sus propias formas de legitimidad. Pero a pesar de todas las analogías y continuidades –si no en las prácticas, al menos en los desafíos enfrentados– reflexionar, a raíz de la teoría crítica, sobre la posibilidad de la democracia en la universidad de hoy, también es enfrentar una situación que alberga diferentes potenciales y que muestra límites diferentes a la acción colectiva igualitaria y emancipadora que los registrados por movimientos anteriores. Quizás más importante, los poderes que enfrentamos son de una naturaleza diferente: aunque la autoridad e ideología de un estado paternalista aún no ha desaparecido por completo, ahora se transmite mediante formas de control y medición que toman la competencia del mercado como su modelo y usan la compulsión financiera como su instrumento, ya sea para dar forma a la universidad como una corporación o para disciplinar a los estudiantes a lo largo de sus esperadas “vidas laborales” a través de la deuda. Con la ahora familiar y perversa ironía de la gubernamentalidad neoliberal –que se basa en la idea del individuo como empresario de su propiedad inalienable (pero completamente enajenada), su ‘capital humano’– la reestructuración y la desfinanciación de las universidades se anuncia como una nueva forma de implementar “el poder de los estudiantes para determinar la estructura y el contenido de su educación”. En palabras del análisis de Browne que ayudó a dar forma al panorama actual

de la educación universitaria en el Reino Unido: 'Our proposals put students at the heart of the system. Popular HEIs [higher education institutions] will be able to expand to meet student demand. Students will be better informed about the range of options available to them. Their choices will shape the landscape of higher education'.¹⁰

Este "Student Power 2.0" es una lección notable en la alienación contemporánea: mientras se les priva colectivamente de cualquier poder significativo, y se los consigna individualmente a la precariedad y la ansiedad, en su existencia estadística como consumidores selectivos, ¡los estudiantes ahora son sujetos soberanos! Por lo tanto, en la democracia de la competencia de mercado, tiene perfecto sentido postular que la 'elección' del estudiante -por ejemplo, no enfrentar la carga de los sofocantes niveles de deuda- puede implicar 'democráticamente' la desaparición de numerosas instituciones, lugares de estudio y trabajos. Los personas-consumidores habrán elegido...

Si tomamos en consideración el impacto verdaderamente antropológico de la mercantilización de la subjetividad y su gestión neoliberal, la omnipresencia de los modelos empresariales del yo y la prohibición social de la solidaridad colectiva, hay algo bastante inspirador en la capacidad de muchos miembros de esta efímera clase-que-no-es-una-clase para rebelarse contra su empoderamiento por parte de los defensores del consumidor-poder. Por supuesto, parte del crédito debería darse a la crisis y las grietas consiguientes en la brillante capa del "realismo capitalista".¹¹ La idea de que la ideología del consumidor-sujeto es un vasto esque-

10 Securing a Sustainable Future for Higher Education: An Independent Review of Higher Education and Student Finance, 12 October 2010, "Nuestras propuestas pusieron a los estudiantes en el corazón del sistema. Las IES populares [instituciones de educación superior] podrán expandirse para satisfacer la demanda de los estudiantes. Los estudiantes estarán mejor informados sobre la gama de opciones disponibles para ellos. Sus elecciones darán forma al panorama de la educación superior."

11 Mark Fisher, *Capitalist Realism: Is There No Alternative*, Ropley: Zero Books, 2009. El libro de Fisher es una guía indispensable en el complejo ideológico y subjetivo contra el cual los movimientos recientes en el Reino Unido se han rebelado. Su análisis de la experiencia vivida de lo medido no es la menor de sus contribuciones.

ma existencial de Ponzi¹², está empezando a despertar en muchos. Pero ver en esto una reedición de una experiencia vivida del “sin futuro” sería insuficiente. Es decir, a menos que consideremos la movilización de los estudiantes para demandas que en muchos casos no les harán ninguna diferencia personal, como la formación de una solidaridad entre aquellos que no tienen futuro, excepto uno rodeado de deudas y la ausencia casi total de control colectivo sobre los espacios y tiempos de la vida cotidiana.

Si deseamos insistir en la idea de democracia, este contenido democrático -solidaridad igualitaria colectiva y el imperativo de tomar algunas medidas de control sobre las condiciones de reproducción social, contra las ilusiones de la elección personal (y quizás incluso de autonomía)- toma prioridad sobre la forma democrática. Por prioridad, no me refiero a que las cuestiones organizativas y de procedimiento queden en el camino, sino que, en lugar de ser tratadas fetichistamente como soluciones por derecho propio, llegan a ser moldeadas por el intento de haberlo hecho con el consumidor individual, descubriendo formas de acción determinada por necesidades comunes y solidaridades. En otras palabras, *“the problem is not that of finding how decide in common what we do, but how to do that which can be the object of common decisions, and no longer to do that which can only escape those who do it’.”*¹³

Mientras que los límites de un reformismo democrático en los años sesenta fueron establecidos por la resistencia de las autoridades establecidas, la idea de una democratización de los

12 Esquema Ponzi hace referencia a Carlo Ponzi, famolo delincuente de origen italiano que estafó a muchas personas en los años 20 en USA. Se trata de una estafa piramidal, de la que fue acusado el 11 de diciembre de 2008, Bernard Madoff, gestor financiero y filántropo de Wall Street. (N. de los Editores).

13 Gilles Dauvé and Karl Nesic, *Au-delà de la démocratie*, Paris: L’Harmattan, 2009, p. 24.

Trad. “El problema no es encontrar cómo decidir en común lo que hacemos, sino cómo hacer lo que puede ser objeto de decisiones comunes, y ya no hacer aquello que sólo puede escapar de quienes lo hacen.”

procesos de toma de decisiones dentro de la universidad hoy se encuentra con obstáculos no solo institucionales e ideológicos, sino también estructurales y financieros. Si la democratización de la universidad es pensada principalmente en un sentido de procedimiento, por ejemplo, al aumentar la participación de los estudiantes y el personal en los procesos de toma de decisiones ahora monopolizados, a menudo de modo opaco y pernicioso por los ‘equipos de alta gerencia’, uno corre el riesgo de enfrentar el problema clásico del control de los trabajadores: ganar un “decir” en los presupuestos universitarios determinados por políticas gubernamentales punitivas puede significar simplemente asumir la responsabilidad de administrar la escasez. Del mismo modo, las demandas de democratización o incluso la “descolonización” de la universidad también pueden prestarse a la dialéctica de la tecnocratización anatomizada por Adorno.

Esta nota de precaución y escepticismo acerca de una cierta idea de la universidad democrática no pretende socavar los esfuerzos para contrastar las nuevas formas de poder que impregnan nuestras instituciones, formas aún más insidiosas porque, siguiendo las doctrinas de la New Public Management,¹⁴ han abandonado el autoritarismo directo por un control capilar del comportamiento a través de una auditoría, una medición y una evaluación incesante. Por el contrario, un “programa de transición” para una universidad democrática, ciertamente necesitaría presentar medidas colectivas contra los tipos de poder administrativo que actúan como un cinturón de transmisión crucial para la implementación de políticas gubernamentales en educación. En la situación actual, cualquier ‘reforma no reformista’¹⁵ de la universidad probablemente se ridiculice fuera de los tribunales como un imposible: tal vez un testimonio del hecho de que, al contrario

14 Gigi Roggero, *La produzione del sapere vivo. Crisi dell'università e trasformazione del lavoro tra le due sponde dell'Atlantico*, Verona: Ombre Corte, 2009.

15 André Gorz, *Strategy for Labor: A Radical Proposal*, Boston: Beacon Press, 1969.

de ciertas percepciones erróneas del reformismo, los cambios procedimentales significativos son en muchos aspectos más difíciles que graves si son experiencias fugaces de democracia.

Una universidad democrática podría fácilmente ser declarada un oxímoron: las cátedras aún ejercen un poder extremadamente consecuente sobre los estudiantes (sus evaluaciones los seleccionan para el mercado laboral), la maestría es posiblemente un aspecto ineliminable y necesariamente no democrático de la pedagogía y, en un sentido cada vez más serio, el acceso a las universidades, así como la capacidad de beneficiarse de ellas cuando están allí, no se distribuye “democráticamente”. A pesar de todo esto, aunque quizás en parte debido a su continua herencia de principios extrañamente precapitalistas y no instrumentales, las universidades han demostrado una vez más, en nuestros tiempos de neoliberalismo zombi y fascismo tardío, ser incubadoras de una saludable indignación contra el despojo de los recursos públicos y comunes para rescatar un capitalismo cada vez más desigual, destructivo y decrepito. No es una vanguardia, pero es un comienzo.

Bibliografía

BAILEY, M. and Des Freedman (eds), *The Assault on Universities: A Manifesto for Resistance* (London: Pluto, 2011)

COLLINI, S., *Speaking of Universities* (London: Verso, 2017)

DERRIDA, J., *L'Université sans condition* (Paris: Galilée, 2001)

EVANS, M., *Killing Thinking: The Death of the Universities* (London: Bloomsbury, 2005)

FERGUSON, R., *The Reorder of Things: The University and Its Pedagogies of Minority Difference* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2012)

FERNÁNDEZ, J., SEVILLA, C. y URBÁN, M. (eds), *De la nueva mi-*

seria. La universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil (Madrid: Akal, 2013)

MACHEREY, P. *La Parole universitaire* (Paris: La Fabrique, 2011)

NEWFIELD, C., *The Great Mistake: How We Wrecked Public Universities and How We Can Fix Them* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016)

READINGS, B., *The University in Ruins* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997)

8.- CURRICULUM

Teoría del Curriculum Itinerante: una Declaración Epistemológica de Independencia.

João M. Paraskeva

To Dwayne Huebner

For centuries the poet has sung of his near infinitudes; the theologian has preached of his depravity and hinted of his participation in the divine; the philosopher has struggled to encompass him in his systems, only to have him repeatedly escape; the novelist and dramatist have captured his fleeting moments of pain and purity in never-to-be-for- gotten aesthetic forms; and the [man] engaged in the curriculum has the temerity to reduce this being to a single term—learner. (Huebner, 1966, p. 10)

La lucha por el currículum, desde su surgimiento como campo de estudios a fines del siglo XIX, siempre ha estado sujeta a controversias y fuertes debates (Klibard, 1995; Tyack, 1974; Krug, 1969), con grupos y movimientos dominantes y contra-dominantes enfrentados para controlar y definir qué conocimiento debe ser (re) producido (Apple, 1979; Paraskeva, 2011). En el transcurso del siglo XX, y en el contexto de acontecimientos sociales complejos tanto locales y como globales, el plan de estudios se convirtió en un campo de batalla político e ideológico abierto, en el que los grupos dominantes y contra-dominantes reescalaron e incrementaron su animosidad bajo el compromiso de «no hacer prisioneros» (Paraskeva, 2011). Sin embargo, en el ocaso del siglo XX, se podía

percibir que este enfrentamiento entre movimientos hegemónicos y contra-hegemónicos con impulsos críticos y compromisos críticos, había desencadenado y desembocado en una involución (Gil, 2009).

La lucha entre los movimientos educativos y curriculares dominantes y contradominantes creó lo que yo llamo «involución curricular» (Paraskeva, 2018): un estado de regresión masiva. Ni los modelos dominantes pudieron imponerse como únicos y destruir por completo a los contra-dominantes, ni los contra-dominantes pudieron imponerse como dominantes y dismantelar a los dominantes. Ni apareció el nuevo, ni fue el fin del viejo ser humano. No hubo evolución en ninguna dirección, y gozamos del peligroso privilegio de vivir un *teoricidio* que no es necesariamente una ausencia de teoría. Sostengo que la mejor manera de desbloquear esa involución se encuentra en *desterritorializar la teoría del currículo*, lo que implica un compromiso por luchar por una plataforma de investigación diferente, una que empuje a la investigación a un «nivel de inestabilidad, no de estabilidad, generando conceptos también, en sí mismos, inestables» (O'Brien y Penna, 1999, p. 106). Una teoría del currículum desterritorializada se convertiría cada vez más en una teoría itinerante, una teoría de los no-espacios (Auge, 2003). En esencia, uno debe asumir un enfoque rizomático que vea la realidad más allá de las dicotomías, más allá de los comienzos y los finales (Gough, 2000). Un enfoque que nazca de la multiplicidad de plataformas inmanentes y, desde su posición sin centro y ni periferia, desafíe el mito de los territorios del conocimiento limpio (Deleuze y Guattari, 1987; Eco, 1984). Tal posición itinerante debe ser vista como subversivamente transgresora. El «propósito de la teoría curricular[ista] es viajar, ir más allá de los límites, moverse y permanecer en una especie de exilio permanente» (Said, 2005, p. 41). Una teoría de no lugares y no tiempos es, en esencia, una teoría de todos los lugares y de todos

los tiempos. El Curriculum se convierte en un migrante constante (Jin, 2008), un «nómada permanente de su propia conciencia multifacética» (Pessoa, 2014, p. 113), que experimenta una serie de eventos [epistemológicos] (Khalifa, 1999).

El teórico itinerante es un «verdadero dinamógeno¹» (Gil, 2010, p. 13). Este pensamiento migratorio resitúa al teórico itinerante y “nos invita a reconocer que la forma en la que percibimos y experimentamos el mundo (individual o comunalmente), cómo identificamos problemas y nombramos soluciones, y cómo nos ubicamos en el mundo, es inseparable de la lucha por la justicia cognitiva” (Darder, 2018, p. xi), ayudando así a cortocircuitar la trampa funcionalista que está hundiendo el dominio occidental eurocéntrico y las plataformas contra-dominantes (Süssekind, 2017; Oliveira, 2017; Moreira, 2017). Al abogar por una teoría itinerante del curriculum (en adelante, las TCI), estoy reclamando un enfoque epistemológico atípico que sería capaz de deconstruir las imagos de nuestro pensamiento, ayudándonos a repensar la utopía a través del pensamiento re-utopizante que alimenta el surgimiento de subjetividades colectivas e individuales radicales. La TIC es una metamorfosis que exhibe «un doble propósito: (a) reinventar mapas de emancipación social y (b) subjetividades, con la capacidad y el deseo de usarlos; no es posible una transformación paradigmática sin la transformación paradigmática de la subjetividad ”(Santos, 1995, p. 482). Al hacerlo así, la TCI pone en primera fila y renueva la imaginación social (Berardi, 2012), pero dentro de una matriz pluriversal. Tal enfoque podrá desarrollarse de manera natural en creaciones voluntarias e involuntarias (Merleau-Ponty, 1973). Es más, el creador y el trabajador del curriculum necesitan ser vistos como “un *auctor*, que *es qui auget*, o la persona que aumenta, incrementa o perfecciona el acto (de hecho), ya que cada creación es siempre una co-creación, así como cada autor es

1 Del griego δύναμις *dýnamis* ‘fuerza’ y geno: que estimula el vigor físico. N. del T.

co-autor "(Agamben, 2005, p. 76). Para crear, el teórico «necesita un punto de apoyo» (Pessoa, 2014, 214), y la fuerza de ese punto de apoyo proviene de su «exterioridad extraordinaria» (Gil, 2010, p. 14), que es el «interior y el exterior que constituyen un espacio de implosión» (Gil, 2010, p. 15). El núcleo de las TCI es el hecho de que desafía ferozmente cualquier intento de una práctica-teoría bunkerizada, o de una praxis de bunker. Al examinar el complejo enigma de la identidad portuguesa, el gran filósofo nacido en Mozambique José Gil, argumenta que los asuntos de identidad no están separados de la crueldad de una «única forma unidimensional» (2009, p. 38). Es decir, el culto a 'la mejor práctica teórica' «está íntimamente relacionado con toda la falta del sensato sentido común de la evidencia de las llamadas alternativas creíbles, que 'cocooniza' o encapsula las cuestiones en bunkers invisibles y visibles» (2009, p. 38) En cierto modo, para actualizar los argumentos de Gil (2009), se produce sistemáticamente un palpable «suicidio del yo (selficidio)» cuando se bloquea la «verdad» de sí mismo y del propio ser, un ser que solo puede existir «en la violencia interior». De hecho, sostengo que nuestro campo no carece de identidad, sino todo lo contrario, tiene un exceso de identidad saludable (Gil 2009). Por lo tanto, la TCI no es una teoría de bunker (Gil, 2009); funciona bajo una gramática conceptual pluralista (Jupp, 2017, p. 4) "enfaticando (a) la colonialidad del poder, el conocimiento y el ser; (b) los epistemicos, lingüicidios, la abisalidad y la ecología de los conocimientos; y, (c) la itinerancia hermenéutica post-estructuralista". Esta gramática pluriversal permite pensar «un conocimiento prudente para una vida digna» (Santos, 2007a), defendiendo lo epistemológico en tanto político. En este contexto, la TCI promete un sentido de respeto por la diversidad epistemológica. Si bien es una «epistemología ocupante» (Santos, 2018, p. 2), su objetivo no es «superar la dicotomía jerárquica entre el Norte y el Sur, sino más bien superar ese dualismo normativo» (Santos, 2018, p. 7). Por lo tanto, es el reclamo de una teoría justa que ve la

lucha colectiva por el conocimiento como una lucha que debe ir más allá de la plataforma epistemológica occidental. La TCI es un claro recurso contra la precariedad de cualquier posición teórica osificada y fija. (Paraskeva, 2018). La TCI camina hacia la emancipación del conocimiento, lo que abre el canon de la regulación del conocimiento; no es una gran narrativa de una gran teoría, ya que «la emancipación del conocimiento no aspira a una gran teoría, aspira a una teoría de la traducción que sirva de soporte epistemológico para las prácticas emancipatorias» (Santos, 1999, p. 206). No es una gran teoría, es sólo una teoría perpetuamente itinerante, de un mayor conocimiento y plenamente consciente de que tal conocimiento, como argumenta Tse (2017, p. 66), es accesible sólo a través de una “plena conciencia de que todo se está continuamente transformado dentro y fuera de nuestra mente”. La itinerancia, por lo tanto, no es real, es real(idad)². La TCI es, por lo tanto, “una minga³ epistémica, una agricultura colectiva para el bien colectivo” (Santos, 2018, p. 146). En este sentido, la TCI no se enfrenta únicamente a lo exterior (Gil, 2010, p. 16), en tanto exterior, pero no en tanto marginado, sino que se nutre con un discreto sensacionismo -opuesto al sensacionalismo- entendiendo que “la única realidad es la sensación de la conciencia” (Gil, 2010, p. 65).

La TCI es un enfoque teóricamente verbal, es la teoría de *palavrar*. Es un intento de construir una teoría “que palavre e não que diga” (Pessoa, 2014, p. 226). En este sentido, el teórico itinerante siempre está explotando el significado (Williams, 2013) sabiendo muy bien que lo que hay alrededor es más crucial que el polvo, el ruido y el grano provocado por la explotación minera. Así, una teoría curricular itinerante es inherentemente “una exfoliación”

2 El autor utiliza aquí la expresión real(ity), que hemos traducido por real(idad). (N. del T.)

3 La Minka o minga es una palabra quechua y hace referencia a una tradición precolombina y campesina que consiste en la colaboración de vecinos y amigos en una tarea conjunta. Se practica, por ejemplo, en la isla de Chiloé en Chile, pero también Ecuador, en varias zonas de Argentina y en Colombia. (N del T.).

(Gil, 1998, pp. 127) “metamorfosis... un umbral de luto infinito” (Couto, 2008, p. 105), un anti y post impulso “mecanótico”⁴ (Ahmad, 1984, p. 31); impulso que buscará crear “un polvo, gentil, maniobrable y capaz de hacer explotar a los hombres sin matarlos, un polvo que, en su perversión, generará una vida, y del que los hombres explotados nacerán los hombres infinitos que están dentro de él” (Couto, 2008, p. 68).

En ese contexto, la TCI es una “polifonía pluriversal, una concepción polilectal más que idiolectal de la imaginación cultural y política” (Santos, 2018, p. 12), crucial al ser impulsada por la muerte de la imaginación. Quiero argumentar a favor de una “nueva forma de afirmación política basada en visiones e intereses epistemológicos pluriversales globales y cursos de acción que se mantengan en la historia de las personas” (Popkewitz, 1978, p. 28). El teórico educativo y curricular debe entenderse como un paria epistemológico desafiante y desafiado por un camino teórico inexacto pero riguroso (Deleuze, 1990). Es una teoría de frontera y barroca, en perpetuo estado de transición (Santos, 1995). En este sentido, un teórico itinerante está inmerso en una metamorfosis “tan constantemente incompleta que incluso a los sueños les disgusta porque tienen defectos” (Pessoa, 2014, p. 126); tan perpetuamente profunda que daña la imaginación (Gil, 2010, 86) y daña el “cerebro físico” (Pessoa, 2014, p. 234).

La TCI es la utopía perfecta porque es consciente de la imperfección de lo que es perfecto, consciente de la perfección de la imperfección. Por lo tanto, ser perfecto contradice ser completo y, sin embargo, el teórico está sediento por ser completo, dejándolo en un estado perenne de inútil dolor. La TCI refleja que cuando “él/ella piensa(n) que se ve(n) a sí mismo(as) en el proceso” (Pes-

4 Mecanótico es un concepto utilizado por Ahmad (1984: 31) en el siguiente contexto: “nuestro dilema es que una vez que hayamos construido la máquina, nos convertiremos en mecanóticos, al igual que Occidente, clamando por la forma en que la tecnología y la máquina se ha salido de control”. Dicho concepto puede ser entendido como obsesión por lo mecánico. (N. del T.).

soa, 2014, p. 73), y “entiende completamente que si uno supiera la verdad, la vería” (Pessoa, 2014, p. 96). La/el teoría(ico/a) es una cadena volcánica, que muestra una constante falta de equilibrio y, por lo tanto, siempre es un extraño en su propio idioma. Él o ella es una teoría(rico/a) itinerante, profundamente sensible a las multiplicidades de líneas, espacios y devenires dinámicos (Deleuze, 1990). La TCI se hacen eco de los desafíos de Huebner (1966; 1959) por una semantología radicalmente diferente, buscando con sed un nuevo lenguaje. La TCI intenta decir algo al campo del curriculum. Presenta nuevos terrenos y situaciones teóricas. La TCI participa en una conversación complicada (Pinar, 2000; Trueit, 2000), que no se puede doblegar bajo el yugo del academismo occidental, desafiando los epistemicidios curriculares occidentales y alertándonos sobre la necesidad de respetar e incorporar epistemes no occidentales. La TCI, como nuevo discurso influyente, tal como lo expresó Pinar (2004; 2013), resulta enormemente relevante, tal como argumenta Zhao (2019, p. 27), ya que desenmascara las sociabilidades coloniales eugenésicas (Santos, 2018) basadas en la limpieza “del lenguaje, el conocimiento, la cultura y la educación” del Sur. En este sentido, hacer TCI es corazonar⁵, es decir, calentar la razón, una razón que ha sido corazonada y, por lo tanto, “no se puede planificar, ya que surge de luchas conjuntas, construyendo puentes entre emociones/afectos por un lado, y conocimientos/razones, por el otro” (Santos, 2018, p. 101). No hace falta decir cómo “la espiritualidad es remolcada por el corazón y convertida en una forma insurgente de energía, no centrada en Occidente, contra la opresión y el sufrimiento injusto” (Santos, 2018, p. 100). La TCI es una teoría de la inquietud (Pessoa, 2014), que desafía la “parálisis de la inquietud” (Gil, 2009, p. 20), pero sabiendo perfectamente que es del desasosiego de donde surgen las subjetividades (Gil,

5 Corazonar es un concepto procedente de Boaventura de Sousa Santos. En su trabajo de 2018 (*The End of the Cognitive Empire*) lo define de la siguiente manera: “Corazonar es un sentir-pensar que une todo aquello que separan las dicotomías”. (p. 154, según edición española). Otras expresiones conceptuales como ‘calentar la razón’ proceden también de dicho pensador. (N. del T.).

2009). No es un, sin embargo, acto único; es una soledad poblada. Esta ruta teórica itinerante, reclama un compromiso curricular multifacético y “escapa” de cualquier desafortunada ‘canonología’. La TCI, como muestra Darder (2018, p. X), reclama una praxis política que “debe ser epistemológicamente feroz y profundamente anclada en las sensibilidades de nuestra subalternidad, el único lugar desde el cual podemos librarnos realmente del pesado yugo de la tiranía sancionada por Occidente, que ha creado amargas historias de empobrecimiento, colonización, esclavitud y genocidio”.

Una teoría del curriculum itinerante es un himno contra la indignidad de hablar por el otro (Walsh, 2012; Deleuze, 1990). La TCI desafía la sociología de las ausencias, como la única forma de asir “las preguntas sobre los silencios, necesidades y aspiraciones impronunciables” (Santos, 1999, p. 206). La TCI hace frente a la pregunta “¿cómo se puede hablar el silencio sin que necesariamente se hable el lenguaje hegemónico que pretende hacerlo hablar?” (Santos, 1999, p. 206) que no es otra cosa que la práctica curricular de las emergencias, tal como lo expresaría Santos (2018, p. 276). Una teoría itinerante de las ausencias estaría orientada a mostrar la ‘medida del epistemicidio causado por las epistemologías del norte’, mientras que una TCI de las emergencias estaría orientada a ‘amplificar el significado de las sociabilidades latentes y potencialmente liberadoras’ (Santos, 2018, p. 276) allanando el camino para una sola pedagogía, una pedagogía que fomente las epistemologías del sur. En este sentido, la TCI no es una teoría ortónima⁶, sino todo lo contrario (Gil, 2010); es una heterónimo-teoría. El/la teórico/a se multiplica a sí mismos para sentir su propio sujeto individual y colectivo (Gil, 2010). Para ser sincero, el/la teórico/a intinerante se contradice cada minuto (Gil, 2010) ya

6 Ortónimo es como -en literatura- se denomina a un autor real que firma con un nombre inventado (heterónimo). Entre los autores que usaron heterónimos están Fernando Pessoa y Antonio Machado. (N. del T.).

que la realidad es enormemente contradictoria. La TIC no es una “teoría disminuida” (Pessoa, 2010, p. 230); ni disminuye ninguna otra formación epistemológica. La teoría(rico/a) itinerante es mucho más que un enfoque ecléctico. En realidad es una profunda (in)disciplina, que no se correlaciona con ningún marco disciplinar osificado por las plataformas epistemológicas eurocéntricas occidentales modernas. Y “reacciona contra la academia vegetal del silencio” (Pessoa, 2014, p. 270). La TCI confronta y lanza al sujeto una pregunta permanente e inestable: “¿qué es pensar?” La TCI es una metamorfosis del infinito y variado “alfabeto del pensamiento” epistemológico (Gil, 2009, p. 25). En este sentido, la TCI “lee de manera diferente porque se escribe y se hablan de manera diferente” (Gil, 2010, p. 20). La TCI nos obliga a “pensar de manera diferente, pero también a aprender de manera diferente y comprender mejor qué significa aprender y qué significa pensar” (Gil, 2009, 35) epistemológica y radicalmente diferente. Se trata de una nueva lógica epistemológica, una de exceso tan crucial para desterritorializar y desvincular, pero más también para reavivar, de manera radical, la utopía de un mundo justo.

Además, la TCI nos compele a pensar a la luz del futuro, así como a preguntarnos cómo ‘realmente’ podemos afirmar que sabemos las cosas que ‘nosotros’ afirmamos saber si ‘nosotros’ no estamos preparados específicamente para pensar lo impensable, e ir más allá de lo impensable y dominar su infinitud. En este contexto, las TIC desafían no sólo el *momentismo* (Paraskeva, 2011) y el *presentismo* (Pinar, 2004) sino también el *contemporaneismo* (Paraskeva, 2011). En los términos de Gil (2018, p. 404) “nunca un tiempo ha sido tan contemporáneo como para que parezca que encarna mucho más que el tiempo contemporáneo. Ya no se es ‘contemporáneo de’, uno es simplemente ‘contemporáneo’, en esencia. Todo se ha vuelto contemporáneo”. El yugo del presente-ahora, en el que nuestro campo se está hundiendo, es viral, una nueva bar-

barie que anula la ética de la memoria con respecto a un pasado – pasado que siempre fue un futuro para una generación dada en un momento específico. Cada “ahora” es un “ahora” de un pasado o futuro ausente. Cada ‘presente-ahora’ es un ‘presente-ahora’ de un ‘particular-ahora’. Desprovistos de una realidad futura -diluida en el presente- los impulsos de transformación societal han estallado al tener el pasado como referencia, por lo que con sentido común solemos pensar en el cambio en términos de “volver a cubrir, reconstruir, volver a habilitar” (Williams, 2013 , p. 281).

El ser humano producido por la matriz cartesiana democrática “se va y existe para el presente puro” (Badiou, 2011, p. 13), un presente que es el único, “el presente de Europa” (Mignolo, 2018, p. 110). La actualidad de la modernidad, avanza Mignolo (2018, p. 110), “fue entendida como el único presente, el presente de Europa”. Somos contemporáneos de todo -pasado y futuro- afirma Gil (2018, p. 405) y todo está presente, sólo somos ‘contemporáneos’ porque todo es contemporáneo y presente. Este culto peligroso de ‘lo contemporáneo’ diluye completamente cualquier hipótesis utópica, por remota que sea, dentro del sentido común. Pareciera que al dejar de ser ‘contemporáneo de’ – nos colocamos en una existencia y experiencia sin paralelo histórico. El contexto de la contemporaneidad es la contemporaneidad misma.

Las TCI debe ser (o no ser) radicalmente impensable. Y aunque parezca una teoría de otra humanidad, se trata de este mundo: es la teoría de la gente. Las TCI es una metamorfosis entre lo que se piensa y lo no pensado y lo impensado, pero se trata fundamentalmente de la temeridad de la colonización de lo no/im/pensado dentro del pensamiento. Las TCI intentan comprender para domesticar cuán grande es el infinito, el infinito del pensamiento y de la acción. Si uno desafía el infinito, entonces ‘es un caos porque uno está en el caos’; eso significa que la pregunta o preguntas

(cualesquiera que sean) están incorrectamente desterritorializadas y son fundamentalmente sedentarias. La TCI “piensan el movimiento del infinito” (Gil, 2009, 97), o la (im)posibilidad de finitud del infinito. La TCI implica una comprensión del caos como doméstico, público, como un *punctum* (Barthes, 2009)⁷ dentro del puro lujo de la inmanencia. En semejante turba, la TCI debe entenderse como *poiesis* y se juega en el plano de la inmanencia. Siendo inmanencia ‘vida’, las TCI es “una vida”. La TCI “usa lo que no es, como es”, como diría Tse (2017, p. 67). ¿Una vida marcada por la *poiesis* o por la revolución? “Sí, por favor”, tal como lo expresaría Žižek. Las TCI es, sobre todo, el lenguaje para/de hacer (Deleuze, 1995).

La TCI es *poiesis* que arroja al sujeto de manera itinerante contra el infinito de la representación para comprender la omnitud⁸ de lo real(idad) y lo racional(idad), dominando así lo trascendente. Al ser más *poiesis* que solo teoría (y no porque sea menos teoría), su posición itinerante personifica una nomadografía trascendente, que no trascendental. Para ser más precisos, la TCI, como dijo Tse (2017, p. 104), “despierta lo que nunca terminará y se aloja en él”. Deleuze y Guattari (1987, p. 143) señalan que “no es la muerte lo que rompe [al teórico itinerante] sino ver, experimentar y pensar demasiada vida. Existe un vínculo profundo entre signos, eventos, vida y vitalismo. Son sus organismos los que mueren, no la vida”. Tal interrogación supone, como Deleuze y Guattari (1987) presentan felizmente, que un teórico itinerante no es sólo una máquina de guerra que choca juiciosamente con verdades osificadas y realidades fosilizadas, sino que su existencia itinerante sólo es posible en un teatro de guerra permanente.

7 *Punctum* es efectivamente un concepto creado por Barthes y utilizado en su libro *La Chambre Claire* de 1980 y hace referencia a la fascinación y la emotividad que una imagen provoca en el espectador. Algo en la imagen nos pincha, nos punza. (N. del T.)

8 Omnitud es un concepto utilizado por Martin Heidegger en *¿Qué es Metafísica?* (Alianza: 2003), en donde señala que “la nada es la negación pura y simple de la omnitud del ente”. (N. del T.)

Las TCI conlleva ir más allá de la indagación nómada, una en la que el centro lo ocupa la total y verdadera capacidad itinerante de la no espacialidad, de una posición itinerante suave y permanente; una búsqueda perpetua que apunta de todo corazón a la saturación, incluso a la saturación de la no saturación. La nomadografía de tal teoría se enmarca en la postura de la itinerancia constante, en la que los creadores de *poiesis* parecerían ser parte de la historia del pensamiento pero escapando o bien en aspectos específicos o por completo. La TCI desafía la irrelevancia del conocimiento disciplinario eurocéntrico occidental moderno tal como es. Las TCI también intentan poner la teoría del currículo contra sí misma. Es una filosofía de liberación, que es consciente de las trampas de la dinámica de internacionalización dentro del campo del currículo.

La postura itinerante proporciona un espacio poderoso para entablar una conversación global que está atenta a los globalismos (Santos, 2008); profundamente consciente de la multiplicidad de esferas públicas y subalteridades contra-públicas (Fraser, 1997). Atenta a la producción de localidades (Hardt y Negri, 2000), al particularismo militante (Harvey, 1998) y a la (de)construcción del nuevo cosmopolitismo insurgente (Santos, 2008; Popkewitz, 2007). Consciente de la disputa entre los pocos globalizados y el resto localizado (Bauman, 1998), y, no obstante, profundamente atenta a la peligrosa hegemonía del idioma inglés. Dicha conversación debe tener lugar en otros idiomas además del inglés (Darder, 1991). Las TCI desafía el pensamiento abisal Eurocéntrico Occidental Moderno. Y específicamente desafía una de las características fundamentales del pensamiento abisal: la imposibilidad de la presencia conjunta de los “dos lados de la línea abisal”. Tal enfoque teórico es una itinerantología que aborda *las heridas abiertas*⁹ (Anzaldúa, 2007) de la colonialidad del poder. Tal itinerantología es

9 En castellano en la versión inglesa del texto. (N.del T.)

plenamente consciente de que *las heridas abiertas* no pueden abordarse ignorando “cuán comprimidas son las posiciones dialécticas específicas del marxismo, o las posiciones dialécticas específicas de los marxismos específicos, que borran todo posible análisis justo e inclusivo” (Paraskeva y Sussekind, 2018). La TCI es una forma de pensamiento decolonial que “reconoce una coexistencia ecológica de diversas formas epistemológicas de conocimiento en todo el mundo, prestando atención a los conocimientos y epistemologías en gran medida marginadas y desacreditadas en el orden mundial actual” (Zhao, 2019, p. 27). La TCI, pues, apunta precisamente a ‘una epistemología general de la imposibilidad de una epistemología general’. Tal co-presencia radical, sostiene Santos (2007b), es el comienzo nuevo (Darder, 2018); nos empuja a un *momentum* post-abisal, una epistemología post-abisal, que abarque una ecología de conocimientos (Santos, 2007b, p. 40), “un llamado a la democratización de los conocimientos que es un compromiso con una ecología de conocimientos emancipadora, no relativista y cosmopolita, que reúna y organice diálogos y alianzas entre diversas formas de conocimiento, culturas, y cosmopolitologías, en respuesta a diferentes formas de opresión que promulgan la colonialidad del conocimiento y el poder” (Santos, 2007a, p. xiv). La TCI respeta tres pilares fundamentales: “(1) aprender que el Sur existe, (2) aprender a ir al Sur y (3) aprender desde y con el Sur (Santos, 2015). Es decir, para aprender del Sur, primero debemos dejar que el Sur hable, porque “lo que mejor identifica al Sur es el hecho de que ha sido silenciado” (Santos, 1995, p. 510).

El pensamiento post-abisal implica una ruptura radical con las formas occidentales modernas de pensamiento y actuación. La post-abisalidad “es siempre un conocimiento conjunto que surge del proceso de conocer-con, en lugar de saber-sobre” (Santos, 2018, 147). Si bien es un desafío abierto contra el colonialismo del idioma inglés (Darder, 1991), así como un llamado a las armas

contra todas las otras formas de colonialismo lingüístico perpetradas por otros idiomas occidentales modernos (Paraskeva, 2011), dicho pensamiento es también una alerta contra lo que Ahmad (2008) ha acuñado como nacionalismos del tercer mundo e internacionalización e internacionalismos occidentales modernos. Tal ruptura radical no significa arrastrar impulsos Occidentales modernos específicos. La ecología de los conocimientos debe verse como una “subjetividad desestabilizadora colectiva o individual dotada de una capacidad, energía y voluntad especiales para actuar con *clinamen*¹⁰ experimentando con formas excéntricas o marginales de sociabilidad o subjetividad dentro y fuera de la modernidad occidental, esas formas que se han negado a ser definidas de acuerdo con criterios abisales”. (Santos, 2007b, p. 41). La TCI es una epistemología desestabilizadora que tiene como objetivo desfamiliarizar la tradición canónica de los monocultivos del conocimiento (Santos, 2014). La TCI no es sólo un acto de resistencia, sino de re-existencia (Walsh, 2012) a nivel metafísico. La TCI es sin duda una declaración epistemológica de independencia; una “zona liberada” (Santos, 2018, p. 31). En este sentido, la TCI supone un pensamiento dis/posicional preocupado “por ver los fenómenos educativos desde perspectivas alternativas que no se basan en métodos, sino que se derivan de las percepciones de una disposición que busca desenredar las dificultades de su dependencia tradicional de las formalidades” (Reynolds y Webber 2016, pp. 5-6).

La no-abisalidad de la TCI está “informada por su ruptura epistemológica de la colonialidad del poder y la desafiliación con el dogma hegemónico, un proceso que libera nuestro campo de conciencia, abriendo el camino para el resurgimiento de perspec-

10 Aunque el concepto de *clinamen* fue acuñado inicialmente por Lucrecio en su *De Rerum Natura*, para indicar la imprescindible ‘desviación’ de los átomos; también ha sido utilizado modernamente- entre otros- por el filósofo Gil Deleuze (véase su *Lógica del Sentido*, 1994). (N. del T.)

tivas subalternas, nuevas expresiones de solidaridad y la poderosa regeneración de esa fuerza política necesaria para transformar las condiciones sociales y materiales de nuestra existencia actual, no sólo en la mente sino también en la carne” (Darder, 2018, p. xiv). La TCI es una “falta de respeto deliberada del canon, una lucha contra la ortodoxia epistemológica” (Ibid., p. xxv), e intenta “poner el conocimiento científico cara a cara con conocimientos no científicos, explícitamente locales, conocimientos basados en la experiencia de los líderes y activistas de los movimientos sociales estudiados por los científicos sociales” (p. xxv). Una teoría curricular itinerante es un ejercicio de “ciudadanía y solidaridad” (p. Xxv) y, sobre todo, un acto de justicia social y cognitiva. Es, como diría Žižek (2006), la mejor forma de entender cómo la realidad puede explotar y cambiar lo real. La TCI es una manera de “problematizar y repensar sin piedad la conciencia o comenzar de nuevo, a través de nuestras implicancias subalternas en el proyecto económico político inacabado de Marx, en un esfuerzo por profundizar y expandir su visión emancipadora, a saber, la liberación de nuestra humanidad -pero sólo ahora a través de la complejidad de lentes epistemológicos multicéntricos somos capaces de resistir el carácter siempre cambiante de nuestras formaciones culturales y manifestaciones políticas ”(Darder, 2018, p. Xiii). La TCI es una teoría heterotópica. Es la teoría de la gente.

Bibliografía

AGAMBEN, G. (2005). *The state of exception*. Chicago: Chicago University Press (trad. *Estado de Excepción. Homo Sacer II,1*; Adriana Hidalgo. Buenos Aires: 2005).

AHMAD, J. (1984) *Occidentosis. A Plague from the West*. Iran: Mizten Press.

AHMAD, A. (2008) *In Theory. Classes, Nations, Literatures*. London: Verso

- ANZALDUA, G. (2007) *Borderlands. La Frontera. The New Mestiza*. S. Francisco. Aunt Lute Books.
- APPLE, M. (1979) *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge. (Trad. Ideología y Curriculum. Akal. Madrid : 1986)
- AUGE, M. (1994) (2003). *Não-Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus Editora. (Trad. Los no lugares. Espacios del Anonimato. Gedisa, Buenos Aires: 1992).
- BADIOU, A. (2011). *Wittgenstein's Antiphrasology*. London: Verso, 2011.
- BARTES, R. (2009). *Cámara Lucida*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (1998) *Globalization. The Human Consequences*. London: Blackwell Publishers. (Trad. La globalización. Consecuencias Humanas. Fondo de Cultura Económica, México, D.F.: 2001).
- BERARDI, F. (2012) *The Uprising. On Poetry and Finance*. Los Angeles: Semiotext(e).
- COUTO, M. (2008) *Terra Sonambula*. Lisboa: Leya.
- DARDER, A. (1991). *Culture and the power in the classroom*. Boulder, CO: Paradigm.
- DARDER, A. (2018) Ruthlessness and the Forging of Liberatory Epistemologies: An Arduous Journey. En J. Paraskeva. *Curriculum Epistemicides*. New York: Routledge.
- DELEUZE, G. (1995) *The Logic of Sense*. New York: Columbia University Press. (Trad. Lógica del Sentido. Seix Barral. Barcelona: 1984).
- DELEUZE, G. & Guattari, F. (1995) (1987) *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press. (Trad. Mil Mesetas. Pre-Textos, Valencia: 1988).
- DELEUZE, G. (1990) *Pourparlers*. Paris: Les Editions de Minuit.
- ECO, U. (1984) *Proscript to the Name of the Rose*. New York: Harcourt, Brace and Jovanovich. (Trad. Apostilla al nombre de la rosa. Análisis, 1984, 5-32).
- FRASER, N. (1997) *Justice Interrupts. Critical Reflections on the 'Postcolonialist' Condition*. New York: Routledge

- GIL, J. (2018) *Caos e Ritmo*. Lisboa: Relógio D'Água
- GIL, J. (1998) *Metamorphoses of the Body*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- GIL, J. (2009) *Em Busca da Idenitidade. O Desnorte*. Lisboa: Relógio D'Água.
- GIL, J. (2010) *O Devir-Eu de Fernando Pessoa*. Lisboa: Relógio D'Água
- GOUGH, N. (2000) "Locating Curriculum Studies in the Global Village," *Journal of Curriculum Studies*, 32 (2), pp., 329–42.
- HARDT, M., and Negri, T. (2000). *Empire*. Cambridge: Harvard University Press.
- HARVEY, D. (1998) What's Green and Makes the Environment go Round? En F. Jameson and M. Miyoshi (eds) *The Cultures of Globalization. Post- Contemporary Interventions*. Duke University Press, pp., 327–355.
- HUEBNER, D. (1959) *From Classroom Action to Educational Outcomes. An Exploration in Educational Theory*. Madison: University of Wisconsin- Madison.
- HUEBNER, D. (1966) "Curricular Language and Classroom Meanings," in J. Macdonald & R. Leeper. (eds.). *Language and Meaning*. Washington: ASCD. (Trad.
- HUEBNER, D. (2002) Tape # 1, recorded at 3718 Seminary Rd, Alexandria, VA 22304. Washington. USA.
- JIN, H. (2008) *The Writer as Migrant*. Chicago: The University of Chicago Press
- JUPP, J. (2017) Decolonizing and De-Canonizing Curriculum Studies. *Journal for the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*. 12, (1), pp., 1 – 22, pp., 1- 25
- KHALFA, J. (1999) "Introduction". En J. Khalfa (ed) *An Introduction to the Philosophy of Gillen Deleuze*. London: Continuum, pp., 1–6.
- KLIEBARD, H. (1968) "The Curriculum Field in Retrospect". En P. Witt (ed). *Technology and Curriculum*. New York: Teachers College Press, pp., 69–84.

- KRUG, E. (1969) *The Shaping of the American High School, 1880–1920*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- MERLAU-PONTY, M. (1973) *The Prose of the World*. Evanston: Northwestern University Press. (trad. La prosa del mundo. Trotta, Barcelona: 2015).
- MIGNOLO, W. (2018) The Invention of the Human and the Three Pillars of the Coloniality Matrix of Power. In Catherine Walsh and Walter D. Mignolo. *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, pp. 153-176
- MOREIRA, M. A. (2017) And the Linguistic Minorities Suffer What They Must?': A Review of Conflicts In Curriculum Theory Through the Lenses of Language Teacher Education? *Journal for the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*. 12, (1), pp., 1 – 17.
- O'BRIEN, M. and PENNA, S. (1999) *Theorizing Welfare*. London: Sage.
- OLIVEIRA, Ines B. (2017). Itinerant Curriculum Theory Against the Epistemicide. A Dialogue Between the Thinking of Santos and Paraskeva. *Journal for the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*. 12, (1), pp., 1 – 22.
- PARASKEVA, J. (2011) *Conflicts in Curriculum Theory. Challenging Hegemonic Epistemologies*. New York: Palgrave.
- PARASKEVA, J. (2017) *The Epistemicide*. New York: Routledge.
- PARASKEVA, J. (2018) *Towards a Just Curriculum Theory. The Epistemicide*. New York: Routledge.
- PARASKEVA, J. (2019) “¿Qué sucede con la teoría crítica (currículo)? La necesidad de sobrellevar la rabia neoliberal sin evitarla”. En Rosa V. Recio.(Comp.) *Reconocimiento y Bien Comun en Educación*. Madrid, Morata, 191-230.
- PARASKEVA, J. & SUSSEKIND, M. L. (2018). Contra a Cegueira Epistemológica nos Rumos da Teoria Curricular Itinerante. *Educação e Cultura Contemporânea*, V. 15, pp. 54-85.
- PESSOA, F. (2010) *Textos Filosóficos*, Volume II. Lisboa: Nova Ática.

- PESSOA, Fernando (2014) *Livro do Desassossego*. Lisboa: Assirio & Alvim. (Trad. Libro del desasosiego. Acantilado, Barcelona: 2007).
- PINAR, W. (2004) *What is Curriculum Theory?* Mawah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- PINAR, W. (2013). *Curriculum studies in the United States: Present circumstances, intellectual histories*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- POPKEWITZ, Th. (2007) (2007) *Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Education, and Making Society, by Making the Child*. New York: Taylor and Francis.
- REYNOLDS, W. and Webber, J. (2016) Introduction: Curriculum Dis/positions. In William Reynold and Julie Webber (Eds) *Expanding Curriculum Theory. Dis/positions and Lines of Flight*. New York: Routledge, pp., 1 – 11.
- SAID. E. (2005) “Reconsiderando a Teoria Itinerante”. En Manuela Sanches (org) *Deslocalizar a Europa. Antroplogia, Arte, Literatura e História na Pós-Colonialidade*. Lisboa: Cotovia, pp., 25–42.
- SANTOS, B. (1995) *Towards a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge. (Trad. Sociología Jurídica Crítica: Para un nuevo sentido común en el derecho. Trotta, Barcelona : 2009).
- SANTOS, B. (1999) Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N. 54, Junho, pp., 197 – 215.
- SANTOS, B. (2007a) *Another Knowledge is Possible*. London: Verso.
- SOUSA Santos, B. (2007b) Beyond Abyssal Thinking. From Global Lines to Ecologies of Knowledges. *Review*, XXX (1), pp. 45–89.
- SANTOS, B. (2008). A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In B. Sousa Santos & N. de Almeida Filho (Eds.), *A universidade no século XXI. Para uma universidade nova* (pp. 13–106). Coimbra: Centro de Estudos Sociais.
- SANTOS, B. (2015) *If God Were a Human Rights Activist: Human Rights and the Challenge of Political Theologies. Is Humanity Enough?* Stanford; Stanford University Press.

- SANTOS, B. (2014) *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. Boulder: Paradigm. (Trad. *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO – Siglo XXI: 2009)
- SANTOS, B. (2018) *The End of the Cognitive Empire*. Durham: Duke University Press. (Trad. *El fin del Imperio Cognitivo*. Barcelona, Trotta: 2018).
- TSE, Chuang (2017) *Chuang Tse*. Lisboa; Relógio D'Água.
- TYACK, D. (1974). *The One Best System. A History of American Urban Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- WALSH, C. (2012) 'Other' Knowledges, 'Other' Critiques Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality in the Other America. *Transmodernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1 (3), pp., 11–27.
- WILLIAMS, R. (2013) *Long Revolution*. London: Verso. (Trad. *La larga Revolución*. Nueva Visión, Barcelona: 2003).
- ZHAO, W. (2019) *China's Education, Curriculum Knowledge and Cultural Inscriptions. Dancing with the Wind*. New York: Routledge.
- ŽIŽEK, S. (2006) *Bem-Vindo ao Deserto do Real*. Lisboa: Relógio D'Água.

9.- DEMOCRACIA

Disparándose primero en el pie y luego en la cabeza: la democracia se está sofocando y morirá en poco tiempo si no se re-imagina por completo.

Paul R. Carr

Introducción

¡Vaya título! ¿Estoy, quizás, diciendo que no vivimos en una democracia?, ¿que no estamos mejor que los demás; que no somos libres, que no gozamos de libertad de expresión y de todo tipo de derechos y libertades; que no tenemos el control de nuestro destino? Bueno, para ser claro, no creo que nosotros, y con nosotros la democracia, esté en grandes problemas. Por supuesto, debemos deconstruir cada contorno, matiz, concepto y significado de democracia.

Para empezar, la “democracia” a la que me refiero esa democracia más grande que la-vida-misma, ganada-a-toda-costa, es la “democracia normativa, representativa, hegemónica, electoralista”, la que se mantiene, en general, con la alternancia de dos partidos principales, elecciones altamente controladas, representantes que, de alguna manera (y supuestamente), representan a los constituyentes, democracia de las instituciones legislativas, administrativas y judiciales comunes que se supone que son neutrales y no ejercen influencia política, y otras trampas que dan la sensación de que uno tendría que estar literalmente loco para no respaldar semejante régimen. Algunos podrían argumentar que no tenemos alternativa, que no tenemos salida, puesto que nos han hecho creer que este sistema es tan fundamentalmente esencial que puede que

no tenga rival. Pero me siento fuera y alejado de este monolito gigante que ha moldeado y dominado nuestros sueños y que parece determinar lo que podríamos ser y lo que somos. Soy parte de un sistema con el que me siento incómodo, pero el espacio para re-imaginar y re-vitalizar algo diferente está hermética y hermenéuticamente cerrado en nuestras mentes; tanto que exigiría serias contorsiones acrobáticas poder superarlo. Para demostrar este punto o, al menos para exponerlo, pregúntense qué tan fácil sería hablar de desarrollar una democracia alternativa diferente, especialmente durante época de elecciones, que, por cierto, parecen ser cada vez más frecuentes. Después de unos quince años de investigación sobre la democracia, no creo que sea injusto afirmar que para muchas personas “democracia” es igual a la “democracia normativa, representativa, hegemónica y electoralista” que está asfixiando a la humanidad.

Esto no quiere decir que la mayoría de las personas estén realmente satisfechas, orgullosas y cautivadas por el *status quo*, ni que sean ignorantes, estén desconectados/as o incapaces de cambiar. El vínculo con la educación para la democracia es absolutamente clave en este debate. Las elecciones normativas, que han sido presentadas de manera tan efectiva por los EE. UU. como la columna vertebral de cualquier democracia significativa, se han arrojado a un pozo negro de agitación y debates insolubles que, a menudo, descuidan el cuestionamiento de algunos de los temas más graves y relevantes (Achen y Bartels, 2017; Howe, 2010; Torcal & Ramon Montero, 2013). No todos los involucrados en las elecciones son corruptos, están corrompidos, o están afectados por motivaciones inconfesables. Las personas que acuden a las urnas no son simplemente ovejas conducidas al matadero. Existe una gran complejidad en cuanto a por qué votamos y por qué esperamos que haya alguna esperanza en participar en la democracia dominante; pero la fe en la democracia electoralista está

disminuyendo (Torcal y Ramon Montero, 2013). Estas elecciones normativas que, a menudo, te amenazan con un ‘bombardeo masivo’ o algo peor si no se realizaran, están repletas de todo tipo de maniobras antidemocráticas paradójicas, comenzando por quién puede ser elegido, cuánto dinero se juega en el proceso y cómo el control de los medios, la manipulación y la distracción son compañeros fundamentales. Unas elecciones en las que cómo ganar es mucho más prioritario que tratar de construir una democracia significativa y en las que el capitalismo es como un enorme monstruo, grosero y tortuoso de 800 kilos en nuestra habitación (ver Carr y Thésée, 2019). A esto hay que añadir el papel, el propósito y el lugar de la educación para apoyar, cultivar y construir una democracia comprometida de manera crítica, así como una ciudadanía crítica y participante. Humildemente afirmo que es extremadamente difícil tener una sin la otra (democracia sin educación, por ejemplo, o, más bien, democracia significativa, comprometida críticamente sin educación significativa, comprometida críticamente). He elaborado estos temas a lo largo de una serie de libros, artículos e informes y, espero, haber contribuido de manera constructiva al campo de la educación para la democracia, firmemente asentando en un marco sociológico, político, pedagógico y freiriano (Carr, 2011 y Carr & Thésée, 2019)¹.

Este texto, por lo tanto, comienza con la premisa de que “la democracia normativa, representativa, hegemónica, electoralista” nos ha puesto en apuros, y que hay formas de salir de ello, pero que requerirán romper la caja de cristal que nos tiene a muchos de nosotros encerrados en la creencia de que no hay alternativa. Deseo destacar dos puntos relacionados con la democracia en este texto, formulando dos argumentos centrales: 1) las redes sociales y, en consecuencia, la alfabetización/participación de los medios se están convirtiendo en un filtro significativo que pueden poten-

¹ Véase también el sitio web de la Cátedra UNESCO DCMÉT en <http://uqo.ca/dcmet/> para un archivo de publicaciones relacionadas.

cialmente re-imaginar los mundos político, económico y social; mundos que crecientemente se desgranar en cómo podemos desarrollarnos y comprometernos con la ‘democracia’. Con este fin, el advenimiento de las “noticias falsas (fake news)” es un tema digno de explorar aquí, y presento el breve estudio de un caso sobre la interpretación intratable e inconcebible del asesinato de Jamal Khashoggi²; y 2) el capitalismo, o neoliberalismo, necesita ser expuesto abiertamente, cuestionado y confrontado, si se quiere reconsiderar, re-imaginar y re-inventar la “democracia normativa, representativa, hegemónica, electoralista”. Abordaré brevemente cada punto argumental, y concluiré con un análisis integrado que aboga por una democracia más significativa y menos sofocante, que tenga como objetivo beneficiar, incluir y apoyar a todas las personas, incluidas las masas que no son *intermediarias* del poder (power-brokers), pertenecen a las élites, *lobistas* o donantes para las campañas electorales, que en conjunto modelan el contexto para cualquier otro participante. Directamente conectado con este debate, es importante destacar que es poco probable que el entorno físico y ecológico que está siendo arrastrado, en gran parte, por el entusiasmo económico por seguir adelante con los modelos de crecimiento neoliberal, se aborde de manera efectiva sin un nuevo enfoque de la democracia. Afortunadamente, hay signos de esperanza, compromiso, justicia social y solidaridad a través de los movimientos sociales que no (siempre) cumplen con las mismas reglas que los que cautivadoramente controlan el contexto “político” en la “democracia normativa, representativa y electoralista”. En última instancia, creo que vale la pena participar en la búsqueda para re-imaginar una democracia más significativa y comprometida con la crítica.

2 Jamal Khashoggi fue un periodista saudí y columnista de opinión de *The Washington Post*, autor y exdirector general y redactor jefe del canal de noticias Al-Arab News Channel, asesinado en el Consulado de Arabia Saudí en Estambul, el 2 de Octubre de 2018. (N. del T.).

1. Redes sociales y participación en los medios

La democracia 2.0, que considera con mayor fluidez la agencia, las cristalizaciones de poder, la justicia social y los medios individuales y colectivos y el compromiso social, es mucho más desordenada que la Democracia 1.0 que es una democracia que se conecta más directamente con las maquinaciones normativas, representativas, hegemónicas y electoralistas discutidas arriba. Las redes sociales son una característica ejemplar de este nuevo entorno y pueden ayudarnos a plantear la cuestión fundamental de si una mayor participación en los medios, la comunicación y la implicación on-line puede conducirnos a formas de ser democráticas más sólidas y críticas. En otra parte (Carr, Daros, Cuervo y Thésée, en prensa), describo algunos de los componentes, procesos y preocupaciones superpuestos, que ayudan a enmarcar el contexto para las redes sociales, las noticias falsas (fake news) y la participación ciudadana.

Parece que hoy todos están conectados de alguna manera a las redes sociales, incluso si uno no tiene una cuenta para una o muchas de las redes sociales que impregnan, vinculan y sofocan el panorama sociocultural (Keating y Melis, 2017). Existen redes para una variedad incalculable de intercambios y recopilación de información. Los sustantivos se han convertido en verbos como “youtubbing”, “blogging”, “vlogging”, “googlear”, “facebooking”, etc. El alcance es significativo, y las huellas digitales (y marcas) son igualmente proporcionales (Sun, Wang, Shen y Zhang, 2015). Uno puede hacer una búsqueda de un par de zapatos en amazon.com y, mágicamente, encontrara anuncios de zapatos en el *feed*³ personal de Facebook inmediatamente después.

3 Originalmente se denominaba RSS que equivalía a «contenido sindicado», pero el término se ha ido sustituyendo por el de «feeds». En general es un contenido en internet que puede exportarse a otros sitios como Google, Twitter o Facebook para ser leído cuando el usuario quiera. El feed de facebook sirve para anunciar productos, por ejemplo, utilizando la plataforma facebook. (N. del Traductor)

Los algoritmos están programando cada vez más lo que vemos, y orientando al menos parte de nuestra atención en “cosas”, por falta de una palabra mejor, en la que de otro modo no estaríamos interesados. Esta vigilancia, usurpación y recopilación de datos se expuso significativamente en 2018, destacando Facebook, en un año particularmente decisivo y negativo (Sutton, 2018; Wong y Morris, 2018). Entre la letanía de eventos, problemas y fenómenos que han plagado Facebook, que claramente no se limitan a esta plataforma, a pesar de ser una red social prominente, se encuentran las siguientes quejas, hallazgos y evidencias, entre otros temas: algoritmos conectados a los “efectos negativos de la derivación tráfico”, anuncios no regulados que enfatizaron el informe de Mueller⁴ centrado, en gran medida, en la participación rusa en las elecciones presidenciales estadounidenses de 2016, el escándalo de ‘Cambridge Analytica’ que ‘obtuvo los datos de decenas de millones de usuarios de Facebook sin su conocimiento’, aceptar ayudar a convertirse en una poderosa herramienta de ‘influencia política’, problemas de privacidad y seguridad y acuerdos especiales para compartir datos con fabricantes de tecnología como Amazon, Apple y Samsung”, piratería de cuentas y problemas de regulación (Sutton, 2018).

Las noticias falsas (‘fake news’) han saltado a nuestra conciencia durante los últimos años como si ello fuera el problema que impide la democracia. Según la Universidad de West Florida (2019), al citar el trabajo de Melissa Zimdars del Merrimack College, las noticias falsas pueden considerarse dentro del siguiente marco:

CATEGORÍA 1: sitios web falsos, engañosos o regularmente erróneos que son compartidos en Facebook y en otros medios so-

⁴ Se trata del Muller Report, oficialmente titulado: *Report on the Investigation into Russian Interference in the 2016 Presidential Election*. Véase https://en.wikipedia.org/wiki/Mueller_Report (N. del T.).

ciales. Algunos de estos sitios web se apoyan en la ‘indignación’ mediante el uso de titulares distorsionados e información descontextualizada o dudosa con el fin de generar una gran cantidad de ‘likes’, compartir y ganancias.

CATEGORÍA 2: Sitios web en los que pueden circular información engañosa y/o potencialmente no confiable.

CATEGORÍA 3: Sitios web que a veces usan titulares tipo ‘cibercebos’⁵ (clickbait) y descriptores de medios sociales.

CATEGORÍA 4: Sitios de sátira y comedia, que pueden ofrecer comentarios críticos importantes sobre política y sociedad, pero tienen el potencial de ser compartidos como noticias literales y reales.

Al señalar que las noticias falsas rara vez se etiquetan de manera ordenada dentro de una sola categoría, el informe anterior advierte que el fraude ha de ser cuestionado constantemente mientras se visualizan los mensajes de los medios. Con la avalancha de cuentas falsas, usuarios falsos (bots)⁶ y algoritmos falsos (o manipulados), el terreno resulta enormemente fértil para las noticias falsas, especialmente si los/as usuarios/as, los consumidores y los y las ciudadanos/as están condicionados y condicionadas a no cuestionar o verificar lo que se les presenta. Los usuarios/as normalmente son reacios a descreer de fuentes “oficiales”, son ignorantes, no están interesados o se ven envueltos en turbulentos ciclos de noticias con información compleja, matizada y voluminosa; noticias en las que no pueden descifrar las realidades diversas y divergentes que emanan de una situación, evento o realidad particular. La parti-

5 El término ciberanzuelo hace referencia a contenidos en internet que se orientan a generar ingresos publicitarios, a expensa de titulares sensacionalistas. (N. del T.)

6 Un Bot es un programa informático programado para realizar tareas repetitivas; entre las tareas puede encontrarse buscar vulnerabilidades informáticas en una red o plataforma. (N. del T.)

cipación ciudadana requiere un compromiso crítico, y se ha de considerar la construcción de una alfabetización mediático-política, sin importar cómo se defina (ver Carr, Hoechsmann & Thésée, 2018).

También me interesan los matizados niveles de análisis que MacKenzie y Bhatt (2018) agregan a este debate, sugiriendo que “la porquería (Bullshit) es diferente de la mentira y no necesita socavar la confianza, particularmente cuando es descarada”. Esto es extremadamente relevante en los tiempos contemporáneos, dados los movimientos populistas, las manifestaciones xenóforas, la denuncia de los derechos humanos y el intento por desvirtuar ‘noticias’ haciéndolas pasar como “fakes”, establecido como principio básico de algunos líderes poderosos en occidental, así como en otras partes del mundo. Al mismo tiempo, reconozco que los medios tradicionales están anclados en prejuicios y trampas hegemónicas, pero me preocupa que el torrente de noticias falsas (‘fake news’) blanquee todo lo que pueda traer dimensiones y elementos contrarios al debate, especialmente en relación con revelar, exponer y contrarrestar narrativas convencionales relacionadas con la guerra, los conflictos, el racismo, las desigualdades y los problemas y cuestiones similares. La Democracia 1.0 tenía una audiencia relativamente controlada, mientras que Democracia 2.0 ha abierto las puertas a la inundación, y esto significa que ahora existen innumerables oportunidades para la crítica, la solidaridad y la movilización que pueden no haber estado disponibles con anterioridad, incluidos diversos movimientos sociales que han despegado a través de las redes sociales (Carr, Davos, Cuera y Thésée, en prensa).

1.a) Considerando el asesinato como un evento periférico irrelevante y la muerte de un periodista saudita

Dentro del panorama de los medios de comunicación y las redes sociales que evoluciona con enorme rapidez, es posible pensar en lo que parecen ser varios eventos importantes en los últimos tiempos, teniendo en cuenta de que para cuando este texto se publique dichos acontecimientos ni siquiera serán reconocibles. Incluido aquí el asesinato de Khashoggi, la debacle estudiantil de la Escuela Covington⁷, el tiroteo en Parkland⁸, la nominación a Kavanaugh⁹, el recuento de la cueva tailandesa¹⁰, las manifestaciones en Haití¹¹, la presión interminable por construir un ‘muro / barrera / cerca’ entre los Estados Unidos y México y la crisis en Venezuela, entre muchos otros acontecimientos. Pido disculpas por el enfoque centrado en los Estados Unidos. Como canadiense, soy plenamente consciente de la profundidad y el alcance de los tentáculos, el pensamiento, el control, el poder y la influencia de los Estados Unidos en mi propio trabajo, así como en muchos otros, incluso aunque colaboro ampliamente con colegas en francés y español en diversas jurisdicciones y contextos, especialmente en América Latina. Los EE. UU. y sus intereses se extienden en todas las regiones del mundo y, aunque los estadounidenses (el concepto de “Americano” es muy controvertido) pueden no estar hablando colectivamente (de manera central) sobre el mundo o no estar inmersos colectivamente en las intrigas de los EE. UU., en

7 El autor se refiere a lo que aconteció cerca del Lincoln Memorial en Washington el 18 de enero de 2019, en donde un grupo de alumnos católicos de la Covington Catholic High School de Park Hills, Kentucky, que lucían el lema de Trump (*Make America Great Again*) acosaron a un nativo americano que estaba cantando, sus canciones tribales. Para más información puede consultarse:

https://en.wikipedia.org/wiki/January_2019_Lincoln_Memorial_confrontation (N. del T.)

8 El tiroteo tuvo lugar en la Escuela Secundaria Marjot Stoneman Douglas de Parkland, Florida. Murieron diecisiete personas y 14 fueron hospitalizadas. (N. del T.)

9 Brett Kavanaugh, nominado por Trump para un puesto en la Corte Suprema (2018), cargo que alcanzó en una estrecha votación, fue acusado durante el proceso de nominación de haber intentado violar a una compañera durante la secundaria. (N. del T.)

10 Se trata del rescate de 12 niños/as y su entrenador de la escuela Tham Luang en Tailandia en 2018. (N. del T.)

11 Tuvieron lugar en febrero de 2019, tras la renuncia del presidente Jovenel Moïse. (N. del T.)

un sinnúmero de cuestiones políticas y económicas, preocupaciones y representaciones culturales de los demás países y pueblos, el mundo está mirando, escuchando y siendo consumido por el gigante del imperio Norte-Americano.

Entonces, me pregunto ¿qué se convierte en noticia viral, cómo se convierte en una noticia-carnaza, en entretenimiento algorítmico, en un eco constante y que rebota, en qué se comparte sin problemas en las redes o en una plataforma para trolls¹²? ¿Se trata de números, de cantidad de clics, de vistas, de recursos compartidos y lecturas, o algo más sustantivo? Por lo mismo, ¿cuáles son las verdaderas dimensiones del problema? ¿Quién lo enmarca, cómo y por qué, y con qué fin? ¿Qué se omite, se minimiza, se ofusca, cómo y por qué? En la lista de problemas señalados antes, podemos pensar en muchas trampas, debilidades y preocupaciones cuestionables en relación a cómo se ven los ‘problemas’. Si bien no todos emanan o visceralmente conciernen directamente a los EE. UU., y en esto no queremos descartar aquí la hegemonía occidental en las maquinaciones geopolíticas, los legados coloniales, el hiper-neoliberalismo y el papel de países como Canadá, etc., la presencia, el alcance y la conexión de y con los EE. UU. es palpable, al igual que también se encuentra en la interacción significativa entre Democracia 1.0 y Democracia 2.0. Todos los problemas no son simplemente un problema hegemónico de los EE. UU., pero estoy convencido de que vale la pena establecer conexiones con las élites, la hegemonía, los diferenciales de poder y la estructura de los medios.

En relación al asesinato de Jamal Khashoggi en octubre de 2018 en Estambul (BBC News, 2018), por ejemplo, la relación con el Reino Saudita, los derechos humanos, los miles de millones de dólares en armamento vendidos a los saudíes, el inimaginable asalto de Arabia Saudita contra Yemen, la inminente hambruna

12 Trol en Internet es un usuario con identidad desconocida que publica mensajes provocadores, irrelevantes y/o fake news’. (N. del T.).

y el genocidio en Yemen como resultado, además de una serie de consideraciones regionales, los derechos de las mujeres, la libertad periodística, decapitaciones interminables y una ingente cantidad de contratos comerciales y económicos nebulosos y turbios, deberían ser parte de la ecuación. Sin duda, la información, la discusión, el debate, los informes y la movilización en todos estos frentes se pueden localizar y avanzar a través de las redes sociales, a pesar de la visión hegemónica general. El punto aquí es que el debate central, aún controlado y ‘fabricado’, al menos dentro de un marco óptico y de tiempo condensado y limitado, arrojó luz sobre el asesinato real en Turquía, quién lo hizo, cómo y por qué; pero sólo se trataba de una débil preocupación por el otro, de lo que podría/debería considerarse y de cuestiones supuestamente pertinentes y centrales enmascaradas dentro de este atolladero. ¿Por qué se fue tan deferente con los líderes sauditas en este caso, cuando esta misma deferencia no se tiene en muchos otros casos, especialmente cuando el régimen ‘defectuoso’ no es un régimen aliado, es un tema bastante pertinente? En otras situaciones, el golpe de tambor hegemónico puede conducir a la marginación e, incluso, a la invasión, como ocurrió en la incursión no mitigada en Irak en 2003, o en el contexto actual en Venezuela, que enfrenta serias amenazas de una invasión similar o un derrocamiento del actual gobierno de Maduro. Las redes sociales pueden proporcionar una salida y un apoyo a historias importantes, eventos, realidades, etc. que buscan proporcionar voces, perspectivas y argumentos múltiples y diversos, pero la participación ciudadana comprometida con la crítica no tiene lugar en el vacío.

La falta de contexto histórico, político y económico, combinado con la propensión a eludir la indagación y la pluralidad de visiones, perspectivas y experiencias, parece ser una característica predominante de cómo cristalizan estas historias. Cada uno de los ejemplos aludidos contiene un conjunto evolutivo de circunstan-

cias y marcos, así como preguntas. Somos conscientes de cómo algunos segmentos de las redes sociales pueden proporcionar diferentes narrativas que, en consecuencia, remodelan la historia ‘oficial’. Sin embargo, la dimensión de las redes sociales también puede contrarrestar la narrativa hegemónica formal y aquí es donde la ‘democracia’ alternativa puede comenzar a afianzarse. En hecho de que las dimensiones más críticas dentro del caso Khashoggi (o la situación de Venezuela, para el caso) fueran o no tomadas de manera más amplia por la Democracia 1.0 se relaciona, estoy convencido, con la configuración hegemónica de los problemas, combinada con un *media* dominante débilmente enfocado, cuyo alcance ahora está enmarcado dentro de la burbuja de las ‘fake news’, además de cuestionables y descontrolados movimientos de las redes sociales dentro de las esferas políticas formales. Sin embargo, creo que este último factor, los movimientos y las redes sociales, son y seguirá siendo centrales para conceptualizar, desarrollar, cultivar, construir y elaborar una democracia más decente, significativa, robusta y comprometida con la crítica, a pesar del status quo que solo tiene por objetivo sostener y mantener su presencia hegemónica.

2. La economía de la libertad

¿De qué sirve vivir en una ‘democracia’ si usted es uno de los que viven en la pobreza extrema, no tiene hogar, trabaja incansablemente para llegar a fin de mes, pero nunca alcanza ...? Por supuesto, la idea de tener la ‘libertad’ para perseguir nuestros sueños, como el famoso ‘sueño americano’, está suficientemente fundamentada en los debates normativos para garantizar que se eliminen rápidamente las desigualdades sociales arraigadas, sistémicas, institucionales y profundamente enraizadas. Como también está problematizado cómo la riqueza se ha acumulado históricamente a través del genocidio, la esclavitud, el imperialismo, la

guerra y el conflicto, el colonialismo y una serie de maquinaciones racializadas, sexistas y de otro tipo (Picketty, 2017). McLaren (véase Pruyt y Malott, 2016) ha destacado el trabajo de Marx sobre la plusvalía y la movilidad limitada entre las clases sociales y el golpe demoledor del capital contra el trabajo; Giroux ha acuñado el concepto de ‘capitalismo de casino’ para etiquetar este sistema político-económico que seduce y arrebató a una gran mayoría de las actividades formales, y en diversos grados, informales. McLaren (ver Pruyt y Malott, 2016) y Giroux (ver Giroux, Sandin y Burdick, 2018) también han argumentado convincentemente que en la realidad actual el contexto político-económico nos está lanzando a formas hiper-sofisticadas de fascismo. En este ambiente, creo que existe una gran necesidad, como siempre ha existido, de involucrarse más con/y en la educación, en los círculos políticos y en el debate público, en general, contra las ideas y la aplicación del capitalismo y, en particular, con la mercantilización global de todos los bienes, servicios y experiencias públicos y privados implicados en el neoliberalismo.

Todavía estamos a horcajadas sobre Democracy 1.0, en donde se siguen de cerca las declaraciones políticas formales, en donde el mercado de valores aparentemente es fundamental para todo; las élites empresariales se atienden en todos los niveles a los recortes de impuestos –con independencia de la franja política-, y los partidos políticos que se alinean descaradamente para recibir ‘donaciones’ (¿alguien cree que dichas donaciones no vienen condicionadas?). Las exenciones impositivas para las empresas deben considerarse como reducción de impuestos a los ricos (¿alguien cree que las personas ricas crearán más empleo simplemente por tener que pagar menos impuesto? Si es así, ¿por qué hay tantas cuentas en el extranjero en paraísos fiscales libres de impuestos?), y el poder (militar) que es (todavía) positivo y beneficioso para algunos. Por supuesto, ha habido

muchos cambios, muchas nuevas leyes, políticas, prácticas y transformaciones en las normas culturales que han beneficiado, en general, a las mujeres, las minorías, los pobres y los grupos vulnerables. Sin embargo, las desigualdades sociales, a pesar de los cambios tecnológicos masivos, no sólo persisten, sino que, en muchos aspectos, se están incrementando. ¿Cómo puede ocurrir esto cuando hay tanta riqueza? ¿Por qué tanta gente abandona sus países en completa desesperación, por qué todavía hay tantos conflictos militares, la mayoría de los cuales no se denuncian; ¿por qué persisten tantos problemas de pobreza y discriminación de la manera más vulgarmente palpable?, ¿por qué hay tan poca indignación global sobre el estado y el destino de los pueblos indígenas?, ¿por qué el ‘medio ambiente’ no es una prioridad? A mi juicio, esta lista muy parcial de preguntas es importante, porque el neoliberalismo podría verse como un acelerador de muchos de los problemas que enfrentamos, aunque la reacción típica a tal proposición es una denuncia sólida: ¿eres un socialista? ¿muéstrame un régimen socialista que haya funcionado? Para que quede claro aquí, ésta no es una propuesta binaria, y evitar confrontar los problemas reales de las personas reales no hará frente el sufrimiento, la opresión y la marginación reales (Gray & Gest 2018).

La Democracia 2.0 está maniatada a las conceptualizaciones que la Democracia 1.0 ofrece del mundo, pero la puerta está abierta para desarrollar un mundo nuevo, a pesar del titánico, absoluto y hegemónico control que mantiene sobre la educación y el debate público. Como se mencionó en la sección anterior, el colectivo ‘nosotros’ es libre de navegar por la web, consumir, crear, difundir, comentar y engatusar al otro, ya sea que el otro nos conozca, nos vea, se preocupe por nosotros o no. Nada nos impide frontalmente abrir nuestros ojos y oídos. Por el contrario, muchos movimientos han conseguido hacerlo, incluyendo la Primavera Árabe, Idle No

More¹³, Black Lives Matter¹⁴, #metoo y muchos otros. El dilema es que el mundo político/económico, hegemónico y corporativo/em-presarial se ha convertido en un contexto muy dinámico y sigiloso, de evolución rápida, que estampa su impronta de todas las formas posibles. La interacción entre Democracia 1.0 y Democracia 2.0, por lo tanto, ofrece un enorme potencial para la participación y el compromiso de los ciudadanos y ciudadanas, al mismo tiempo que su muestra como un espejo para mostrarnos que puede que no seamos tan “libres” como pensábamos, o que no estamos tan ‘comprometidos’ como creemos que estamos. El neoliberalismo tiene atrapadas y sin aire a muchas personas en todo el mundo.

Conclusión

Este breve texto sobre democracia ha tratado de subrayar qué ‘democracia’ estamos tratando de lograr, cultivar y fortalecer. He destacado algunos de los temas y problemas fundamentales con la ‘democracia normativa, representativa, hegemónica, electoralista’ y también he enfatizado los cambios contextuales fundamentales y las piedras angulares incrustadas en la Democracia 1.0 y la Democracia 2.0. También he tratado de defender una participación ciudadana más sólida y comprometida con la crítica; lo que exigiría o, al menos, se beneficiaría de nuevas formas de educación y alfabetización mediático-política. La ecuación de las redes sociales también salió a la luz, ya que sirve como un microcosmos turbulento, incontrolado y en rápida evolución del mundo, su diversidad, sus problemas, sus desafíos y su potencial. He intentado no hacer una declaración definitiva relacionada con el logro de la

13 Idle No More es un movimiento de protesta fundado en 2012 por cuatro mujeres en Canadá contra una Ley del Gobierno conservador de Stephen Harper; ley que afectaba a otras 60 leyes algunas de las cuales estaban relacionadas con leyes de los pueblos nativos, la protección de aguas navegables, etc. Véase <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/idle-no-more>. (N. del T.)

14 Se trata de un movimiento político que surgió de la comunidad afro-estadounidense, para denunciar la violencia contra dicha comunidad. Véase https://es.wikipedia.org/wiki/Black_Lives_Matter (N. del T.)

democracia a través de las tecnologías potencialmente transformadoras que ahora dan forma a cómo vivimos, funcionamos y nos relacionamos con el mundo. A pesar de todo, todavía estamos sumidos en conflictos, en relaciones de poder inequitativas y en ‘democracias’ que no son muy democráticas. Necesitamos preguntar ¿por qué? ¿Por qué tantos problemas cuando hay tanta gente, proyectos, fuerzas y movimientos que luchan por una Democracia 2.0 más decente, robusta e (incluso) alternativa, una que coloque al neoliberalismo frente a un paisaje nuevo, diferente y alternativo? ¿Cómo debería entenderse la hegemonía hoy cuando (muchas) personas creen libremente tener un control completo sobre sus acciones, pensamientos y experiencias y cuando (muchas) personas creen que votar es la (única) alternativa? Quisiera enfatizar aquí que el elemento binario capitalista-socialista, rico-pobre no es, quizás, la lente más productiva a través del cual examinar la complejidad de los asuntos político-económicos. No estoy en contra de la conceptualización socialista, ni de interrogar las configuraciones de clase de las experiencias vividas por las personas. El debate en torno a la democracia debe ser más amplio e implicar a todos los tentáculos del neoliberalismo en la clase, raza, género, cultura y muchos otros marcadores sociológicos fundamentales de identidad, y también debemos centrarnos en cómo funciona el poder, se distribuye y se recrea. Este debate debe dejar la puerta abierta a preguntas y respuestas desconocidas, así como a nuevos procesos y deliberaciones, aceptando que las elecciones normativas probablemente no sean muy beneficiosas para la mayoría de las personas y, definitivamente, menos para la gran cantidad de personas que no participan, voluntaria o involuntariamente (Van Reybrouck, 2017).

Regresando a mi trabajo con las ideas de Paulo Freire, uno de los fundamentos para mi conceptualización de la democracia, abogaría por una mayor apertura y aceptación de las realidades políticas que dan forma a nuestras experiencias vividas, así como

a una dosis extremadamente saludable de humildad como medio para poder entender, comprometerse y estar con el 'otro'. Los sistemas políticos altamente interconectados ('hard-wired'), inducidos por los excesos de testosterona y la recaudación de fondos a tiempo completo, que se han implementado de modo general, deben ser re-imaginados antes de se ahoguen a sí mismos. Es muy probable que la gente poco a poco se deshará lentamente del juego de las votaciones, quedando como un cascarón vacío lleno de un grupo de chicos blancos en elegantes trajes. (Sí, es verdad que existen algunas aperturas para otras identidades en esta ecuación, pero el juego fue hecho por y para este tipo de gente). Freire escribió sobre la concientización y creo que para llegar a ella debemos centrarnos en la paz, no en la guerra, en el desarrollo social y cultural en lugar de centrarnos solo en el desarrollo económico, en la solidaridad y en la emancipación, en lugar de exclusivamente en los derechos y libertades individuales y, sobre todo, en el reconocimiento de que somos seres humanos. Como seres humanos, no estamos obligados a ser racistas (ningún bebé es racista de nacimiento, pero aprendemos a serlo), o sexista (un comportamiento totalmente aprendido), o clasista (explotar al prójimo no es nunca una obligación), ni a matarnos unos a otros (¿quién es asesinado de todos modos?, ¿los ricos o los pobres, y quiénes son? ¿nos importa?), o vivir con tanta miseria, odio y opresión. Se podía ver que el vaso está lleno con mucho progreso y, sin embargo, el espacio vacío del vaso contiene personas reales que viven realidades inimaginables. La búsqueda de una democracia significativa dirigida a ambos espacios del vaso sería una opción mucho mejor, pero re-imaginar la democracia requerirá una consideración más completa e incluso desproporcionada considerando el espacio vacío del vaso. Adoptar una postura contra la Democracia 1.0 y la 'democracia normativa, representativa, hegemónica y electoralista' es una condición necesaria para avanzar hacia esta democracia re-imaginada que se ha vuelto cada vez más necesaria.

Bibliografía

- ACHEN, C. H. & Bartels, L. M. (2017). *Democracy for Realists: Why Elections Do Not Produce Responsive Government*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- BBC News. (2018). *Jamal Khashoggi: All you need to know about Saudi journalist's death*. BBC News (December 11). <https://www.bbc.com/news/world-europe-45812399>
- CARR, P. R. (2011). *Does your vote count? Critical pedagogy and democracy*. New York: Peter Lang.
- CARR, P. R., Daros, M., Cuervo, S. & Thésée, Gina. (in press). *Faking the re-awakening: Social media and the quest for democracy*. In Trifonis, Peter (ed.), *International Handbook of Cultural Studies and Education Reader*. New York: Springer.
- CARR, P. R., Hoechsmann, M. & Thésée, G. (eds.). (2018). *Democracy 2.0: Media, Political Literacy and Critical Engagement*. Rotterdam: Brill/Sense
- CARR, P. R. & Thésée, G. (2019). *"It's not education that scares me, it's the educators...": Is there still hope for democracy in education, and education for democracy?*. Gorham, ME: Myers Education Press.
- GIROUX, H., Sandin, J. A. & Burdick, J. (2018). *The new Henry Giroux Reader: The Role of the public intellectual in a time of tyranny*. Gorham, ME: Myers Educational Press.
- GRAY, S. & Gest, J. (eds.). (2018). *Silent Citizenship: The Politics of Marginality in Unequal Democracies*. New York: Routledge.
- HOWE, P. (2010). *Citizens adrift: The democratic disengagement of young Canadians*. Vancouver: UBC Press.
- PIKETTY, T. (2017). *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- PRUYN, M. & Malott, C. (eds.) (2016). *This Fist Called My Heart: The Peter McLaren Reader (Volume I)*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

TORCAL, M. & Ramon Montero, J. (eds.). (2013). *Political disaffection in contemporary democracies: Social capital, institutions, and politics*. New York: Routledge.

VAN REYBROUCK, D. (2017). *Against elections: The case for democracy*. London, UK: Random House.

10.- EMOCIÓN Y CAPITALISMO

Carina V. Kaplan

Este ensayo propone efectuar una serie de aproximaciones sobre una dimensión de la constitución de subjetividad poco explorada para la comprensión de las brechas de la desigualdad: la emotividad. Las expresiones de la desigualdad requieren de una perspectiva relacional para su análisis en la medida en que refieren tanto a condiciones objetivas como a constricciones subjetivas de producción y reproducción de nuestras existencias. No es sino recién en la década de los ochenta del siglo XX que la afectividad se coloca explícitamente en un lugar central en la investigación de matriz crítica que pretende denunciar las consecuencias personales de los cambios estructurales de las sociedades capitalistas contemporáneas cuyo signo más evidente es el de la exclusión.

Bajo el supuesto de que el orden social es de naturaleza fundamentalmente afectiva y considerando que los sentimientos están enraizados en las estructuras de poder, una de las preguntas más fundamentales a propósito del mundo social es la de saber cómo se perpetúan el conjunto de las relaciones de orden que lo constituyen (Bourdieu, 2006). A los fines de intervenir sobre esos mecanismos de conservación es preciso visibilizar (o develar – quitarles el velo a-) ciertas formas de mercantilización de la vida sentimental en el marco de las relaciones entre las transformaciones del capitalismo salvaje y la estructuración socio-psíquica de individuos y grupos.

Vivimos bajo cadenas de generaciones de exclusión material y simbólica, por lo cual, es preciso interrogarse sistemáticamente por los vínculos de interdependencia y las transformaciones de la intimidad. La vida sentimental no puede ser reducida al despliegue de una interioridad individual deshistorizada. La trama de toda emoción es siempre histórica y situada. Necesitamos dar cuenta de la realidad afectiva en la que se manifiesta la vulnerabilidad del yo bajo las condiciones de la modernidad, donde proliferan y acrecientan su adhesión los discursos de la psicología positiva y los manuales de autoayuda.

Siguiendo de cerca a Illouz (2007) nos interpelan interrogantes tales como: ¿Qué papel han jugado las emociones en la construcción del capitalismo? ¿Qué relación se puede establecer entre las experiencias emotivas y la producción de la desigualdad? ¿Cómo se ha constituido una cultura emocional especializada? ¿De qué manera operan las narrativas emocionales para el funcionamiento del mercado? ¿Qué sentimientos tienen valor y cuáles se deslegitiman en las prácticas y en las instituciones sociales? ¿Qué papel juega la educación emocional?

Las desigualdades sociales en la era global generan daños colaterales, tal como afirma Bauman (2011), comprometiendo al bienestar social de toda la población. La sola idea de “clase marginal” (nominación hegemónica que es utilizada para referirse a las clases y grupos subalternos), que supone concebir a la pobreza como una enfermedad, se representa como una suerte de cuerpo extraño que no se cuenta entre las partes “naturales” e “indispensables” del organismo social. “Algo que no se diferencia mucho de un brote cancerígeno, cuyo tratamiento más sensato es la extirpación, o en su defecto, una confinación y/o remisión forzosa, inducidas y artificiales” (Bauman, 2011: 12). En este contexto de racismo de clase, el miedo a la exclusión representa un organiza-

dor objetivo y subjetivo de las vidas precarias y precarizadas. Al calificar a los sectores populares como peligrosos y amenazantes, se llega a evidenciar una suerte de “miedo al pobre” que Cortina (2017) conceptualiza filosóficamente como “aporofobia”. El miedo se expresa como sentimiento de rechazo mediante un proceso mental que anula la compasión y la empatía. Ese proceso deshumanizante lo proporciona la ideología neodarwinista y se activa cuando se marca a los pobres como culpables de su miseria.

Precisamente, entre las emociones que han sido estudiadas al analizar las experiencias de subjetivación en las sociedades contemporáneas, el miedo ocupa un lugar relevante. La amenaza ante la sola posibilidad de existir excluido opera como un mecanismo eficaz para la construcción de las imágenes de los otros y de la autopercepción de los límites simbólicos (Kaplan, 2013). Los sentimientos de inseguridad e inferioridad se recrudecen en la medida en que la precariedad laboral afecta profundamente a quienes la sufren y a quienes sienten temor de que los alcance. “La inseguridad objetiva sustenta una inseguridad subjetiva generalizada que afecta hoy día (...) al conjunto de los trabajadores e incluso a los que no están o todavía no están afectados de modo directo” (Bourdieu, 1999: 122).

El sentimiento de miedo es un rasgo invariable de la naturaleza humana, sin embargo: “...la intensidad, el tipo y la estructura de los miedos (...) aparecen determinados siempre por la historia y la estructura real de sus relaciones con otros humanos, por la estructura de su sociedad y se transforman con ésta” (Elias, 1987, p. 528). El miedo es la expresión de una emoción frente a algo que no puede ser controlado por el individuo. Scribano (2007) sostiene que “...el miedo opera como suplemento de la expropiación de la vitalidad a través del juego entre la intimidación e incertidumbre” (p. 32).

El miedo a la disminución o pérdida del prestigio social o del respeto es uno de los motores más poderosos del pasaje de las coacciones externas a las autoacciones (Elias, 1987). En *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (Elias, 1987) se examina el aumento del autocontrol emocional de los individuos a partir de los periodos de la baja Edad Media y el Renacimiento temprano en Europa Occidental. En su vasto plan de estudio sobre el proceso de civilización, Elias analiza la relación sociohistórica entre lo racional y lo afectivo. Vincula el proceso civilizatorio con una “contención más firme, más universal y más regular de los afectos” (1987: 42), con una transformación estructural en la dirección de un control emotivo mayor. La orientación de la transformación del comportamiento se da en el sentido de una regulación cada vez más diferenciada del conjunto del aparato psíquico. Junto a los auto-controles conscientes que se consolidan en el individuo, aparece también un aparato de auto-control automático y ciego que, por medio de una barrera de miedos, trata de evitar las infracciones del comportamiento socialmente aceptado. En el pasaje de la sociedad medieval a la sociedad moderna, la contención de las emociones y el control de las conductas consideradas indeseables dejan de estar ligadas a las prohibiciones externas, modelándose el comportamiento a través de los sentimientos de desagrado, miedo o vergüenza. La personalidad moderna necesita “civilizar” sus afectos (Elias, 1987:239) o modular los sentimientos.

Si las estructuras emocionales y las estructuras sociales son las dos caras de una misma moneda, ello significa posicionarse en un horizonte epistemológico donde ni las emociones pueden ser comprendidas sin tener en cuenta la dimensión material de lo social, ni esta última puede ser interpretada si no se pone en juego la fabricación de sujetos. Para pensar la vida afectiva, es preciso

considerar que los procesos de construcción y transformación psicológica y social sólo pueden ser entendidos en conexión; ligando las transformaciones de largo alcance de la estructura social y la estructura emotiva. Resulta vertebradora entonces la pregunta acerca de cómo se estructuran los habitus emotivos. Las disposiciones para sentir son producto del aprendizaje y se interiorizan bajo la forma del inconsciente social que lleva impresos las marcas de la memoria y los signos de época.

La economía de los afectos

La hipótesis de capital emocional permite dar cuenta de la valoración desigual y jerarquización diferencial del orden simbólico de la afectividad en las sociedades de mercado donde la narrativa de autoayuda suple la narrativa del sufrimiento social. Análogo a la utilización la categoría de *capital cultural* (Bourdieu, 1987), el *capital emocional* es una figura teórico-ideológica de resistencia al posibilitar provocar una movilización: por un lado, retoma las críticas teóricas al orden capitalista (de la tradición marxista, en un sentido amplio) y, por otra parte, demuestra que la cultura opera bajo las lógicas de la exclusión (basada en una crítica a las teorías economicistas del capital humano).

Disputa sentidos frente a la noción de competencia emocional que auto-responsabiliza a los individuos de sus éxitos y fracasos promoviendo ciertas habilidades socioemocionales para formación del trabajador bajo criterios empresariales de rendimiento. Significa colocar una lupa ante estos criterios empresariales de cálculo y negociación aplicados a la vida emocional basados en los binomios de productividad-improductividad, ganancia-pérdida. La cultura de la productividad económica opera para producir un modelo de comportamientos en el cual se privilegian formas de competencia donde las emociones se procesan discursivamente y se

racionalizan bajo la forma del intercambio económico (una racionalidad de la estrategia, el valor calculado y la ganancia) (Illouz, 2007).

Retomando a Illouz (2007), mencionamos que la emoción es un elemento psicológico, pero es en mayor medida un elemento cultural y social. La categoría “emoción” es de esa clase de objetos que se utilizan de modos diversos en el lenguaje cotidiano y que se aplica a un conjunto de estados bastante heterogéneos. Los intentos de formular una teoría general de las emociones en realidad favorecen a un pequeño grupo de emociones o un subgrupo de casos específicos de alguna emoción particular (Hansberg, 1996). Ahmed (2015) introduce un giro afectivo y se interroga acerca de cómo se generan socialmente, cómo se reproducen y cómo se distribuyen las emociones a través de la economía de los afectos. Las emociones no son estados psicológicos, sino prácticas culturales que se entretajan a través de circuitos afectivos: lo que una siente es finalmente un problema social y colectivo. Y eso es así porque las emociones no residen ni en los sujetos ni en los objetos, sino que se construyen en las relaciones interpersonales de la intersubjetividad. El vínculo indeterminado entre emociones y acciones sociales que plantea Ahmed invita a revisar los dualismos de la sociología para reinterpretar procesos sociales de matriz emocional: interior-exterior, público-privado, nosotros-ellos.

El papel actuante de las emociones en los sujetos sintientes que analiza Ahmed cuestiona ciertos esquemas establecidos propios de distinciones definitivas entre mundos privados y públicos, entre el sufrimiento y la subalternidad o entre emociones positivas y negativas. Ello es especialmente relevante en la medida en que en el mercado de la afectividad se apela a positividad y voluntariedad del individuo sintiente: “Hay que ser positivo a pesar de la adversidad”, “triunfa quien tiene una actitud positiva frente a la vida”.

Las emociones permiten delimitar espacios y distancias, proximidades y lejanías, inclusiones y exclusiones. Al demarcar el espacio social, a la vez permiten establecer quiénes pertenecen y quiénes quedan fuera de ese espacio. No es tanto el cuerpo el que se interpone entre el hombre y el mundo, sino un universo simbólico. La biología se borra ante lo que la cultura le presta como aptitud. Si el cuerpo y los sentidos son los mediadores de nuestra relación con el mundo, solo lo son a través de lo simbólico que los atraviesa. (Le Breton, 2009:21-22).

A través de la política cultural y la economía de las emociones, se produce y se reproduce la imagen de otredad mediante el agrupamiento de algunos cuerpos y la marginación de otros (nos agrupamos/aproximamos los que sentimos el mismo miedo y nos diferenciamos/distanciamos de aquellos a quienes les tenemos miedo o sentimos como amenaza). Si unos cuerpos valen más que otros, la desigualdad entre esos cuerpos deviene inevitable. Posiblemente allí resida el nudo sociológico de la obra de Sara Ahmed: cómo la emoción diferencia. En definitiva, es necesaria la pregunta acerca de cómo la educación sentimental de mercado, que apela al desarrollo de habilidades socio emocionales estandarizadas, es utilizada para producir, legitimar y aceptar la desigualdad.

Ser felices a cualquier precio

Cada época y contexto desarrolla una jerarquización de las emociones que “organiza implícitamente las disposiciones morales y sociales” (Illouz, 2017, p.17). En la contemporaneidad, tanto los Estados como el mercado y la tecnología nos convocan a dejar atrás o minimizar el malestar. En su ensayo sobre *La industria de la felicidad* Davies (2016) pone en evidencia cómo gobiernos y em-

presas nos venden el bienestar y el ser felices a toda costa. En un mundo cada vez más competitivo e individualista, de corte neo-darwinista, la industria de la felicidad está siendo monitoreada no solamente desde la filosofía o la psicología sino que también desde el discurso de la neurociencia o de la ideología del cerebro que conquistan cada vez más espacios académicos y mediáticos.

Las redes sociales representan el reinado de privacidad a la vista de todos, la inmediatez y el imperativo de “ser feliz”. Así, el bienestar y la evitación del dolor sería una libre elección personal. Quien vive o se siente mal es porque así lo desea en el mercado de la felicidad que jerarquiza ciertos modos de la afectividad: “siéntete positivo”. Los tatuajes en la piel retoman frases de autoayuda porque el capitalismo emocional nos coloca como hacedores de nuestro destino. El marketing de la felicidad es, entonces, una de las respuestas que ha generado el mercado financiero ante la crisis capitalista porque parece más fácil reducir el problema al cerebro que en la manera en la que se consolida el orden desigual.

Esta Doxa discursiva culpabiliza la desdicha al responsabilizar al individuo y a su hogar del éxito y fracaso. No es de extrañarnos entonces que en contextos de sufrimiento social proliferen discursos desde diversas esferas que apelen a la denominada “inteligencia emocional”. Es preciso interrogarse por el retorno del constructo inteligencia y formular la crítica respecto a qué funciones sirve. ¿Es acaso que la inteligencia emocional es concebida como innata o dada por los genes? ¿Existe un talento para el desarrollo de ciertas habilidades socio-emocionales que delimita quién será empresario y quién obrero?

En los últimos tiempos todo se explica por las funciones cerebrales: el amor, el enojo, la autoestima, el voto, el éxito o fracaso escolar. Hay una suerte de retorno al cerebro. Nadie puede poner en duda las importantes contribuciones científicas de las neuro-

ciencias a nuestra vida. Sin embargo, sí se puede poner en cuestión ciertos usos mercantilizados de sus conceptos. Por ejemplo, cuando se distingue entre cerebros de pobres y cerebros de ricos. Tal como lo indica el biólogo Stephen Gould (1997), a lo largo de la historia, las argumentaciones reduccionistas biologicistas, centradas en las características genéticas de los individuos, se correlacionan con episodios de retroceso político, en especial con las campañas para reducir el gasto del Estado en los programas sociales, o a veces con el temor de las clases dominantes, cuando los grupos desfavorecidos siembran cierta intranquilidad social o incluso amenazan con usurpar el poder. Este proceso de biologización de lo social transmuta las diferencias sociales en diferencias entre “naturalezas”, pre-fijadas ya desde el nacimiento. A través de estos argumentos se ocultan las verdaderas causas de la desigualdad social, favoreciendo las explicaciones que se basan en la supuesta deficiencia innata de la población pobre apelando a la existencia del “gen de la delincuencia”, al “talento para aprender”, al “gen del éxito” como punto de partida para la interpretación y legitimación de las diferencias observadas. Es falso que la pobreza se aloje en el cerebro o en los genes; sin embargo, estamos plagados de discursos racistas que proclaman que la desigualdad es natural y que hay quienes nacen superiores en contraste con la inferioridad de otros (mujeres, indígenas, negros, pobres, extranjeros).

En lugar de referirse a la subjetividad, los discursos hegemónicos del capitalismo emocional prefieren hablar del cerebro que ama. El racismo biologicista nos hace creer que el orden afectivo es reflejo de la biología por fuera de toda necesaria mirada dialéctica entre cultura y biología. Los seres humanos estamos orientados unos con otros y unidos unos con otros de las más diversas maneras; conformando “telas de interdependencia” (Elias, 1970: 15). Las emociones portan un componente biológico que no puede escindirse de lo simbólico. Y entonces es legítimo preguntarse: ¿Qué

oculta este fanatismo por el cerebro y los genes? ¿Por qué nos seduce tanto la ideología neoliberal del cerebro y las emociones? ¿A qué responde este viraje semántico que reduce al sujeto a su cerebro? ¿Por qué ese afán de explicar lo emocional por el dictado de la biología?

Para seguir pensando

Vivimos en tiempos donde se privilegia el discurso de la educación emocional que, bajo la lógica del capitalismo de mercado, supone la formación de habilidades y competencias socio-emocionales diferenciales de acuerdo al lugar que individuos y grupos ocupan en la división social del trabajo. Este abordaje del aprendizaje emocional, lejos de ayudar a construir narrativas del sufrimiento refuerza el lugar asignado por la cuna. Así, origen social y destino se cristalizan. El *sentimiento de desigualdad* se hace carne cuando el estudiantado llega a afirmarse en la creencia de que “no nací para la universidad”, “la matemática no es para mí” o “no me da la cabeza para el estudio”. Es necesario entonces insistir con la opción de una pedagogía emancipatoria que, a través de una educación sentimental anclada en valores de justicia e igualdad, colabore en reparar simbólicamente el dolor social.

Bibliografía

AHMED, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: PUEG-UNAM.

BAUMAN, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Fondo de Cultura Económica, España.

BOURDIEU, P. (2006) Estrategias de reproducción y modos de dominación. En: *Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases*. Ferreyra editor, Argentina.

- BOURDIEU, P. (1987). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica* (5), 11-17.
- CORTINA; A. (2017) *Aporofobia, el rechazo al pobre*, Paidós.
- DAVIES, W. (2016) *La industria de la felicidad*. Malpaso ediciones.
- ELIAS, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- GOULD, S. J. (1997): *La falsa medida del hombre*, Barcelona, Drakontos.
- HASBERG, O. (1996): *La diversidad de las emociones*. México: FCE.
- ILLOUZ, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- KAPLAN, C. V. (2013) (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- LE BRETON, D. (2009). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- SCRIBANO, A. (2007a). ¡Vete tristeza...Viene con pereza y no me deja pensar!...Hacia una sociología del sentimiento de impotencia. En R. Luna, y A. Scribano, (comp.) *Contigo Aprendí...Estudios Sociales de las Emociones* (pp.21-42), CUSH, Universidad de Guadalajara – CEA, Universidad Nacional de Córdoba.

11.- ACONTECIMIENTO

Carlos Gómez Camarena

Die stillsten Worte sind es,
welche den Sturm bringen.
Gedanken, die mit Tauben-
füssen kommen, lenken die
Welt¹.

Frederich Nietzsche
Also sprach Zarathustra

Si bien la Filosofía trata en parte de cernir una y otra vez los mismos conceptos bajo nuevas perspectivas o incluso de replantear una misma problemática, de vez en cuando emerge un nuevo concepto que cambia el horizonte de la discusión en este campo. El concepto “sujeto”, introducido por Descartes en la modernidad, es un ejemplo de este tipo de inflexiones en la historia de la filosofía donde un nuevo término entra en escena y permite releer retrospectivamente la tradición filosófica. Diremos que “acontecimiento” es justo la palabra que marca el viraje [*Kehre*] contemporáneo de la filosofía. En esta ocasión es Heidegger quien lo coloca en la escena filosófica.

El concepto de acontecimiento es un nuevo e ineludible centro gravitatorio de la filosofía, sea planteado como una nueva forma de indagar la ontología, revelación epocal del ser o un develamiento (no) originario que posibilita todo pensamiento del ser –su donación– en Heidegger (1989); como potencia inmanente producto de una confluencia de fuerzas –encuentros aleatorios

¹ “Las palabras más silenciosas son las que traen la tempestad. Pensamientos que caminan con pies de paloma dirigen el mundo”.

y contingentes– para Deleuze (1969); como discursividad aleatoria que escapa a la materialidad del poder según Foucault (1971); como la singularidad formulada por Lyotard (1973); o, como una problematización de lo que “arriba”, “ocurre” o “sucede” por fuera de ciertas oposiciones (actual/virtual, secular/mesiánico, real/imaginado, presencia/ausencia, pensable/impensable o inmanente/trascendente) en la deconstrucción derrideana (1993). Como salta a la vista, se trata también de una “apropiación de la creación alemana” realizada por la filosofía francesa de posguerra (Badiou, 2012).

No está en juego únicamente una inflexión o de la aparición de un nuevo “atractor extraño” que organiza el campo del saber, sino que se trata de un anudamiento conceptual que reconfigura la escena filosófica, esto es, que cambia la disposición de varios términos –ontología, metafísica, novedad, fenomenología, epistemología, historia, etc. No hay filósofo que se precie de contemporáneo que no discuta o tome posición respecto a este término. En este mismo orden de ideas, el concepto de acontecimiento en la filosofía es *un acontecimiento* en sí mismo ya que cambia para siempre la filosofía: a parir de Heidegger todo filósofo debe problematizar esta cuestión y debe leer toda la tradición filosófica bajo este término –tal como hizo Deleuze con el *Lekton* estoico, el *Caos* leibniziano, la *Singularidad* whiteheadiana o el *Devenir* bergsoniano como precursores de él (1969).

El mayo francés fue el contexto de apropiación de este término de filiación heideggeriana. Por ello, una de las preguntas centrales desde esta perspectiva es “¿cómo puede pensarse lo nuevo si ya todo ha sido pensado?”. *El pensamiento del afuera* (Foucault, 1966) es un título paradigmático para un libro de esa época. ¿Cómo surge la novedad? ¿Cómo hacer que lo nuevo no recaiga en lo viejo? ¿El pensamiento de lo nuevo es mero producto

de lo viejo? ¿Lo nuevo ya está bosquejado e insinuado en el presente? ¿Cómo hacerlo legible dado el caso? Estas son algunas de las preguntas que rondaron ese arco de tiempo. Pero también la sensación de fracaso de ciertas experiencias sociales –la revolución francesa, la comuna de París–, pero también el éxito de otros experimentos –la revolución cultural maoísta, la liberación sexual– se apoderaron del panorama francés. En el mayo francés no se trataría únicamente de una cuestión política, sino de la relación entre novedad y saber, de ahí la implicación estrecha de los estudiantes universitarios en el movimiento. Y es también así que a finales de los años 70 el sentimiento de agotamiento de la historia determinará el acento de la filosofía francesa. Es el inicio del decretado “fin de la filosofía”. Se trata también de la apropiación anglosajona de la filosofía francesa en la llamada *French Theory* (2004), del giro posmoderno o incluso de la versión “hegeliana” de la historia en Fukuyama (1992). Como efecto de ello, libro *El ser y el acontecimiento* (1988), *magnum opus* de Alain Badiou, hace del acontecimiento el corazón de su filosofía.

Sobre el final de la historia promulgado por algunos “filósofos” –el término es entrecomillado por el propio Badiou–, nuestro pensador toma posición: “Nunca resulta realmente modesto enunciar un ‘final’, un término, un impasse radical. El anuncio del ‘final de los grandes relatos’ es tan inmodesto como el gran relato mismo (...) El final del Final de la Historia está cortado del mismo paño que este Final” (Badiou, 1989: 10). “No sólo mantengo que la filosofía es hoy posible –continúa Badiou–, sino además que esta posibilidad no tiene la forma de la travesía de un final. Se trata, al contrario, de saber lo que quiere decir: dar un paso más. Un sólo paso” (Badiou, 1989: 11). Es por ello que las tensiones producidas por el término acontecimiento están entre la novedad y la historia, pero también entre *aquello que es* (ontología) y *aquello que acontece*. La dificultad es así doble: no pensarlo de forma trascendente –in-

introducirlo desde el exterior, un milagro por ejemplo– y además no incurrir en los errores historicista o ahistoricista.

En efecto, por un lado nos encontramos con una posición en donde todo en la filosofía ya existía, por el otro costado, habitamos un punto de vista en el cual cada cuestión filosófica es explicada como una construcción social, política, cultural, económica o de otro tipo. No obstante, Badiou se sustrae de estas dos posturas y afirma una tercera: la historicidad como un quiebre en la historia donde el futuro es configurado por una irrupción inédita en la materialidad de la historia y donde el pasado debe ser releído a partir de este novedoso elemento. Se trata, por supuesto, del acontecimiento, un nuevo pensamiento que tiene consecuencias para el porvenir y una relectura del pasado. Nada será igual después de un acontecimiento: hay historicidad. Nada será igual después del cine, el psicoanálisis, la política comunista o la invención de los números transfinitos. Estos acontecimientos buscarán sus propios precursores –ilegibles sin la emergencia de esta novedad–, ellos resolverán distintos problemas que fueron planteados a la humanidad, problemas que llevaban décadas o siglos sin solución. Se trataría de una “verdad” que emergería situada en el tiempo y en el espacio pero que una vez que aparece esta verdad tiene vocación universal y de eternidad –de esto tratan las 600 páginas de su segundo libro más importante *Lógicas de los mundos* (2006). Por ello no se trata tampoco de una posición a-historicista. Al filósofo esloveno Slavoj Žižek le gusta recordar el pasaje de los *Grundrisse* de Marx, cuando con perplejidad se pregunta por qué a pesar de las implacables leyes de la historia y la sociedad algunos productos artísticos o literarios que surgieron en épocas y lugares tan distintos nos siguen interpe-
lando –las grandes obras de Homero, Cervantes o Shakespeare². “Y

2 “Pero la dificultad no consiste en comprender que el arte griego y la epopeya estén ligados a ciertas formas del desarrollo social. La dificultad consiste en comprender que puedan aún proporcionarnos goces artísticos y valgan, en ciertos aspectos, como una norma y un modelo inalcanzables” (Marx, 1939: 32).

lo mismo sucede en los eventos políticos, como las protestas de la plaza *Tahrir* en El Cairo, –nos dice Žižek – las cuales derrocaron el régimen de Mubarak: uno puede explicar fácilmente las protestas como el resultado de específicos problemas en la sociedad egipcia (juventud educada y desempleada sin claras expectativas, etc.), pero de ninguna manera estos problemas pueden explicar del todo la energía sinérgica que dio lugar a lo que ocurrió después” (Žižek, 2014: 4). Para Badiou la tarea de la filosofía no es la búsqueda de lo ahistórico o de las leyes de la historia, sino aquello que rompe con lo pensado antes de esa irrupción inédita: “¿Qué pensaron los hombres de este siglo [Badiou hace un balance del siglo XX] que no fuera el mero desarrollo de un pensamiento anterior? ¿Cuáles son los pensamientos no transmitidos? ¿Qué se pensó que antes fuera impensado y hasta impensable?” (2005: 14).

Respecto a la primera dificultad, aquella de la emergencia inmanente de una novedad, la solución de Badiou proviene de las matemáticas: la teoría de conjuntos postcantoriana. Efectivamente, tuvimos que esperar 25 siglos para poder plantear de manera consistente la inconsistencia del ser (Badiou, 1988: 67). El truco reside en la manera de contar y de concebir al ser. A decir de Badiou, después de los matemáticos Gödel, Cantor y Cohen, la ontología sólo puede pensar la multiplicidad del ser. Al final esta multiplicidad es multiplicidad de vacíos y no de unos. El átomo es el vacío y no la unidad. Esta es la única manera de pensar de manera consistente la inconsistencia del ser. Una situación (el ser) cuenta de forma distinta estos vacíos –de ahí la importancia de la teoría de conjuntos–, de tal manera que existe al menos un elemento que no es contado en la situación pero que pertenece a ella. Badiou explica de manera racional y ontológica –y no mística o religiosa– la emergencia de un elemento “supernumerario” que no es contado pero que pertenece a la situación misma.

Este componente que pertenece a la situación pero que no ha sido contado en ella, la inexistencia en términos de *Lógicas de los mundos*, puede aparecer únicamente en cuatro ámbitos de la existencia: la ciencia, la política, el arte y el amor. Se trata de lo que Badiou llama las “condiciones de la filosofía” (1992). La filosofía es impotente para producir verdades, su auténtica tarea es articular estas verdades que acaecen en otros lugares y hacerlas contemporáneas³. “La filosofía agrava los problemas” (Badiou, 1989:18) y con ello hace “composibles” (1989: 14) esas verdades, es decir anuda estas condiciones sin las cuales ella no existiría: “Lo que condiciona una gran filosofía, por oposición a los saberes instituidos y consolidados, son las crisis, aperturas y paradojas de la matemática, las sacudidas en la lengua poética, las revoluciones y provocaciones de la política inventada, las vacilaciones de la relación entre los dos sexos” (1989: 18).

Son estos “saberes instituidos” lo que aquí más nos interesa para la educación. Se trata de lo que Badiou llama “la enciclopedia” de saberes en una clásica oposición entre saber y verdad propuesta por el psicoanalista Jacques Lacan (1975: 109), pero también por Foucault (1982) así como por Deleuze y Guattari (1972). Todos ellos como efecto del mayo francés. “El carácter heterogéneo y de acontecimiento de los cuatro tipos de procedimientos de verdad excluye totalmente su alineamiento enciclopédico. La enciclopedia es una dimensión del saber, no de la verdad, la cual agujerea el saber” (Badiou, 1989: 17). La pregunta central es ¿cómo se transmite la dimensión de la verdad y no la enciclopedia de los saberes? Cuestión medular para el acontecimiento puesto que no se tra-

3 “La pinza de la Verdad, que encadena y sublima, tiene por oficio captar las verdades. La relación de la Verdad (filosófica) con las verdades (científicas, políticas, artísticas o amorosas) es una relación de captura. Por “captura” entendemos embargo, conquista, y también *saisissement*, sobrecogimiento. (...) No se trata aquí, entre Verdad y verdades, de una relación de dominio, de subsunción, de fundamento o de garantía. Es una relación de captura: la filosofía es una toma de verdades” (Badiou, 1992: 61). Agradezco a Víctor Velasco Romo por llamarme la atención sobre esta cita.

ta únicamente de la llamada “educación bancaria” (Freire, 1970), es decir, de la “enciclopedia de saberes” sino de cómo la verdad perfora y dinamita esa cristalización del saber ya dado: “las cosas no sólo cambian, lo que cambia es el parámetro mismo a través del cual medimos los hechos” (Žižek, 2014: 159). Se trata de cómo un elemento que no es contado en la situación amorosa, política, científica o artística provoca un viraje que transforma el horizonte mismo en que los hechos aparecen. Todos los demás saberes como la economía, la geografía, la física, la química, la biología, etc. dependerán de una novedad que aparezca en aquellos ámbitos que condicionan a la filosofía (amor, arte, ciencia, política). Se entiende ahora la relevancia de la pregunta por el acontecimiento para la educación: ¿cómo poder transmitir aquello que por definición es impredecible y que reconfigura las coordenadas mismas de lo que ya se sabe? Esto necesariamente cuestiona a los agentes que detentan el poder, desde el maestro hasta el sistema educativo pasando por la escuela, la universidad y los ministerios de educación.

A esto se refiere Badiou cuando afirma que la igualdad no es nunca la meta, es el principio. La igualdad no se obtiene, se declara. Por ello se puede llamar “política” a las consecuencias, en el mundo histórico, de esta declaración. En otras palabras, las verdades acontecimentales son axiomáticas y no programáticas –planes de 10 puntos como les gusta decir a los gestores oportunistas y chapuceros de la política (educativa, cultural, científica, etc.). La dimensión axiomática o declarativa de la verdad se la apropia Badiou de su amigo y adversario Jacques Rancière (1987). Así como la igualdad de un negro frente a un blanco no es un plan a 20 años sino el momento en que un negro se sienta en un asiento de un blanco de un autobús declarando *en acto* la igualdad entre los humanos, de la misma manera en que el arte se realiza cuando se sostiene la existencia de una escala dodecafónica de facto, en la ciencia se asumen las consecuencias de la existencia de infinitos

mayores unos que otros o en el amor dos personas actúan como si su vida fuese el sostener la diferencia de la no-relación sexual, es decir, eligen como si fuesen *un dos irreductible* los viajes, los proyectos de vida o tener (o no) hijos. Este costado axiomático o de apuesta sin garantías, como ya dijimos, cuestiona la propia idea de educación, especialmente en lo que se refiere a la evaluación.

La evaluación no trata únicamente de un proceso que se daría al final de la transmisión de los saberes, se trata de lo que Marx llama la “forma mercancía” (1867) o lo que es lo mismo: la transmutación misma del saber en mercancía, el paso del saber como valor de uso al saber como valor de cambio *como forma misma de la mercancía*. Esto es decisivo para el abordaje desde el acontecimiento, puesto que si el ser o la situación oprime al acontecimiento, lo hace únicamente a partir de *una forma de contar* (de ahí lo medular al definir el acontecimiento en términos matemáticos, en otros términos: formularlo desde la teoría de conjuntos). En el arte, en la ciencia, en el amor y en la política hay cosas que cuentan y otras que no. De nuevo, ¿cómo transmitir el hecho mismo de que los parámetros –la manera de contar– se transforman a partir de *nombrar un elemento que no es contado por esos mismos parámetros*? El llamado “proceso de evaluación” oprime de principio a fin la emergencia de lo nuevo, el acontecimiento. El psicoanálisis como acontecimiento, por ejemplo, no trata tanto de alcanzar la felicidad, sino de cambiar los parámetros de lo que se entiende por felicidad, al punto *poder ser ya más* un ideal para el sujeto. Lo mismo se podría decir del marxismo: el ideal no sería la propiedad o la libertad sino la justicia y la perspectiva colectiva.

Aquí es donde se conectan educación y capitalismo. También donde la perspectiva de Badiou sobre el acontecimiento es relevante. Si desde la filosofía del Badiou el acontecimiento da cuenta de la propia ruptura de las coordenadas del saber, el es-

tallido del saber por la verdad o la reconfiguración del ser por el acontecimiento, debemos concluir que el gran sistema que todo quiere contabilizarlo –desde una forma muy particular de contar– es el capitalismo. El nihilismo del capitalismo hunde sus raíces para hacer todo contable y por lo tanto intercambiable como mercancía. En el momento en que todo es computable y registrado desde la hegemonía de su poder supuestamente neutral, las notas, evaluaciones y certificaciones entran como unidades de cambio en el gran circuito del mercado mundial. La astucia del capitalismo es la transmutación de las leyes mismas de la producción: se crea y se produce para intercambiar en el mercado y así sobrevivir. Esto es el nombre mismo de la economía del mercado. La ley oculta de la “mano invisible” del mercado es que no se trata únicamente de oferta y demanda, sino que estamos condenados a producir e intercambiar para sobrevivir. No es un secreto que los académicos e investigadores cada vez más deben publicar más y más artículos para ese gran mercado, sin importar su relevancia o calidad. Justo como ocurre con las demás mercancías, desde apartamentos hasta pizzas pasando por rentar cuartos deshabitados de una casa o hacer uso de los tiempos muertos de mi automóvil como taxi. Se trata del llamado “capitalismo de plataformas” (Srnieck, 2016) o de la “uberización de la educación superior” (Goldberg, 2016): la universidad ya no es vista como un bien público sino como un lugar donde se producen mercancías, un espacio donde se deben diversificar los servicios y aprovechar los tiempos muertos (cursos de verano, servicios a empresas, educación en línea, *joint ventures* con empresas, universidad para niños), al punto en que estudiantes, profesores e investigadores (hoy llamados eufemísticamente “usuarios”) son “empresarios de sí mismos” (Han, 2000). No sería casualidad que el ascenso del concepto “acontecimiento” surja desde las universidades en mayo de 1968.

Para el capitalismo únicamente cuenta lo que puede ser intercambiable. Su principio de contabilidad, el parámetro desde el cual cuenta se llama mercado. Pero hay muchas cosas que existen en la situación y que no son contados desde la intercambiabilidad, desde los parámetros del mercado: la salud, la naturaleza, las relaciones amorosas, la amistad, el ocio, la angustia, el aburrimiento, la justicia, etcétera. Se objetará que de hecho todo esto puede ser contabilizable, pero no trata de contarlos sino de contarlos *desde el parámetro de la intercambiabilidad*. Es por eso que para Marx *si cuenta* la nominación de la mano de obra: no es lo mismo un “obrero”, al que se le paga de manera justa su trabajo, que un “proletario” al que se le roba su trabajo y esto es justificado por la ley, la economía, la política y las instituciones liberales. Es por ello que la nominación de los acontecimientos es siempre crucial para que la situación se transforme o, dicho de otra manera, *que sea contada de forma distinta*: “en su concepción más elemental, un acontecimiento no es algo que ocurre en el mundo, sino *un cambio del encuadre mismo a través del cual percibimos el mundo y nos vinculamos con éste*” (Žižek, 2014: 12).

Por esta simple razón la educación en el capitalismo es doblemente hostil a los acontecimientos. La educación se vuelve políticamente correcta ya que pretende recubrir nominalmente al acontecimiento para domarlo y docilizarlo: “allí donde debería estar el nombre de un procedimiento de verdad, viene otro nombre que lo desplaza. El nombre cultura obstruye el de arte. La palabra técnica obstruye la palabra ciencia. La palabra gestión obstruye la palabra política. La palabra sexualidad obstruye el amor. El sistema: cultura-técnica-gestión-sexualidad, tiene el inmenso mérito de ser homogéneo con el mercado” (Badiou, 1997: 12).

Se notará la gran importancia que tiene el concepto de acontecimiento para la educación como elemento para dinamitar al

capitalismo. El capitalismo en términos filosóficos *no es más que una manera de contar*. El acontecimiento reconfigura, reencuadra, cambia las coordenadas desde donde se cuentan –narran y contabilizan– las cosas. La educación no residirá entonces en la transmisión de los saberes sino en mostrar cómo los saberes han sido perforados por las verdades de su tiempo. Que las verdades sean eternas y universales implica que un acontecimiento puede “resucitar” en otra época y en otro lugar (Badiou, 2006). Es por ello que enseñar el valor subversivo que tuvo la raíz cuadrada de 2, la invención de los números imaginarios, la creación de la música moderna contra la música clásica, la importancia de la crisis de la representación en la pintura del siglo 20 para las vanguardias artísticas, la experimentación a través de novedades políticas en la aventura comunista, la insurrección del “Espartaco Negro” Toussaint L’Ouverture, el des-arreglo de la sexualidad respecto a los objetos en el psicoanálisis freudiano o cómo las grandes historias amorosas sin fusión o tragedia que sostienen la diferencia del “Dos inmanente” (Badiou, 2018) son de importancia capital para la educación. Especialmente en un mundo donde el pensamiento “TINA” (There Is No Alternative) parece permearlo todo, una educación que privilegie la experimentación, las apuestas sin garantías y muestre los momentos históricos donde los parámetros mismos fueron trastocados es de importancia vital. La transmisión de la dimensión del acontecimiento se vuelve prioridad en un momento en donde la salida al capitalismo es una urgencia que permanece aún sin nombre.

Bibliografía

- BADIOU, A. (2018) *L'inmanence des vérités. L'être et l'événement 3*. París: Fayard.
- BADIOU, A. (2012) *La aventura de la filosofía francesa*. Traficantes de sueños: Madrid, 2014.

- BADIOU, A. (2009) *Segundo manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2010.
- BADIOU, A. (2006) *Lógicas de los mundos. El ser y el acontecimiento 2*. Buenos Aires: Manantial, 2008.
- BADIOU, A. (2005) *El siglo*. Buenos Aires: Manantial, 2005.
- BADIOU, A. (1997) *San Pablo: la fundación del universalismo*. Madrid: Anthropos, 1999.
- BADIOU, A. (1992) *Condiciones*. México: Siglo XXI, 2012.
- BADIOU, A. (1988) *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial, 1999.
- CUSSET, F. (2004) *French Theory: Foucault, Derrida, Deleuze & Cía. y las mutaciones de la vida intelectual en Estados Unidos*. Barcelona: Melusina, 2005.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1972) *El antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós, 1985.
- DELEUZE, G. (1969) *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós, 1994.
- DERRIDA, J. (1993) *Specters of Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid: Trotta, 1998.
- FOUCAULT, M. (1982) *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La piqueta, 1994.
- FOUCAULT, M. (1971) *El orden del discurso*. México: Tusquets, 2013.
- FOUCAULT, M. (1966) *El pensamiento del afuera*. Madrid: Pre-Textos, 2008.
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- FRANCIS Fukuyama (1992) *El fin de la Historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta, 1992.
- GOLDBERG, D. Th. (2016) *Coming soon Uber U*. Inside Higher Ed. 12 agosto 2016. <https://www.insidehighered.com/views/2016/08/12/dangers-uberization-higher-education-essay>
- HAN, B-Ch. (2000) *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder, 2016.

- HEIDEGGER, M. (1989) *Aportes a la filosofía. Acerca del evento o Contribuciones a la Filosofía (Del acontecimiento)*. Buenos Aires: Biblioteca Internacional Martin Heidegger/Editorial Biblos/Editorial Almagesto, 2003.
- LACAN, J. (1975) *El seminario. Libro 20: Aún*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- LYOTARD, F. (1973) *Dispositivos pulsionales*. Madrid: Fundamentos, 1981.
- MARX, K. (1939) *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. Borrador 1857-1858. Vol. 1*. México: Siglo XXI, 2007.
- MARX, K. (1867) *El Capital 1*. México: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- RANCIÈRE, J. (1987) *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes, 2003.
- SRNICECK, N. (2016) *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja negra, 2018.
- ŽIŽEK, S. (2014) *Acontecimiento*. Madrid: Sexto piso, 2014.

12.- GÉNERO

Tengo un coño que me tapa toda la cara.

Educación en la deconstrucción de la diferencia sexual¹

Laura Llevadot

Que la mujer no nace, sino que se hace, lo sabemos desde que Simone de Beauvoir publicó *El segundo sexo* en 1949. No nacemos hombres ni mujeres, sólo venimos al mundo con unos genitales sobre los que se inscribirá todo el orden de lo simbólico, unos enunciados que afirman ser meramente descriptivos cuando son en realidad performativos. Nos agujerean las orejas, nos nominan en femenino o masculino, nos acarician o nos dejan llorar para hacernos fuertes, nos llaman princesas para años más tarde llamarnos putas, nos cortan el pelo o nos lo dejan crecer lánguido y largo, elogian nuestra feminidad todavía púber, enseñan a los niños a ser agresivos y competitivos, a que les gusten los deportes y gocen ganando, a las niñas, a ser objeto del deseo de estos atletas imberbes para que puedan vencer también mediante la sumisión, pero de modo más estratégico. Nos feminizan y nos masculinizan a golpes de consignas, elogios y humillaciones. En este reparto de lo sensible, como diría Rancière, la dominación está asegurada, pero aquí, como en cualquier lugar, el amo deviene también esclavo. No sólo porque, como escribe Virginie Despentes, “el cuerpo de las mujeres solo pertenece a los hombres para contrarrestar el hecho de que los cuerpos de los hombres pertenecen a la producción, en tiempos de paz, y al Estado, en tiempos de guerra” (Despentes, 2018: 37), si no también porque ambos devienen

¹ La versión original de este texto, más extensa y escrito originariamente en catalán, corresponde al penúltimo capítulo del libro: Llevadot, L., *Jacques Derrida. Democràcia i sobirania*, Barcelona: Gedisa, 2018.

esclavos de su deseo, del deseo que no son. Los hombres querrían triunfar, como aprendieron a hacerlo en el campo de fútbol de la escuela, y poseer una o muchas mujeres que les recuerden constantemente su reino, tanto da si son putas, amantes, jovencitas o abnegadas madres, tanto da si el campo de fútbol del patio de la escuela se ha convertido ahora en empresa, literatura, arte o universidad. Las mujeres desarrollan el gusto por la sumisión, devienen esencialmente masoquistas. Quieren encarnar el ideal que la masculinidad ha preparado para ellas. Dulces, misteriosas, vulnerables, bellas y jóvenes, inalcanzables en su feminidad, suficientemente inteligentes para sostener el monólogo de los hombres al que, por educación, llamaremos conversación, pero no tanto como para subvertir de raíz los términos del diálogo. Se sienten realizadas al ser víctimas preferenciales. Arruinadas como mujeres al ser rechazadas. Se pasan la vida tratando de gustar a los hombres. Incluso si son exitosas en sus campos profesionales piden perdón en la cama sometiéndose a los códigos binarios que atraviesan la más secreta intimidad. Sucede que la cultura deviene naturaleza, que, como decía Valery, “lo más profundo está en la piel”, y nuestros cuerpos dóciles a la sumisión y al mandato expresan en la intimidad la situación de dominio social y económico a la que estamos todos sometidos. Nada es natural ni biológico. Las mujeres no estamos hechas para gustar, ni los hombres para ganar. Si “no hay relación sexual”, como afirma Lacan, no es porque la comunicación no sea posible y cada cual haga el amor con su fantasma edípico, sino porque entre amo y esclavo nunca hubo relación, todavía menos entre esclavos que necesitan creer que son amos cuando es ya demasiado evidente que no lo son. Obtener, a través de las relaciones sexuales, el reconocimiento del personaje que creemos encarnar cuando hemos asimilado hasta los huesos la heterosexualidad normativa, esta trama cultural y política de desigualdad y descarga, quizás nos sea de ayuda para reforzar el ego que necesitamos para sobrevivir en este capitalismo de emprende-

dores neoliberales, pero lo que es seguro es que en la relación con el otro no la hay. No la hay ni siquiera con nosotros mismos.

Es por ello que tanto el feminismo de la igualdad como el de la diferencia fracasan en este punto. Empoderarse, llegar a ser iguales que los hombres, con los mismos derechos y capacidades, como quería Beauvoir, es seguramente más justo que asumir la sujeción, pero no cambia nada en el reparto de la dominación. Nos masculinizamos, aprendemos a hablar la lengua de los hombres, se llamen Žižek, Lacan o Derrida, obtenemos reconocimiento, en la cama exigimos tener orgasmos, pagamos para que las tareas domésticas las hagan otras mujeres, inmigrantes y racializadas. Importa poco aquí quien lleva el falo. El falo seguirá reinando y el poder sólo ganará más adeptos. “Añadir mujeres y batir”, ironizaba Fox Keller, para describir esta situación de falsa emancipación. Agregamos a las instituciones la cuota de mujeres políticamente correcta y hacemos que el falocentrismo siga funcionando como si nada hubiera ocurrido. El feminismo de la diferencia (Irigarai, Cavarero...), por el contrario, quisiera que algo cambiase de veras. Imprimir a la escritura, al saber, a la sociedad, a las instituciones, a las relaciones en general, el punto de vista de las mujeres. El gusto por el cuidado del otro, la maternidad, el hecho diferencial biológico, o bien una historia compartida de dominación, devienen así los criterios para feminizar la sociedad, para desplazar esta mirada androcentrada que todo lo ordena. Nuestra historia literaria, filosófica, científica, cultural, artística, es una historia de hombres que se relatan a sí mismos, que se felicitan. Dicen que les gustan las mujeres, pero sólo como otro, como no-todo, como musas, como madres y proletariado que les cuidan los hijos, como ocasión para su productividad, tradicionalmente mediante la melancolía y el amor o desamor romántico. Se congratulan, se lamen las heridas, se animan los unos a los otros, “se aman entre ellos” (Despentes, 2018: 145). Las violaciones colectivas no evidencian

sino cómo les gusta contemplarse los unos a los otros: fuertes, erectos, agresivos, dominadores hasta el paroxismo. El otro, la víctima de turno, es sólo un pretexto para escenificar su narcicismo. Por otra parte, los más concienciados “ayudan” en casa, y fuera dejan que las mujeres trabajen su relato silenciado. Que lean a otras mujeres, que rehagan su historia, que estudien filósofas, científicas, artistas, activistas que no han tenido lugar en la narrativa hegemónica androcentrada. Los estudios de género se financian y tienen su lugar en el mercado, su pequeño espacio académico y su estantería en las librerías. Mientras tanto, los hombres siguen haciendo filosofía, historia, política y ciencia de la seria, y las mujeres no molestan dedicadas a “sus labores” feministas. Es en este sentido que resulta trivial la disputa entre el constructivismo y el esencialismo. Cuenta poco si somos mujeres porque tenemos vagina y, por lo tanto, la posibilidad de ser madres o si lo somos porque compartimos una historia de dominación. El caso es que la diferencia sexual deviene identitaria y forma comunidad. Nos defendemos de la dominación desde el lugar mismo que nos ha sido asignado por el enemigo. Condenadas a debatirnos entre la masculinización colaboracionista y la afirmación de una identidad femenina impuesta por el otro, es necesario en este punto preguntarse porqué a la diferencia sexual le llaman diferencia cuando en realidad quieren decir identidad.

Es en el vértice de esta aporía que la perspectiva de la deconstrucción me parece del todo necesaria. Desde su primera conferencia sobre *La Différance* dictada en 1968 hasta su seminario *Geschlecht III*, que justo ahora se ha publicado (Derrida, 2018), la cuestión de la diferencia y, por lo tanto, de la diferencia sexual, transita toda la obra de Derrida. La diferencia, para Derrida, no ha sido nunca la diferencia entre dos identidades. En todas las polaridades metafísicas (esencia/apariencia; cultura/naturaleza; hombre/animal; racional/irracional; logos/escritura o masculino/

femenino, que es la que nos ocupa aquí), la diferencia no señala nunca la oposición, como sí querría hacerlo la idea misma de *diferencia sexual* que se enarbola. Es, por el contrario, el primer término de la oposición el que necesita afirmar su identidad para jerarquizar y diferenciar-se de aquello que lo podría contaminar y, por tanto, poner en cuestión su dominio. El temor de la masculinidad a la homosexualidad no habla sino de esto.

Desde este punto de vista, aunque pueda molestar, diferencia entre masculino y femenino, no la hay. Es la masculinidad, en su necesidad de afirmarse pura y diferenciarse, la que inventa la diferencia sexual, tal como es la humanidad del hombre la que esfuerza sin éxito por distinguirse de la animalidad. Aquello que Derrida nombra *diferencia*, que escribiremos con “z” en lugar de “c” para mantener la homofonía con la que juega, señala justo la imposibilidad de toda identidad. La *différance*, que Derrida escribe incorrectamente con “a”, designa a nivel espacial un diferir entre cosas, un no ser igual, pero, sobre todo, en su dimensión temporal, la diferencia difiere, se da para más tarde, siempre a través de un rodeo que no llega jamás al éxtasis de la presencia inmediata. *Différance*, con “a”, como diferencia con “z”, señala también algo esencial en la crítica a la crítica tradicional a la escritura (*logocentrismo*) que Derrida lleva a cabo, y es que la diferencia entre “diferenzia” y “diferencia” con “c” sólo es legible, sólo se da en el texto, del mismo modo que la masculinidad sólo se afirma en los cuerpos de las mujeres. Pronunciados en voz alta los dos términos dicen lo mismo, pero escritos y leídos dicen otra cosa. La diferencia con “z” dice que identidad no hay, que no hay masculinidad, ni humanidad, ni ninguna esencia que no se haya tenido que afirmar pasando a través por su contrario. ¿Qué sería del hombre sin la invención de la feminidad? ¿Qué sería del pensamiento, el logos, si no fuese por su rodeo estructural y necesario por a través de la escritura, de aquello que ciencia y filosofía rechazan por literario,

desearían no tener que necesitar, pero sin lo cual sería imposibles? Y, sin embargo, la masculinidad, la humanidad, el pensamiento, las ideas y las esencias, no se dan jamás en presente. Nadie encarna la masculinidad porque en el lugar donde quisiéramos hallar su esencia sólo encontramos diferencia, un diferir consigo mismo, un aplazamiento irremediable. Las esencias, las identidades, los modelos, son un mito filosófico que ha devenido político. Nos matamos demasiado para ser hombres, mujeres, racionales, civilizados, porque no soportamos la contaminación con aquello que desearíamos desterrar y que hemos inventado para no tener que enfrentarnos a la indecibilidad.

Cuando Derrida aborda la cuestión de la diferencia sexual, esto es, de lo que a partir de ahora podemos llamar ya identidad sexual, en textos como *La ley del género* (1986), *Éperons* (1978) o *Geschlecht* (1987), lo hace siempre para poner en cuestión este binarismo que nos emmordaza. El género es la ley, sea éste sexual o literario. “Debes, no debes, dice el género” (Derrida, 1986: 234). La biopolítica, nos lo habrá enseñado Foucault, habrá consistido en la invención de la sexualidad a partir del siglo XIX, en la obligación de identificarnos en función de nuestra orientación sexual o de patologizarnos a causa de nuestra desorientación. La medicina, la psicología, el discurso jurídico y científico habrán contribuido a una normalización generalizada que no pasa únicamente por la heterosexualidad normativa sino por la clasificación y la identificación con nosotros mismos, de forma obligada, en virtud de nuestras prácticas y preferencias sexuales. La sexualidad deviene la norma, sea normativa o no. Heterosexuales, homosexuales, trans, *queer*, etc... cumplimos con la norma desde el momento en que nos sentimos pertenecer a un género.

“No sé pertenecer a ningún género”, tal como dice Derrida a propósito de la literatura, sería quizás el mejor revulsivo para aquel

grito de Virginie Despentes: “tengo un coño que me tapa toda la cara” (2018: 123). Con este grito, Despentes denuncia la identificación a la que estamos sometidas por el simple hecho de tener vagina, así como la violencia, la humillación y la sumisión que se deriva de ello. Sin duda, la denuncia debe seguir vigente porque la situación de desigualdad y violencia es demasiado flagrante. Pero de nada nos valdrá si no deconstruimos a la vez todas las identificaciones de género y, en primer término, la de la masculinidad -que de otra parte nadie encarna ni debería desearlo- en la medida en que es la que ordena y genera este binarismo que humilla, explota y mata. No querer pertenecer a ningún género, justo porque no se puede, porque la ley, la norma exigen una identificación imposible y de cabo a rabo ficticia, sería la afirmación de una verdadera diferencia, de una diferencia sexual “que no estuviera ya sellada por el dos” (Derrida, 1992: 115). Quizás, no ya una diferencia sexual sino una sexualidad diferenciándose a cada encuentro, sea con alguien del sexo contrario o no. La homosexualidad tampoco está aquí salva. Los roles de género y las identificaciones trabajan en todas partes. Aprender a desidentificarse, a relacionarse con el otro desde la diferencia, es el único modo de dejarse afectar sin submisión estratégica y sin tratar al otro como objeto preformado del deseo. “A cada cual sus *n* sexos”, decían Deleuze y Guattari. A cada cual su trabajo de deconstrucción del género para que la relación sexual sea un acontecimiento para celebrar en lugar de un mero intercambio de descargas y beneficios simbólicos.

Desde este punto de vista el feminismo, sin duda, no quedará indemne, pero tampoco dejará de ser vindicado. Sólo que la feminidad de lo fememnino ya no está aquí asegurada. O mejor, que la feminidad consiste justamente en el desplazamiento de la polaridad, en el abandono del mundo de las esencias, en la ironía ante las seguridades de los hombres de ciencia que todo lo ordenan, tal y como Derrida habrá leído en un cierto Nietzsche.

La ausencia de verdad, de identidad, en Nietzsche, tiene nombre de mujer (Derrida, 1978-79: 52). Es una cierta idea de la feminidad, dionisiaca y danzante, transgresora y fronteriza, la que permite ir más allá de la masculina locura clasificatoria. Un archi-femenino sería, en este sentido, tan reclamable como la archi-escritura. De esta mujer que ya no es sólo mujer Hélène Cixous da también cuenta cuando escribe:

“Pero sé por experiencia (sólo sé después de la experiencia, es decir, después del error) que con frecuencia una *mujer* no es una mujer, ni un *hombre*, un hombre, que con frecuencia una mujer, un hombre, es un conjunto de X elementos. Conozco una mujer que a la segunda ojeada es un conjunto de cinco niños y una niña. En cuanto a las ojeadas siguientes... No sé quien es mi conjunto. ¿Quien son yo? ¿Pretendo que mi soy-yo es mayoritariamente mujer? Experimento una sensación inquietante cuando hablo de estos conjuntos. Me parece que en la escena político-social de hoy día son sobre todo las mujeres, más que los hombres, los que son conjuntos ocupados, poblados, naturalizados, injertados, por una cierta cantidad de partes del otro, y que gran parte de los hombres están ocupados por elementos mayoritariamente masculinos” (Cixous, 2005:224)

Son sobre todo las mujeres, las que son conjuntos ocupados, las más proclives a abandonar las falsas identificaciones de género, las más dispuestas a dejarse sentir y ser afectadas. Lo hemos aprendido a golpes. No hay nada de natural en todo esto. Si el feminismo debe ser todavía revindicable no será ya para colaborar con el sistema a fuerza de masculinización, ni para atrincherarse en una identidad que hace comunidad porque nos sitúa en el lugar mismo en

el que nos ha dispuesto el adversario, sino para hacerlos estallar desde dentro. Que no somos nada, sino deseo de alteración y experiencia, más allá de todo código y de todo género, quizás serán las mujeres quienes nos lo enseñen, quienes lo enseñen también a los hombres que no soportan ya más las exigencias a las que los constriñe su masculinidad impuesta. Nos jugamos en ello nuestras relaciones más íntimas, que son también políticas y quizás la matriz de toda relación con el otro. Llegará un día en que gracias al influjo de estas mujeres que ya no lo son, si acaso cinco niños y una niña a la segunda ojeada, gracias a su sentimiento inquietante de no saber pertenecer a ningún género, nos avergonzaremos de haber exhibido cuerpos de mujer en los anuncios publicitarios, de haberlos prostituido, tanto fuera como dentro del matrimonio, de haberlos vejado con tanta impunidad. Tal como hoy no osamos ni recordar que hace sólo unos pocos años, justo hasta la fecha de unas esplendorosas olimpiadas, tuvimos a un hombre negro diseccionado y expuesto en un museo de Barcelona.

Bibliografía

DERRIDA, J., (1984b), "La loi du genre" , *Parages*, Galilée, Paris, pp. 249-287.

DERRIDA, J, (1984a), *Otobiographies. L'enseignement de Nietzsche et la politique du nom propre*, Galilée, Paris.

DERRIDA, J. (2008), "Coreografías", *Lectora* 14: 157-172.

CIXOUS, H. (2005), "Cuentos de la diferencia sexual", *Lectora* 21: 209-231. DESPENTES, V. (2006), *Teoria King Kong*, L'altra Editorial, Barcelona.

13.- INCLUSIÓN

Inclusión educativa o el aprender a mirar desde la perspectiva de un nosotros común.

Miguel López Melero

“Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”.

MARK, K.

Tesis sobre Feuerbach, 1888

Origen y concepto

Todo trabajo intelectual es, en gran medida, un trabajo cooperativo. Es el caso de este breve artículo del que, siendo su autor, está escrito en plural porque es fruto de largos debates y profundas reflexiones con el profesorado del Proyecto Roma¹.

Durante las dos últimas décadas del siglo XX aprendimos a vivir en una sociedad de origen capitalista, denominada el Estado del *Bien-Estar*, que necesitaba de una educación en valores para su desarrollo: respeto, libertad, igualdad, calidad, solidaridad, etc.

¹ El Proyecto Roma, como experiencia de educación en valores, es un modelo de desarrollo humano y surge con una doble finalidad: por un lado, aportar ideas y reflexiones sobre la construcción de una nueva teoría de la inteligencia que no discrimine a nadie ni por la etnia, género, hándicap, religión, procedencia, etc., considerando las diferencias humanas como valor y no como una lacra social y dos, pretende cualificar los contextos familiares, escolares y sociales desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía personal, social y moral.

Era el momento de las *reformas educativas* en Europa y se pretendía que la escuela pública formara una ciudadanía culta, librepensadora, democrática, solidaria, respetuosa y justa. Sin embargo, con las reformas no basta, es necesario un cambio profundo. En este contexto irrumpe el concepto de *inclusión como una escuela para todos* (UNESCO, Jomtien, 1990) aún cuando en la mayoría de los países desarrollados no se había consolidado la práctica de la *integración*, generándose una gran confusión en la vida escolar y social puesto que existía la creencia de que, por el mero hecho de la presencia de personas con alguna peculiaridad se estaban realizando prácticas inclusivas.

La educación, un derecho de todas las personas, impone al profesorado la obligación de garantizar la oportunidad de cubrir todas las necesidades básicas de aprendizaje, de propiciar equidad y calidad, y esto solo se consigue cuando conviven todas las niñas y niños. El profesorado sabe que debe dar respuesta a todo el alumnado independientemente de la etnia, el género, la religión, orientación sexual, procedencia cultural, hándicaps, etc. Ha habido tres maneras de dar respuesta a este derecho: una, el modelo en el que el docente se plantea *qué le pasa a este niño o a esta niña que no aprende lo que deseamos que aprenda*. Es el modelo más tradicional y deficitario, el de la *educación especial*, que se centra en subrayar que hay niñas y niños que aprenden y otros que no aprenden por lo que se necesitan procesos de enseñanza y aprendizaje diferentes, en centros o aulas especializadas; y profesionales especialistas. Un segundo modelo, *el de la integración*, es aquel cuyos docentes se plantean si *los contenidos seleccionados se ajustarán a estas niñas y niños o tendremos que adaptarlos*. Este modelo hace del currículum su centro de actuación y reflexión adaptándolo a las peculiaridades de los sujetos (adaptaciones curriculares). Ambos modelos están centrados en los sujetos como causa fundamental del aprendizaje. Pero hay otro modelo que se pregunta *qué tipo de cambios en el espa-*

cio y el tiempo escolar, en la organización del aula, en la construcción del currículum, la formación del profesorado, el papel del alumnado, en los recursos necesarios o en la evaluación, debemos hacer para que todas las niñas y niños sean respetados en sus peculiaridades, convivan y aprendan. Este modelo es el de la *inclusión*. No se centra en que cambien los sujetos, sino en cambiar los sistemas. En nuestro caso, la escuela pública y su profesorado han de cambiar, de buscar y encontrar, las estrategias adecuadas para dar respuesta a la diversidad de niñas y niños. Debemos construir una escuela extraordinaria (Slee, 2012). Eso es lo que pretendemos ofrecer en este artículo.

¿Cómo construir una escuela sin exclusiones en una sociedad excluyente? ¿Cómo educar en otra forma de pensar, dialogar, sentir y actuar que no esté colonizada por el pensamiento único y por el modelo de desarrollo económico? La cuestión, a nuestro juicio, radica en saber cómo educar a las nuevas generaciones desde la perspectiva del Otro.

Aprender a mirar desde la perspectiva del Otro

Hablar de inclusión en educación es hablar de *respeto a la diferencia*, ya que de lo que se trata es de legitimar a la otra y al otro como legítima otra u otro en la convivencia para su transformación (Maturana, 1994). Podemos decir que el respeto es la norma de convivencia universal por excelencia. Por ello, hablar de inclusión en educación es hablar de *justicia social* (Fraser y Honneth, 2006) y, parece lógico, que para construir una sociedad justa y honesta sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes ya que, además de un derecho y un valor, la educación es el medio más eficiente para romper el círculo de la pobreza y de las desigualdades en el mundo (Rawls, 2002; Nussbaum, 2006; Sen, 2010; Young, 2012; Sapon-Shevin, 2013; Cortina, 2017). Porque mientras haya un alumno

o una alumna que haya perdido su dignidad, es decir, que no sea respetado como es, ni participe en la construcción del conocimiento con los demás, ni conviva en igualdad de condiciones que sus compañeros y compañeras, no habremos alcanzado la educación inclusiva. Es imprescindible, por tanto, que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y las investigadoras e investigadores contraigamos el compromiso moral de orientar la educación hacia la equidad y la calidad. La justicia como equidad para atender a la ciudadanía que se encuentra en desventaja en nuestras escuelas (Rawls, 2002). No hay calidad educativa sin equidad, ni equidad si no se atiende y se respeta a la diversidad. Sólo lograremos un sistema educativo equitativo y de calidad cuando las diferencias sean consideradas un valor y no un defecto y las aulas se conviertan en comunidades de convivencia y aprendizajes, en unidades de apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organice ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa y solidaria. Sólo podremos hablar de equidad y justicia social si cambiamos nuestras prácticas educativas para que nadie se encuentre excluido en nuestras escuelas. Esa debe ser la orientación de la práctica educativa en la escuela pública. No es una utopía irrealizable, sino un proyecto moral que nos obliga a quienes nos dedicamos a la educación. Cualquier teoría de ética social y, particularmente, cualquier teoría de justicia social debe contemplar las oportunidades en la diversidad.

Desde mediados del siglo XX, en los sistemas educativos de los países de las democracias neoliberales, se instauró la *igualdad de oportunidades* como el mecanismo para lograr estos equilibrios. Sin embargo, las desigualdades persisten. Por eso, nos parece más justo, democrático y humano hablar de *oportunidades equivalentes*, que garanticen un sistema educativo de calidad para que todo el alumnado obtenga el máximo de sus capacidades. Hablar del respeto a las diferencias de este alumnado, en la búsqueda de la

equidad educativa como igualdad de desarrollo de las capacidades cognitivas y culturales. *Igualdad en la diversidad* es la expresión más acorde con nuestro pensamiento de equidad, ya que cada persona no debe recibir lo mismo sino en función de lo que necesita (currículum común vs currículum idéntico). El concepto de equidad añade precisión al de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Esta diferencia lejos de ser un obstáculo se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje (Ainscow, 2008), si bien las personas y colectivos diferentes no tienen las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto del alumnado (Nussbaum, 2006) e, incluso, cuando aquellas se encuentran ‘incluidas’ dentro de un aula, suele ocurrir una *exclusión interna* (Young, 2012), originándose *zonas de discriminación*. De ahí que para lograr esta escuela sin exclusiones sean necesarios unos principios de acción.

Principios de Acción para construir una escuela sin exclusiones

a) *Todas las personas son competentes para aprender* (Principio Confianza): los seres humanos venimos al mundo con el deseo de aprender y aprendemos de forma relevante cuando construimos significativamente aquello que consideramos útil para nuestros propósitos vitales y para nuestras relaciones con los demás (Darling-Hammond, 2001). Sabemos que educar a todo el alumnado sin distinción es el propósito principal de la escuela pública y para ello partimos del principio de confianza: de entrada, el derecho a aprender está garantizado para todas las niñas y niños. De ahí que afirmemos que son competentes para aprender. A la escuela van niñas y niños, cada uno con sus peculiaridades cognitivas, lingüísticas, afectivas y de movimiento. No acuden personas deficitarias, sino niñas y niños completos que, además, provienen de contextos familiares y sociales determinados que hemos de tener en cuenta en su educación. Es decir, seres humanos que piensan, se comu-

nican, sienten y actúan, y hemos de contemplar todo este proceso de acuerdo con sus contextos familiares, escolares y sociales. Ciertamente, el alumnado no es homogéneo, cada discente tiene sus peculiaridades y hay niños y niñas que pueden tener dificultades para aprender y, difícilmente, podrían hacerlo solos, pero con la ayuda de los demás, lo van a lograr. De ahí la importancia del aprendizaje cooperativo como otro de nuestros principios (López Melero, 2004).

b) Grupos heterogéneos y aprendizaje cooperativo: en la escuela pública las niñas y los niños aprenden a pensar de manera correcta y autónoma, a trabajar juntos ayudándose unos a otros, a saber utilizar lo que aprenden para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana, pero, sobre todo, aprenden a conversar y a escucharse, a convivir y a respetar sus peculiaridades, sólo así la cooperación es posible. Cooperar es poner en común objetivos, tareas y resultados. La cooperación se opone al individualismo competitivo y da lugar al desarrollo de los sentimientos y las emociones (Tomasello, 2010). En el ámbito educativo la cooperación hace del aprendizaje una tarea común, en la que el saber es compartido y utilizado en beneficio de todas y de todos. El clima de relaciones cooperativas genera un ambiente en el que se respetan las diferencias y la complementariedad de los distintos sujetos. Asimismo, la cooperación está estrechamente relacionada con la gestión democrática del propio grupo y la asunción colectiva de responsabilidades. Precisamente en esto consiste el aprendizaje cooperativo: cada cual consigue lo que pretende con la ayuda del otro u otra y el otro u otra consigue sus objetivos a través de los demás. Podemos afirmar que es una manera de construir el conocimiento (cultura escolar) trabajando todas las personas juntas a través de la formación de grupos heterogéneos cuyos componentes son interdependientes y comparten una serie de cosas, tales como: un espacio, unos objetivos comunes, unos materiales

de aprendizaje y unos cargos que implican cierto grado de responsabilidad. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, Slavin, 1999). Además, se generan otros valores tales como la libertad, el respeto, la solidaridad, la generosidad, etc., donde la cooperación es sentida por el grupo clase para darle respuesta a las situaciones problemáticas que surjan convirtiendo cada aula en una comunidad de convivencia y aprendizajes.

c) El aula como comunidad de convivencia y aprendizajes: se genera cuando se da un intercambio de significados y comportamientos, de recuerdos y experiencias, de sentimientos y emociones, de normas y valores, configurando un espacio cultural y una organización, entre el profesorado y el alumnado, con pretensiones comunes y el deseo de entenderse y respetarse. Esto solo es posible si las niñas y los niños tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias personales y puntos de vista (diálogo), realizando actividades de manera cooperativa, consensuando normas de convivencia democrática y, donde previamente, debe haberse producido una situación de interés muy significativa para hacer lo que desean hacer (motivación intrínseca). En este espacio de convivencia, tanto alumnado como profesorado, adquieren su *corresponsabilidad* en las tareas que hayan acordado realizar. De este modo se van construyendo las normas de clase, de la asamblea y de grupo. No como una relación de *cosas* que se pueden o no hacer, sino que el alumnado debe ir tomando conciencia de que el cumplimiento de las normas hace posible conseguir que se vivan los valores. Los valores no se enseñan, se viven. Este es su valor moral. Si en una clase hay respeto, se aprende a respetar; si hay reflexión, serán reflexivos; si se es generoso, el alumnado aprenderá a serlo, si se vive la democracia, aprenderán a ser personas demócratas. Aprendemos lo que vivimos. Todos y cada uno de las niñas y los niños de la clase deben sentirse importantes más allá de sus peculiaridades y, de este modo, irán construyendo que

la diversidad es un valor y, por tanto, se enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hablar de comunidades de convivencia y aprendizajes es hablar de educación inclusiva y supone un proceso de humanización y, por tanto, lleva implícito el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje. Así debe ser el espacio del aula: un lugar donde se respeta al otro u otra como legítimo otro u otra en la convivencia, un lugar donde se convive democráticamente y participan juntos en la construcción del conocimiento.

d) La construcción social del conocimiento (co-construcción): la tesis básica de Vygotsky (1979) en este proceso de co-construcción es que el desarrollo humano es educación y que el aprendizaje cultural no sólo es acumulación de conocimientos, sino que implica la propia construcción de las herramientas mentales (re-organización mental). Desde el socio-constructivismo, el proceso de construcción del conocimiento no se entiende como un proceso de realización personal, sino de co-construcción o de cooperación entre personas. Nosotros, desde el Proyecto Roma, propiciamos la construcción social del conocimiento en las aulas a través de *proyectos de investigación*. La investigación, como fundamento del aprendizaje, es una actitud de búsqueda permanente y de indagación dialógica constante (Well, 2002). El método de proyectos nos aleja de la idea aristotélica de la enseñanza transmisora basada en los libros de texto y nos introduce en la construcción social del conocimiento. Partimos de la identificación, descripción y comprensión de situaciones problemáticas de la vida cotidiana construyendo aprendizajes significativos y relevantes de esa parcela de la realidad. Se trata de una manera de aprender a aprender en cooperación como manera de construir un currículum abierto y respetuosos con la diversidad de nuestras aulas (López Melero, 2018).

e) *El respeto a la diferencia como valor mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje*: el reconocimiento de la diversidad como valor y derecho se produce, sencillamente, respetando a las niñas y a los niños en su diferencia. Cuando acuden a la escuela no son seres imperfectos, sólo son eso: niñas y niños. No son seres inmaduros e incompletos, porque no les falta nada de lo peculiar de ser: son sencillamente niños. Se puede ser de etnia gitana, tener síndrome de Down, padecer una enfermedad contagiosa, tener parálisis cerebral, ser de religión budista y nada de esto configura un defecto ni una lacra social, sino un valor. La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad, su cualidad más humana. Y lo mismo que no hay dos amapolas iguales, no existen dos personas iguales. Tenemos derecho a ser diferentes, pero no desiguales. La Naturaleza es diversa y en esa diversidad radica la hermosura del ser humano. Esta nueva visión de la diferencia como valor y derecho exige aislar y marginar las definiciones que subrayan el hándicap y reemplazarlas por aquellas otras que generan solidaridad y dignidad. El reconocer la diferencia como valor y derecho no sólo beneficia al niño o a la niña específicamente, sino que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje (López Melero, 2004, 2013, 2018). Por eso, saber cuáles son las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje de algunas niñas y niños en el aula, es, precisamente, el compromiso ético de la escuela pública.

Barreras que impiden construir una escuela sin exclusiones

A nuestro juicio, las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje en la escuela y obstaculizan la construcción de una escuela pública sin exclusiones son:

a) Barreras políticas (*leyes y normativas contradictorias*): las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de

personas y culturas diferentes. Hay leyes que hablan de *Una Educación Para Todos* (UNESCO, 1990) y, simultáneamente, se permiten *Colegios de Educación Especial* y *Aulas de Educación Especial* en centros ordinarios. Se habla de un currículum común e inclusivo para todas y todos y, a la vez, de adaptaciones curriculares. Hay leyes que hablan de la necesidad del trabajo cooperativo entre el profesorado y en otras afirman que el profesorado de apoyo debe sacar a niños y a niñas fuera del aula común. Estas contradicciones en las políticas educativas oscurecen la construcción de una escuela sin exclusiones. La administración educativa debe ser coherente entre los enunciados de las leyes y la puesta en práctica de estas; y el apoyo de las políticas, si pretenden servir de apoyo y no mermar los esfuerzos del profesorado, tienen que ser compatibles con las prácticas educativas inclusivas.

b) Barreras culturales (*conceptuales y actitudinales*): una segunda barrera que impide la inclusión es la cultura obsesiva y generalizada en el mundo de la educación de establecer normas discriminatorias entre el alumnado como una actitud permanente de clasificar (etiquetaje), subrayando que hay dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, *normal* y el *especial* y, lógicamente, se tiene el convencimiento de que este último requiere modos y estrategias diferentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí que se hayan desarrollado distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración. A pesar de las buenas intenciones del profesorado por denominar a las personas con capacidades diferentes como *necesidades educativas especiales*, más que una ayuda, este lenguaje genera un estigma. Lo mismo ocurre cuando se habla de evaluación diagnóstica; más que una ayuda para mejorar la educación de las personas con capacidades diferentes es un etiquetaje que produce mayor segregación y discriminación. Los conceptos de inteligencia y de diagnóstico clásicos han ejercido un papel de dis-

criminación y segregación; últimamente también el de *adaptaciones curriculares* (Gardner, 1995; Ovejero, 2003; Stobart, 2010; Shenk, 2011; López Melero, 2018). Para derribar esta barrera hemos de dejar claro qué entendemos por inteligencia y por diagnóstico y, por supuesto, qué significa adaptar el currículum.

c) Barreras didácticas (procesos de enseñanza-aprendizaje): Un cúmulo de barreras didácticas impiden la inclusión, entre las que destacamos:

c1) *La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario*. Cuando el aula no es considerada una comunidad de convivencia y de aprendizajes.

c2) *El currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Ruptura con las adaptaciones curriculares*. En la escuela inclusiva el currículum no debe producir desigualdades ni educación de baja calidad, por tanto, ha de tener en cuenta las diferencias del alumnado, erradicar las desigualdades, y hacer avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes. El currículum fragmentado en asignaturas y marcado por las editoriales, las adaptaciones curriculares o los desdobles deben sustituirse por el currículum común, basado en situaciones problemáticas de la vida cotidiana (proyectos de investigación) como generadoras de reflexión y acción. Todo el alumnado se implica en la construcción del conocimiento convirtiendo sus clases en verdaderos centros de indagación, experimentación e investigación. El trabajo cooperativo entre los docentes enriquece y mejora sus prácticas y le da sentido a la escuela como comunidad de convivencia y aprendizajes, porque supone un compromiso moral y práctico de servicio a la comunidad social y educativa (investigación-acción cooperativa formativa).

c3) *La organización espacio-temporal*: Lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización ad-hoc, de acuerdo a la actividad a realizar: El trabajo por proyectos de investigación requiere una transformación del aula, tanto en los agrupamientos como en la concepción del tiempo y del espacio. La enseñanza interactiva y el trabajo por grupos heterogéneos han de ser la nueva estructura organizativa del aula. Ésta se organizará de tal manera que el alumnado se ayude mutuamente y, aunque el alumnado que *no ofrezca dificultades* (si es que éste existe) sea un soporte importante para aquellos que sí las tengan. Toda el aula se convierte en una unidad de apoyo. Es decir, en una escuela sin exclusiones se requiere de una organización cooperativa de acuerdo a la diversidad de aprendizajes del alumnado (modelo democrático/emancipador), creandose una nueva cultura donde el alumnado deja de ser un consumidor de conocimientos, individualmente, y se convierte en un co-creador de la cultura con el profesorado y sus iguales, donde, además, se establezcan unos criterios de racionalidad y de científicidad en función del alumnado de esa clase, buscando la heterogeneidad en los grupos de trabajo y no la homogeneidad, estableciendo el apoyo dentro del aula y no fuera, para evitar las frustraciones y comparaciones, el respeto a los distintos modos y ritmos de aprendizaje, la construcción del conocimiento de manera compartida, la sintonía de acción entre el profesorado de apoyo y el profesorado, etc.

c4) *La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión y respeto de la diversidad. Del profesor como técnico-racional al profesor como docente-investigador*: Según las investigaciones consultadas y nuestra propia experiencia, el factor más decisivo de un sistema educativo radica en la calidad de los docentes (Informe McKinsey, 2007), que viene determinada por su formación en el desarrollo de su labor de manera cooperativa y no individual

(Hargreaves y Fullan, 2014) siendo la manera más adecuada y eficiente de garantizar el derecho a la educación para todo el alumnado. Esto implicaría necesariamente el desarrollo de un cuerpo profesional de educadores y educadoras que cuenten con una reinventada formación docente cultural de carácter interdisciplinar, lo más amplia posible, en la que ética y conocimiento sean los ejes que vertebran su praxis. Un profesional con una adecuada formación científica teórico-práctica y práctico-teórica que sepa transformar las dificultades en proyectos educativos. Un profesional docente-investigador.

c5) *La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado. De las escuelas antidemocráticas a las escuelas democráticas* (Connell, 1999; Appel y Beane, 2005).

La educación en valores, necesaria en la escuela pública para formar una ciudadanía responsable, no puede ser labor exclusiva del profesorado, sino que debe ser una tarea compartida entre las familias y los demás agentes educativos: tutores legales, ayuntamientos, ONGs, medios de comunicación, etc. Esta corresponsabilidad, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para el alumnado, es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos a comprender y valorar el papel que a cada cual le corresponde en la educación para la construcción de una sociedad culta, solidaria, cooperativa, respetuosa con la diversidad, acogedora, justa, pacífica y democrática. Necesitamos hacer realidad escuelas democráticas e inclusivas que eduquen para una ciudadanía mundial intercultural comprometida con una visión antirracista y eco-feminista alternativa a la cultura patriarcal. Para lo cual, y como síntesis de todo lo anteriormente expresado, proponemos las siguientes estrategias.

Estrategias para construir una escuela sin exclusiones

Desde nuestro punto de vista apuntaríamos las siguientes estrategias para ayudar en la construcción de esa nueva escuela pública:

Una nueva forma de pensar. a) Devolver a todas las niñas y niños, y también a los jóvenes, el deseo de aprender, si lo han perdido. b) Repensar la formación inicial y permanente del profesorado. Aprender a aprender y aprender a enseñar. c) Elaborar un Proyecto Educativo de Centro para darle respuesta a la diversidad de alumnado. d) Construcción social del conocimiento (Proyectos de investigación).

Una nueva forma de conversar: a) Grupos heterogéneos y aprendizaje cooperativo (aprendizaje dialógico) b) El diálogo y el trabajo cooperativo entre los profesionales del centro.

Una nueva forma de sentir: a) El aula como comunidad de convivencia y aprendizajes. b) El aula como unidad de apoyo y el apoyo dentro el aula. c) El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho.

Una nueva forma de actuar. a) Cohesión con el equipo directivo, con el profesorado y las familias. b) La evaluación como aprendizaje y no como calificación ni examen. c) El compromiso con la acción. La docencia es un vivir en el compromiso permanentemente. Nuestra profesión es una actividad moral.

...Y al final.

La educación inclusiva nos abre la esperanza para la construcción de un proyecto de sociedad y de humanización nueva, donde el pluralismo, la cooperación, la tolerancia y la libertad

sean los valores que definan las relaciones entre la ciudadanía y donde el reconocimiento de la diversidad humana esté garantizado como elemento de valor y no como lacra social, sino como reconocimiento de la dignidad de la que todos los seres humanos son portadores. La educación inclusiva, como proceso de humanización, nos brinda la oportunidad de ese cambio cultural al permitirnos construir una sociedad más culta, dialogante, solidaria, cooperativa, democrática, justa y más humana. Necesitamos otra educación. Necesitamos una pedagogía crítica y liberadora que nos devuelva lo que de humano ha perdido la humanidad.

Bibliografía

- AISCOW, M. (2008): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea
- APPEL, M.W., y BEANE, J.A. (2005): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- CONNELL, R.W. (1999): *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Morata
- CORTINA, A (2017): *Aporofobia. El rechazo al pobre: un desafío para la sociedad democrática*. Barcelona: Paidós
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- FRASER, N., y HONNETH, A. (2006): *¿Redistribución o Reconocimiento?*. Madrid. Morata.
- FRASER, N. (2008): *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder
- FREIRE, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós

HARGREAVES, S y FULLAN, M (2014): *Capital profesional*. Madrid: Morata

JOHNSON, D.W, JOHNSON, R. y HOLUBEC, E.J.(1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

LÓPEZ MELERO, M. (2004): *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe

LÓPEZ MELERO, M. (2013): “La educación inclusiva, una nueva cultura” En: *Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano*, pp. 262-285. La Serena: Editorial Universidad de la Serena. Chile

LÓPEZ MELERO, M. (2018): *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.

MATURANA, H. (1994). *El sentido de la humano*. Santiago de Chile: Dolmen

McKINSEY (Informe, 2007): “How the World’s Best-Performing School Systems Come Out On Top”, McKinsey & Company, Social Sector Office.

http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf PREAL agradece a McKinsey & Co. Buenos Aires por la traducción del texto al español, que estuvo a cargo de Pablo Quintairos.

NUSSBAUM, M.(2006): *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.

ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Paris, 10 de diciembre de 1948.

ONU. Convención de los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989. París.

OVEJERO BERNAL, A. (2003): *La cara oculta de los tests de inteligencia. Un análisis crítico*. Madrid: Biblioteca Nueva

RAWLS, J . (2002): *Justicia como equidad*. Madrid:Tecnos

SAPON SHEVIN, M (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, nº 11 (3), 2013, pp. 71-85. Universidad de Vigo, Vigo (España)

- SEN, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus
- SHENK, D (2011): *El genio que todos llevamos dentro. Por qué todo lo que nos han contado sobre genética, talento y CI no es cierto*. Barcelona: Ariel.
- SLAVIN, R. E. (1999): *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Ed. Aique
- SLEE, R. (2012): *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata
- STOBART, G. (2010): *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata
- TOMASELLO, M (2010): *¿Por qué cooperamos?* Madrid: Kaz-Editores
- UNESCO, (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Documento de Referencia Cuadragésima Octava Reunión, Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra del 25 al 28 de noviembre de 2008.
- VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- YOUNG, I.M (2012): *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata

14.- INSISTENCIA

José García Molina

El debate sobre “el alma de la universidad” la acompaña desde sus inicios. Quienes se han empeñado y se empeñan en definir su esencia han acabado, por norma general, agrupándose y militando en dos bandos distintos. En el primer bando estarían quienes la entienden como una “comunidad esencial”, determinada por criterios propios de carácter científico-intelectual, dedicada en cuerpo y alma al conocimiento *per se*, defensora de la investigación básica y sin compromisos, del derecho a pensar sin condicionamientos, de la experimentación y el debate público sin cortapisas previas ni resultados necesarios o inmediatamente aplicables. Los militantes del segundo bando responden a un criterio más pragmático y practican la universidad como un dispositivo de formación profesional útil para adquirir las competencias y habilidades que deberán materializar tanto quienes engrosen las filas del funcionariado del Estado como quienes se desempeñen en el mercado laboral propio del tejido empresarial. Basta charlar con profesores o investigadores universitarios de nuestro país para darnos cuenta de que este debate no se ha cerrado y que, de hecho, se ha reanimado desde la entrada de nuestras universidades en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Entre los muchos debates y polémicas que este hecho ha suscitado hay uno que resalta sobre los demás: la asunción en los modos de ser y de hacer de la institución universitaria de una más que evidente deriva mercantilista-neoliberal.¹ Es verdad que el debate ya ha-

¹ Entiendo aquí la lógica neoliberal en los términos en los que ha sido explicada por Laval y Dardot (2009), no sólo como lógica económica, sino como una racionalidad subterránea, difusa y global que se abate sobre el conjunto de individuos, dispositivos e

bía comenzado antes y, por tanto, no puede limitarse al momento señalado. Pero la adaptación al EEES ha hecho carne los temores fantasmáticos de quienes aún defendían ciertas visiones románticas e idealizadas de la universidad y se resistían, echando mano de un coraje a veces intelectual y otras de tintes más bien morales, a la lógica cosificadora y fetichista que ha ido subsumiendo el quehacer universitario. Quienes asimilaban *universidad* y *universalidad*, a modo de defensa de una concepción inmaterial e intemporal de la misión universitaria, del valor universal del conocimiento profesado en la intimidad del estudio y el pensamiento intramuros, han perdido la disputa. El signo de los tiempos hace inverosímil buscar hoy el alma de la universidad fuera de la casa de un Mefistófeles llamado Mercado.

Así, cualquiera que pasee entre las paredes y los despachos universitarios de prácticamente cualquier facultad de nuestro país, reparará sin esfuerzo en la apuesta de los centros universitarios por parecerse a un centro comercial: exhibición de mercancías que reciben el nombre de créditos, credenciales y títulos académicos. La universidad se viste de empresa que fabrica “conocimientos de marca”, conocimientos con sello de calidad administrativa apetecibles para los clientes (empresas y estudiantes) que reproducen imitaciones o falsificaciones fetichistas de lo producido por otras empresas más potentes y con más recursos (Macherey, 2011: 21). Insistencia mortificante que se repite y se reproduce también en la perversa formalización de guías docentes en las que estamos “obligados a elegir” entre listados prediseñados de competencias, metodologías docentes y modalidades de evaluación que se combinan con cualquier contenido académico. Los mismos pro-

instituciones. La lógica neoliberal tiene como objetivo prioritario construir y reconstruir el mercado haciendo de la lógica empresarial tanto el modelo de subjetivación y gobierno de los sujetos, como el modelo de gestión de las cosas, operando bajo la premisa de convertir todo –las palabras y símbolos, las cosas y cuerpos, los conocimientos y placeres, la educación, los servicios públicos, etc.– en instrumentos de/para el desarrollo de intereses privados.

toscolos sirven para evaluar cualquier cosa, porque lo esencial no está en el contenido o el saber, sino en una hipervaloración de lo técnico-aplicado que hace de la evaluación el centro de la vida universitaria. Esta evaluación compulsiva “se ha convertido en un poderosísimo elemento de homogenización y estandarización que ha reducido las posibilidades de cuestionamiento de las propias prácticas evaluadas” (Ema López, 2013: 66).

Y es probable que esta verdad sea tan empobrecedora como indeseable o injusta porque no es deseable ni justo que instancias ajenas al control democrático y a principios de justicia social y/o bien común, estén decidiendo qué ha de ser investigado y qué no, qué ha de ser enseñado y qué conocimiento es obsoleto, atendiendo al exclusivo principio de rentabilidad. Pero que no sea enriquecedor, que no sea deseable o que nos parezca injusto no destierra la evidencia de que la universidad hoy funciona así.

En cualquier caso, y dado que trabajamos en y por una institución social dedicada a la reflexión y a la búsqueda y transmisión del saber, no se me ocurre un lugar más oportuno para replantear el debate en una forma que nos permita escapar del estrangulamiento al que, a mi juicio, nos llevan las dos lógicas descritas: la perdedora y la vencedora. No creo descubrir nada nuevo si afirmo que está inscrito en la naturaleza política y ética de la institución universitaria preguntarse en qué medida, a título de qué y en qué condiciones debe participar del sistema del que, innegablemente, forma parte. Por ello, más que tomar apresuradamente parte por el bando que toma la universidad como un lugar para la producción y transmisión de un conocimiento puro o por el de quienes hacen de ella un emplazamiento de conocimientos homogeneizados y *prêt-à-porter* para salir al mercado laboral, vale la pena detenernos a preguntarnos: ¿qué

puede dar de sí la *situación universitaria*?² Quizás el alma de la universidad sea justamente ese preguntar por sus condiciones de posibilidad, de permanencia, de insistencia y de resistencia, en el devenir del mundo del que forma parte. Porque *no hay Universidad* sin condición, sin condicionantes ni límites; pero tampoco hay por qué resignarse a que solo haya *uni-versidad*, homogeneidad y uniformidad. No resignarse sabiendo *lo que hay*; huir de retóricas que nos cosifiquen en uno u otro bando puede ser un buen comienzo para plantearnos, sencillamente, ¿qué vamos a hacer allí? Se trata de pensar y experimentar formas de existir y de insistir que *hacen* universidad y pluriversidad, que producen algo diferente a la repetición mortificante de lo dado.

¿Qué hacemos en la universidad?

El debate docente sobre si la educación superior debe estar orientada al puro conocimiento o a la simple empleabilidad parece obviar deliberadamente lo que ha sido históricamente la misión fundamental encargada a la universidad: posibilitar una comunidad de individuos que desarrollen el pensamiento y la crítica dentro y fuera de su desempeño profesional. La formación en las profesiones liberales y de servicio público ha intentado transmitir y propiciar dos ideas básicas: el examen crítico de uno mismo en tanto profesional, y el compromiso con un saber al servicio de la mejora de las distintas facetas de la vida de las personas y las sociedades. He tenido la oportunidad de defender las virtualidades de una formación universitaria profesionalizadora (Sáez y G. Molina, 2003 y 2006), y es mi intención seguir defendiéndola siempre que se atienda a la distinción fundamental entre empleo, oficio y profesión; así como a la distinción entre profesionalización y

² *Situación* es aquí entendida a partir de la noción de *situación filosófica* elaborada por Alain Badiou (2004). Para el filósofo la situación filosófica es el ejercicio que intenta poner en relación dos términos que *a priori* no están relacionados y que resultan paradójicos entre sí. Entre ellas Badiou destaca: la *elección*, la *distancia entre poder y verdad* y el *acontecimiento*.

empleabilidad. La actual fenomenológica del trabajo es más propensa a impulsar la lógica del empleo que la de las profesiones de servicio público, pero ello no impide pensar y extraer todas las potencialidades que los conceptos de profesión y profesionalización aportan tanto a la función social de la universidad como a las formas de habitar la situación pedagógica en sus aulas. Una formación profesionalizadora es una formación enriquecida y complejizada porque contempla necesariamente la reflexión, el análisis y la crítica de las dimensiones sociales, políticas, éticas y técnicas del desempeño profesional, y por extensión de la estructura y la conformación social en general. Esto es así porque las sociedades que se han ido construyendo a partir de la segunda mitad del siglo XX tienen mucho que ver con la consolidación de las profesiones como resultado de procesos de profesionalización de una serie de grupos lanzados a la búsqueda de reconocimiento y legitimidad político-social. A su vez, los procesos de profesionalización han enfatizado el papel de la formación superior como estrategia clave que permite a los profesionales obtener visibilidad, legitimidad y prestigio social a cambio de los servicios que prestan al conjunto de los ciudadanos. La formación universitaria ha colaborado decididamente en la creación de las culturas o ideologías profesionales, transmitiendo una serie de valores, creencias, actitudes, metas y modos de organizarse en los que se socializan los futuros profesionales.

Si bien los límites de este artículo no permiten profundizar en todas las dimensiones de las profesiones, creo que lo dicho puede esclarecer la diferencia y la distancia entre una formación de profesionalizadora y una formación para el empleo, así como con una formación en el conocimiento *per se*. La lógica de la empleabilidad imperante en este tiempo de neoliberalismo rampante tiende a minimizar el anclaje de los futuros trabajadores en topologías, afinidades electivas, deseos, vocaciones y potencias comunes

o comunitarias. Potencia otro tipo de humanidad, de trabajador, de subjetividad: individuos flexibles, atomizados y sin cualidades precisas, de los que se requiere una ilimitada capacidad de adaptación a cualquier necesidad de la producción y el comercio. La empleabilidad demanda una formación laboral en competencias específicas que serviría, parafraseando a Marx, “a la venta de sí mismo”, y al descrédito de sí mismo, en un mercado laboral flexibilizado, temporal y precario que aspira a la total disponibilidad del empleado para adaptarse, reconvertirse, reinventarse en el trabajo y en la vida. La lógica de la empleabilidad no forma sólo un tipo de trabajador/empleado, ensaya a la vez la constitución de un sujeto/ciudadano obligado a flexibilizarse y reinventarse al ritmo y compás que marcan los mercados. Se hace difícil negar que hoy en día la universidad está colaborando a la extensión de esta lógica.

Aceptar la lógica de una formación profesionalizadora implica aceptar también que nuestra tarea en la universidad es la de *profesar la profesión de profesor*. Derrida (2012: 33) pensaba que “profesar es comprometerse declarándose, *brindándose como*, prometiendo ser esto o aquello”. Entonces, el profesor promete –y se compromete a– poner su saber al servicio de la formación de un profesional que aspira a ejercer su vocación poniendo en juego su saber y sus competencias. Profesar o ser profesor “es sin duda producir y enseñar un saber al tiempo que se profesa, es decir, que se promete adquirir una responsabilidad que no se agota en el acto de saber o de enseñar” (Ibíd: 38). Escapar a la disyuntiva del profesor que delira con transmitir un saber puro y válido *per se*, y el profesor que delira pensando que un conocimiento explicado en un aula es aplicado y aplicable en el quehacer laboral, implica dejarse atravesar por un modo de insistir en las prácticas docentes que se sostiene sobre el deseo de algo aún no realizado pero que no es completamente realizable: devenir un buen profesional³.

3 No oculto que este modo de entender nuestra profesión es deudor de lo que Freud denominó “las profesiones imposibles”: educar, gobernar y hay psicoanalizar. En las pro-

Quienes trabajamos en la universidad no lo hacemos sin condición. Sin embargo, “en principio y de acuerdo con su vocación declarada, en virtud de su esencia profesada, ésta debería seguir siendo un último lugar de resistencia crítica –y más que crítica– frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos” (Derrida, 2002:12). Como he sugerido, la universidad no puede escapar de las lógicas del mundo en el que está instituida y del sistema con el que decididamente colabora, pero tampoco tiene por qué identificarse completamente con ellos. Repito, quizás el alma de la universidad, y de quienes profesamos nuestra profesión en ella, resida justamente en la posibilidad y la capacidad de preguntarnos por nuestras propias condiciones de existencia y de persistencia. De las palabras de Derrida podría inferirse que profesar la profesión de profesor es un modo de resistir a lo que se nos quiere imponer como dado y sin alternativa. Pero, a mi juicio, hacer universidad es sobre todo *un modo de insistir* que tiene como causa el conocimiento y su transmisión.

Insistencia

A lo largo de su propia insistencia en acercar el pensamiento de Jacques Lacan a una política emancipadora, Jorge Alemán se ha enfrentado a los impases, lo que no ha sido obstáculo para extraer algunas valiosas lecciones, a los que nos somete el discurso capitalista y su última versión neoliberal. Pertrechado en la lectura de lo que Lacan llama el “discurso capitalista”, Heidegger “estructuras de emplazamiento técnico”, que a la vez constituyen radicalizaciones teóricas y prácticas de lo que Marx llamaba “la subsunción real” del Capital en su dominación abstracta, Alemán ha defendido que el discurso capitalista se caracteriza fundamentalmente

fesiones de la palabra –y profesar la profesión de profesor está entre ellas– siempre acontece algo del orden de lo imposible, de lo no clausurable, de lo que no se deja atrapar en los circuitos mortíferos de la evaluación, del protocolo, de la guía docente.

por auto-propulsarse desde el interior de forma ilimitada, de manera tal que no conoce crisis por más que haya catástrofes sociales, ni conoce ningún límite que pueda verdaderamente irrumpir su movimiento circular (Alemán, 2016). El movimiento circular del capitalismo, sin límite y sin corte, su glotonería voraz implicada en el *plus de gozar*, es uno de los modos de insistencia que indudablemente habita hoy la institución universitaria.

Pero también sabemos que hay otra modalidad de la *insistencia* que podríamos vincular a *la causa*. La causa insiste a pesar de que, o quizás justamente porque, “solo hay causa de lo que cojea”; o, en otras palabras, porque la causa abre un hueco, una hiancia, donde se instala “algo que pertenece al orden de lo no realizado” (Lacan, 1987: 30). No escribo estas páginas en condición de psicoanalista, pero espero no desviarme demasiado de una interpretación plausible al atreverme a traducir ese “algo” que habita el orden de lo no realizado, que está a la espera, pero exigiendo su realización, como algo que insiste en existir, algo que insiste para existir. Ese algo todavía falta, aunque ya existe como falta en el deseo causado por la falta que él mismo señala; un deseo que empuja, insistentemente pero que, a diferencia de la lógica técnico-científica imperante, no ofrece ninguna garantía de realización ni ninguna forma completamente definida. La insistencia en hacer existir lo que (aún) no es, se orienta por el deseo o, en otros términos, por la insistencia de las palabras que en nosotros marcan la relación con un real imposible. El deseo del profesor que profesa su profesión pone en la escena de transmisión del saber algo que no está y que, con toda probabilidad, nunca llegue a estar totalmente: “el ideal profesional”.

Hay pues un modo de insistir que insiste, sintomáticamente, en la repetición de lo dado, de lo mismo, como si las cosas solo pudiesen ser y consumirse una y otra vez de la misma manera. Pero hay otro modo de insistencia que nos empuja hacia algo no realizado, algo

que falta o nos falta, algo diferente y que difiere de lo que ya hay, algo que debe ser producido una y otra vez. Si entendemos la universidad como emplazamiento, como dispositivo al que se requiere y en el que se nos requiere descubrir (investigar), transmitir (un tipo de conocimiento o de saber) y transferirlo fuera de sus muros, cabría cuestionar si la investigación y la docencia universitaria pueden limitarse hoy a hacer del conocimiento una colección de objetos ubicados en un fondo hegemonizado y disponibles para ser usados en el Mercado, o si, apuntando en otra dirección, podemos generar condiciones para que otros modos de relación con el conocimiento, con el saber profesional y con la verdad habiten la institución.

Habitar y hacer habitable la universidad hoy, insistir en profesar la profesión de profesor, nos aleja de la fantasmagoría de la técnica didáctica. No se trata de despreciarla, sino de asumir que nuestra insistencia responde, eminentemente, a una posición ética, y política.

Bibliografía

ALEMÁN, J. (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires: Gramma ediciones.

BADIOU, A. (2005). *Filosofía del presente*. Buenos Aires: Libros del zorzal.

DERRIDA, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.

EMA LÓPEZ, J. (2013). Límites y oportunidades de lo político en la universidad. La evaluación y sus tropiezos. *Athenea Digital*, 13(1), 59-79. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1055>- Ema

GARCÍA MOLINA, J. (2013). Profesar la profesión de profesor. Entre el filósofo y el agente doble. *Athenea Digital*, 13(1), 13-27. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/García>

LACAN, J. (1987). *El Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.

LAVAL, C. et DARDOT, P. (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris: La Découverte.

MACHEREY, P. (2011). *La parole universitaire*. Paris: La fabrique éditions.

SÁEZ, J. y G. Molina, J. (2003). Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica. *Revista de Pedagogía Social*, nº 10, 195-219.

— (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid.

15.- INTELIGENCIA

Algunas reflexiones para olvidar el IQ.

J. Félix Angulo Rasco

De verdad, ¿a qué llamamos Inteligencia?

No creo que exista en la historia de las ciencias sociales y de la psicología un constructo que haya generado tantas publicaciones, acarreado tanta polémica, haya desarrollado tanto aparato estadístico y psicométrico y causado tanto daño e impactado en la vida de tantas personas como el de inteligencia (Hanson, 1993; Richardson, 2002; Nisbett, 2009). Y lo sorprendente es que todavía no existe o no se encuentra una clara definición del mismo. Si nos remitimos a la wikipedia encontraremos que en la voz *Intelligence* se recopila 9 definiciones¹. Este exceso definicional que lleva a la indefinición inexorable del constructo tiene su particular historia. En 1921 el editor del *Journal of Educational Psychology* preguntó a 17 eminentes teóricos qué consideraban como inteligencia, sus respuestas fueron tan variadas que resultó imposible llegar a un acuerdo (Richardson, 2002). 65 años más tarde Detterman & Sternberg (1986) y Sternberg & Berg (1986) volvieron a formular la misma pregunta y analizaron las respuestas. El desorden, la diversidad y la indefinición continuaron². Si tuviéramos que establecer algún tipo de parámetro, podríamos situar las distintas acepciones que han ido apareciendo entre dos extremos³. Uno viene represen-

1 Véase <https://en.wikipedia.org/wiki/Intelligence>

2 Entre los autores que fueron consultados esta segunda vez están A. Jensen, A. Anastasi, H. Gardner y H.J. Eysenk entre otros.

3 Legg & Hutter (2007) han realizado un inventario de definiciones del constructo, juntado definiciones en grandes diccionarios o manuales, definiciones de psicólogos y de investigaciones en Inteligencia Artificial. En total suman 71 definiciones distintas del constructo.

tado por el gran psicólogo Boring⁴ (1923: 35) quien dado el caos que acabamos de señalar pretendió zanjar la polémica con una rotunda definición: *la inteligencia es lo que los test de inteligencia miden*. En el otro extremos podíamos citar la difícilmente manejable definición de L. Gottfredson (1997: 13): “la inteligencia es una capacidad mental general que entre otras cosas supone la habilidad para razonar, planificar, resolver problemas, pensar abstractamente, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia. No se trata meramente de aprendizaje libresco, una habilidad académica estrecha, o de la habilidad para responder a test. Refleja una amplia y profunda capacidad para comprender nuestro ambiente, darle sentido, entender la cosas e imaginar qué hacer”⁵. Si la primera es un claro ejemplo de definición operacional o, para ser más precisos, definición instrumental, en la que el instrumento define al constructo, la segunda es una definición que queriéndolo decir todo, dice nada. De las dos, la primera, la operacional, es la que ha primado (Zuzuki & Aronson, 2005). Son los test de inteligencia no sólo los que lo definen, sino que históricamente son lo único que suscita consenso. Pero aferrarse al instrumento conlleva problemas enormes e irresueltos. El más importante es la falta de una teoría clara sobre la inteligencia. ¿Cómo puede haberla cuando no hay acuerdo sobre el constructo? El segundo es que la operacionalidad del concepto de inteligencia convierte al proceso de medición mismo en un proceso enormemente arbitrario. Como ha señalado Howe (1997: 6) “podemos construir pruebas... pero es erróneo suponer que dichas pruebas tienen la

4 E.G. Boring fue un eminente psicólogo experimental que se convirtió en historiador de la psicología y presidente de la American Psychological Association en 1928. Es necesario aclarar que la definición que planteó en su publicación de *New Republic*, era más una broma –ante el desorden– que una convicción intelectual.

5 El mismo Jensen (1998: 45) uno de sus más conspicuos defensores aceptó que el constructo se había convertido en indefinible “sin un grado de consenso aceptable científicamente”. Pero en realidad, para Jensen esta disfuncionalidad epistemológica no era tan importante, dado su interés en conectar el IQ con la genética y justificar las diferencias de estatus socioeconómico por las diferencias en IQ (Jensen 1998: 491). Véase también Jensen (1969).

capacidad de medir una cualidad subyacente de la inteligencia, si por medición tenemos en mente las mismas operaciones que están involucradas en la medición de una cualidad física como la longitud”. Añadamos también, la enorme separación entre los estudios sobre inteligencia y otras ramas más prometedoras y más firmes de la psicología como las teorías del aprendizaje o la neurociencia cognitiva⁶. De todas maneras, tenemos que remitirnos a la historia para comprender las razones de que haya sido el instrumento quien determine el constructo.

Galton versus Binet

Francis Galton (1821-1911)⁷ fue la primera persona en afirmar que las habilidades mentales y otras características psicológicas se heredaban. Para demostrar esta idea Galton seleccionó una muestra representativa de personas eminentes, eliminando a aquéllas que lo eran por parentesco (por ejemplo aristocracia); analizó los árboles familiares-genealógicos de estos individuos seleccionados (aproximadamente 100) probando que la herencia era el determinante de la eminencia. Con esta ‘certeza’ Galton acuñó el concepto de Eugenesia y creó y lideró el movimiento eugenésico (Fancher, 1985: 4), con el propósito de mejorar la calidad

6 Uno de los últimos intentos para dotar de teoría al constructo inteligencia se encuentra en Davidson & Kemp (2011), en donde se habla de Modelos Psicométricos (entre los que se incluyen el modelo en pirámide de Carrol (1993); Modelos fisiológicos (en los que se ‘enlaza’ la neuroplasticidad con la inteligencia), Modelos Sociales (en donde incluye la inteligencia triádica de Sternberg (1988), las Inteligencias Múltiples de Gardner (2011) y la Inteligencia Emocional de Goleman (1996)). Dichos autores incluyen modelos que conectan niveles como la Teoría de la Arquitectura Cognitiva Mínima (basada en las ideas de Fodor (1986)), la teoría PASS (Planing Attention Simultaneous, and Successive), y la teoría del Proceso Dual. Salvo la psicométrica, las demás son teorías externas al mismo constructo (Zuzuki & Aronson, 2005); teorías que incluyen *su propia interpretación del constructo o se desarrollan como proyecciones* que se asocian al constructo, incluyéndolo en su formulación o modelamiento teóricos. Quizás tendríamos que enfatizar la diferencia entre el constructo IQ –cociente intelectual- (que suele representar al de inteligencia) del *concepto de Inteligencia* en tanto un concepto genérico, como cuando, efectivamente hablamos de inteligencia artificial.

7 Galton estaba emparentado con Charles Darwin.

hereditaria de la raza humana siguiendo prácticas selectivas de apareamiento; ya sea a través de una eugenesia activa (animando a procrear a aquellas parejas con una mejor genética) o eugenesia negativa (impidiendo –por métodos como la esterilización– procrear a parejas e individuos con una genética defectuosa) (Lynn, 1998)⁸. Sin embargo, según Fancher (1985), Galton tenía muy claro que su método resultaba enormemente impreciso y que se requería, la idea fue suya, un test de inteligencia que midiera justamente las habilidades mentales⁹. Aquí es donde entra en escena Alfred Binet (1857-1911), quien a diferencia de Galton y sus seguidores, nunca pensó que los números y las mediciones precisas pudieran capturar la esencia de las características psicológicas de los seres humanos. Binet prefirió, en sus trabajos, el empleo de estudios de caso (sujeto por sujeto). Sin embargo, Binet era consciente de que el desarrollo de una psicología individual requería de instrumentos que permitieran un análisis más rápido (Binet & Simon, 1904; Fancher, 1985: 66). Para ello, Binet con su ayudante Th. Simon, desarrollaron un primer test de 30 ítems, revisado posteriormente en 1908 y en 1911 (Fancher, 1985). Los ítems representaban cuestiones de creciente dificultad, pero relacionadas con la vida diaria y escolar de los niños y niñas. Su intención era, siempre lo fue, detectar aquéllos que tenían dificultades de aprendizaje para poder ayudarlos. Binet estaba convencido de que la inteligencia era algo que se manifiesta sólo en la interacción práctica con el mundo real (Fancher, 1985; Zenderland, 1998)¹⁰.

8 Dicho de otra manera: Galton buscaba el *genio hereditario* (*hereditary genius*). (Boring, 1961; Chorover, 1982; López Cerezo y Luján López, 1989; Ovejero Bernal, 2003). Karl Pearson (1857-1936), darwinista social como H. Spencer (1820-1903) pero más inclinado a la selección grupos y no de individuos, desarrolló teóricamente la eugenesia.

9 Aunque desarrolló una serie de pruebas para medir el tiempo de reacción, la energía física y la agudeza sensoria, con la idea de que indicaban diferencias en la eficiencia neurológica (Fancher, 1985: 36). Cattell (1860-1944), psicólogo experimental, estuvo interesado en la medición de las diferencias individuales y llevó esta idea a la Universidad de Cambridge en donde estableció un laboratorio de antropometría similar al de Galton. Cattell acuñó el término *Mental Tests*. (Fancher, 1985: 45-46).

10 Véase Binet & Simon (1907). Con esta idea, Binet puede ser considerado un antecedente de la *inteligencia triádica* de Sternberg (1988).

Si comparamos Galton y Binet, nos encontramos con una especie de paradoja histórica. Galton defendió, así lo creía, que la inteligencia era innata, por lo tanto fija e inmutable. Por ello propuso los procesos eugenésicos de mejora de la raza. Binet pensaba que la inteligencia era una cualidad fluida e individual, modelada y modelable por circunstancias familiares y culturales, y cuantificable sólo de manera muy limitada. Galton quería clasificar a los individuos; Binet quería conocer a aquéllos que tenían dificultades y retrasos en la escuela para poder ayudarlos. Pero Galton nunca ofreció una técnica, un instrumento convincente para medir la inteligencia¹¹; Binet y Simon, sin embargo, desarrollaron y aplicaron un instrumento y además, al añadir la edad cronológica, apuntaron a la creación del IQ (Cociente Intelectual). De los dos, Galton es quien ha influido en la concepción de la inteligencia que ha permanecido y prosperado apoyándose en la idea de IQ y desarrollando pruebas de medición que son una adaptación de las que Binet y Simon crearon. La concepción de Galton, su pensamiento, sus prejuicios, triunfaron y han definido las cuatro características que todavía subyacen a una mayoría de estudios y mediciones que se siguen realizando. Estas determinaciones son las siguientes: la inteligencia es una cosa única; la inteligencia varía en cantidad y diferentes individuos tienen diferente cantidad de la misma; la cantidad de inteligencia que un individuo posee es fija para toda la vida; el CI es la medida de la capacidad intelectual innata (Chorover, 1982; Hamilton, 1982; Gould, 1984; López Cerezo & Luján López, 1989; Zenerlan, 1998; Hanson, 1993; Ovejero Bernal, 2003; Stobart, 2010).

A Galton, le siguieron psicólogos como H.H. Goddard y L.M. Terman, que introdujeron la escalas de Binet y Simon en USA. Go-

11 Chorover (1982: 54), señala que Galton, fue el primero en desarrollar una escala y un primer test de inteligencia. Otros estudios históricos disienten de esta interpretación. Véanse Gould, (1984); Fancher (1985); López Cerezo & Luján López (1989); Zenderlan (1998), entre otros.

ddard la aplicó en las escuelas del estado de New Jersey y como proceso de selección de inmigrantes en la famosa isla de Ellis (New York)¹². Terman popularizó una versión adaptada de dicho test: el Stanford-Binet (Zenderland, 1998; Ovejero Bernal, 2003). En 1917 Yerkes (1875-1956), con el apoyo de Goddard y Terman, elaboró test mentales para el ejército norteamericano: el test Alfa y el test Beta (específico para reclutas analfabetos); los resultados, dado el alto número de sujetos limítrofes intelectuales, llevó a pensar que la democracia y la civilización estaba amenazadas. (Ovejero Bernal, 2003: 153-154)¹³, lo que impulsó la aprobación de la Ley de Esterilización en 1923 y el Acta de Inmigración de 1924¹⁴. No sería excesivo señalar que tanto Terman como Godard y Yerkes era racistas, pues profesaban una especie de racismo científico (Tucker, 2002) que ha vuelto a resurgir, prosperando y expandiéndose a finales del Siglo XX¹⁵.

IQ hereditario: Individuos, razas, clases sociales y naciones

En 1969, Arthur Jensen, un convencido defensor del hereditarismo del IQ, publicaba un artículo con el título de **¿Cuánto podemos aumentar el cociente intelectual y el logro académico?** (1969)¹⁶ en el que planteaba que poco se puede hacer: quien nace

12 En 1914 Goddard aplicó el test de Binet a 165 inmigrantes con el siguiente resultado: el 83% de los judíos, el 80% de los húngaros, el 79% de los italianos y el 87% de los rusos eran débiles mentales. Tras este resultado se tomarían *medida legales* sobre la inmigración y se establecerían leyes de esterilización (Karier, 1972).

13 Según Gould (1984) y Ovejero Bernal (2003), el racismo científico en Yerkes era tan acusado que una lectura de sus datos y de la manera de aplicar las pruebas le hubiera llevado a conclusiones contrarias. “Los test mentales del ejército hubieran podido constituir un impulso para emprender una serie de reformas sociales, porque mostraban las desventajas ligadas a factores ambientales... Los datos indicaban reiteradamente la presencia de correlaciones muy marcadas entre los resultados obtenidos en los test y los factores ambientales” (Gould, 1984: 231).

14 Entre 1907 y 1928 se llevaron a cabo más de 8500 esterilizaciones en USA (Karier, 1972; López Cerezo y Luján López, 1989).

15 No podemos detenernos aquí en la obra del británico Cyril Burt, psicólogo británico hereditarista que se convirtió en un enorme fraude científico, falsificando datos en sus investigaciones. Véanse Gould (1984) y Ovejero Bernal (2003).

16 Jensen (1986) siempre defendió el carácter hereditario y biológico de la inteligencia, al igual que H.J. Eysenck (Eysenck & Kamin, 1990). Eysenck presentó su modelo biológico

con un IQ bajo, no alcanzará un logro académico notable; además, señalaba que la diferencia en puntuaciones entre estudiantes blancos y negros se debía a diferencias genéticas entre razas (Gould, 1984). No valía la pena, pues, emplear fondos públicos en escuelas compensatorias o en programas educativos para dichos sujetos¹⁷. 25 años después R.J. Herrnstein y Ch. Murray (1994) publicaron *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life* en donde con gran aparato estadístico se vuelve a afirmar que los negros son menos inteligentes que los blancos recomendando suprimir y dismantelar programas destinados a niños/as que vivan en pobreza, incrementar el gasto en estudiantes con talento (estudiantes de excelencia) y aplicar políticas de segregación entre escolares más y menos inteligentes¹⁸. Años más tarde R. Lynn & T. Vanhanen (2002) publican *IQ and the Welth of Nations* en donde se arguye que las diferencias en el producto interior bruto entre naciones se deben, justamente, a diferencias en la media del cociente intelectual de cada nación. Por **último, Lynn publica en 2006, *Race Differences in Intelligence: an Evolutionary Analysis***¹⁹ y en 2008, *The Global Bell Curve: Race, IQ, and Inequality Worldwide*; en ambos libros vuelve a reiterar la diferencia racial de la inteligencia y la diferencia entre países²⁰. Quizás el último ejemplo, de este continuo en el que se invoca al IQ como criterio para justifi-

(en donde incrusta lo que denomina la inteligencia psicométrica) en Eysenck (1998, Fig. 5.6, pp. 75). Véase Gottfredson (2016).

17 Jensen estaba criticando, poniendo todo el peso en la heredabilidad de la inteligencia, el *Programa Head Star* lanzado en 1965, para proveer de educación comprensiva temprana, proteger los servicios de salud y la nutrición a los niños y niñas de familias de bajos impuestos. El programa se convirtió en Ley (The Head Start Act) en 1981 y fue reautorizado en 2001. Véase https://en.wikipedia.org/wiki/Head_Start_program). Una revisión positiva del programa se encuentra en Curre & Thomas (1995).

18 No podemos dedicar espacio aquí a este libro que generó una gran cantidad de estudios críticos. Pueden consultarse los siguientes: Jacoby y Glauberan (1995), Fraser (1995); Fischer et al. (1996); Kincheloe, et ali. (1996).

19 El libro se puede descargar de varias webs racistas, como el siguiente: <https://solar-general.org/>

20 Lynn (1998) ya había publicado un trabajo en donde lamentaba el declive genotípico de la inteligencia –disgenesia–, la preponderancia de variables genética negativas. La réplica, contundente, a este trabajo se encuentra en Waldman (1998).

car la superioridad racial, de clase y de país, lo encontramos en un trabajo de Rinderman (2007), quien enfatiza la *homogeneidad* de resultados entre las pruebas PISA (Programme for International Students Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)²¹ y el factor-g de habilidades cognitivas²², llegando a señalar que las diferencias entre países se debe más a diferencias en el IQ que a diferencias en los sistemas educativos. Todos estos trabajos, vistos en perspectiva histórica, no hacen **más que actualizar el hereditarismo y el cientifismo racista de sus predecesores y especialmente Galton, a quien suelen referirse aprobatoriamente (Herrnstein, 1971). Así pues desde finales del siglo XIX no hemos** cambiado el sentido político de lo que se pretende hacer con ese constructo llamado inteligencia. Individuos, clases sociales, razas y naciones se diferencian por su IQ²³; que es como decir, por tener distinta cantidad de inteligencia.

¿Tan importante es la herencia? ¿tan inmutable la inteligencia?

Hace algún tiempo Lewontin, Rose & Kamin (1987: 143), nos recordaron que no conocemos la verdadera heredabilidad del IQ, y que la importancia otorgada por los deterministas a la existencia de un grado u otro de heredabilidad, era una consecuencia errónea de la creencia, falsa, de que heredabilidad significaba invariabilidad²⁴. Los recientes estudios sobre epigenética (Carey, 2012), paleoantropología (Agustí et al 2012) y plasticidad neuronal (Nieto Sampedro, 2003; Davidson & Kemp, 2011), nos ofrecen una perspectiva más

21 PISA es un programa de la OCDE y TIMSS de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).

22 El factor g o inteligencia general fue acuñado por Charles Spearman a principios del siglo XX.

23 Para situar en su justa medida el concepto de raza y sus equívocos puede consultarse los trabajos de Cavalli-Sforza (1999, 2010).

24 Lewontin, Rose & Kamin (1987) continúan argumentando: “la heredabilidad de un rasgo sólo proporciona información sobre cuánta variación genética y ambiental existe en la población en *el presente conjunto de ambientes*. No tiene absolutamente ningún poder predictor acerca del resultado que tendría modificar el conjunto de ambientes” (143-144).

compleja y menos determinista; una perspectiva en la que el ambiente y la ecología vital, en la que se incluye la clase social (Turkheimer et al, 2003), sí resultan esenciales para comprender nuestro desarrollo cognitivo y social. Davidson & Kemp (2011: 66) señalan que la “plasticidad y especialización de las conexiones neurales en respuesta a los estímulos ambientales implica que un alto factor genético de inteligencia (g) no subyace a las actividades mentales... las diferencias individuales en inteligencia serían debidas a diferencias individuales en ambientes y a las conexiones sinápticas que dichos ambientes crean”. El ambiente además explica el efecto Flynn (1994; 1999; 2007) según el cual las puntuaciones en las pruebas IQ habría ido creciendo desde 1949 y especialmente en la así denominada inteligencia cristalizada²⁵ que se suponía libre de cultura (Dickens & Flynn 2001)²⁶. Incluso aceptando que casi todo es heredable desde la esquizofrenia al estatus marital y el tiempo de visualización de la televisión, tal como afirman con cierta ironía Johnson et al (2009), debería quedarnos claro que las estimaciones por muy específicas que fueran sobre la heredabilidad no tendrían importancia. “La omnipresencia de influencias genéticas no demuestra que nuestra conducta sea ‘menos psicológica’ o ‘esté más biológicamente determinada’ de lo que se había pensado. Por el contrario muestra que la conducta surge de factores intrínsecos y extrínsecos al individuo”²⁷.

Pero si la heredabilidad no es un factor tan importante y la maleabilidad de la inteligencia parece tan evidente (Nisbett, 2009), ¿por qué seguir perseverando en lo contrario?, ¿por qué insistir? Se me ocurren dos respuestas posibles. Una tiene que ver con el hecho de

25 Inteligencia Fluida hace referencia a la capacidad de la persona para adaptarse y enfrentarse a situaciones nuevas sin aprendizaje previo, experiencia o conocimiento adquirido. La Inteligencia Cristalizada es el conjunto de capacidades, estrategias y conocimientos que constituyen el grado de desarrollo histórico de un individuo. Ambos conceptos fueron acuñados por Cattell (1905-1998).

26 El modelo de Dickens y Flynn utilizan el concepto de *Social Multiplier* (2001); Flynn (2007:89 y ss.)

27 Tal como Chabris et al. (2012) muestran, la mayoría de las asociaciones entre genética y la inteligencia general son falsos positivos. Véase también Johnson (2007).

que la aplicación de los test de inteligencia, especialmente el WICS, es un gran negocio, actualmente en manos de la corporación Pearson (que también tiene la exclusiva el programa PISA de la OCDE) (Ball, 2012, Junemann & Ball, 2015)²⁸. La otra respuesta se encuentra en la justificación *cientificista* de la desigualdad y de la discriminación (Bowles and Gintis, 1972, 2002; Tort, 1981; Fischer et ali., 1996; Gartner et ali, 1999; Rosas & Santa Cruz, 2013). Parafraseando a Esposito (2003, 2005), el IQ no trabaja para la *communitas*, sino para la *inmunistas*: establecer una línea de separación entre las razas, las clases sociales y las naciones, situando a cada cual en donde le corresponde por sus talentos transformados en Cociente Intelectual.

Bibliografía

- AGUSTÍ, J. Et ali. (2012). *El precio de la inteligencia. La evolución de la mente y sus consecuencias*. Barcelona: Crítica.
- BALL, S.J. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary*. London: Routledge.
- BINET, A.& Simon, Th. (1904). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'année psychologique*. 11: 191-244
- BINET A. & Simon Th. (1907) Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'année psychologique*. 14: 1-94.
- BLOCK, N.J. & Dworkin, G. (1976). *The IQ Controversy*. New York: Pantheon Books.
- BORING, E.G. (1923). Intelligence as the test test it. *New Republic*. June: 35-37.
- BORING, E.G (1961). The Begining and Growth of Measurement in Psychology. En Wookf, H. (Ed.). *Quantification. A History of the Meaning of Measurement in the Natural and Social Science*. (108-127). New York: The Bobbs-Merrill.

28 En Weiss et ali (2015), en cada capítulo participa un miembro de la corporación Pearson; corporación encargada de su distribución.

- BOWLES, S. & Gintis, H. (1972) *La meritocracia y el "cociente de inteligencia": una nueva falacia del capitalismo. El IQ en la estructura de clases de los Estados Unidos*. Barcelona: Anagrama.
- BOWLES, S. & Gintis, H. (2002). The Inheritance of Inequality. *Journal of Economic Perspectives*. 16: 3-30.
- CAVALLI-Sforza, L. & Cavalli-Sforza, F. (1999). ¿Quiénes somos? Historia de la diversidad humana. Barcelona: Crítica.
- CAVALLI-Sforza, L. (2010) *Genes, Pueblos y Lenguas*. Barcelona: Crítica.
- CAREY, N. (2012) *The Epigenetics Revolution. How Modern Biology is Rewriting our Understanding of Genetics, Disease and Inheritance*. London Icon Boos.
- CHABRIS, C., et ali. (2012). Most Reported Genetic Associations with General Intelligence Are Probably False Positives. *Psychological Science*. 23 (11): 1314–1323.
- CHOROVER, St. L. (1982). *Del Génesis al Genocidio. La Sociobiología en cuestión*. Barcelona: H. Blume.
- CURRIE, J. & Thomas, D. (1995). Does Head Start Make A Difference? *American Economic Review*. 85 (3): 341-364.
- DAVIDSON & Kemp (2011). Contemporary models of Intelligence. En Sternberg, R.J. & Kaufman, S.B. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Intelligence*. (58-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- DETTERTMAN, D.K. & Sternberg, R.J. (Eds.) (1986) *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex.
- ESPOSITO, R. (2003). *Communitas. Orígen y destino de la Comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ESPOSITO, R. (2005). *Inmunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- EYSENCK, H.J. & Kamain, Leon (1990). *La confrontación sobre la inteligencia. ¿Herencia-ambiente? Pirámide*.
- EYSENCK, H.J. (1998). *Intelligence: A new look*. London: Transaction Press.

- FANCHER, R.E. (1985). *The Intelligence Men: Makers of the IQ Controversy*. New York: W.W. Norton.
- FISCHER, C.S. et al. (1996). *Inequality by Design. Cracking the Bell Curve Myth*. Princenton, New Jersey: Princenton University Press.
- FLYNN, J. R. (1994). IQ gains over time. En R. J. Sternberg (Ed.). *Encyclopedia of human intelligence* (617-623). New York: Macmillan.
- FLYNN, J. R. (1999). Searching for justice: The discovery of IQ gains over time. *American Psychologist*, 54, 5—20.
- FLYNN, J.R. (2009). *What is intelligence?* Cambridge: Cambridge University Press.
- FODOR, Jerry A. (1986). *La modularidad de la mente*. Ediciones Morata.
- FRASER, St. (1995) *The Bell Curve Wars. Race, Intelligence, and Future of America*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GARTNER, A. et alii (Comps.) (1999). *Nuevo ataque contra la igualdad de oportunidades. Cociente intelectual y estratificación social*. Madrid. Morata.
- GOLEMAN, Daniel (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- GOTTFREDSON, L.S. (1997). Intelligence and social policy. *Intelligence*. 24: 1-320.
- GOTTFREDSON, L.S. (2016). Hand Eysenck's theory of intelligence, and what it reveals about him. *Personality and Individual Differences*. 103: 1116-127.
- GOULD, S. J. (1984). *La Falsa Medida del hombre*. Barcelona. Antoni Bosch.
- HAMILTON, D. (1982). La investigación educativa y las sombras de Francis Galton y Ronald Fisher. En Dockrell, W.B. y Hamilton, D. (1982) (Comps.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid. Narcea: 183-203.

- HANSON, F.A. (1993). *Testing, testing. Social Consequences of the Examined Life*. Berkeley, CA. University of California Press.
- HERRNSTEIN, R.J. (1971). *I.Q. in the Meritocracy*. Boston: Atlantic Monthly Press Book
- HERRNSTEIN, R.J. y Murray, Ch. (1994). *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. Boston: Free Press
- HOWE, M.J.A. (1997). *IQ in Question. The Truth about Intelligence*. London: SAGE
- JACOBY, R. (1995). *The Bell Curve Debate. History, Documents, Opinions*. Toronto: Ramdon House
- JENSEN, A. (1969). How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement. *Harvard Educational Review*, 39(1), 1–123.
- JENSEN, A. R. (1986). The theory of intelligence. In S. Mogdil, & C. Mogdil (Eds.). *Hans Eysenck: Consensus and Controversy* (89–102). London: The Falmer Press.
- JOHNSON, W. (2007). Genetic and environmental influences on behavior: Capturing all the interplay. *Psychological Review*, 114, 424–440.
- JOHNSON, W., Turkheimer, E., Gottesman, I. I., & Bouchard, T. J. (2009). Beyond Heritability. *Twin Studies in Behavioral Research. Current DIRECTIONS. Psychological Science*, 18(4), 217–220. doi:10.1111/j.1467-8721.2009.01639.x
- JUNEMANN, C. & Ball, St. (2015). *Pearson and PALF: The Mutating Giant*. International Education.
- KARIER, Cl.J. (1972). Testing for Order and Control in the Coporate veral State. *Educational Theory*, 22 (2): 154-180.
- KINCHELOE, J.L. et ali. (1996). *Measured Lies. The Bell Curve Examined*. New York: ST. Martin's Press
- LEGG, Sh. & HUTTERutter, M. (2007). A Collection of Definitions of Intelligence. *Frontiers in artificial Intelligence and Applications*. 157: 17-24.
- LYNN, R. (1998). The Decline of Genotipic Intelligence. En Neisser, U. (Ed.). *The Rising curve. Long-term Gains in IQ and Related Measures*. (335-364). Washington, D.C.: American PSYCHOLOGICAL Association.

- LYNN, R. (2006) *Race Differences in Intelligence: an Evolutionary Analysis*. Augusta, GA: Washington Summit Publishers.
- LYNN, R. & VANHANEN, T. (2002). *IQ and the Walth of Nations*. Westport, CT: Praeger.
- LÓPEZ Cerezo, J.A. & Luján López, J.L. (1989). *El artefacto de la inteligencia. Una reflexión crítica sobre el determinismo biológico de la inteligencia*. Barcelona: Anthropos.
- NIETO Sampedro, M. (2003) Plasticidad Neural. *Mente y Cerebro*, 03: 72-80
- NISBETT, R.E. (2009). *Intelligence and how to get it. Why schools and cultures count*. New York: W.W. Norton.
- OVEJERO Bernal, A. (2003). *La cara oculta de los test de inteligencia. Un análisis crítico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- RICHARDSON, K. (2002). What IQ test test. *Theory Psychology*. 12 (3): 283-314.
- ROSAS, R. & Santa Cruz, C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te dirá que CI tienes. Radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- STERNBERG, R.J. (1988). *The Triachic Mind. A New Theory of Human Intelligence*. New York: Viking Penguin.
- STERNBERG, R.J. & Berg, C.A. (1986). Quantitative integration: definitions of intelligence. A comparison of the 1921 and 1986 Symposia. En Detterman, D.K. & Sternberg, R.J. (Eds.) (1986) *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. (155-162). Norwood, NJ: Ablex.
- STOBART, Gordon (2010). *Tiempos de pruebas. Usos y abusos de la evaluación*. Madrid. Morata.
- TORT, M. (1981). *El cociente intelectual*. Madrid: Siglo XXI.
- TUCKDER, W.H. (2002). *The Funding of Scientific Racism*. Urbana: Unersity of Illinois Press.
- TUYRKHEIMER, E et ali. (2003) Socioeconomic status modifies heritability of IQ in Young Children. *Psychological Science*. 14(6): 623-628.

WALDMAN (1998). Problems in Inferring Dysgenic Trends for Intelligence. En Neisser, U. (Ed.). *The Rising Curve. Long-term Gains in IQ and Related Measures*. (365-376). Washington, D.C.: American Psychological Association.

ZENDERLAND, L. (1998). *Measuring Minds. Henry Herbert Goddard and the Origins of American Intelligence Testing*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.

16.- MIGRACIÓN

Gina Paola Rodríguez

La palabra migración proviene del latín “*migratio*” y designa todo desplazamiento de individuos de un lugar a otro. Como fenómeno incluye dos movimientos: el de emigración o salida de los individuos de su territorio original y la inmigración o llegada de los individuos a un nuevo destino. Los movimientos migratorios suelen clasificarse según su destino (migraciones internas o internacionales), el nivel de autonomía de los sujetos en tránsito (migraciones voluntarias o involuntarias) y el canal de desplazamiento empleado (migraciones reguladas o irregulares) (OIM: 2018). Sin embargo, los dos últimos ejes de esta clasificación son objeto de profundos debates políticos y jurídicos. Los criterios de definición del carácter forzado de las migraciones que respaldan la solicitud de asilo, por ejemplo, muestran la arbitrariedad de contemplar causas como la existencia de conflictos armados, persecuciones violentas, violaciones de DDHH y desastres climáticos en los lugares de origen, y desestimar causas igualmente forzadas como la pobreza, la sobrepoblación y el estancamiento económico que son rotuladas bajo un tipo distinto: la migración económica (Urban y Donaire, 2016). Por otra parte, el debate acerca del carácter regulado o no de las migraciones ha cedido paso al uso de la dicotomía legal-ilegal para referirse no sólo a la naturaleza administrativa de los canales de emigración sino a la situación de residencia de los inmigrantes promoviendo su estigmatización y criminalización (Fisher y Hamidi, 2016). En general, las clasificaciones descritas resultan más útiles a los fines de dar batallas jurídico-políticas que al objetivo de comprender sociológicamente

el carácter complejo de los procesos migratorios, sus canales y motivaciones.

Si bien migrar es un acto constitutivo de la humanidad, en la experiencia moderna y contemporánea adquiere notas distintivas que dejan expuesta la dependencia del sistema capitalista respecto de la fuerza de trabajo inmigrante y la red de relaciones tejidas entre sociedades emisoras y receptoras. Así, los distintos regímenes de territorialización y desterritorialización de la mano de obra plasmados en las políticas migratorias han adoptado las formas de trabajo y reclutamiento requeridos por las distintas fases y circuitos de acumulación. En el siglo XVI, la producción de la fuerza de trabajo como mercancía activó el flujo de africanos esclavizados hacia América para su comercialización al tiempo que impulsó la migración interna de las poblaciones nativas. Una segunda ola de migraciones laborales hacia el continente americano se produjo entre comienzos del siglo XIX y 1960 bajo la forma del reclutamiento de mano de obra proveniente de Europa. Entre 1846 y 1930, más de 50 millones de europeos abandonaron su territorio con rumbo a Estados Unidos, Argentina y Canadá, principalmente (Portes y Börocz, 1989).

Por su parte, el movimiento de personas hacia el viejo continente ha atravesado diversos modos de gestión. La libertad total para ingresar al territorio europeo se mantuvo hasta la Primera Guerra Mundial cuando incluso se alentó el reclutamiento de mano de obra extranjera para suplir al personal masculino enviado al conflicto bélico. Durante el periodo entreguerras, la crisis económica y el aumento del desempleo alimentaron discursos nacionalistas que hicieron crecer la hostilidad hacia los inmigrantes y alentaron la adopción de políticas de restricción de flujos. Los años cincuenta marcaron una pausa en las políticas restrictivas dada la necesidad de mano de obra para la reconstrucción posgue-

rra. En Alemania, Gran Bretaña, Francia, Suiza y los Países Bajos, los gobiernos impulsaron políticas migratorias más liberales que recurrieron a dos sistemas de acogida: el sistema de rotación, también llamado *guestworker* o *Gastarbeiter*, y la migración permanente. En el primer caso, los migrantes fueron considerados trabajadores invitados sin intención de establecerse en el país, y autorizados a trabajar por un periodo de tiempo determinado después del cual debían abandonar el territorio. Este sistema implicó un encuadramiento de la mano de obra que no permitía que los inmigrantes cambiasen de trabajo o sector de actividad en el transcurso de su estancia y desalentaba la venida de sus familias. En general, los convenios de este tipo tuvieron por objeto a trabajadores provenientes de las antiguas colonias europeas, que después de un periodo de tiempo como invitados procedieron a su radicación definitiva en los países receptores. De este modo, la oposición entre migración temporal y permanente fue poco operativa en la práctica (Fisher y Hamidi, 2016). La modalidad de trabajador invitado también fue puesta en marcha en los Estados Unidos en el marco del programa *Bracero* que, en convenio con el gobierno de México, facilitó a los americanos la obtención de mano de obra extranjera barata entre 1942 y 1968. Una vez suspendido el acuerdo, la práctica se mantuvo de manera informal engendrando una ingobernanza de las migraciones que ha devenido en un negocio tan cruel como lucrativo en el Río Bravo.

Entre 1970 y 1990 las políticas migratorias europeas sufrieron una nueva inflexión al calor de la crisis económica. El desempleo entre los trabajadores menos calificados alentó nuevamente el cierre de fronteras y la finalización de los convenios de migración laboral en los países del norte. No obstante el cierre oficial de las fronteras, la inmigración se mantuvo en un número elevado hasta la década del noventa bajo la figura de la reunificación familiar. Durante el mismo periodo, países del sur europeo como Italia, España, Ita-

lia, Portugal y Grecia se convirtieron en receptores de población inmigrante como resultado de una fase de crecimiento económico y escasez demográfica que hizo necesario el recurso a la mano de obra extranjera. Esta tendencia se mantuvo hasta la crisis financiera y económica de finales de los 2000 que, como corolario de la crisis de inversión de onda larga iniciada en los setenta, mostró las dificultades del capitalismo tardío para garantizar el retorno de la tasa de ganancia efectiva. Como ha descrito Harvey (2005), la crisis de estanflación y desempleo desatada en los setenta decantó en la adopción del neoliberalismo como vía de reactivación de la acumulación de capital para las élites económicas. Si bien la neoliberalización no fue muy efectiva a la hora de revitalizar la acumulación de capital, el discurso antiterrorista post 9/11 logró legitimar de manera muy satisfactoria el expolio creciente de todo el planeta y la mercantilización de todos los ámbitos de la vida, bajo la égida de las grandes corporaciones y las instituciones financieras internacionales.

Tal como ocurrió con la crisis financiera de 2008, la actual crisis de los refugiados deja entrever la ausencia de una arquitectura institucional capaz de regular los movimientos de personas en un mundo cada vez más conflictivo y globalizado. Desde finales de 2015, en virtud del aumento de los flujos migratorios provenientes de Siria y Afganistán, la Comisión Europea empezó a endurecer la Agencia para la gestión operativa de la frontera FRONTEX con el objetivo de luchar frontalmente contra la inmigración en las zonas marítimas y costeras. A esto se sumó un proceso de externalización de las fronteras a terceros países (como Turquía) en lo que parece ser una nueva estrategia securitaria que amplía el número de actores que participan en el control fronterizo y difumina las líneas de demarcación del territorio soberano.

Como explica Sassen (2003a), las migraciones no son espontáneas sino producidas por una compleja red de relaciones

económicas, sociales y étnicas. Son flujos altamente condicionados y estructurados. Desde el punto de vista económico, la gestión de las migraciones desempeña un papel decisivo en el intento desesperado por compensar artificial y forzosamente las limitaciones de un sistema que encuentra problemas para garantizar la extracción creciente de ganancias. Se trata así de un fenómeno concomitante a la búsqueda de nuevos mercados y espacios de rentabilidad para las grandes corporaciones, así como del surgimiento de economías sumergidas que lucran con la opacidad de los mercados de trabajo y la explotación ilegal del trabajo vivo a lo largo y ancho del planeta. Según la OIM (2018), en el último año 258 millones de personas emigraron de sus lugares de origen. Más de 150 millones eran trabajadores migrantes cuyos principales destinos fueron Europa (33%), Norte América (24,7%), Asia (14%) y los Estados Árabes (11.7%). Según el mismo informe, 40 millones de personas fueron víctimas de esclavitud moderna en 2016, ya fuera por trabajo forzado (25 millones) o por matrimonios obligados (15.5 millones). Lo que estas cifras denotan es la apertura de una lucrativa economía en torno a la migración. En origen: negocios causantes de la expulsión y de la huida; en tránsito: mafias que trafican con personas, negocios lucrativos de explotación laboral y sexual en las fronteras y grandes portafolios de negocios para la “seguridad” de las fronteras; y en destino: el negocio de contar con una mano de obra abundante y barata de la cual extraer toda la plusvalía posible en ausencia de cualquier derecho laboral. Este rol extractivo de las fronteras es especialmente pronunciado en el modelado del mercado de trabajo y palpable en circuitos o contra-geografías de la globalización como la feminización de las corrientes migratorias y la pobreza, donde se generan enormes rentas y beneficios a costa de quienes están en condiciones desfavorables (Sassen, 2003a). Las migraciones transfronterizas, regulares o irregulares, son una buena fuente de divisas para los países emisores, y si bien pueden ser parte de la economía sumergida del país receptor, también uti-

lizan la infraestructura institucional de la economía legal, lo que muestra una conexión sistémica entre los circuitos alternativos de supervivencia en los países receptores y la producción de ganancias en los países expulsos.

En lo que hace a la dimensión política, el fenómeno migratorio ha operado hondas transformaciones en el funcionamiento del poder en diversas escalas geográficas, poniendo a prueba conceptos consolidados de la comprensión democrática como el de soberanía estatal, ciudadanía y Derechos Humanos, y formando áreas grises entre inclusión y exclusión, legalidad e ilegalidad, etc. La gestión de los flujos de bienes, personas y capital ha reorganizado y reformateado el Estado con efectos paradójicos. Por un lado, afirmando su rol soberano en el diseño e implementación de las políticas inmigratorias, y por otro, limitando su control en un gran número de decisiones como producto de los procesos de transnacionalización jurídica y económica. Factores como el desplazamiento de elementos de política migratoria a instituciones supranacionales, la adopción de instrumentos internacionales de DDHH, o la formación de regímenes privatizados para la circulación de trabajadores de servicios en el marco de los tratados de libre comercio dan cuenta de los sucesivos desplazamientos del *locus* decisorio en torno al movimiento de personas.

En respuesta, los Estados han focalizado sus controles regulatorios en dos núcleos: el individuo y la frontera (Sassen, 2003b). En el primer caso, partiendo de una comprensión de la migración como una responsabilidad individual, que hace de la persona que migra el eslabón privilegiado para el ejercicio de la autoridad estatal, y del país receptor un ente pasivo no implicado en el proceso de migración. Una óptica que desconoce que las migraciones internacionales son parte de dinámicas económicas transnacionales y geopolíticas mayores. En el segundo caso, el control de las

fronteras ha dado pie a la proliferación de muros que, como ha teorizado Brown (2015), más que una afirmación de la soberanía estatal son íconos de su degradación a un mero espectáculo ritual de violencia y exclusión. Los nuevos muros proyectan una imagen de poder jurisdiccional soberano y un aura de nación delimitada y segura, que en realidad está debilitada y en crisis por la existencia de esos muros y su ineficacia funcional. El Estado vallado se erige en función de las mismas retóricas del libre mercado y conectividad global que terminan socavándolo e instrumentalizándolo, por lo que el muro es nada menos que la *imago* de la imposibilidad de la función soberana del Estado nación, la escenificación de un poder y un control soberano que en realidad no se ejerce.

Los muros se articulan con otras barreras y formas de vigilancia pública y privada que tornan borrosas aquellas distinciones clásicas de la soberanía como la separación entre orden interior y exterior, las funciones de policía y ejército y la distinción amigo-enemigo. La externalización del control de fronteras y sus tecnologías más allá de los bordes territoriales nacionales son claros síntomas de la emergencia de un nuevo modo de gestión de las fronteras. Ante el agotamiento del paradigma de la soberanía, el concepto de frontera ha sido reinterpretado por Mezzadra y Neilson (2016) como un dispositivo que, lejos de servir solamente para bloquear u obstruir el paso global de las personas, dineros u objetos, es fundamental para su articulación. Desde esta perspectiva, las fronteras ejercen un papel central en la producción del tiempo y el espacio del capitalismo global contemporáneo, a través de un nuevo sistema de control que incluye toda una red de actores, agencias y tecnologías susceptibles de comprenderse bajo el concepto de “máquina de gubernamentalidad”. La frontera no sólo es desplazada y desterritorializada más allá y más acá de los espacios geopolíticos, sino que también es multiplicada a través de diversos dispositivos de inclusión que

seleccionan y filtran a hombres y mujeres y sus distintas formas de circulación.

Las migraciones desempeñan además un papel constitutivo en los modos de producción y organización de la subjetividad política actual. La figura del ciudadano-trabajador que circunscribía las experiencias de pertenencia y expresión política en tiempos del Estado-nación, resulta insuficiente al momento de concebir la producción de subjetividad en un capitalismo neoliberal que incluye múltiples producciones de marginación, precarización y semi-ciudadanía (Standing, 2011). En general, las sociedades de recepción de inmigrantes conforman mercados laborales duales donde conviven sectores de trabajadores protegidos legalmente y con salarios dignos, con segmentos secundarios precarizados y desprovistos de cualquier derecho que se ocupan en las cadenas con menor valor agregado. Las razones de esta dualidad se vinculan con el funcionamiento de un modelo de acumulación de capital que articula prácticas de explotación y desposesión para exprimir la plusvalía absoluta y relativa del trabajo (Harvey, 2008). Los migrantes indocumentados, forman una gran masa transnacional sin circunscripción electoral, cuyas iniquidades son garantizadas por los poderes coercitivos de los Estados nacionales. A su vez, esta marca diferencial abre la brecha entre quienes deben ser protegidos y quienes no, entre quienes tienen o no derechos, en una degradación jurídica que alimenta la competencia y la enemistad entre autóctonos y foráneos. El paso siguiente es la construcción de la migración como problema, y de la persona migrante como criminal o como víctima, como un indeseado migrante económico o como un pobre refugiado. La política de fronteras que inscribía el cuerpo del inmigrante como fuerza de trabajo vivo para su explotación y desposesión, deviene así gobierno humanitario sobre vidas precarias. Es al precio de estas “políticas de la piedad” (Fassin, 2016) que vacían el lenguaje de los derechos humanos para

hablar en nombre de la compasión que se han producido más de 35.600 muertes de personas refugiadas y migrantes, en tiempos de la “Europa Fortaleza” (UNITED, 2018).

Migrantes en todo el mundo buscan sustraerse de los efectos letales y discriminatorios de las políticas de fronteras poniendo a prueba sus límites y reorganizando sus dimensiones internas para multiplicar su propia potencia. En este sentido, las prácticas y estrategias adelantadas por los migrantes pueden darnos pistas acerca de los nuevos contornos de la ciudadanía, ya no desde el centro, sino desde sus márgenes. Como problematiza Sassen (2010), el migrante “ilegal”, ese sujeto político que es “desautorizado pero reconocido”, es un actor clave para recusar, ampliar o redefinir los límites de la ciudadanía. Los inmigrantes irregulares cuestionan de forma muy directa la prerrogativa del Estado para decidir quien ingresa o no al territorio. Dejan al desnudo la incapacidad de éste no sólo para controlar eficazmente las fronteras, sino para garantizar una mera condición administrativa a todos los que ingresan. Revelan la esterilidad de la diatriba soberanía-derechos humanos y desenmascaran la necropolítica humanitaria. A falta del “estatus” de ciudadanía, la subjetividad migrante nos abre al espacio de los “actos ciudadanos” por el “derecho a reivindicar derechos” invitándonos a imaginar otras formas de lo común.

Bibliografía

BROWN, W. (2015). *Estados amurallados, soberanía en declive*. Barcelona: Herder.

FASSIN, D. (2016). *Crítica de la razón humanitaria*. Buenos Aires: Prometo.

FISHER, N. y Hamidi, Camille (2016). *Les politiques migratoires*. Paris: Éditions La Découverte.

- HARVEY, D. (2005). *Breve Historia del Neoliberalismo*. Buenos Aires: Akal.
- HARVEY, D. (2008). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- MEZZADRA, S. y Brett Neilson (2016). *La frontera como método. O la multiplicación del trabajo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- OIM (2018). *Global Migration Indicators 2018*. Global Migration Data Analysis Centre (GMDAC). International Organization for Migrations. Disponible en: http://publications.iom.int/system/files/pdf/global_migration_indicators_2018.pdf?language=es (Acceso 08/03/2018)
- PORTES A. y Böröcz, J. (1989). "Contemporary Immigration: Theoretical Perspectives on its Determinants and Modes of Incorporation". *International Migration Review*, 23: 606-629
- SASSEN, S. (2003a). *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de sueños.
- _____(2003b). *Los espectros de la globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____(2010). *Territorio, autoridad y derechos. De los ensamblajes nacionales a los ensamblajes globales*. Buenos Aires: Katz.
- STANDING, Guy (2011). *The precariat: The New Dangerous Class*. London: Blomsbury Academy.
- UNITED Against Refugee Deaths. *Lista de 35.597 muertes documentadas de personas refugiadas y migrantes*. Disponible en: <http://www.unitedagainstracism.org> (Acceso: 30/09/2018)
- URBAN, M. y Donaire, Gonzalo (2016). *Disparen a los refugiados. La construcción de la Europa fortaleza*. Barcelona: Icaria Internacional.

17.- ORGANIZACIÓN

*Modelos organizacionales imperantes en la educación chilena:
Del paradigma interpretativo al paradigma funcionalista.*

Paula Ascorra

Preguntarse respecto del cuál es el modelo de organización que se observa en la escuela pública chilena es de vital importancia. En primer lugar, porque toda forma de organizar el trabajo¹ es deudora de un tiempo histórico y está inextricablemente ligada a una concepción política, económica y productiva de la vida. En otras palabras, toda forma de “organizamiento del trabajo” puede ser interpretada como la puesta en acción de la ideología de su tiempo. Desentrañar así la ideología, con su respectiva concepción de hombre trabajador, de profesor, de director y las consecuentes prácticas laborales que se implementan en la escuela, puede abrir espacio y otorgar perspectiva para visualizar qué otras formas de organización y “organizamiento” sí son posibles.

Desde hace más de 25 años, investigadores nacionales e internacionales vienen señalando el deterioro y la debacle del sistema educativo chileno (Redondo, 2005; Raczinski, 2009, 2012). Entre los síntomas que exhibe nuestra educación pública destaca la pérdida de matrícula del sector público (Bellei, 2018), la segregación educativa (Carrasco, Bolgolaski, Flores, & San Martín, 2014), la baja calidad de la educación pública (Mizala, Romaguera, & Urquiola, 2007), el deterioro del rol docente (Carrasco-Aguilar,

¹ Cabe hacer nota que los investigadores anglosajones utilizan la palabra “organization” para referirse tanto a una organización, como a la forma en que se organiza el trabajo. Respecto a este último punto, también se usó la palabra “organizing”, que no tiene traducción al español, pero se podría transcribir como “organizamiento”.

& Luzón Trujillo, 2018), el incremento de procesos de accountability que llevan al entrenamiento de los estudiantes y al stress de la comunidad educativa (Sisto, 2017), la enseñanza para responder a pruebas estandarizadas, entre otros.

Las interpretaciones que investigadores y organismos internacionales han esgrimido para explicar la pauperización de la educación pública, dicen relación con la instalación de un modelo educacional neoliberal, iniciado en plena Dictadura Cívico-Militar (1973-1989), que terminó por convertir al sistema educativo en un mercado de la educación. Ahora bien, ¿qué significa esto en términos de modelos de organización y qué modelo organizativo prima actualmente en Chile? ¿Cuáles son las consecuencias de dicho modelo y qué tipo de subjetividad acarrea?

Para responder a estas preguntas, vamos a sostener que en Chile –hasta la década del 80- la educación era interpretada desde un paradigma subjetivo interpretativo de organización, y que, posteriormente cambió a un paradigma estratégico funcionalista (Burrell, & Morgan, 1979). Más concretamente vamos a sostener que Chile abandonó la perspectiva de construcción de sentido organizacional para dar paso a un sistema mecanicista de tipo post fordista-ohnista (Szlechter, 2018).

Los análisis que mayoritariamente se leen en Chile respecto del cambio en la noción del Estado, proponen variaciones dentro del enfoque funcionalista. Esto es, una exacerbación de la racionalidad económica-administrativa, con el imperio de un fuerte lógica prospectivista-escatológica (Pfeffer, 1997). La penetración del *New Public Management* al sector público y la reducción y jibarización del tamaño del aparato del Estado (Sisto, 2018; Bellei, 2018; Szlechter, 2018). Si bien estamos de acuerdo con esta tesis, esto es, variaciones e intensificaciones dentro del sistema funcionalista, queremos agregar que esto se acompañó, además, de un cambio

de perspectiva paradigmática organizacional. Para nosotros, tal vez sea éste el hecho de mayor relevancia, pues no sólo implicó comenzar a pensar la educación con nuevas categorías, sino que lo más grave fue que implicó abandonar la práctica reflexiva respecto del sentido de lo público y el bien común asociados a educación. Es decir, se desvalorizó el ejercicio de construcción de sentido colectivo, entendido como el diálogo intersubjetivo que realiza una comunidad en búsqueda de su propio bienestar. Se reemplazó así, la construcción de futuros relatos de la educación nacional por un discurso de accountability que tiende a fijar estándares de desempeño e indicadores que, lo más que pueden hacer, es categorizar la calidad de la educación en buena o mala según su propio juego tautológico. Nos quedamos así, con una educación sin relato, una educación desconectada de su gente y su territorio, con una educación sin categorías conceptuales para pensarse a sí misma, con una educación que responde a estándares ajenos a sí misma, con una educación vaciada de sentido.

Para desarrollar esta idea, el presente capítulo se organizará en tres acápites. En el primero de ellos, expondremos brevemente el modelo de Burrell y Morgan (1979) respecto de los paradigmas organizacionales. Posteriormente, hablaremos del paradigma interpretativo con su análogo en el “Estado docente” y el paradigma funcionalista con su análogo en el “Estado subsidiario” o el “Mercado de la educación”. Finalmente, intentaremos dar una salida a este círculo que tiene atrapado al sistema educativo chileno.

Uno

En 1979 los profesores Gibson Burrell y Gareth Morgan publican su famoso libro *“Sociological paradigms and organizational analysis”*. Este libro fue el producto de diez años de investigación y tuvo por objetivo buscar alguna categorización para las distintas ciencias de

la época interesadas en comprender las organizaciones (sociología industrial, teoría de la organización, psicología de la organización y relaciones industriales, administración de empresas, etc.). Como respuesta a la diversidad de teorías existentes, los autores proponen ordenar los estudios organizacionales en cuatro paradigmas que nacen de la articulación de dos ejes; esto es, la filosofía de la ciencia y la teoría de la sociedad.

Respecto de la filosofía de la ciencia los autores distinguen dos perspectivas que han imperado en el estudio de las ciencias sociales. Por una parte el “positivismo” que, adopta un enfoque realista, una forma de conocer basada en leyes y patrones, una visión determinista del hombre y el uso de metodologías que tratan sobre afirmaciones o leyes abstractas, generales o universales. Por otra parte, encontramos al “idealismo alemán” que plantea que la realidad se basa en la ideas, en lugar de hacerlo en la percepción de los sentidos. Este enfoque es nominalista, antipositivista, voluntarista, e ideográfico.

Respecto de la naturaleza de lo social, los autores distinguen dos grandes teorías que han cruzado la sociología: las teorías de la regulación y las teorías del cambio radical. Las teorías de la regulación, siguen las teorías del orden, desarrollada por autores tales como Durkheim, Weber y Pareto (en Burrell & Morgan, 1979) y actualizada en la teoría de Parsons, que sostiene que la sociedad es una estructura relativamente persistente y estable de elementos, que está bien integrada, que posee una función –o a lo menos-, realiza un aporte a su mantenimiento como sistema y que se basa en el consenso de valores entre sus miembros. Por el contrario, las teorías del cambio radical siguen la clásica teoría del conflicto social que sostiene que toda sociedad está sujeta a procesos de cambio constantes y continuos; que el conflicto social es ubicuo y es el que genera la posibilidad de transformación, que no existe

estabilidad de los procesos sociales y que los procesos de coerción son inevitables (Dahrendorf, 1959, en Burrell & Morgan, 1979). La teoría del cambio radical busca poder explicar los conflictos sociales, aludiendo a modalidades de dominación. Se trata de una sociología que, en esencia, se interroga sobre la emancipación del hombre y de las estructuras que imposibilitan su desarrollo.

Al combinar estos dos ejes de análisis, Burrell y Morgan (1979) organizan todas las teorías sobre las organizaciones en cuatro paradigmas, tal como se sostiene en la figura 1.

Figura 1
Paradigmas para el análisis de la teoría organizacional



Dos

Tal como ya se señaló, vamos a sostener que, hasta antes de la Reforma de 1980, el sistema de organización que articulaba la educación en Chile, se podía adscribir al Paradigma Interpretativo.

Este paradigma se caracteriza por comprender la naturaleza de los fenómenos sociales en el campo de la experiencia subjetiva. Aplicado a la educación, se va a considerar la organización del sistema educativo y, particularmente a la escuela, como un proceso emergente, que pugna por construir interpretaciones consensuadas entre los diversos actores sociales. Desde esta perspectiva es un discurso social el que organiza la escuela y el que otorga sentido y direccionalidad al quehacer educativo. Este proceso dialógico es siempre un proceso en construcción, donde la escuela nunca termina por estar totalmente acabada o definida.

Si bien la escuela es interpretada como un campo de intercambio de discursos que pugnan por hegemonizar, el Paradigma Interpretativo opera con el supuesto de que el mundo social es cohesivo, ordenado e integrado. Por lo tanto, la escuelas, desde este paradigma se puede interpretar como un imposible y de allí su riqueza. Un imposible porque, por una parte, debe construir de manera constante los significados que le dan vida y sentido y, por otra, debe reproducir el orden social. Así, cuando intentamos comprender la escuela, lo primero que advertimos es que esta existe al mismo tiempo como realidad institucional -con una organización normativa, una jerarquía y un ordenamiento funcional preestablecidos- y como lugar de discursos y prácticas plurales de distintos tipos y grupos de personas. Es decir, la escuela forma parte del Estado y es expresión de la sociedad civil. Por una parte, la escuela opera como un instrumento de homogeneización social, esto es, como un conjunto de dispositivos de normalización disciplinaria por medio de los cuales el aparato del Estado intenta asimilar todas las diferencias sociales a un patrón identitario que impone a la sociedad civil. Por otra parte, la escuela no puede evitar constituirse -también- en un espacio permeable a la presencia de diversos intereses, ideales y estilos de vida que forman parte de la sociedad y cultura en la que está inserta.

El discurso ampliamente consensuado en Chile hasta antes de la Reforma de 1980, fue el discurso del “Estado docente” y la “Escuela Pública”. Se entiende por “Estado Docente” el compromiso y responsabilidad que asume el Estado de dirigir el proceso formativo de sus futuros ciudadanos. Para el caso de Chile, el Estado asumió hasta 1980 la provisión del servicio educacional, siendo éste entregado de manera gratuita como un derecho y una obligación (Bellei, 2018).

Para 1980, el 72% de la matrícula educacional de todo el país era pública. Por tanto, la escuela podía realizar el ideal de congregar discursos diversos y de construir sentidos comunes. Podemos entender lo público como aquello que dice relación con lo que les hace bien a las comunidades y se expresa en valores superiores tales como bien común, inclusión, calidad, universalidad, equidad (Bellei, 2018).

Entendida de esta forma, lo que caracteriza a la escuela en el Paradigma Interpretativo, es que ésta es algo que se construye en la vida. Por lo tanto lo que la caracteriza no es algo externo a ella, no es un modelo que se impone de manera homogénea para todas las escuelas, sino que es la forma de “organizamiento” que, de manera local y situada, cada escuela logra realizar. La Escuela no es un fenómeno concebido de manera previa y externa, sino que se interpreta como un proyecto que se realiza. Weik, (1976) define la escuela como una organización débilmente articulada. Con ello quiere poner de relieve la idea que ya hemos enunciado. Esto es, que el proceso de “organizamiento” de una escuela se realiza desde las historias locales y colectivas, conformando a la escuela en un fenómeno social siempre frágil e inestables, siempre en constitución y no como una estructura dada, dependiente de la sumatoria de acciones individuales que deben ser controladas y

dirigidas por un director y evaluadas por estándares construidos externamente (Sisto, 2018).

En 1980, en plena Dictadura Cívico-Militar, se pone un marcha la Reforma Educacional más grande que ha visto nuestro país. En términos ideológicos, la Reforma de 1980 sustituyó la noción de “Estado Docente” por la noción de “Estado Subsidiario” y “Mercado Educacional” y, con ello, inauguró el nacimiento de una concepción organizacional funcionalista de la escuela.

Entendemos por funcionalismo aquel cuerpo teórico que está firmemente enraizado en la creencia de la regulación de lo social y que concibe los fenómenos como algo real, concreto, asibles, susceptible de ser descrito de manera cabal y definitiva. En vez de construir interpretaciones de la realidad, los funcionalistas se orientan a dar explicaciones y soluciones a los problemas que en ella se presentan. Por lo tanto, el paradigma funcionalista tiende a una concepción de regulación, orden, control y desarrollo de la organización. Se orienta a diagnosticar problemas y ofrecer soluciones pragmáticas.

Siguiendo los postulados de Milton Friedman enarbolados en Chile por el movimiento de los Chicago Boys², la Reforma Educacional de 1980 se propuso a) descentralizar la educación con el fin de reducir la burocracia puesta sobre la escuela y con ello, aumentar la pertinencia entre las necesidades de las familias y el sistema educacional; b) abrir las oportunidades para el ingreso de privados a la educación, con el objeto de diversificar la oferta escolar y con ello el “derecho” a elegir de los apoderados (padres y madres); c) aumentar la competencia entre escuelas con el objeto de presionar a la mejorar de la calidad educativa y; finalmente, d)

2 Grupo de jóvenes ingenieros comerciales, de estratos socioeconómicos altos, que estudian en Estados Unidos y traen a Chile principios económicos que implementados con el apoyo de la dictadura militar.

cambiar la estructura de financiamiento basal por una estructura tipo *vouchers*, para hacer más eficiente el gasto público (Bellei, 2018).

Mediante esta reforma se instala la noción de “Estado subsidiario”, entendida como el accionar del Estado bajo el principio de subsidiariedad. Este principio prohíbe la intervención del Estado en actividades o mercados en los que existe presencia del sector privado. La participación del Estado en dichos ámbitos, es interpretada como una competencia desleal para los privados (Jofré 1988). Por lo tanto, “Estado Subsidiario” y “mercado” van de la mano. Así, el Estado Subsidiario debe garantizar el libre funcionamiento del mercado de la educación, sin limitar las acciones y desarrollo de privados.

El Estado Subsidiario inaugura la concepción de escuela como empresa. La escuela debe competir en el mercado por obtener la demanda de sus clientes-estudiantes. Para llevar a cabo esta hazaña, debe ofertar indicadores de calidad. No debemos olvidar que el principio articulador de la Reforma Educacional consistía en hacer competir a las escuelas por la matrícula de estudiantes. Esta matrícula estaba asociada al financiamiento. La competencia entre escuelas, se suponía que sería el factor que impulsaría la mejora educativa. Así, todas las escuelas competirían por mejorar sus resultados y con ello, aumentaría la matrícula en las “escuelas buenas”, produciéndose una selección “natural” de mercado. Ningún apoderado iba a elegir una escuela con “malos” resultados. Por lo tanto, las escuelas “malas” iban a cerrar por muerte natural.

Para poder hacer funcionar un “mercado de la educación”, era necesario instituir estándares de desempeño que hicieran comparables a las escuelas entre sí. Era necesario acabar con la heterogeneidad y establecer una regla de medida única. Así, se

inaugura la entrada en vigencia de las “Reformas basadas en estándares” (Hargreaves y Shirley, 2012), consistentes en la generación -por parte del Estado- de estándares y pruebas estandarizadas que dan cuenta del grado del cumplimiento de dichos estándares. Esta lógica, también conocida como “Estado evaluador”, comenzó a convivir con una nueva forma de organizar el trabajo docente. Se instala, así, el movimiento de las “escuelas efectivas”, entendido como la identificación de factores intra escuela que hacen la diferencias entre establecimientos que, atendiendo a grupos similares, logran mejores resultados de aprendizaje. Es decir, logran “agregar valor” al proceso educativo. Entre los factores de efectividad escolar, se identificó al profesor a nivel de aula y, al director a nivel de escuela. Esto provocó una hiperfocalización de recursos y políticas orientadas a mejorar la ejecución de los docentes y los directivos. Así, se sindicó a los profesores como los responsables de la buena o mala calidad educativa medida en pruebas estandarizadas. El trabajo se homogeneizó, la escuela se articuló en función de un modelo externo y el trabajo docente se individualizó. La escuela comenzó a adoptar modelos de administración que se acercaban más a la organización mecanicista y principios del postfordismo y el ohnismo entraron en vigencia (Szlechter, 2018).

Una de las principales características de los modelos mecanicista es que basan el funcionamiento de lo social en principios derivados de método científico. El discurso del método lo que establece en términos organizacionales es el *one best way*; es decir, la existencia de un único y universal método aplicable a la mejora de todas las escuelas. Se impone sobre la escuela una planificación por objetivos. Los planes de mejora estratégica se transforman en el eje articulador del cambio. La normativización de procesos se instala como la medida de resolución de conflicto. El Ohnismo con su principio de intensificación del trabajo penetra en la carrera docente y en la vida de los estudiantes. Los tiempos de los profesores

vienen controlados en planillas, intentando maximizar su uso. Las clases vienen estructuradas en pasos: inicio, desarrollo y cierre. La permanencia de los estudiantes en la escuela se incrementa y se inaugura lo que en Chile se conoce como “jornada escolar completa”. Esto es, estudiantes que pueden pasar hasta 8,5 horas en la escuela.

Como efecto del mercado sobre la educación, la escuela se segrega. La matrícula de la educación pública se reduce hasta alcanzar mínimos históricos, situando a Chile como uno de los sistemas educacionales más privatizados del mundo. Esta enorme pérdida de matrícula en escuelas municipales, pone en evidencia la puesta en marcha de un proceso de pauperización de la educación pública. Sumando a lo anterior, la OCDE (2004, 2017) señala que Chile cuenta con uno de los sistemas educacionales más segregados del mundo. La segregación educacional se manifiesta por una fuerte relación entre nivel socioeconómico (NSE), rendimiento académico -medido en pruebas estandarizadas- y, ubicación geográfica de los establecimientos. Así, los estudiantes de nivel socioeconómico alto, asisten a un número determinado de escuelas particular pagadas; obtienen los mejores resultados en pruebas estandarizadas y sus establecimientos se ubican geográficamente sobre la cota 1000³. Los estudiantes de clase media, asisten a escuelas subvencionadas y, finalmente, los estudiantes más vulnerables asisten a escuelas municipales y obtienen los peores resultados en pruebas estandarizadas (Mizala, Romaguera, & Urquiola, 2007; Valenzuela, Bellei, & De los Ríos, 2010; Treviño, Salazar, & Donoso, 2011). La segregación actúa dividiendo de manera real y simbólica a los estudiantes de nuestro país y, con ello, socava la posibilidad de construir un tejido social

3 El sacerdote jesuita chileno Felipe Berríos, acuñó la frase “cota 1000” para designar la escandalosa e inmoral distribución de servicios educacionales y médicos en Chile. Dado que Chile es un país de montaña, la población de la capital que se ubica sobre la cota 1000, tiene la mejor calidad educacional y de salud del país; además, de vivir en el mismo sector geográfico.

integrado (Peña, 2004). La división real se produce por la separación de estudiantes en establecimientos educacionales diferentes. Los estudiantes chilenos están segregados en establecimientos diferentes que no tiene relación entre sí. La división simbólica se produce al asociar lo fiscal, lo municipal a la creencia de que todo lo público es de baja calidad. Así las cosas, la segregación tiende raíces que van más allá de los hechos fácticos; instalando en el imaginario de nuestra nación la idea que una apuesta por una educación pública no tiene futuro.

Tres

En los dos acápites anteriores hemos argumentado el modelos de organización educativa que ha enfrentado el sistema educativo chileno. Sin duda para algunos, el restablecimiento de una narrativa que vuelva a poner en el centro del debate a la educación pública es la vía para formar ciudadanos del futuro. Para otros, sigue siendo el mercado y la posibilidad de elegir lo que articula el sistema educativo. Lo que es cierto, es el futuro educacional del país no tiene una evolución clara. Durante el segundo mandato de la presidenta Michelle Bachelet, se proclaman dos leyes que deberían tener una fuerte incidencia en la forma en que se organiza la educación en Chile. Por una parte, la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845), que se propuso terminar con la selección, terminar con el co-pago y poner fin al lucro en educación. Por otra parte, la Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública, Ley 21.040, que se propone la desmunicipalización de las escuelas, para que pasen a estar administradas por Servicios Locales de Educación. El espíritu de la Ley dice relación con la posibilidad de incrementar la participación comunitaria y la pertinencia de las necesidades de educación de las familias a las características locales y regionales. La Ley se propone una educación pública, gratuita, de calidad, laico, pluralista, que promueva la inclusión

social, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, de conformidad a lo dispuesto en la Constitución Política de la República.

Si bien el avance de ambas leyes se ha topado con escollos importantes, no es menos cierto que vuelven a aparecer en el horizonte de sentido palabras tales como educación pública, gratuidad, inclusión, equidad. Quizá la gran tarea educativa es resignificar estos significantes. La pregunta es lograr comprender qué se está entendiendo por lo público, por ciudadanía, por inclusión social, por cohesión social. Avanzar en la línea de aunar sentidos, de construir relatos, pueden brindar una nueva oportunidad a la educación en Chile.

Bibliografía

BELLEI, C., et ali. (2018). *La nueva educación pública: contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago de Chile: CIAE.

BURREL, G, & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational análisis*. Gower.

CARRASCO-Aguilar, C., & Luzón Trujillo, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. CARRASCO, A., Bogolaski, F., Flores, C., Gutiérrez, G., & San Martín, E. (2014). *Selección de Estudiantes y desigualdad en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?* Proyecto FONIDE 711286. Santiago de Chile: Fondo de investigación y desarrollo en educación FONIDE.

HARGREAVES, A. y Shirley, D. L. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Corwin Press.

JOFRÉ, G. (1988). *El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena* (No. 99). Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

- MIZALA, A., Romaguera, P., & Urquiola, M. (2007). Socioeconomic Status or Noise? Tradeoffs in the generation of school quality information. *Journal of Development Economics* 84, 61-75.
- OCDE. (2004). Revisión de Políticas Nacionales en Educación. París.
- OCDE. (2017). Revisión de Políticas Nacionales en Educación. París.
- PEÑA, C. (2004). Igualdad educativa y sociedad democrática. En J. E. García-Huidobro (Ed.), *Políticas educativas y equidad* (pp. 21-30). Santiago, Chile: UNICEF.
- PFEFFER, J. (1997). *New Directions for Organization Theory: Problems and Prospects*. Oxford: University Press USA.
- RACZYNSKI, D. (2012). Realidad de la educación municipal en Chile: ¿liderazgo del sostenedor municipal? En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 181-217). Santiago: Fundación Chile y CEPPE.
- RACZYNSKI, D., & Salinas, D. (2009). Prioridades, actores y procesos en la gestión municipal de la educación. En: M. Marcel & D. Raczynski (Eds.), *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile* (pp. 135-176). Santiago: Uqbar Editores y CIEPLAN.
- REDONDO, J M. (2005). El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación?. *Ultima década*, 13(22), 95-110.
- SISTO, V. (2018). La escuela como organización. Pensar la gestión escolar más allá de managerialismo. *Temas en Psicología Educacional. Contribuciones para la formación de especialidad* / coord. por Francisco Antonio Leal Soto; Jesús Alonso Tapia (aut.), 2018, págs. 231-262
- SZLECHTER, D. (2018). *Teorías de las organizaciones. Un enfoque crítico, histórico y situado*. Buenos Aires: UNGE.
- TREVIÑO, E., Salazar, F., & Donoso, F. (2011). Segregar o incluir: esa no debería ser una pregunta en educación. Reflexiones Pedagógicas. *Docencia* N°45, 34-47

VALENZUELA, J., Bellei C., & De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En Martinic, S. & Elacqua, G. (eds.) *Fin de Ciclo: Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*. Santiago, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO, pp. 209-229.

WEICK, K.E. (1976). Educational organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), pp.1-19.

18.- PAZ

Angélica Montes

El termino paz tiene sus raíces etimológicas del latín *pax* y está relacionado con el verbo que significa “acuerdo” y cuyo participio *pactum* da origen al termino “pacto”. Igualmente, en su raíz latina paz está relacionada con el termino *pangere* (*pêgnunai* o *pêgnymi* en griego) que significa “fijar” y del latín *pangare* (*pancare*) cuyo significado inicial seria “pacificar” y evoluciona en la lengua romana hasta significar “pago” (v. pagar)¹. El mismo termino nos reenvía al alemán antiguo *fuogan* o al inglés antiguo *fegan* cuyos significados serian “unir”. En resumen, los orígenes etimológicos del sustantivo paz aparecen en conexión con los verbos pactar y pagar.

Ahora bien, si pasamos de esta etimología y buscamos una definición contemporánea en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, encontramos que Paz se define así “*Del lati. Pax, paxis, 1. f. Situación en la que no existe lucha armada en un país o entre países. 2. f. Relación de armonía entre las personas, sin enfrentamientos ni conflictos. 3. f. Acuerdo alcanzado entre las naciones por el que se pone fin a una guerra*”². Como se observa la primera definición que aparece hace referencia a la ausencia de lucha y la armonía, la paz pasa así a significar ausencia total de conflicto. No hay alusión a la raíz *pangere* (“fija”) y menos aún al latín *pancare* (“pacificar” - “pagar”). El termino paz en los diccionarios a parece como una evidencia, como si de un momento a otro se pudiera pasar de un estado de guerra a

1 Académie française, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, Paris, Librairie Huchette et Cie, 1914.

2 Real Academia Española, <https://dle.rae.es/?id=SEeFDw>, consultado el 19/04/2019.

uno de armonía; el primero marcado por el caos y la violencia tanática y el siguiente caracterizado por la armonía de las relaciones, la razón moral y la ausencia de todo conflicto.

Estas definiciones no nos ayudan a comprender el sentido político y moral fuerte que del sustantivo paz alcanza hoy el marco de las instituciones y del imaginario político de nuestro mundo occidental y contemporáneo. Conviene entonces indagar en el carácter normativo del término paz, para captar no ya la definición del término mismo sino su complejidad al momento de ponerlo en “obra” en tanto que norma o acción de vida dentro de una comunidad política.

Lo anterior se debe a que el término paz no es un término fácil de definir. En efecto, podríamos dar una definición positiva y otra negativa de la paz: la paz es definida positivamente como la tranquilidad de la que disfruta, al interior, una comunidad política gracias al buen orden que reina entre sus miembros; o bien, por la buena inteligencia en la que esta misma sociedad política vive con los otros pueblos de las comunidades políticas que le rodean. No obstante, la paz es definida usualmente de manera negativa, y simplista, como la usencia de guerra.

Lo primero que podemos afirmar es que los conceptos de paz y guerra están íntimamente relacionados, no podemos hablar de paz sino en comparación a una situación de conflicto o de guerra. Esta relación ha estado siempre presente en los tratados sobre la paz. Así, por ejemplo, en el mundo griego homérico la guerra era mitológicamente y cronológicamente primero, ella precedía a toda situación de paz. Posteriormente, Aristóteles pensaba la paz como ese estado de tranquilidad, de calma, en donde los hombres debían vivir al amparo de la violencia y que llega tras el tiempo de guerra. Esta última la consideraba en ocasiones no solo justa sino también necesaria en aras de la paz³. Esta lectura de la paz sitúa a Aristóteles del lado de

3 Aristoteles, *La Política*.

los autores que observan la guerra como una expresión de la política y la paz como un epifenómeno dentro de los juegos y relaciones de las comunidades políticas (naciones). *Si vis pacem, para bellum*⁴.

Las influencias aristotélicas los encontraremos en la historia del Renacimiento, así por ejemplo, en el movimiento del humanismo un autor como Erasmo (1466-1536) en su obra *Comprante de la paz*, militaba en favor de una forma de derecho a la paz, un derecho que según él debería ser sagrado en la medida en que se encontraba en relación a la idea de la paz de Dios. Para Erasmo era una urgencia acabar con la guerra, en la medida en que la humanidad formaba una sola y única comunidad que perdía su vitalidad en la guerra. Esta idea fue cuestionada por otros autores del periodo como fueron Grotius y Maquiavelo. Para el primero, desde una perspectiva del derecho, la guerra es una respuesta jurídica posible a un diferendo entre Estados. Para el segundo, desde una visión pragmática, es un medio como cualquier otro a la disposición de un jefe de Estado quien puede recurrir a ella sin justificación alguna. Estas dos visiones fueron las más seguidas en la concepción de las relaciones internacionales, por lo menos hasta la segunda mitad del siglo XX, como lo veremos enseguida.

A partir de lo anterior ¿cómo pensar la paz, el pacto de tranquilidad, el pago de la deuda que permita la ascensión de la armonía y la usencia de conflicto en un mundo anárquico, donde la lucha frenética por el poder, la conquista, que ven nacer nuevas amenazas y donde no existe ninguna regla jurídica que defina lo que es la paz? Esta pregunta animó las reflexiones de Spinoza (siglo XVII) quien sostiene que *"la paz no es una ausencia de guerra, es una virtud, un estado del alma, una voluntad de bondad, de confianza, de justicia"*⁵. Junto a Spinoza otros autores como Kant⁶ ofrecerán una

4 Si quieres paz, prepara la guerra.

5 Spinoza, *Ethique*, 1677.

6 Kant, *Sobre la paz perpetua*, Trad. de Joaquín Abellán, introd. de A. Truyol Serra, Madrid, Tecnos, 1985.

mirada más realista de lo que significa la paz entre los pueblos, él será uno de los primeros en sostener que no hay paz sino en el marco de unas reglas jurídicas observadas por los Estados.

La necesidad de comprender el alcance jurídico de la paz se hace imperioso toda vez que si nos quedamos con la definición negativa de la misma (ausencia de guerra), la paz no sería más que una ilusión, un estado efímero de calma antes de una devastadora tempestad, antes de la ineluctable guerra. Es así como lo han teorizado grandes figuras de la escuela “realista” como Hans Morgenthau, Kenneth Waltz, Carl Schmitt o Raymond Aron, portadores todos de una visión trágica de la Historia, la cual no es escrita sino en el inevitable marco de las luchas entre Estados por el poder, la seguridad o la gloria. Desde su lectura de la Historia los Estados, contrariamente a las sociedades que los componen y del cual ellos son la emanación, dichos autores son incapaces de salir del “estado de naturaleza”, el de la guerra de todos contra todos y donde reina el *homo homini lupus est* descrito por Thomas Hoobbes. Esta lectura del ineluctable destino trágico de la humanidad (aunque contradicha o completada) sigue gobernando los análisis de las relaciones internacionales entre los Estados hoy.

Con todo, sin desconocer los trabajos de los autores mencionados y la realidad de la guerra que atraviesa nuestra contemporaneidad del siglo XXI en varias áreas geográficas del planeta (Syria, Libano, Sudan, Yemen, Sahel, Colombia, Venezuela, etc), el reconocimiento de un derecho de los pueblos a la paz mencionado por Kant hace más de dos siglos, ha ido ganando terreno y progresado en los discursos políticos y jurídicos de los Estados hasta convertirse hoy en un derecho promulgado, en una instancia multilateral como la ONU. De esta forma hoy por hoy la paz como un derecho de los individuos a vivir en paz, en un entorno pacífico y al margen de la violencia de los conflictos ar-

mados, se presenta hoy como una consecuencia de los derechos humanos.

Ahora bien, ¿cómo considerar las diferentes transformaciones operadas por la sociedad internacional desde 1945, fecha clave a partir de la cual el principio de no recurso a la fuerza es universalmente reconocido? ¿Cómo se ha ido operando el paso de una visión idílica y negativa de la paz como ausencia de guerra, a un verdadero compromiso jurídico que demanda la necesaria voluntad política de los Estados y no debe ser dejada a la buena voluntad de la naturaleza del ser humano? En efecto, la adhesión de la casi totalidad de los Estados del planeta a la ONU y a su Carta (firmada el 26 de junio de 1945), en la cual se precisa que el propósito de este organismo multilateral es el de *“Mantener la paz y la seguridad internacionales, y con tal fin: tomar medidas colectivas eficaces para prevenir y eliminar amenazas a la paz, y para suprimir actos de agresión u otros quebrantamientos de la paz; y lograr por medios pacíficos, y de conformidad con los principios de la justicia y del derecho internacional, el ajuste o arreglo de controversias o situaciones internacionales susceptibles de conducir a quebrantamientos de la paz”*⁷. Como podemos observar lejos de asumir una visión “realista” – en el sentido en que lo explicamos líneas arriba- de las relaciones internacionales, la Carta de la ONU invierte el paradigma: la paz como situación anormal de tregua entre dos conflictos se convierte aquí en una norma cuya protección y respecto deben ser un objetivo de los Estados. La paz es, así, puesta en el corazón del dispositivo de la ONU, se convierte en un valor cardinal de la sociedad internacional.

Como podemos apreciar, la propuesta Kantiana de hallar las condiciones de posibilidad de una estructura mundial capaz de generar una dinámica de gobierno que oriente las acciones

7 Carta de la Naciones Unidas.

de cada Estado hacia la paz, en el marco de un acuerdo de leyes recíprocamente respetado, es lo que está expresado en esta Carta de la ONU. En efecto, tanto la propuesta de Kant como la Carta de la ONU coinciden en el discurso de la necesidad de la paz como un proyecto jurídico (no ético ni moral) que redunde en el progreso social de las comunidades políticas en su conjunto.

Si bien Kant en los “Artículos preliminares” de la primera parte de *“Sobre la paz perpetua”* afirma de manera categórica (normativa) que *“No debe considerarse como válido un tratado de paz que se haya ajustado con la reserva mental de ciertos motivos capaces de provocar en el porvenir otra guerra”*⁸; será la Asamblea General de las Naciones Unidas quien con la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y del Hombre en 1948, haga mención -en sus diferentes artículos- a algunos elementos que constituyen una primera tentativa contemporánea de la definición de la paz como un derecho. De esta manera en el Art. 3 se establece que *“Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona”*⁹. Se puede observar que en este artículo dos elementos de sus elementos, derecho a la vida y a la seguridad, están íntimamente ligados a la paz definida como “ausencia de amenazas y violencias”. En este mismo orden de ideas, el Art. 28 de la misma Declaración precisa que *“Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos”*¹⁰. Aquí el “orden” al que el artículo hace mención puede evocar el estado de paz, tanto en su dimensión interna como internacional. Como se puede observar el derecho a la paz se encuentra en filigrana dentro de esta Declaración; texto cuyo valor simbólico y moral marcara la segunda mitad del siglo XX.

8 Kant, Op. cit.

9 Declaración Universal de los Derechos Humanos,

10 Ibid, p. 58

Una búsqueda dentro de los textos declaratorios de la ONU nos conduce rápidamente a otras resoluciones más explícitas irán surgiendo y añadiéndose a lo que mencionamos desde el inicio como la imperiosa necesidad de pensar la paz desde una concepción jurídica. La primera que podemos citar es la resolución 33/73 del 15 de diciembre de 1970 llamada “Declaración sobre la preparación de las sociedades a vivir en la paz” o la resolución del 39/11 del 12 de noviembre de 1984 también conocida como “Declaración sobre el derecho de los pueblos a la paz”, que afirma la preservación y la promoción de la realización de este derecho como una obligación fundamental para cada Estado. Finalmente podemos citar la resolución 71/189 del 19 de diciembre de 2016 o “Declaración sobre el derecho a la paz”, esta última recuerda en su Art. 1 que *“Toda persona tiene derecho a disfrutar de la paz de tal manera que se promuevan y protejan todos los derechos humanos y se alcance plenamente el desarrollo”*¹¹, y añade en su Art. 2 que *“Los Estados deben respetar, aplicar y promover la igualdad y la no discriminación, la justicia y el estado de derecho y garantizar la liberación del temor y la miseria, como medio para consolidar la paz dentro de las sociedades y entre estas”*, insistiendo en el rol mayor que han de jugar las instituciones internacionales como la ONU para la educación, la ciencia y la cultura en la promoción y realización de este nuevo derecho a la paz.

¿Cómo debemos entonces concebir la paz en este primer cuarto del siglo XXI y a la luz de estos textos del derecho internacional? La respuesta es al tiempo sencilla y compleja. Por una parte, la paz en el contexto del siglo XXI es ahora vista no ya como un simple deseo normativo (moral), ella hace presente en el marco del derecho internacional como un derecho de los Estados y de los individuos a beneficiar de la ausencia de la violencia, de los trastornos físicos y psicológicos de aquella (a nivel nacional

11 Resolución 71/189 del 19 de diciembre de 2016, “Declaración sobre el derecho a la paz” <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=589c723c4>, consultado el 19/04/2019.

y/o internacional). De esta forma, la paz supone el derecho a estar excepto de la amenaza sobre la seguridad de la persona y de su vida. En resumen, el derecho a la paz de los Estados y de los individuos se nos presenta como una condición esencial para el respeto de otros derechos fundamentales de primera y segunda generación.

Por otra parte, la situación es compleja ya que fuera de esta lógica jurídico-discursiva Onusiano la realidad de los acontecimientos exigiría, para la aplicación del derecho a la paz, el desarmen progresivo y sistemático que seria la fuente de garantía de la paz entre las naciones y una renuncia total y sin excepción al derecho a la guerra y el recurso de la fuerza armada, lejos de renunciar a ello se le regulariza y exige unas condiciones en el marco de las cuales esta violación de tiempo de paz es “tolerada”. El Art. 33 del Capítulo VI de la Carta de la Naciones Unidas establece, así, dos circunstancias en las cuales es legítimo el recurso de la fuerza: La legítima defensa (Art. 51, Capítulo VII) *“Ninguna disposición de esta Carta menoscabará el derecho inmanente de legítima defensa, individual o colectiva, en caso de ataque armado contra un Miembro de las Naciones Unidas, hasta tanto que el Consejo de Seguridad haya tomado las medidas necesarias para mantener la paz y la seguridad internacionales”*¹². El principio mismo de legítima defensa no parece en sí cuestionable, en la medida en que no podemos disociarlo de un requisito previo al respeto de la paz en la medida en que parecería

12 “Ninguna disposición de esta Carta menoscabará el derecho inmanente de legítima defensa, individual o colectiva, en caso de ataque armado contra un Miembro de las Naciones Unidas, hasta tanto que el Consejo de Seguridad haya tomado las medidas necesarias para mantener la paz y la seguridad internacionales. Las medidas tomadas por los Miembros en ejercicio del derecho de legítima defensa serán comunicadas inmediatamente al Consejo de Seguridad, y no afectarán en manera alguna la autoridad y responsabilidad del Consejo conforme a la presente Carta para ejercer en cualquier momento la acción que estime necesaria con el fin de mantener o restablecer la paz y la seguridad internacionales” Carta de las Naciones Unidas, Op. Cit., p. 16.

coherente que todo Estado o individuo que tienen derecho a la paz, puedan tener también el derecho de hacer respetar dicha paz frente a aquellos que busquen romperla.

Lo que resulta menos comprensible es la ultima parte de la frase citada, a saber, *“hasta tanto que el Consejo de Seguridad haya tomado las medidas necesarias para mantener la paz y la seguridad internacionales”* si bien ello corresponde a la misión del Consejo de Seguridad de la ONU (CSONU), este consejo está constituido por 5 miembros permanentes: Estados Unidos, Rusia, China, Francia y Reino Unido. Cinco potencias regionales, jueces y partes, con intereses geoestratégicos propios y que con frecuencia vienen a impactar las decisiones del conjunto de los 193 Estados firmantes de la Carta y miembros de la ONU. Disponiendo de su derecho de veto, uno solo de estos 5 Estados del CSONU pueden bloquear toda tentativa de resolución pacífica de un conflicto¹³.

Además del derecho a la legítima defensa, otra condición permite el recurso a la fuerza en el marco de la Carta de la ONU, *“en caso de amenaza contra la paz, la ruptura de la paz y de actos de agresión”*¹⁴. Reaparece la frase *Si vis pacem, para bellum*. Lo ocurrido en Libia en el año 2011 da cuenta de la aplicación de este artículo, el gobierno de M. Khadafi es puesto en la palestra pública internacional y los gobiernos de la coalición, en cabeza de Francia y Reino Unido, deciden aplicar a su manera la resolución de la ONU (que busca proteger a la población civil de las acciones de guerra entre la oposición armada y las tropas leales al gobierno Khadafi), librándose a bombardeos “cibiles” con el objetivo de debilitar y deponer el régimen de libiano.

13 Podemos mencionar a manera de ejemplo, el caso de Siria. Rusia utilizó su derecho de veto el 10 de abril de 2018 para impedir la creación por el CSONU de una unidad de investigación independiente para la verificación del uso de armas químicas en Siria. Desde el inicio de la guerra en este país Rusia ha utilizado 12 veces su derecho de veto. El ejemplo de Rusia no es único, también los otros 4 miembros han empleado el veto en otros conflictos y circunstancias, sin duda también en función de sus intereses estratégicos.

14 Art. 2, Capítulo VII Carta de las Naciones Unidas, Op. Cit., p.13.

En el fondo, todo lo que hemos evocado en esta última parte parece acercarnos a la idea de la escuela de pensadores “realistas” que vimos al inicio de este artículo. En efecto, los pensadores de la escuela realista siempre estimaron que la paz solo puede ser temporal, una suerte de pausa que no es otra cosa que el preludio de una renovada etapa de guerra. Esta última como el destino, el *dessein* de la humanidad. Sin embargo, frente a este *dessein* de la guerra -de manera repetida y progresiva- se ha ido construyendo un paradigma jurídico de la paz (desde Spinoza y Kant en el siglo XVIII) que alcanza su forma transnacional en la Carta de la ONU: en sus resoluciones entorno a la paz como un derecho y la cultura de la paz como una necesidad fundamental para la preservación de la especie humana y una perspectiva renovada de la biopolítica.

No obstante, si la ONU ha mostrado sus límites, en tanto que fuerza supra nacional capaz de imponer medidas a los Estados del mundo, para frenar las tensiones -entre anarquía o fascismo- en la que se debate el sistema internacional de naciones. No menos cierto es que hoy el concepto de paz ha ganado en fuerza política y jurídica. Hoy pensar la paz supone imaginar mecanismos de acción conjunta que lejos de suprimir la idea del conflicto, ponen el centro de interés en la necesidad de gestionar las causas de las discordias que dan inicio a los conflictos armados. La paz, en este siglo XXI, no es más una quimera idílica que supone la ausencia total de la violencia o la radicación de la fuerza. Hoy se trata de un derecho que se materializa en un contexto heterotópico, un lugar de lo posible en el marco de unos acuerdos entre los Estados y al interior de ellos, siempre frágiles¹⁵ pero no imaginados.

Son varios los acuerdos de paz y no agresión que han sido posibles en ellos últimos 30 años fundados todos ellos en este principio

¹⁵ Algunos afirman que se trata de espacios captados por fuerzas militares y el poder regional de algunos Estados.

del derecho a la paz. Pienso en el más reciente de ellos, el acuerdo de paz entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Estado colombiano. Firmado en el año 2016, es un acuerdo que nació -como tantos otros en otros espacios y geografías- de la voluntad política, que requiere, además de un marco jurídico como el de la Justicia transicional, del acompañamiento de los actores políticos y de sociedad civil, con la firme voluntad de dar el paso de la violencia armada hacia el pacto de no agresión, gracias al pago simbólico (pedir perdón a las víctimas) y real (decir la verdad, pagar condenas de prisión) de los victimarios. La paz ayer como hoy es siempre una heterotopia frágil que lo es en la medida en que ella tiene lugar entre los vivos. Parafraseando a Kant, solo puede haber paz absoluta y silencio de una armonía completa en los cementerios.

Bibliografía

Académie française, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, Paris, Librairie Huchette et Cie, 1914.

ARISTOTE, *La Politique*, Poche, Paris, 1995.

Diccionario de la Real Academia Española, <https://dle.rae.es/?id=SEelFDw>, consultado el 19/04/2019.

Declaración Universal de los Derechos Humanos, Carta de la Naciones Unidas, KANT, I. *Sobre la paz perpetua*, Trad. de Joaquín Abellán, introd. de A. Truyol Serra, Madrid, Tecnos, 1985.

SPINOZA, B. *Ethique*, Paris, Flammarion, 1993.

Resolución 71/189 del 19 de diciembre de 2016, “Declaración sobre el derecho a la paz” <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=589c723c4>, consultado el 19/04/2019.

HOBBS, Th. (trad. Gérard Mairet), *Léviathan ou Matière, forme et puissance de l'État chrétien et civil*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 2000.

19.- PUEBLO

Germán Cano

Son muchos los autores que en los últimos tiempos destacan una suerte de escenario “monstruoso” de nuestra época en relación con las nuevas emergencias “populares” y la dificultad de orientarnos con cartografías tradicionales procedentes de la herencia liberal o marxista en su sentido más ortodoxo. Así, por ejemplo, Toni Negri, quien ha insistido, sin embargo, en la necesidad de evitar la noción “pueblo” y hablar más bien de “multitud”, destaca cómo es esta última la que “[...] nos introduce en un mundo totalmente nuevo, nos sumerge en una revolución que está en proceso de producirse. En el interior de esta revolución sólo podemos imaginarnos como monstruos. [...] Hoy tenemos necesidad de nuevos gigantes y monstruos, capaces de reunir naturaleza e historia, trabajo y política, arte e invención, y de mostrarnos el nuevo poder que el nacimiento del Intelecto General, la hegemonía del trabajo inmaterial, las nuevas pasiones abstractas, y la actividad de la multitud atribuyen a la humanidad” (Negri, Hardt, 354). Siguiendo este vector monstruoso, es significativo recordar cómo, al reflexionar sobre la orientación biopolítica de la “población”, el último Foucault subraya la oposición entre esta y el pueblo. “En ese dibujo que comienza a esbozar la noción de población también vemos perfilarse una partición en la cual el pueblo aparece de manera general como el elemento resistente a la regulación de la población, el elemento que trata de sustraerse al dispositivo por cuyo conducto la población existe, se mantiene y subsiste, y lo hace en un nivel óptimo. La oposición pueblo/población es muy importante. [...] no es similar a la oposición sujeto obedien-

te-delincuente" (Foucault 65-66). Si como suele afirmar Foucault, las resistencias internas a las relaciones de poder son como un "catalizador químico" que permite arrojar luz sobre las relaciones de poder, resulta muy ilustrativo entender que la negatividad política bajo la gubernamentalidad neoliberal de la "población" converge se exprese bajo formas de construcción de "un pueblo". "Monstruosos", "mórbidos" son, asimismo, los tiempos que, según Gramsci, emergen en situaciones de "crisis orgánica", ese interregno o transición donde "lo viejo no termina de morir y lo nuevo de nacer". Es aquí donde Gramsci se vale de Maquiavelo, más que una reapropiación ontológica del poder constituyente *à la Spinoza*, para enfatizar los procesos de construcción hegemónica de un pueblo a través de lo que el pensador italiano denomina "una fantasía concreta". En su estudio de Maquiavelo Gramsci acuña esta paradójica expresión para definir su tratado político más famoso, *El príncipe*. Se trata de construir un discurso y una praxis que no se presenten ya como una "fría utopía" sin pies en la tierra, ni como una "argumentación doctrinaria" que se limita a repetir consignas y mantras -"izquierda", "clase trabajadora", "acumulación de fuerzas"...-, sino como un insolente proyecto que busca actuar "sobre un pueblo disperso y pulverizado para suscitar y organizar una voluntad colectiva" (Gramsci, 343). Como resalta Manuel Sacristán, "Gramsci no entiende, pues, tras la derrota ante el fascismo, la posibilidad de que la mediación entre la fuerza social (la energía de la clase obrera) y la intervención revolucionaria sea de naturaleza científica, de la naturaleza del programa crítico; para él, la única mediación posible es una nueva ideología, la adopción por el marxismo de la forma cultural de las religiones y de los grandes sistemas de creencias [...]" (Sacristán, 27).

El carácter "monstruoso" del concepto de "pueblo" no se debe simplemente a su vaguedad, su ambigüedad histórica y su

indeterminación -“todo” y “parte”, “activo” y “pasivo”, “peligro” y “promesa”-, sino al abuso terminológico de su aplicación en la historia de la política. Pues, ¿quién puede hablar como pueblo, quién puede legítimamente arrogarse el derecho a hablar del pueblo? Asimismo, se habla del “pueblo” como de “una esencia mítica que no es solo la fuente de la legitimidad política, sino que puede a veces aparecer para redimir a la política de la opresión, la corrupción y la banalidad” (Canovan, 2005, 123). Como ha destacado Giorgio Agamben, cualquier interpretación del significado político del término *pueblo* debe partir de la singular ambivalencia de que, en las lenguas europeas modernas, el mismo *término designa, tanto al sujeto político constitutivo como a la clase que, de hecho, si no de derecho, está excluida de la política*, los pobres, los desheredados y los excluidos. El pensador italiano recuerda que, en la Constitución norteamericana, aparecen dos sentidos del “pueblo”. Se lee así, sin distinción de condiciones, “*We people of the United States...*”; pero cuando Lincoln, en el discurso de Gettysburgh invoca un “*Government of the people by the people for the people*”, la repetición contrapone implícitamente otro pueblo al primero (Agamben, 2010: 9). Agamben recuerda también que Hannah Arendt sostenía que la misma definición de pueblo nacía de la compasión, llegando a ser el término “sinónimo de desgracia e infelicidad”: *le peuple, les malheureux m’aplaudissent*, como acostumbraba a decir Robespierre; *le peuple toujours malheureux*, como hasta el mismo Sieyès, una de las figuras menos sentimentales y más lúcidas de la revolución, afirmaba. “Ya en Bodino, en un sentido opuesto, en el capítulo de la *République* en el que se define la Democracia, o *État populaire*, el concepto es doble: el *peuple en corps*, como titular de la soberanía, tiene su contrapartida en el *menu peuple*, al que el buen sentido aconseja excluir del poder político” (Agamben, 2010: 93). Por otro lado, no pueden olvidarse las palabras de Jules Michelet en *El pueblo*: «Hoy a menudo se compara el ascenso del pueblo y su progreso con la ascensión de los bárbaros. Me gusta la

palabra, la acepto... ¡Bárbaros! Sí, es decir, llenos de savia nueva, viva y rejuvenecedora. Bárbaros, es decir, viajeros en marcha hacia la Roma del porvenir [...]» (Cano-Alemán, 2005: 134). El problema del “pueblo” en este sentido emerge como un fenómeno del que solo cabe extraer todas sus consecuencias si pasamos, como ha escrito Jesús Martín Barbero, “de la crítica de la crisis a la crisis de la crítica”. Una ruta y un campo de trabajo que requieren un desplazamiento metodológico y un cambio de sentido a la hora, por ejemplo, de aproximarnos a la cultura de masas contemporánea. El populismo acepta el reto de trabajar políticamente en lo que sí que entiende que es el horizonte insuperable de nuestro tiempo: la sociedad de masas. Desde aquí se entiende que es un programa en absoluto melancólico o nostálgico, como ha señalado agudamente José Luis Villacañas en su libro *Populismo* (Villacañas, 55). Cómo transformar esta sociedad de masas en un “pueblo”, en una relativa y siempre precaria homogeneidad, esa es la cuestión básica, máxime tendiendo en cuenta que la sociedad contemporánea se define por una lógica orientada a la incesante creación de diferencias y heterogeneidades, a esa “optimización de las diferencias” que Michel Foucault identificaba con el objetivo básico del discurso neoliberal de la posguerra. En este desafío, debemos tener en cuenta algunas premisas. En primer lugar, el populismo es un desafío al planteamiento posideológico o poshegemónico extendido entre algunos sectores de la crítica radical. El discurso importa, de ahí la importancia de recuperar una afinada política de comunicación en el campo de lo público y de no minusvalorar el trabajo intelectual, básicamente el lingüístico-afectivo. Despa- char este gesto como halago demagógico significa dejar de lado aspectos importantes e ignora en qué medida una esfera pública democrática no se puede ya entender en los términos exclusivos y elitistas de un público compuesto por individuos totalmente racionales e ilustrados. En estos nuevos formatos y receptores comunicativos simplemente compite como un actor político más,

por mucho que el resto de las fuerzas hipócritamente desprecie su discurso por simplista. Si el populismo valora más la simplicidad e imprecisión del discurso efectivo en lugar de promover “cartografías cognitivas” críticamente más complejas es por abrigar un interés políticamente pedagógico en medio de una sociedad privada de gramáticas colectivas con capacidad de emocionar. Asimismo, “[...] la palabra populismo es una ‘mala palabra’ para las tradiciones políticas y teórico-políticas que conocemos, y de manera particular para dos cuya influencia en nuestros debates intelectuales y prácticos es especialmente significativa: la liberal y la marxista. En la tradición liberal, ‘populismo’ es el nombre de un problema serio, porque la tradición liberal está asociada a la idea de que el sujeto último de la política es el individuo, y el populismo remite en cambio a la idea de un sujeto colectivo (de contornos, por lo demás, inquietantemente confusos): el pueblo, en nombre del cual los liberales encuentran siempre motivos para temer que sean invadidos o amenazados los derechos y garantías de esos individuos. En la tradición marxista, es el nombre de una típica confusión ideológica, porque la tradición marxista está asociada a la idea de que los sujetos últimos de la historia son las clases, y la idea de ‘pueblo’ (cuya relación con esas clases es siempre, por decir lo menos, equívoca) resulta para ella, por lo tanto, una idea distorsionante, oscura, o incluso encubridora. En una y otra tradición (y por cierto que no solamente en ellas), la palabra ‘populismo’ sirve por lo tanto para designar una forma ‘mala’, ‘falsa’, ‘inadecuada’ (y en principio marginal) de la política o del pensamiento sobre la política: un problema, un exceso, un desarrreglo” (Rinesi, 2011: 123).

Rex est populus. Con esta máxima Thomas Hobbes, que identifica, en una suerte de círculo virtuoso, la soberanía con el “pueblo”, el pensador inglés también identifica el punto máximo de autoridad de quien gobierna con respeto de quien es “gober-

nado". Hobbes, por tanto, en un movimiento decisivo dentro de la teoría política de la modernidad, distingue así el "pueblo" de la "multitud", es decir, esa esfera social no ordenada dentro de la unicidad de la «voluntad soberana» y que asume la forma del individuo de la esfera pública, el ciudadano. No es por ello casual, que el populismo vaya de la mano de la idea de soberanía. Ernesto Laclau así lo afirma en su pregunta: "[...] ¿significa esto que lo político se ha convertido en sinónimo de populismo? Sí, en el sentido en el cual concebimos esta última noción. Al ser la construcción del pueblo el acto político *par excellence* –como oposición a la administración pura dentro de un marco institucional estable–, los requerimientos *sine qua non* de lo político son la constitución de fronteras antagónicas dentro de lo social y la convocatoria a nuevos sujetos de cambio social, lo cual implica, como sabemos, la producción de significantes vacíos con el fin de unificar en cadenas equivalenciales una multiplicidad de demandas heterogéneas" (Laclau, 2007: 195).

Otra es, desde luego, la posición que, revindicando esa "anomalía salvaje" del pensamiento moderno, Baruch de Spinoza busca dismantelar: el ángulo óptico de la ficción de soberanía. Desde este punto de vista, la aparición de la multitud como fenómeno de potencia constituyente popular no puede ser depotenciada bajo la figura hobbesiana del "pueblo", entendido como reflejo del Estado y en el sentido de una ficción jurídica constituida por el contrato. El pueblo, por tanto, en términos de Marx, como mero "cielo de la política". Puede entenderse que, desde esta veta política de la inmanencia, la "multitud" sea algo diferente del pueblo-nación de Sieyès o de la construcción histórica del romanticismo. "Tampoco puede ser identificado con la 'clase social', ni siquiera con 'esa clase que no tiene nada que perder más que sus propias cadenas' y tampoco, en fin, si bien esta identificación ejerce una extraordinaria fascinación, con el comunismo entendido 'como el movimiento

real que abole el estado actual de las cosas', o como una suerte de sujeto-objeto de memoria lukacsiana, un sujeto tal que emerge de las condiciones objetivas mismas y que es en cierto sentido su realización: el antiteleologismo spinoziano constituye un antídoto radical contra la aplicación de modelos de este género al concepto de multitud" (Morfino, 2004: 185).

¿Hobbes o Spinoza? ¿Construcción de «Pueblo» o potencia de la «multitud»? Para el pensador argentino Ernesto Laclau -sin duda, el teórico que más ha contribuido a subrayar la importancia del «pueblo» en la filosofía política contemporánea, dos son, a grandes rasgos, los fenómenos inéditos que han aparecido en las tres últimas décadas (Laclau, 2014, 19). Por un lado, la evidente dispersión y proliferación de los agentes sociales. Ya no vivimos en los días en que las subjetividades políticas emancipatorias aparecen confinadas a las identidades tradicionales de clase. Desde el comienzo de la crisis económica en 2008, la protesta social escapa a los "contenedores" institucionales del malestar social (15M, el movimiento *Occupy Wall Street* en EE.UU; los piqueteros en Argentina; las diferentes formas de nueva protesta social en Medio Oriente y en África del Norte, etc.) y evidencia una desafección horizontal, volátil y ambigua que conecta, efectivamente, con algunos de las conclusiones extraídas por los diferentes autonomismos, si bien no todos ellos resaltan las ambivalencias de esta "multitud". Ciertamente, quedaría por analizar en qué sentido este malestar horizontal es un simple reflujo del neoliberalismo o algo que lo desborda desde dentro, pero Laclau sostiene, a diferencia de una lectura simplemente immanente de los procesos, que esta dimensión horizontal de la autonomía es incapaz, si es librada a sí misma, de lograr un cambio histórico de largo plazo, a menos que sea complementada por la dimensión vertical de la "hegemonía", es decir, por una radical transformación del Estado: "la autonomía, librada a sí misma, conduce, más tarde o más

temprano, al agotamiento y la dispersión de los movimientos de protesta. Pero la hegemonía, si no es acompañada de una acción de masas al nivel de la sociedad civil, conduce a una burocratización y a una fácil colonización por parte del poder corporativo de las fuerzas del *statu quo*. Avanzar paralelamente en las direcciones de la autonomía y de la hegemonía es el verdadero desafío para aquellos que luchan por un futuro democrático que dé un real significado al –con frecuencia invocado ‘socialismo del siglo XXI’ (Laclau, 2014, 20). Si la obra de Laclau ha escrito un capítulo decisivo en la historia teórica de la reflexión sobre el “pueblo” es por haber comprendido la necesidad de un giro populista ante los nuevos desafíos que, concretamente en el mundo sudamericano, aunque no solo en él, se plantearon frente a un neoliberalismo desenfrenado orientado a inmunizarse tecnocráticamente frente al imprescindible momento afectivo y discursivo de la política. Resignificando el mantra despectivo hacia el “populismo” por parte de unas elites más “dominantes” que “dirigentes” en el sentido gramsciano y deslegitimadas por la crisis económica mundial, su respuesta ha desarrollado una sofisticada elaboración teórica también muy fructífera en la práctica política, como se ha podido comprobar en la crisis europea y la aparición de nuevos partidos que han reivindicado este instrumental analítico (Podemos en España, fundamentalmente). Ha de destacarse cómo, brindando una lectura novedosa de las tesis gramscianas acerca de la primacía de la lógica hegemónica sobre la comprensión esencialista de la lucha de clases, Laclau brinda una teoría acerca de la construcción nacional-popular donde la tradicional crítica a la “simplificación”, “afectividad”, “vaciedad” y “retórica” del discurso populista encuentra una réplica sumamente sugerente a la luz de una explicación de las transformaciones socioculturales y económicas de las sociedades posmodernas o posfordistas. Toda construcción “nacional-popular” en este contexto pospolítico neoliberal, donde las identidades tradicionales han sufrido un innegable proceso de co-

rrosión, establecería una dicotomía simple entre dos polos, ambos no exentos de ambivalencias, entre el “pueblo” y la “casta” elites, entre “los de arriba” y “los de abajo”. Esta concepción del antagonismo tendría como objetivo la construcción de un amplio bloque social en virtud de un proceso hegemónico agregador. Laclau denomina “pueblo” a la articulación de las diversas *demandas* de distintos sectores sociales por medio de una *lógica de equivalencial*. Aquí desempeñarían una función fundamental los denominados “significantes vacíos” (Laclau, 2007: 93), esto es, la expresión de aquellas demandas que se revelan como las que unifican al movimiento, que concitan un progresivo y general asentimiento, haciendo que aquella parte que las enarbola se constituya en la parte que representa al todo, justamente la parte hegemónica, ese “particular” que representa al “universal”.

Me gustaría, para concluir este breve acercamiento a la noción de “pueblo” y al debate crítico sobre la particularidad del gesto hegemónico de su construcción en Laclau, analizar, por su gran actualidad política, la sugerente comparación que realiza Michael Hardt con la posición de Thomas Jefferson y su elogio del potencial democrático popular en un hipotético debate con la posición, digamos, más políticamente “realista” de Lenin. La pregunta a la que se trataría de dar respuesta sería esta: ¿es capaz la dimensión subalterna del “pueblo”, constituida tradicionalmente bajo relaciones de poder opresivas, de transformarse espontánea o inmediatamente en virtud de un acontecimiento liberador o, dada su dominación y sujeción anteriores, necesita ser de alguna forma liderada o educada *desde fuera*, a causa de su supuesta tendencia inercial a la servidumbre voluntaria?

Según Hardt, lo interesante de la posición leninista radica en que trata de desmarcarse tanto de los socialdemócratas, que dan por hecho que las masas no están preparadas para la democracia

y difícilmente por ahora lo estarán, como de los anarquistas, quienes, en el extremo opuesto, asumen que las clases populares ya son competentes de hecho y que el único impedimento radica en la estructura represiva de la clase dominante. Consciente, en cambio, de que la naturaleza humana hasta la fecha sólo ha conocido la servidumbre del *hombre viejo* y, por ello, “debe rehacerse por completo”, así como sensible a “los vestigios de lo viejo en lo nuevo”, Lenin no tiene más remedio que realizar una división radical entre medios y fines, el “gobierno transicional” y los “objetivos revolucionarios”, la “masa inerte” y el “cuerpo revolucionario”. Allí donde estaba el pueblo sometido, pues, debe advenir por tanto una transformación, pero –y este es el punto- desde arriba, desde fuera del pueblo, por ejemplo, desde los cuadros competentes de la inteligencia del Partido.

Ahora bien -comenta Hardt en la línea de Negri-, si, en virtud de las transformaciones posfordistas, la gente es flexible, autónoma y cooperativa en el trabajo, si ya construye redes horizontales y trabaja en ellas, ¿por qué no pueden construir un modelo de cooperación horizontal y descentralizado en términos políticos que vaya más allá de toda unidad en “un” pueblo y, por tanto, de todo liderazgo hegemónico? Hardt entiende que ser leninista hoy es superar la lógica de los partidos de vanguardia. “Los individuos se transforman mediante la práctica de la autonomía y la participación en el gobierno. Por eso, desde este punto de vista, no tiene sentido que la transición sea dominada por una figura hegemónica: “[...] Una transición dirigida por una figura hegemónica no enseña al pueblo nada sobre el autogobierno; solamente refuerza sus hábitos de servilismo y pasividad. Las personas solo pueden aprender democracia practicándola. La necesaria transformación –aprender a gobernarse a sí mismos sin un señor- solo puede tener lugar mediante la práctica, la acción” (Hardt, 2007: 21).

No es complicado adivinar por qué, pese a sus dificultades, el modelo optimista de autotransformación popular -la “multitud”, siendo estrictos- de Hardt resulta interesante para evaluar los supuestos procesos pedagógicos actuales, dinámicas en las que se observan cambios subjetivos interesantes. Hay que subrayar, como insiste Hardt, que el “modelo Jefferson” no se identifica con el anarquista criticado por Lenin: aquí el pueblo se transforma, en efecto, va más allá de sí mismo, pero se transforma, por así decirlo, “endógenamente” a través de un experimentalismo con mayor capacidad de institucionalización inmanente, pero no de forma “exógena”, desde fuera, en virtud de una suerte de privilegio vanguardista. Hardt así parece recoger una observación de Marx, quien destaca en sus *Manuscritos* de 1844 cómo esta “noblez de la humanidad” brilla cuando los medios de asociación colectivos orientados a un objetivo se convierten ellos mismos en un fin. “Cuando los obreros comunistas se asocian, su finalidad es inicialmente la doctrina, la propaganda, etc. Pero al mismo tiempo adquieren con ello una nueva necesidad, la necesidad de la sociedad, y lo que parecía medio se ha convertido en un fin. Se puede contemplar este movimiento práctico en sus más brillantes resultados cuando se ven reunidos a los obreros socialistas franceses. No necesitan ya medios de unión o pretextos de reunión como el fumar, el beber, el comer, etc. La sociedad, la asociación, la charla, que a su vez tienen la sociedad como fin, les basta” (Marx, 1982: 56).

Es evidente que, como comentaba Marx acerca de las asociaciones de trabajadores parisinos, el medio ya es a veces un fin, la asociación para conseguir un objetivo nos “enseña” que los pasos para conseguirlo ya son algo muy importante. ¿No provoca la desertización del espacio virtuoso de la palabra pública y su consecuente atomización el factor patológico-social que termina produciendo construcciones pastorales en el sentido foucaultiano o demandas

de un *Führer*, como deducía Adorno de la utilización de la propaganda fascista? Así parecía pensarlo mucho antes, por ejemplo, Jefferson: “Ahí donde cada hombre tome parte en la dirección de su república de distrito o de algunas de las de nivel superior, y sienta que es partícipe del gobierno de las cosas no solamente un día de elecciones al año, sino cada día; cuando no haya ni un hombre en el Estado que no sea un miembro de sus consejos, mayores o menores, antes se dejará arrancar el corazón del cuerpo que dejarse arrebatarse el poder por un César o un Bonaparte” (Hardt, 2007: 22).

Hardt y Negri reconocen que si bien, por un lado, el proceso de transición no es espontáneo, esto es, debe ser conducido según lo que denominan “una diagonal política”, por otro, sin embargo, no debe permitirse a ninguna identidad social o grupo de vanguardia o liderazgo tomar el control sobre el proceso, dado que esta posibilidad puede terminar erosionando la función democrática que la transición debe servir. Así pues, entienden que la única salida para sortear el dilema de que el proceso revolucionario encalle entre el peligro de la ineficacia y el desorden, por un lado, y la jerarquía y la autoridad por el otro, es insertarlo endógenamente en el dispositivo biopolítico, esto es, fundarlo en una investigación de las capacidades que la gente ya despliega en su vida cotidiana y, específicamente, en los procesos biopolíticos de producción, analizar en qué sentido hay dinámicas políticas de aprendizaje potenciales en la composición técnica de la multitud. Ahora bien, ¿puede tener sentido una pedagogía política basada exclusivamente en el movimiento continuo de “estar en contra” o, dicho de otro modo, una afirmación sin mediaciones, sin “pueblo” en un contexto de automatización neoliberal como el nuestro? Frente a la opción hegemónica que se ubica, en cierto modo, por encima del campo social, Hardt recupera el autoaprendizaje jeffersoniano: “aunque (éste) también reconoce que las masas tal como existen en ese momento deben ser transformadas, concibe el proceso que conduce a

la democracia a través de algo parecido a una educación democrática” que puede prescindir de los riesgos y tentaciones autoritarios de la verticalidad hegemónica orientada al “pueblo”. Como se observa, en el fondo, hemos de vérnoslas aquí con dos modelos de pedagogía política: la educación a través de un “éxodo” biopolítico contra el biopoder o a través de un proceso hegemónico que, en contextos de crisis orgánica, reconoce la necesidad de trabajar y usar relatos contrahegemónicos dentro del orden institucional ya existente para construir “un pueblo por venir”. Educarse en el éxodo, en cambio, pasa por una deserción del Estado que busca la ingobernabilidad, “desarrollar la condición pública del intelecto fuera de la esfera del trabajo y en oposición a ella. Ello requiere que se desarrolle una esfera pública no-estatal y un tipo radicalmente nuevo de democracia que se ha de dar en términos de construcción y experimentación de formas de democracia no-representativa y extraparlamentaria organizada en torno a ligas, consejos y *soviets*. La democracia de la Multitud se expresa en un conjunto de minorías activas que no aspiran nunca a transformarse en una mayoría, sino que desarrollan un poder que rechaza convertirse en gobierno” (Mouffe, 2011: 80-81). Esta desobediencia de la lógica estatal también obviamente implica emanciparse radicalmente de los postulados de la tradición liberal. Aunque podamos dudar por su excesivo optimismo del diagnóstico de Negri y Hardt que “hoy el tiempo está escindido entre un presente ya muerto y un futuro viviente”, no parece tan cuestionable que “el profundo abismo que los separa se está haciendo enorme”. Tiempos monstruosos, en efecto, pero también cronificadamente agónicos.

Bibliografía

AGAMBEN, G., *Medios sin fin: notas sobre la política*, Valencia, Pre-Textos, 2010.

- BARBERO, M. J., *De los medios a las mediaciones*, México, Gustavo Gili, 1987.
- CANO, G., Alemán, J., *Del desencanto al populismo*, Barcelona, NED, 2017.
- CANOVAN, M., *The People*, Cambridge, Polity Press, 2005.
- FOUCAULT, M., *Seguridad, territorio, población*, Madrid, Akal, 2006.
- GRAMSCI, A., *Antología*, México, Siglo XXI, 1970.
- HARDT, M., "Introducción. Thomas Jefferson o la transición de la democracia", en Jefferson, Th., *La declaración de la independencia*, Madrid, Akal, 2007.
- LACLAU, E., *La razón populista*, Buenos Aires, FCE, 2007.
- LACLAU, E., *Los fundamentos retóricos de nuestro tiempo*, Buenos Aires, FCE, 2007.
- MARX, K., *Escritos de juventud*, México, FCE, 1982, p. 492.
- MORFINO, V., "¿Qué es la multitud?", *Revista Youkali*, número 9, 2004.
- MOUFFE, Ch., "La política democrática en la era de la pospolítica". *Debates y combates*, no 1, Buenos Aires, 2011.
- NEGRI, A., Hardt, M., *Multitud*, Barcelona: Paidós, 2011.
- RINESI, E., et al. *Hegemonía, populismo y democracia en Argentina*. Buenos Aires: UNGS & IEC., 2011.
- SACRISTÁN, M., (ed.) Gramsci, A., *Para la reforma moral e intelectual*, Madrid, La Catarata, 2016.
- VILLACAÑAS, J. L., *Populismo*, Madrid, La Huerta Grande, 2015.

20.- PRIVATIZACIÓN¹

Polina-Theopoula Chrysochou

Asumo que, en muchos sentidos, uno podría preguntarse ¿qué puede ofrecer un capítulo más sobre la privatización? Y dada la ingente cantidad de literatura disciplinaria, no les culparía. Puede que hace cuatro o cinco décadas, la privatización fuera un fuerte tópico de conversación, sin embargo, en años recientes se ha convertido en una palabra de moda, no sólo en los círculos políticos, sino que también en muchos hogares. En concreto, como lo ha expresado tan elocuentemente Jameson, se ha convertido en “una palabra de moda que atraviesa el orden establecido como un zumbido” (2000, p. 58).

El término privatización por sí sólo puede ser muy útil para describir la naturaleza económica de su sentido político: la transferencia de las industrias públicas, de operaciones y servicios, así como la propiedad y el control, al sector privado. Sin embargo, lo mismo no puede ser argumentado sobre su naturaleza ideológica, dejando de lado lo que el proceso actual envuelve (Coyle, 1985; Kriesler, 2016, pp. 267-277). Para evitar malentendidos, me gustaría aclarar, desde el principio, que, en este breve capítulo, la privatización se entiende como un aspecto de una mayor gobernanza económica y social (Sotiris, 2013), más precisamente, como una de las muchas fórmulas económicas, sociales y políticas del neoliberalismo.

Como tal, es un cierto tipo de conducta surgida por una razón e incrustada en un conjunto de técnicas y prácticas (c.f. Deux,

¹ Traducción del Inglés por Cecilia Cortés.

2013), que no emerge como resultado del estado de ánimo de los “aprendices de mago” de la Escuela de Chicago o de un simple elenco de políticos, ni se implementó en un vacío social y político (Chrysochou, 2018, p. 147). Por el contrario, es importante darse cuenta de que la economía, como dice muy acertadamente Peter Kriesler (2016, p. 268), *sigue la moda*. No es coincidencia, pues, que estas ideas, que ya existían desde hace décadas, fueran implementadas en todos los niveles como el contra-ataque de partes poderosas del capital ante la crisis capitalista de 1970 cuya causa principal fue la misma que la crisis de hoy. Por estos motivos, se puede argumentar que la larga serie de re-estructuraciones, entonces como ahora, debe abordarse como una expresión de la necesidad estructural del capital para responder a la caída de la tasa media de beneficios y su incapacidad para reagruparse y aumentar estos beneficios (Boyiopoulos, 2011; Grollios, Liampas and Pavlidis, 2015).

Dicho esto, debo dejar claro que mi intención aquí, especialmente dado el espacio limitado disponible en este capítulo, no es reiterar la misma historia bien conocida en términos de la tradición oscura del neoliberalismo y su periodización. En su lugar, a partir de ahora realizaré algunas referencias pertinentes cuando se considere apropiado, con el fin de sacar a la luz importantes interconexiones, pertinentes a la cuestión de la privatización, pero que no siempre son evidentes.

Dentro del enfoque que he esbozado anteriormente, el cambio hacia la privatización, que se considera sólo uno de los muchos cambios que se pueden rastrear en todo el mundo, no es un fenómeno histórico sin precedentes. Por el contrario, nos lleva de nuevo a un experimento sangriento y a un golpe militar (Teeple, 1995; Klein, 2007; Grollios, Liampas y Pavlidis, 2015) a pesar de los intentos reiterados y conscientes de agencias internacionales,

organismos mundiales, organizaciones y gobiernos -que defienden el dogma neoliberal-, por reinventar una `vieja receta` usando nuevo vocabulario. Con esto último, me refiero a una terminología, habitualmente citada en declaraciones oficiales y retomada por el discurso oficial en un intento estratégico por obtener una amplia aprobación para la movilización de ideas neoliberales, como la privatización, ocultando al mismo tiempo los objetivos específicos y la orientación de clase de todo este proyecto (Gounari y Grollios, 2013). De hecho, los términos utilizados, como “mejora”, “reorganización”, “reestructuración”, “racionalización” y “limpieza” de un sistema disfuncional, pueden resultar muy eficaces si se aceptan y se consumen sin mediación. La amplia aprobación y el amplio apoyo que la privatización ha ganado en gran parte del sector público en muchos contextos diferentes, es el mejor ejemplo de este peligro latente, especialmente porque la privatización está destinada a convertirse en una creencia mística, más que de pruebas teóricas o empíricas (Rowthorn y Chang, 1992; Williams, 1992; Saunders, 1993; Kriesler, 2016).

Ya debería quedar claro en la discusión anterior que en tiempos de dura represión financiera las reacciones políticas contra el despilfarro de la riqueza pública no deberían ser una sorpresa. La ideología del “tope presupuestario, no más gasto gubernamental” (Klees, 2008, p. 336) es una vieja respuesta deliberada a las condiciones materiales, cuyas raíces se remontan a la década de 1980 y a los gobiernos de Margaret Thatcher y Ronald Reagan. De hecho, esto último puede ser visto como la primera acción que señaló el avance hacia las reformas neoliberales de una manera rentable y que también cambió la responsabilidad por las omisiones, los fracasos e imperfecciones de los servicios sociales, desde la falta de recursos hasta la mala gestión y los malos resultados laborales de los trabajadores del sector público. Con ese trasfondo establecido y sobrevalorando la eficacia de los mercados, como si fuera un elixir mágico para la sociedad enferma, se están llevando a cabo

programas radicales de privatización de las industrias públicas. La razón principal detrás de ese movimiento y el eco que sigue teniendo hoy en día no es otro que el siguiente: lo privado va de la mano con la competitividad y la eficiencia, mientras que lo público supone proteccionismo e ineficiencia (Coyle, 1985; Kriesler, 2016).

Más precisamente, bajo la influencia de políticas neoliberales, se puede sostener que hay un nuevo canon de gestión de la función del sector público que se estableció mediante la aplicación del modelo de gestión empresarial (Ward, 2011); es decir, mediante la adopción de lo que Norman Flynn llamó en 2002 *gerencialismo*. Esto último, más reciente que el “Management” percibido como un estrato organizativo, es más una ideología que la mera aplicación de prácticas de gestión en las organizaciones, al menos en las últimas décadas. De hecho, se trata de una ideología que sostiene que las organizaciones sólo pueden funcionar a condición de que las decisiones sean tomadas de manera centralizada por los directores y gerentes (Ward, 2011). Como tal, funcionó como un sistema normativo con respecto a lo que puede considerarse “conocimiento valioso”, quién lo posee y quién tiene derecho a actuar en consecuencia (Clarke, Gerwitz y McLaughlin, 2000). Sin embargo, en aras de la claridad, permítanme subrayar aquí que hay una diferencia entre el sector privado y la gestión del sector público, una diferencia que es, de hecho, una cuestión de importancia política significativa. Mientras que el *gerencialismo* en el sector privado es impulsado por el mercado, en el sector público, el *gerencialismo* es impulsado políticamente (Clarke y Newman, 1997). En concreto, el *gerencialismo* es el medio por el que se han ejecutado y se siguen ejecutando proyectos fundamentales, bajo el pretexto de que las prácticas de gestión empleadas en el sector privado son por definición superiores y deben transferirse al sector público para lograr mejoras en la eficiencia y en el rendimiento de

los servicios públicos (Dixon-Kouzmin y Corac-Kakabadse, 1998). Un fenómeno como éste, que se ha extendido en todo el mundo, no se iba a detener frente a las puertas de la escuela pública. Así pues, no es casualidad que el principal discurso mundial sobre la educación se haga eco de que los problemas que hasta ese momento se consideraban políticos podrían resolverse con enfoques de gestión (Pollit, 1990). Este ha llegado a ser el *credo* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Kriesler, 2016, p. 268). De ahí que, a partir de 1990, la OCDE adopte y promueva una percepción economicista del vínculo entre los objetivos educativos y las necesidades de una sociedad global del conocimiento y del liderazgo educativo expresado por la Nueva Teoría de la Gestión Pública (Morgan, 2009).

Mis últimas declaraciones bien podrían haber llevado a los lectores a preguntarse cómo logró el *gerencialismo* aplicar y transformar las organizaciones públicas y tener implicaciones en las profesiones del sector público. La respuesta a esa pregunta, aunque sea brevemente, radica en la aplicación de las técnicas conocidas como *tecnologías de control* en forma de «medidas prácticas, nuevas estructuras organizativas de propaganda y persuasión» (Deem, Hillyard y Reed, 2007, p. 14). No es, pues, una coincidencia que el uso del *gerencialismo* en apoyo del *New Public Management* haya sido descrito como una “forma encubierta de privatización” (Famham y Horton, 1996, p. 263).

No obstante, nada de lo anterior pretende subestimar la importancia de reconocer los “procesos de traducción y re-contextualización” de las políticas en contextos nacionales y locales específicos (Ball, 1998, p. 119), ni sugerir que no hay nada que decir sobre las diferentes formas con la que los cambios específicos de contextos nacionales pueden ‘pintar’ la misma lógica neoliberal con diferentes colores (Locke, et al., 2005; Apple, 2010): siempre

debe mantenerse un equilibrio entre las pautas y convergencias generales de las políticas en todo el mundo y las particularidades locales en la formulación de políticas y su promulgación.

A la luz de lo anterior, este breve capítulo del libro, en el que se examina el caso específico de Grecia, pretende reunir un importante debate que se ha prolongado durante mucho tiempo: las interrelaciones entre la retórica de la crisis que acompaña las reformas neoliberales en la estructura educativa y el propósito y contexto de su desarrollo (Cremin, 1990; Cuban, 1992; Howe, 1993; Hargreaves, 1994; Levin, 1998). ¿Es una coincidencia que todos los ejemplos nacionales por toda Europa hablen de grandes procesos de transformación? ¿Cómo ha sido conducida Grecia a la explotación política de la crisis capitalista global mediante el establecimiento de un estado de acumulación aún más brutal que la versión del neoliberalismo que hemos conocido? En respuesta a estas preguntas, yo diría que, en el contexto actual de la construcción de una política de austeridad, el énfasis en un conjunto existente de políticas neoliberales se ha disparado. Mientras tanto, los procesos de mercantilización y privatización se están acelerando, a la par que la restricción de los recursos educativos y el aumento de las desigualdades sociales (Jones, 2013).

Antes de profundizar más, no quisiera dejar de admitir a mis lectores, que lejos de la escritura, también es la colaboración la que me entusiasmó en este capítulo. Qué mejor ocasión histórica que tener a una investigadora griega escribiendo un capítulo para un libro editado entre Chile y España, porque: “si Chile fue el laboratorio de las primeras fases, Grecia se ha convertido en el laboratorio para una implementación aún más feroz [de la ofensiva neoliberal]” (Hall, Massey y Rustin, 2013, p. 12). De hecho, se ha convertido en el experimento neoliberal a escala mundial más reciente e históricamente sin precedentes (Sassen, 2012; 2014; Hall, et al, 2013; Gounari, 2014).

En este sentido, se podría decir que después de ocho años de aplicar políticas de devaluación interna y bancarrota controlada, y aunque Grecia y su crisis han comenzado a convertirse en una noticia pasada en los medios de comunicación internacionales, el país todavía está experimentando “la mayor crisis estructural de su historia reciente” (Karamessini, 2015, p. 239). Una crisis que, en contraste directo con las principales interpretaciones de los círculos dominantes, no se aborda aquí como un fenómeno local o una particularidad griega, sino como un problema estructural del propio capitalismo (Vatikiotis et al., 2010; Maniatis, 2015; Milios, 2011, 2014; Sakellaropoulos, 2014) y como escenario de un experimento social más amplio y ambicioso, donde se está probando un modelo diferente de acumulación, así como nuevos modos de gobernabilidad antes de ser aplicados posteriormente en otros países occidentales (Gounari, 2014; Sakellaropoulos, 2014).

Más precisamente, desde el asalto del mercado financiero a finales de 2009, los gobiernos griegos del período 2010-2019, en estrecha colaboración con las potencias imperialistas internacionales y la burguesía local, y utilizando Memorandos² como pretexto y la deuda como una ventaja adicional, han establecido perspectivas claras y definidas: lograr un *progreso* radical contra todos los retrasos impuestos por las duras luchas laborales en la educación y en todos los campos de trabajo. Lo que hay que subrayar en este punto es que, aunque los cambios empíricos que se están produciendo en la naturaleza de la escolaridad y en sus instituciones, en lo que constituye conocimiento y en las relaciones laborales en general pueden parecer al principio dispares, son claras las manifestaciones de las tendencias que ya han surgido en los estados capitalistas avanzados.

2 La autora hace referencia a los programas de Ajuste de la Unión Europea, especialmente para Grecia, que partieron y se fundamentaron en Memorandos Financieros. (N de los Editores).

El empleo de lo que Lawrence Cremin llamó en 1990 la “narrativa de la crisis y la salvación” (1990, p. 103) ha sido un elemento decisivo en esa ecuación, aludiendo a la naturaleza política y económica de las reformas educativas y a la utilidad práctica de este dispositivo de aceleración de la expansión de la esfera privada y la conversión de los recursos colectivos en propiedad privada (Tyack y Cuban, 1995; Klein, 2007; Saltman, 2007; Parker, 2008; Gamble, 2009; Harvey, 2010; Slater, 2015). Dicho esto, los cambios radicales impuestos en Grecia como ‘condiciones previas’ a la ampliación se perciben como un ataque a gran escala de las fuerzas globales del capital, con el objetivo de “desarrollar una sociedad de mercado en un país en el que el bien público se deterioró irremediablemente para que pueda transferirse fácilmente a manos del sector privado” (Gounari y Grollios, 2013, p. 305).

El sufrimiento humano beneficia al capitalismo. Como Ståle Holgersen (2014, p. 695) subraya en su texto *La crisis económica, la destrucción (creativa) y la actual condición urbana*, por paradójica que pueda parecer, las tasas de ganancia y crecimiento determinan el éxito económico y no el bienestar humano, ya que el sistema económico puede realmente beneficiarse de la degradación de los servicios públicos. Bajo esa línea, la actual política de austeridad, contraria a varias pretensiones keynesianas o neoliberales que la promueven como “un reflejo de derecha ideológica irracional” o como “pura locura” (Krugman, 2012), debe ser examinada en términos de las necesidades del capital.

Es precisamente dentro del marco anterior en el que la inducción tiene lugar en nombre de ‘salvar al país’; el Memorandum es inevitable para evitar un “desastre nacional”, y la *accountability* colectiva se cultiva sistemáticamente. Del mismo modo, en la crisis de los años 70, cuando los altos salarios y las provisiones socia-

les fueron incriminadas como las causas profundas de la crisis, el contra-ataque del sistema tomó la misma forma, buscando el mayor aumento posible del porcentaje de plusvalía. La educación en este marco se considera, naturalmente, como un “agujero negro” que recibe dinero sin proporcionar “eficacia” y sin analizar la relación coste-beneficio, mientras que simultáneamente se le acusa de ser responsable del desempleo, de la disminución de la productividad y de la preparación inadecuada de los jóvenes para el mercado laboral. Por otro lado, como señala Nico Hirtt (2017), con la mayoría de los servicios públicos ya privatizados, los 2.5 billones de dólares gastados en educación en todo el mundo son vistos como el ‘nuevo el dorado’ por los inversores que constantemente se encuentran a la búsqueda de mercados rentables.

Concluyendo este breve capítulo, quisiera aclarar que durante el período de la crisis, todas las políticas impuestas a la educación griega, con la ayuda de las organizaciones interestatales de la OCDE, la Unión Europea (UE) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), han tenido todas las características de una *gobernanza supranacional*, con informes y evaluaciones, propuestas de programas de asesoramiento, programas operativos del Ministerio de Educación, de los memorandos y de todos los compromisos resultantes de innumerables consultas, chantajes y una relativa “sumisión hacia las llamadas instituciones y la OCDE” (Mavroggiorgos, 2017, p. 59). El actual gobierno continúa con la aplicación de las mismas políticas reaccionarias de reestructuración en educación de los gobiernos anteriores a Nueva Democracia y al PASOK, con la única diferencia de usar su ‘marca de izquierda’ como una manera de inversión en “ideología y gestión práctica” (Ioannidou, 2017, p. 44).

Mi última declaración, sin embargo, no debe considerarse como un intento por mi parte de dar a entender que es una nove-

dad para Grecia el esfuerzo de las organizaciones supranacionales por desempeñar un papel activo en su política educativa estatal. Con los acuerdos de préstamo con el Banco Mundial durante el régimen militar a mediados de los años 80, las directivas de la Comunidad Económica Europea, las directrices de la Comisión Europea y la caja de herramientas de la OCDE, las organizaciones supranacionales se han ocultado siempre detrás de cada proceso de reforma de la educación. La aplicación de la reestructuración capitalista en Grecia siempre ha pasado por los Programas Europeos (i.e. Marcos Comunitarios de Apoyo (CSF) y por el Marco Estratégico Nacional de Referencia (MENR)) (Chrysochou, 2018, p. 163). Aplicando este razonamiento de manera más amplia, se puede sostener que la OCDE nunca habría desempeñado con éxito sus funciones sin una perspectiva y responsabilidades claras. Y ahí es exactamente donde interviene la UE, estableciendo un marco controvertido como respuesta para no poner fin a la crisis e incorporar la promesa del progreso social en un patrón basado en la imposición de un modelo económico y social unificado de austeridad financiera y reformas estructurales. Y aquí, tanto la UE como la Troika han asignado a la OCDE el papel clave de afrontar, exponer y ‘liderar’ las políticas nacionales de los estados ‘fallidos’ en una nueva dirección.

En cualquier caso, me gustaría terminar este capítulo subrayando que las crisis económicas no serán superadas por las fantasías del retorno a una edad de oro del capitalismo “puro” (Wolff, 2016). Todos aquellos que optan por percibir la crisis capitalista como la aparición ocasional y aleatoria de un ‘cisne negro’ en tiempos oscuros, están pasando por alto la dinámica misma de la historia que están tratando de explicar, así como la lógica del beneficio que condena la historia a su trágica repetición (Shaikh, 2016).

Bibliografía

- APPLE, M., (2010). *Global Crisis, Social Justice, and Education*. New York: Routledge.
- BALL, S. J., (1998). Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy. *Comparative Education*, 34(2), pp.119–130.
- BOYIOPOULOS, N., (2011). *It's Capitalism, you Idiot*. Athens: Livani Publishing Organisation. [in Greek]
- CHRYSOCHOU, T., (2018). *The Impact of the Economic Crisis in Greece on the Professional Lives and Teaching Practices of Primary School Teachers: A Critical Pedagogy Approach*. PhD. Anglia Ruskin University.
- CLARKE, J. and Newman, I., (1997). *The Managerial State: Power Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*. London: Sage.
- CLARKE, J., Gerwitz, S. and McLaughlin, E., eds., (2000). *New Managerialism, New Welfare?* London: Sage.
- COYLE, A., (1985). The Implications of Privatization for Women's Work. *Feminist Review*, 21 Winter. pp.5-23.
- CREMIN, L., (1990). *Popular Education and Its Discontents*. New York: Harper and Row. p. 103.
- CUBAN, L., (1992). The Corporate Myth of Reforming Public Schools. *Phi Delta Kappan*, 74(2), pp.157–159.
- DEEM, R., Hillayard, S. and Reed, M., (2007). *Higher Education and the New Managerialism. The Changing Management of UK Universities*. Oxford: Oxford University Press.
- DIXON-KOUZMIN, J.A. and Corac-Kakabadse, N., (1998). Managerialism-Something Old, Something Borrowed, Little New: Economic Prescription Versus Effective Organisational Change in Public Agencies. *International Journal of Sector Management* 11(2), pp.164-187.
- DREUX, G., (2013). On not Addressing the Crisis: Neo-liberal Reform and the New Capital School. En: JONES, K., (Ed.) (2013). *Education and Europe: The Politics of Austerity*. London, UK: Radi-

caledbooks.

FARNHAM, D. and Horton, S., (1996). *Managing the New Public Services*. Basingstoke: Macmillan.

FLYNN, N., (2002). *Public Sector Management*. 4th ed. Harlow: Pearson Education.

GAMBLE, A., (2009). *The Spectre at the Feast: Capitalist Crisis and the Politics of Recession*. London: Palgrave Macmillan.

GOUNARI, P. and Grollios, G., (2013). Educational Reform in Greece: Central Concepts and a Critique. *Journal of Pedagogy*, 3(2), pp.303-318.

GOUNARI, P., (2014). Neoliberalism as Social Necrophilia: Erich Fromm and The Politics of Hopelessness in Greece. En: S. Miri, R. Lake and T. Kress, eds. (2014). *Reclaiming the Same Society: Essays on Erich Fromm's Thought*. Boston, USA: Sense Publishers. pp.187-201.

GROLLIOS, G., Liambas, A. and Pavlidis, P., eds. (2014). *Proceedings of the IV International Conference on Critical Education*. Thessaloniki, Greece, 23-26 June 2014. HALL, S., Massey, D. and Rustin, M., (2013). After Neoliberalism: Analysing the Present. En: S. Hall, D. Massey and M. Rustin (Eds.) (2013) *After Neoliberalism? The Kilburn Manifesto*. London, UK: Verso.

HARGREAVES, A., (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London and New York: Cassell and Teachers College Press.

HARVEY, D., (2010). *The Enigma of Capital: And the Crises of Capitalism*. Oxford: Oxford University Press. (trad. El enigma del capital y la crisis del capitalismo. Madrid: AKAL. 2012).

HIRTT, N., (2017). Education in Knowledge Economy: Consequences for Democracy. *Selidodeiktis/ (Bookmark) for Education and Society*, 2, Autumn. pp.10-15.

HOLGERSEN, S., (2014). Economic Crisis, (Creative) Destruction, and the Current Urban Condition. *Antipode: A Radical Journey of Geography*, 47(3), pp.689-707.

- HOWE, H., (1993). *Thinking About Our Kids*. New York: Free Press.
- IOANNIDOU, G., (2017). The Educational Policy of European Union. *Selidodeiktis/ (Bookmark) for Education and Society*, 2, Autumn. pp.39-45.
- JAMIESON, R., (2000). Privatisation and the Ombudsman. En: V. Ayeni, L.C. Reif and H. Thomas (Eds.) (2000) *Strengthening Ombudsman and Human Right Institutions in Commonwealth Small and Island States: The Caribbean Experience*. London: Commonwealth Secretariat.
- JONES, K., (2013). *Education and Europe: The Politics of Austerity*. London, UK: Radicaledbooks.
- KARAMESSINI, M., (2015). The Greek Social Model: Towards a Deregulated Labour Market and Residual Social Protection. En: D. V. Whitehead (Ed.) (2015). *The European Social Model in Crisis: Is Europe Losing its Soul?* Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited. pp.230-288.
- KLEES, S.J., (2008). A Quarter Century of Neoliberal Thinking in Education: Misleading Analyses and Failed Policies. *Globalisation, Societies and Education*, 6(4), pp.311-348.
- KLEIN, N., (2007). *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism*. New York: Picador. (Trad. La doctrina del shock. Paidós: Barcelona. 2007).
- KRIESLER, P., (2016). Why Privatize Airports? En: J. Halevi, G.C. Harcourt, P. Kriesler and J.W. Neville, (Eds.) (2016). *Post-Keynesian Essays from Down Under: Volume II, Essays on Policy and Applied Economics*. New York: Palgrave Macmillan. pp.267-277.
- KRUGMAN, P., (2012). *End This Depression Now!* New York and London: W.W Norton & Company.
- LEVIN, B., (1998). An Epidemic of Education Policy: (what) Can We Learn from Each Other? *Comparative Education*, 34(2), pp.131-141.
- LOCKE, T., Vulliamy, G., Webb, R. and Hill, M., (2005). Being a 'Professional' Primary School Teacher at the Beginning of the 21st Century: A Comparative Analysis of Primary Teacher Professionalism in New Zealand and England. *Journal of Education Policy*,

20(5), pp.555-581.

MANIATIS, T., (2015). The Fiscal Crisis in Greece: Whose Fault? En: S. Mavroudeas, (Ed.) (2015). *Greek Capitalism in Crisis: Marxist Analyses*. London, UK: Routledge. pp.33-49.

Mavrogiorgos, K. (2017). OECD/ PISA and Universal Governing in Education. *Selidodeiktis/ (Bookmark) for Education and Society*, 2, Autumn. pp.57-69. [in Greek]

MILIOS, J., (2011). The Greek Crisis as a Version of the Global Economic Crisis and EMU Crisis. En: *International Conference Public Debt and Austerity Policies in Europe: The Response of the European Left*. Organization: The European Left Party, Coalition of the Left and N. Poulantzas Institute. [in Greek]

MILIOS, J., (2014). Financial Sphere, Neoliberalism, the 'European Crisis'. En: S. Koskoletos and E. Papadopoulou, (Eds.) (2014). *Crisis, Debt and the Development Perspective*. Translated from Greek by I. Economou. Athens: Transform! Nicos Poulantzas and Nissos Publications.

MORGAN, C., (2009). *OECD Programme for International Student Assessment: Unraveling a Knowledge Network*. Saarbrücken, Alemania: VDM Verlag

PARKER, W.C. (2008). International Education: What's in a Name? *Phi Delta Kappan*, 90(3), pp.196-202.

POLLIT, C. (1990). *Managerialism and the Public Services: The Anglo-American Experience*. London: Sage.

ROWTHORN, B. and Chang, H. (1992). The political Economy of Privatisation. *The Economics and Labour Relations Review*, 3(2).

SAKELLAROPOULOS, S. (2014). *Crisis and Social Stratification in 21st Century Greece*. Athens: Topos Publishers. [in Greek]

SALTMAN, K.J. (Ed.), (2007). *Schooling and the Politics of Disaster*. New York: Routledge.

SASSEN, S., (2014). *Shrinking Economies, Growing Expulsions. We Need Greece's Syriza* (Part Two). Open Democracy: Free Thinking for the World, 9 January.

SASSEN, S., (2012). Interview on Citizenship in Southeast Europe.

Interviewed by Nick Holdstock. [Subversive Forum], April 2012.

SAUNDERS, P., (1993). Recent Trends in Size and Growth of Government in OECD Countries. En: N. Gemmill, (Ed.) (1993). *Public Sector Growth: Theories and Evidence*. Aldershot: Edward Elgar.

SHAIKH, A., (2016). *Capitalism: Competition, Conflict, Crises*. New York: Oxford University Press.

SLATER, G.B., (2015). Education as Recovery: Neoliberalism, School Reform, and the Politics of Crisis. *Journal of Education Policy*, 30(1). pp.1-20.

SOTIRIS, P., (2013). Austerity Capitalism and Education in Greece. En: D. Hill, (Ed.) (2013). *Immiseration Capitalism and Education: Austerity, Resistance and Revolt*. Brighton: Institute for Education Policy Studies. pp.20-40.

TEEPLE, G., (1995). *Globalisation and the Decline of Social Reform*. New Jersey: Humanities Press.

TYACK, B. and Cuban, L., (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public-School Reform*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.

VATIKIOTIS, L., Vergopoulos, K., Givalos, M., Zervas, M., Kouzis, Y. and Lapavitsas, K., (2010). *The Map of Crisis, the End of Delusion*. Athens: Topos.

WARD, S.C., (2011). The Machination of Managerialism: New Public Management and the Diminishing Power of Professionals. *Journal of Cultural Economy*, 4(2), pp.206-215.

WILLIAMS, M., (1992). Privatisation (Asset Sales) in New Zealand. *The Economics and Labour Relations Review*, 3(2).

WOLFF, R.D., (2016). *Capitalism's Crisis Deepens: Essays on the Global Economic Meltdown 2010-2014*. Chicago: IL Haymarket Books.

21.- EDUCACIÓN PÚBLICA¹

José Gimeno Sacristán

En todo discurso o narrativa referida a la educación podemos distinguir la presencia de *conceptos básicos* que son los referentes en torno a los que se condensa el significado de un texto. Es decir, que argumentamos y construimos el discurso sobre la educación empleando conceptos desigualmente potentes y relevantes en lo que se refiere a su potencia para abordar el significado y sentido de la realidad, poder comunicarla a otros y para reflexionar con nosotros mismos. Nos estamos refiriendo a conceptos básicos como: la *educación pública*, la *calidad* de la educación, el *currículo integrado*... Forman una red de nódulos jerárquicos, ordenados e integrados que vertebran un texto o cualquier narrativa en la que nos situemos. Esta metáfora de la red, tiene un correlato en la visión de cómo opera nuestra mente que integra en su tejido los aprendizajes que hacemos a lo largo de la vida, los selecciona, consolida a unos y desecha otros.

Las ideas y las creencias que tenemos las personas constituyen también la “realidad” para las ciencias sociales. Lo que piensan, sienten y hacen las personas, la cultura compartida que existe acerca de la educación que mantienen diversos grupos sociales (clases sociales, colectivos profesionales, feministas), es el sustento ideológico de las políticas educativas y de las prácticas.

¿Cómo distinguir lo que tiene de fundamental la *educación pública*?

¹ Este texto contiene algunas argumentaciones que han sido desarrolladas por el autor en: Gimeno Sacristán, J. (2013), *En busca del sentido de la educación*. Madrid. Morata.

Es fácil sentirse seguros en la interpretación el mundo que nos rodea y nos atrevemos a hacerla pública, aunque desconocemos la complejidad de aquello que creíamos conocer bien. Ante la pregunta de cómo distinguir lo que tiene de fundamental la *educación pública*, nos ocurre como a San Agustín, cuando le preguntaban por la naturaleza del tiempo, a lo cual respondía:

“¿Qué es, pues, el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé; pero si quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé” (*Confesiones*, XI, XIV, 17).

La idea de educación pública no es un producto social que haya brotado espontáneamente como algo casual, ni tampoco es una invención genial de algún iluminado genio o de un grupo social concreto que impone su hegemonía. Bien al contrario, ha sido y sigue siendo una conquista que ha acumulado pequeños avances con las luchas que han sostenido los movimientos progresistas, las reivindicaciones de los sindicatos de las sociedades benefactoras y de las profesionales, instituciones de caridad y de solidaridad, personalidades y gobiernos liberales y socialdemócratas, que han abrazado la causa de la educación como parte de su política para que los individuos puedan defender su dignidad como personas, lograr un nivel de bienestar suficiente, estimular el desarrollo personal de los educandos, tener más posibilidades de lograr un mejor empleo y el mejoramiento de la economía de un país.

El concepto de educación pública se construyó básicamente a partir de una de las narrativas más potentes de la educación moderna, que parte de la Ilustración (que arranca con la Revolución francesa en el siglo XVII). Durante el siglo XIX (nos referimos a América y en Europa) se extendieron los sistemas escolares gra-

cias al apoyo de los recursos que les proporcionaron los Estados, los cuales, de paso, se arrogaron la gobernanza y los controles del aparato escolar que se iba constituyendo.

El constructo *educación pública* es el resultado de haber mantenido vivo el espíritu de los principios e ideas ilustrados que conviene preservar. La educación es un bien para los individuos y para la sociedad que ha sido posible gracias a la conjunción de una serie de circunstancias y de factores de diversa índole. Somos depositarios de la idea de progreso que da un valor al acceso al conocimiento, a la cultura; que apreció a las escuelas como instrumentos útiles para formar individuos razonables, libres, cultos y capaces de obrar con autonomía, (son conceptos con resonancias kantianas). Que asumió y elevó la educación a un derecho universal. Que valoró la importancia del papel de las escuelas en la formación del ciudadano. Y se pensó que todo ello sentaría las bases de la democracia.

A la educación pública no le ha sido fácil el conseguir los ideales que justificaron su desarrollo, que se reconociera el derecho a la educación igual para todas y todos, sin discriminaciones por razones de género, creencias religiosas, discapacidad, medio social de pertenencia, por causa del territorio que divide a las personas, etc.

No ha sido llano el camino recorrido. No fue fácil que se asumiera el que las clases populares fuesen alfabetizadas, pues se corría el riesgo de que los trabajadores fuesen más exigentes sabiendo “las cuatro reglas”. Aún hoy quedan muchos niños y niños deficientemente escolarizados incluso en las sociedades a las que se les califica de desarrolladas. Todavía puede detectarse un cierto reparo a que los hijos de familias con distinto estatus socioeconómico y cultural se mezclen con los que no son de su misma clase social.

“Lo público”, puede tomarse como lo que no es de propiedad privada, lo que es de interés general, lo que es de uso común, lo que es conocido por todos y todas, lo que aparece a la vista de todos, lo que es gratuito... Dice Hannah Arendt² que lo público, significa el mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de lo que es privado. La esfera pública es el mundo que nos une y nos junta, pero —como ella dice— sin caer unos sobre otros (Arendt, 1993: 62). Este mundo en común no queda garantizado por sí mismo, sino por el hecho de que, a pesar de las diferencias y de la variedad de perspectivas, todos estemos interesados por el mismo objeto (Ibid: 66).

¿Lo privado en educación se opone a lo público?

Ha sido frecuente tratar de deducir las características de la educación pública en contraposición con la enseñanza privada, como si cada una de ellas fuera lo que no es la otra. Manejamos los conceptos *público* y *privado* como si los pudiésemos representar por sendas esferas que tienen bien trazadas y delimitadas sus fronteras, que se suponen comunicables. Las diferencias son apreciables en algunas dimensiones; en otras no.

Lo público no siempre se opone a lo privado. Por ejemplo, a los centros público y privados les queda mucho que recorrer, en cuanto a los modos de gestión y a los métodos pedagógicos. El proceso del desarrollo del currículo es prácticamente idéntico. Los libros de texto son los mismos. Discrepan en el papel de las familias y la evaluación de los centros, en los procedimientos de selección del profesorado y en el lugar que ocupa la enseñanza de las religiones. No existe un centro *público* ciento por ciento. Una comparación más precisa de los dos modelos consistiría en separar

2 Arendt, H. (1993), *La condición humana*. Barcelona. Paidós,

dimensiones que van más allá de la discusión sobre la propiedad de los establecimientos escolares.

Nos afirmamos en las ideas de que la educación pública representa un proyecto cuyos objetivos se subordinan a los principios de universalidad del derecho a la educación, la no exclusión a la entrada al sistema durante la permanencia en él y a la salida del mismo, de cara a poder seguir el progreso por otros niveles de la escolaridad.

Los sistemas educativos son frutos de tradiciones parcialmente diferentes, en general, y en lo que se refiere al conflicto público-privado, en particular. En España el 68% de los alumnos escolarizados acude a un centro público, mientras que la media en Europa es del 81%. Hay países en los que no existe el sector privado. Estamos a la cabeza del mundo en el volumen de plazas concertadas (privadas, pero financiadas por el Estado) de las cuales el 60% son de la Iglesia, lo que añade una peculiaridad más a otros aspectos del conflicto Iglesia-Estado.

En el conflicto, la derecha política quiere despojar al Estado del predominio que tiene de la enseñanza pública en todo el mundo. Los conservadores abogan por adelgazar al sistema público, reclamando la transferencia de recursos a su favor, por medio del *cheque escolar* que se les entrega a las familias para que éstas “lo inviertan” en el tipo de centro que sea de su agrado. Es más fácil utilizar el modelo de financiar directamente a los centros privados, creándose el sector concertado.

El impacto de la titularidad (pública o privada) en los resultados da como favorita a la enseñanza privada. Sin embargo, este impacto disminuye cuando se homogeneizan la procedencia familiar y las condiciones económicas y culturales de ambos sectores.

El sentido de lo público en una modernidad recuperada para educación

¿Qué sentido tiene hoy el modelo de *educación* y de *escuela pública*? Creemos en los siguientes principios para la acción, constituyen cuatro pilares básicos del sistema educativo:

1) El apoyo a la realización del derecho a la educación de todo ciudadano, como prioridad de las políticas en general y de las educativas en particular, contemplando los nuevos escenarios culturales y sociales en los que tenemos que situarnos. ¿Se puede hoy plantear un modelo que sólo se realice en las aulas y en los horarios escolares? ¿Queda realizado el significado completo del derecho a la educación en el modelo de educación pública? Éstos hacen más relativo y débil el papel hegemónico que tuvieron los sistemas escolares en la modernidad para llevar a cabo la difusión del conocimiento. Reconocer y someterse a la preeminencia de este derecho supone poner la política y la pedagogía al servicio de los destinatarios de la educación. Esta posición exige remover muchas creencias, predisposiciones y concepciones del universo educativo.

2) El impulso ilustrado nos recuerda que las instituciones escolares son un instrumento para la difusión de la cultura y nutrición subjetiva de quienes la aprenden, bajo los principios de racionalidad científica y laicidad, sin restricciones mentales, donde se garantiza el acceso libre al conocimiento, a su propagación y discusión.

3) La consideración de la ciudadanía y la democracia como metas esenciales de la educación³, como contenidos de la enseñanza y como inspiradoras de la práctica de métodos pedagógicos y de las reglas de la convivencia democráticas. La dimensión social de la naturaleza humana está en la base de esta argumentación.

4) El empeño por conseguir la más completa igualdad posible, la equidad necesaria y la lucha por la supresión de des-

3 Véanse John Dewey, (1995), *Democracia y educación*. Madrid. Morata y Amy. Guttmann, (2001), *Educación democrática*. Barcelona. Paidós.

igualdades, tanto las referidas a la educación dentro del sistema escolar, como a otras desigualdades que operan fuera pero repercuten en la educación. Ésta ha sido y es la bandera distintiva de las posiciones progresistas.

Este modelo o proyecto educativo reclama contar con un profesorado competente, con autonomía, libertad y responsabilidad para intervenir en los procesos de toma de decisiones en aquellos aspectos que son competencia suya, como la elección y desarrollo del currículo, partiendo de un mínimo común apropiado, eligiendo las metodologías pedagógicas experimentadas y el adecuado funcionamiento de los centros públicos. No basta declarar el amor a la educación pública, sino identificarse con lo que ella supone y vivir de ella o *estar* en ella. Además de creer hay que crear prácticas relevantes.

La crisis del Estado moderno, provocada por la avalancha neoliberal, ha llevado a señalar a dicha estructura política como un obstáculo para el progreso económico y, concretamente, una remora para la educación y para las libertades individuales. Se le tacha de ineficaz al Estado por sostener a un sistema -el público- que es más caro que el privado, que coarta la libertad de elegir, que con sus tentáculos adoctrina a los jóvenes... Es una paradoja reconocer que sin los Estados no habrían sido posibles los sistemas escolares nacionales y que ahora se les declare responsables de los defectos de la educación que divulgan a través de los medios, la publicidad y el ocultamiento de algunas verdades.

Nuestro credo para la educación pública. Lo que es necesario tiene que ser posible

Resumimos lo que podría ser el libro guía de ruta para crear un espacio en el que quepamos quienes defendamos la igualdad, la justicia y la solidaridad.

A. Accesibilidad

La escuela pública es y ha sido el instrumento que ha hecho posible la efectividad del derecho a la educación. Su eficacia queda a cubierto declarándola obligatoria.

La educación básica tiene que ser gratuita para que quienes tienen menos recursos puedan acceder a la educación pública.

La cercanía de los centros al lugar domicilio, familiar; el que los centros públicos estén cercanos al domicilio familiar es una comodidad para las familias para disminuir la fatiga del alumnado y el absentismo escolar.

B. La educación obligatoria no tiene como función, ser selectiva

No llevamos a los menores a las aulas para que los jerarquicen, por lo menos en la enseñanza obligatoria.

Cada individuo es singular y la escuela pública tiene que aceptarlo y facilitar que cada uno tenga la oportunidad de desarrollarse y singularizarse.

Señalaba Condorcet que: “Es imposible que una instrucción, aún siendo igual, no aumente la superioridad de aquéllos a los que la naturaleza ha favorecido con una constitución más afortunada”⁴

El fracaso escolar no aparece súbitamente, sino que tiene una etiología bien conocida. Sabemos quiénes están en zona de riesgo. Hay que actuar, pues, preventivamente, sin esperar a que se certifique y se etiquete a quienes fracasan.

4 Condorcet (1743-1794) *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. 2001: 81. Madrid. Morata.

C. Finalidad y contenidos para un proyecto integral

La formación tiene que ser integral. Se entiende que la educación ha de atender a todos los aspectos de la personalidad: lo cognitivo, la afectividad, la sensibilidad artística, la socialidad, el cuerpo, la sexualidad, la motricidad.

La laicidad es una condición necesaria de la enseñanza pública para que ésta pueda ser acogedora de todos. Es condición para poder educarse en común, sin que la pluralidad de creencias religiosas pueda interferir en el papel civilizador de la educación pública.

Para que la escuela pública pueda cumplir con sus funciones, guiada por el impulso ilustrado que la caracteriza, debe dotar a los alumnos y alumnas de una cultura relevante; algo que no siempre se produce en los currículos, libros de texto, etc. La “calidad cultural” es una exigencia para todos, pero para la escuela pública lo es más.

Usar o no usar las nuevas tecnologías y los modos de hacerlo son causas de una nueva desigualdad en la vida, en general, y en la educación en particular; lo cual, a su vez, motiva otras desigualdades. Su importancia se sitúa a la altura de lo que supuso en su día la separación entre alfabetizados y los que no lo estaban. Aquí tenemos, pues, un nuevo reto para la educación pública. La denominada *brecha digital* es la imagen que expresa el alejamiento sin vuelta atrás de dos tipos de sujetos, separados por la desigual posibilidad para acceder, utilizar las TICs y de hacerlo de diferentes formas

- D. Métodos razonables y una pedagogía “amable” Es una demanda histórica de liberales, humanista y progresistas y demócratas la supresión radical de las pedagogías que practican el disciplinamiento abusivo, el sadismo y los malos tratos para mantener el orden; buen orden que no pueden conseguir con el uso de la razón y la confianza en la bondad de la naturaleza de los menores.
- E. La educación pública debe ser ejemplo de buen gobierno. La buena gobernabilidad de los asuntos públicos —de la escuela pública— quedaría definida por la presencia de, al menos, las cualidades siguientes: transparencia y visibilidad, responsabilidad, participación, evaluada democráticamente y en constante proceso de mejora.
- F. Un profesorado competente y comprometido con la educación pública La importancia del profesorado no deja lugar a dudas. Su sabiduría profesional es el último filtro que determina la calidad del sistema público. Necesitamos un profesorado bien formado, seleccionado con rigor, autónomo e identificado con la educación pública, de la que es su mejor publicista. Es necesario que su ‘saber hacer’ sea una facultad innovación permanentemente.

Bibliografía

AREDNT, H. (1993). *La condición Humana*. Barcelona. Paidós.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid. Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.

22.- REPRODUCCIÓN

Enrique Javier Díez Gutiérrez

El derecho a la educación, al menos durante la etapa obligatoria, se ha convertido en uno de esos raros consensos transculturales (Gimeno, 2000) que se ha consolidado social e históricamente. Una visión esperanzadora y positiva envolvió el relato sobre la educación como necesidad básica y vía de desarrollo personal, a la vez que oportunidad de igualdad, convivencia y justicia social.

Pero actualmente el relato neoliberal vuelve a cuestionar esta perspectiva de la educación, entendida como un derecho, para enfocar la educación como una oportunidad individual de inversión que busque asegurar competitivamente una mejora del propio futuro laboral y social. Ya no se trataría de garantizar y asegurar un derecho y un bien común a toda la población, sino de ofrecer una oportunidad a quienes sepan aprovecharla.

La ideología neoliberal instala así la educación en el corazón del capitalismo. Como una palanca de aprovechamiento personal. De inversión a futuro como activo de capital. De emprendimiento y “libre elección” individual, marcada por la lógica del interés propio y la competición. Es la reedición actualizada de la concepción de la educación como estructura de reproducción social y cultural, que legitima la racionalidad capitalista y sostiene sus prácticas de desigualdad (Willis, 1983).

Los educadores y educadoras críticos han analizado esta concepción de la escuela como reproductora de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento y de la división social del

trabajo. Desde hace décadas la pedagogía crítica despojó a este modelo educativo de su supuesta “inocencia política” y puso en evidencia su vinculación con la racionalidad capitalista: cómo distribuye a las diferentes clases y grupos sociales la formación y la capacitación que necesitan para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo (Bowles & Gintis, 1977); reproduciendo y legitimando la visión, las formas de conocimiento, los valores, el lenguaje y los estilos de comportamiento y aspiraciones que constituyen la cultura dominante y sus intereses (Bourdieu & Passeron, 1977).

Este modelo de escolarización busca producir ciudadanía que se integre “sin conflictos insalvables” en el modelo social existente: el capitalismo. Lo cual se ha traducido en la sistematización de mecanismos de reproducción educativa de dicho modelo, que impulsan una cosmovisión curricular, de contenidos, conductas y valores al servicio del mismo y que organizan y legitiman el diseño de diferentes trayectorias formativas para diferentes estratos de la población (Cuesta, 2005; Actis, 2012).

Bowles & Gintis (1977) mostraron cómo los sistemas de valores, normas y la dinámica de las interacciones de las clases en el capitalismo se reflejan en las relaciones sociales del aula, inculcando a los estudiantes las actitudes y disposiciones necesarias para aceptar los imperativos sociales y económicos de una economía capitalista y su estructura de clases. Explican cómo el curriculum oculto que se transmite en el sistema educativo legitima las visiones particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sostienen la lógica y la racionalidad capitalistas. La teoría de la ideología de Althusser (1988) se orienta también en este sentido, explicando cómo la dominación de la clase gobernante se asegura en las escuelas mediante los ritos, rutinas, aulas y espacios separados, prácticas sociales, etc. que estructuran y mediatizan el trabajo

diario escolar; así como mediante una ideología que estructura el inconsciente de los estudiantes. También se inscriben en este análisis las aportaciones de Baudelot & Establet (1971) en el contexto francés.

Bourdieu & Passeron (1977) analizan cómo este modelo escolar es parte de un universo de instituciones simbólicas que no buscan tanto imponer abiertamente docilidad y opresión, sino que más bien reproducen las relaciones de poder existentes de una forma sutil a través de la producción y distribución de una cultura dominante anclada en esos valores. Así el control de clase se ejerce a través del ejercicio de esta “violencia simbólica”, que “impone una definición del mundo social acorde con los intereses” de la clase dominante que se enseña como algo necesario y natural al orden social. Las escuelas, a través de sus prácticas curriculares, lingüísticas, instructivas, evaluativas, normativas, legitiman el “capital cultural” de la clase dominante y perpetúan sus privilegios culturales, marginando e invisibilizando simultáneamente otras clases de conocimiento, particularmente el conocimiento feminista, de clase trabajadora y grupos minoritarios, sea el trabajo manual (la formación profesional como de segunda clase), la música popular (la música popular frente a la música clásica), la historia de las mujeres, la diversidad sexual o el conocimiento, el lenguaje y la cultura de la clase trabajadora, etc.

Pero el modelo neoliberal, que impulsan en todo el mundo en la educación organismos internacionales como el FMI, el Banco Mundial o la OCDE, ya no solo significa “para unos el enriquecimiento de su cultura de clase y para otros un lastimoso método de aprendizaje de los valores de otras clases” (Cuesta, 2005, 182), sino que está “enseñando” a los oprimidos mismos a participar activamente en su propia subyugación, mediante la socialización y naturalización en el *habitus capitalista* (Tenti Fanfani, 2003).

Ya no se trata de ejercer el poder mediante la coacción desde fuera. Se trata de que cada persona se involucre y participe activamente en lo que Han (2012) llama la “explotación de sí mismo”. Lo cual supone que el cálculo individual neoliberal penetre en la lógica del sentido común, en la definición del modelo vital de actuar, incluso en el diseño del futuro posible que cada persona imagina o anhela.

La clase trabajadora nunca se hubiera “convertido” voluntariamente o espontáneamente mediante la sola propaganda del modelo. Ha sido preciso pensar e instalar, “mediante una estrategia sin estrategias”, los mecanismos de educación del “espíritu”, basados en un nuevo ideal del ser humano, al mismo tiempo calculador y egoísta: el sujeto neoliberal.

El paso inicial consistió en inventar el “ser humano del cálculo” que busca el máximo interés individual, en un marco naturalizado de relaciones interesadas y competitivas. La finalidad de este ser humano se convierte en la voluntad de realizarse uno mismo frente a los demás. Cada persona se ve compelida a concebirse a sí misma y a comportarse, en todas las dimensiones de su existencia, como portador de un talento-capital individual que debe saber revalorizar constantemente. El emprendimiento se convierte así, no sólo en un modelo general a imitar, sino que define una nueva ética, que es preciso encarnar mediante un trabajo de vigilancia que se ejerce sobre uno mismo y que los procedimientos de evaluación se encargan de reforzar y verificar.

El primer mandamiento de la ética del emprendedor es “ayúdate a ti mismo”. Y sus tablas de la ley se rigen por la competencia como el modo de conducta universal de toda persona, que debe buscar superar a los demás en el descubrimiento de nuevas oportunidades de ganancia y adelantarse a ellos. La innovación

de esta tecnología neoliberal consiste, precisamente, en vincular directamente la manera en que una persona “es gobernada” con la manera en que “se gobierna” a sí misma.

El ‘emprendedor’ se convierte en tendencia. El ‘emprendedor’ es la actual figura heroica que consigue lo que quiere y no le importa sacrificarse hasta límites insospechados porque su meta es lo primero. Aguanta sin dormir y a base de cafeína para trabajar como si fuera dueño de la empresa, pero cobrando como un becario. El coaching, el pensamiento positivo y múltiples procedimientos vinculados a una escuela o un gurú, le ayudan a conseguir un mejor dominio de sí mismo, del estrés y una mejor adaptación a la realidad competitiva. Saberes “psicológicos”, autores de referencia, argumentaciones de aspecto empírico y racional y un ingente negocio que se introduce en la educación. La ideología de la automotivación, junto con el consumo de psicofármacos (su consumo se ha triplicado desde que comenzó la crisis), hace hoy la función de lo que ayer era el capataz que vigilaba el destajo en la fábrica.

Los problemas, las “crisis”, se convierten en auténticas oportunidades de demostrar la valía personal y la capacidad de recuperación. Pero también en sistemas de auto-culpabilización, ya que somos los únicos responsables de lo que nos sucede: desplaza el riesgo y la responsabilidad de afrontar las dificultades a la capacidad de cada uno. El fracaso es responsabilidad personal, una patología. La protesta y el conflicto social no tienen sentido dado que las exigencias autoimpuestas no tienen responsable ajeno. Por eso en vez de llenarse los sindicatos, son las consultas de los psiquiatras las que están a rebosar con depresiones, ansiedad y desvalorización ante el paro y la precariedad.

Mecanismos de “libre consentimiento” que exigen la participación activa de los propios involucrados. Se nos educa para

“elegir libremente”, incluso desear pertenecer al sistema (Han, 2018). La misión de la vida se convierte en tener “éxito” y demostrar constantemente que se ha triunfado; nada puede impedir conseguir los sueños; no hay excusas. No podemos olvidar que el poder simbólico no puede ejercerse sin la contribución de los que lo soportan, porque lo construyen como tal (Bourdieu, 2000, 56).

El emprendimiento se ha convertido en el programa estrella de las escuelas hoy día, con financiación de grandes bancos y de organismos económicos internacionales como el Banco Mundial o la OCDE (Díez Gutiérrez, 2018). Los libros de texto naturalizan que los seres humanos hemos de vivir y competir inevitablemente en una sociedad de mercado donde “sin empresas el mundo no funcionaría”, bajo una racionalidad económica de tipo neoliberal donde el beneficio empresarial es la esencia y finalidad de la economía. Naturalizan que el bien común y el Estado Social son lastres que desestimulan la inversión, y que la precariedad y la pobreza son un problema de incapacidad personal convirtiendo a las víctimas en culpables por su incapacidad para “emprender”.

Ya lo decía Gramsci: si controlan la mente, su corazón y sus manos serán tuyos. Pasado el tiempo de conquista por la fuerza, llega el control a través de la persuasión. La ‘*McDonalización*’ es más profunda y duradera cuando el dominado es inconsciente de serlo. Razón por la cual, a largo plazo, para todo imperio que quiera perdurar, el gran desafío consiste en domesticar las almas. La ideología neoliberal se instala en el sistema educativo mediante mecanismos *psicopolíticos* que convierten el egoísmo en impulso vital y trascendental. Frente al bien público se alza el afán privado y el emprendimiento que se convierten casi en deber social. Lo que el capitalismo se dio cuenta en la era neoliberal, argumenta el filósofo Byung-Chul Han (2014), es que no necesitaba ser duro, sino seductor.

La educación actual retoma la “ideología del esfuerzo”, que culpabiliza a la víctima de su fracaso e impulsa la “ideología del emprendimiento”, que le exige que se responsabilice individualmente de su suerte y su futuro. Ambas, son apoyadas por la “ideología del pensamiento positivo”, que se convierte en el complemento necesario para ayudar a adaptarse a la explotación y sentirse incluso un colaborador libre, mediante técnicas de *management emocional* y *coaching*.

La “ciencia de la felicidad”, que ha servido para gestionar la frustración de grandes contingentes de población afectados por los despidos masivos, se instala en las pedagogías educativas de nueva generación al grito del “sí se puede” de la psicología positiva y manuales de referencia al “estilo” Pablo Coelho para que cambien sus percepciones, antes que intentar cambiar el modelo educativo. Métodos que animan a la servidumbre voluntaria. El fracaso es un problema de actitud personal. No se trata de invertir más, sino de ser más innovador y creativo: *gamificación*, *flipped classroom*, educación *maker*, educación disruptiva... Parecen “los juegos del hambre” revestidos con lenguaje de *coaching*.

El problema es que es más fácil evadirse de una prisión física que salir de esta racionalidad elegida “libremente”, ya que esto supone liberarse de un sistema de normas instauradas mediante técnicas de control del yo (Díez Gutiérrez, 2007).

No obstante, todo análisis de la reproducción sobredimensiona la idea de la dominación, olvidando o minimizando el papel activo y resistente posible de los actores y protagonistas de esos sistemas educativos, el profesorado, el alumnado, las familias, etc.

Es indudable, como analiza también Lerena (1976) o Cuesta (2005: 103) que la escuela actual es una realidad vinculada a los

orígenes y al desarrollo del capitalismo, cumpliendo las funciones que le son propias en la reproducción de la vida social y en la distribución del poder, que no se limitan a formar la dotación de la mano de obra productivamente utilizable, sino que también tiende a inculcar, reproducir y crear hábitos legitimadores de las estructuras clasistas y de las formas de poder dominantes, cada vez más interiorizadas “voluntariamente” por las comunidades educativas y sociales y que contribuye a un sometimiento cada vez más sutilmente “autoaceptado”.

Sin embargo, es necesario reconocer que las escuelas son igualmente espacios sociales en disputa, influidos por contradicciones estructurales e ideológicas y atravesados por resistencias e ideologías de clase en competencia, que permiten cuestionar los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante, aunque muchas veces sea dentro del marco de relaciones de poder asimétricas que siempre tienden a favorecer a las clases dominantes (Willis, 1977; Robins & Cohen, 1978; Popkewitz, Tabachnick & Wehlage, 1982; Olson, 1983) y que también pueden desarrollar prácticas educativas alternativas emancipadoras o, al menos, de resistencia, que muchas veces son estrategias de baja intensidad, pero persistentes y duraderas (Giroux, 1986).

Dos modelos avanzan en direcciones opuestas. El primero se deriva de la progresiva imposición del neoliberalismo a escala mundial, y viene avalado por las directrices de los organismos supranacionales, como el Banco Mundial, el FMI, la OMC y la UE. Este modelo parte de la base de que la educación es una inversión personal y debe ser rentable, centrando su preocupación en resultados competitivos, gestión eficiente y adaptada a la demanda de las empresas. Este segundo modelo apuesta por dismantelar todo atisbo de cualquier modelo educativo basado en la comprensión, excluyendo y segregando a una cierta parte de quienes

han sido incluidos, en el último medio siglo, en el proceso de escolarización creciente de la población, así como consolidar una enseñanza dual segregada aumentando la diferenciación de dos redes de educación, recortando la educación pública y potenciando la privada subvencionada con dinero de nuestros impuestos.

El otro modelo considera la educación un factor de desarrollo personal y de emancipación social y una de las herramientas para hacer posible una sociedad cohesionada, inclusiva y justa. Dicho modelo se enmarca en todas las tradiciones que defienden una escuela pública, laica e inclusiva, y centra su preocupación en un currículum, una metodología y una organización educativa al servicio de esa educación emancipadora, crítica e inclusiva.

Esta “otra educación posible”, pos-capitalista, pos-colonial y pos-patriarcal, se materializaría en, al menos, cuatro principios básicos: la universalidad, o el derecho de toda la ciudadanía a acceder a la educación sin discriminación por razón de edad, sexo, condición económica, étnica o situación legal; la humanidad, o entender la educación como el pleno desarrollo de la personalidad de todo ser humano en toda su amplitud y generalidad, desterrando los dogmatismos y terrenos tradicionalmente vedados; la civilidad, al basarse la educación en los derechos humanos y libertades fundamentales para aprender a convivir en una sociedad que los respete y garantice; y la autonomía, para que todas las personas puedan seguir aprendiendo y dirigiendo su vida progresivamente por sí mismas y sean capaces de mejorar el mundo en el que viven. Pero este modelo de escuela pública no es posible desarrollarla en un contexto social desigual.

Un sistema educativo para una sociedad con un horizonte pos-capitalista, pos-colonial o pos-imperialista y pos-patriarcal (De Sousa Santos, 2017) exige un modelo de educación coherente

con esa sociedad. No olvidemos que los tres factores esenciales que están en la base de la dominación social, política y cultural son: el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Por eso hemos de avanzar simultáneamente en modelos anticapitalistas, anticoloniales y antipatriarcales.

Hay que optar. La verdadera munición del capitalismo no son las balas de goma o el gas lacrimógeno; es nuestro silencio y complicidad. Nos jugamos el futuro de nuestros hijos e hijas, y el de la sociedad en su conjunto. Educación o barbarie, no hay neutralidad posible.

Bibliografía

ACTIS, W. (2012). ¿Hay posibilidades de implementar una educación antirracista? En Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (Ed.). *Convivència intercultural i educació antirracista* (37-60). Girona: Universitat de Girona.

ALTHUSSER, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.

BAUDELLOT, Ch. & ESTABLET, R. (1971). *L'Ecole Capitaliste*. Paris: Maspero.

BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Beverly Hillis, Calif.: Sage.

BOWLES, S. & H. GINTIS. (1977). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.

CUESTA, R. (2005). *Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro

DE SOUSA SANTOS, B. (2017). *Contra la dominación. Público*. [Recuperado de <https://goo.gl/iXGu6D>]

- DIEZ GUTIERREZ, E. J. (2018). *Neoliberalismo Educativo*. Barcelona: Octaedro.
- DIEZ GUTIERREZ, E. J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación*. Barcelona: El Roure.
- GIMENO, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, 17, 1-23.
- HAN, B. (2018). La expulsión de la diferencia y el valor de la hospitalidad. *Conferencia en Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona*, 6 de febrero de 2018.
- HAN, B. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- LERENA, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- OLSON, P. (1983). Inequality Remade: The Theory of Correspondence and the Context of French Immersion in Northern Ontario, *Journal of Education*, 165, 75-97.
- POPKIEWITZ, TH.; ROBERT TABACHNICK, B. & WEHLAGE, G. (1982). *The Myth of Educational Reform*. Madison, Wis.: Univ. of Wisconsin Press
- ROBINS, D. & COHEN, P. (1978). *Knuckle Sandwich: Growing up in a Working-Class City*. London: Pellican Books.
- TENTI FANFANI, E. (2003). La escuela y los modos de producción de la hegemonía. *Propuesta Educativa, Revista de Educación FLACSO*.
- WILLIS, P. (1977). *Learning to Labour*. Lexington: Heath
- WILLIS, P. (1983). Cultural Production and Theories of Reproduction. En Len Barton & Stephen Walker (Eds.). *Race, Class and Education* (109-121). London: Croom-Helm.

23.- RESISTENCIA

Maria Nikolakaki

Con el propósito de hacer referencia al tema de Resistencia en la education la primera pregunta que debe ser respondida es ¿Resistencia a qué? Desde los años 1970 el paradigma político, económico, ideológico y educacional dominante que abrumadoramente está caracterizando el *status quo* y los sistemas educacionales en muchos países del mundo, es el neoliberalismo. Este paradigma fue primeramente introducido en Chile por el dictador Pinochet por medio de la Doctrina del Shock (Klein 2007) para ser difundida por Reagan en EEUU y Thatcher en Inglaterra por medio de instituciones transnacionales alrededor del mundo. Tal como he mencionado en otros sitios, “el Neoliberalismo ha transformado nuestras vidas, dado que la sociedad está transformada en la imagen del Mercado y el estado mismo está ahora “mercantilizado”. Los ciudadanos son considerados consumidores. De ello se desprende que los Neoliberales privilegian los mecanismos del Mercado, como la herramienta más “eficiente” y “racional” para construir agencia humana, promoviendo el individualismo y asumiendo voluntad política y social” (Nikolakaki, 2011).

En la primera parte de este artículo, examinaré las formas políticas, económicas y culturales del neoliberalismo. En la segunda parte, sus consecuencias en educación. En la tercera parte, analizaré las formas de Resistencia que han emergido. Concluiré con el potencial de Resistencia de los profesores para desafiar la agenda neoliberal.

A1. Neoliberalismo como un proyecto político

La combinación de una fuerte usurpación en los años 70 con una crisis de estanflación capitalista llevó a lo que David Harvey (2017) llama un “proyecto contrarrevolucionario”. Su propósito era restaurar el poder burgués que durante la “época de oro” del capitalismo, bajo la Guerra Fría con el paradigma contra el comunismo, había visto aflorar el poder de la gente de clase trabajadora con la creación de la red de seguridad del estado social y el aumento de la clase media. La tasa de ganancia de la clase gobernante había caído y la militancia de la mano de obra era un obstáculo. Tal como David Harvey (2017) dijo: “siempre he tratado el neoliberalismo como un proyecto político llevado a cabo por la clase capitalista corporativa, ya que se sentían intensamente amenazados política y económicamente hacia el final de la década de 1960 y en la década de 1970. Ellos querían desesperadamente poner en marcha un proyecto político que frenara el poder de la clase trabajadora”. Chomsky (2017) está de acuerdo con este punto de vista y agrega: “Hubo mucha discusión entre la élite sobre el completo espectro del peligro por un exceso de democracia y de la necesidad de tener más de lo que se llamó ‘moderación’ en la democracia, para que las personas se vuelvan más pasivas y apáticas y así no alterar las cosas demasiado, es eso lo que los programas neoliberales hacen. Si todo lo juntas, qué tienes? Una tormenta perfecta”.

A2. Neoliberalismo como proyecto económico

El objetivo principal del neoliberalismo fue quitar poder a los trabajadores y generar más ganancias. Desde finales de los 70 los puestos de trabajo están siendo externalizados (globalización), mientras que las clases políticas están atacando a los sindicatos, penalizando la inmigración para reducir los beneficios, privati-

zando los bienes públicos, desregulando de la economía, creando ciclos de impuestos y generalizando la automatización para sustituir a los trabajadores y trabajadoras. Esta es guerra de clases y ha devastado a la clase trabajadora durante décadas. Como describe Federici (2017): “nunca tanta gente había sido atacada y en tantos frentes a la vez. Y tenemos que volver a la trata de esclavos para encontrar formas de explotación tan brutales como aquellas que la globalización ha generado en muchas partes del mundo”.

Según datos de Thomas Piketty, desde la década de 1970, las políticas neoliberales iniciadas por el Estado han acelerado el proceso de acumulación de capital (Piketty, 2014). Según Oxfam (2018), un puñado de personas son más ricos que la mitad de la población mundial, mientras que el 1% más rico concentra el 82 por ciento de la riqueza creada el año pasado -la mitad más pobre de la humanidad no tiene nada. En general, “detrás de las apariencias nacionalistas y sus particularidades, la lógica de conducir las nuevas formas de acumulación primitiva es una: formar una fuerza de trabajo limitada al trabajo abstracto, fuerza de trabajo puro, sin garantías, ni protecciones, listas para ser trasladadas de un lugar a otro y de un trabajo a otro, empleados principalmente a través de contratos a corto plazo y con el salario más bajo posible” (Federici, 2017).

A3. Neoliberalismo como proyecto cultural

Dado que el ataque fue contra el poder de los trabajadores colectivos, el neoliberalismo es compatible con el individualismo y la competencia en lugar de la solidaridad social. Tras la comuna de París, Karl Marx llamó a la comunidad campesina un ‘saco de patatas’. A pesar de que los campesinos vivían en las proximidades de las aldeas, no formaron ningún vínculo entre sí. Marx argumentó que al igual que las patatas en un saco, ellos no inte-

ractuaban para formar una identidad común. Tal como Thatcher dijo severamente en su aforismo “no hay sociedad, sólo los individuos y las familias.” Una economía cambiada refleja una ética cambiada y produce una identidad cambiada. La competencia ha reemplazado la solidaridad y la unidad de clase. El neoliberalismo está sacando lo peor de nosotros (Verhaeghe, 2014). La ruptura del nexo social de la unidad de clase a través de la política de identidad, la ruptura del poder de los sindicatos de trabajadores con su consiguiente empobrecimiento, son evidentes, dejando espacio expedito para que la clase política de todo el mundo implemente las medidas neoliberales aunque enfrenten a la ira. “No se supo exactamente cuándo, pero cuando se imponen políticas socioeconómicas que conducen a un estancamiento o declive de la mayoría de la población, socavan la democracia, o remueven la toma de decisiones de las manos populares, se genera la ira, el descontento y el miedo en todo tipo de formas. Y ello es un fenómeno que es llamado, engañosamente, ‘populismo’”.(Chomsky, 2017).

B. NEOLIBERALISMO DANDO SENTIDO A TODO EN EDUCACIÓN

En esta sección voy a examinar las influencias políticas, económicas y culturales del neoliberalismo y la educación. A pesar de muchas diferencias en varios países, el neoliberalismo en la educación tiene objetivos políticos, económicos y culturales en común. En una escala política, el objetivo es quitar el poder a los maestros y sus sindicatos hacia la clase gobernante y con ellos obtener beneficios en la escala económica y culturalmente crear un futuro ciudadano pasivo que no se resistirá a los poderes de la hegemonía financiera. El ataque global sobre la educación pública es ante todo un proyecto político con medios económicos y culturales.

Noam Chomsky (2017) ha descrito la técnica estándar de la privatización: el desfinanciamiento asegura que las cosas no funcio-

nen, la gente se enoja, y se entrega al capital privado. Los cortes en el presupuesto dedicado a educación resultan globales en las medidas de austeridad neoliberales que han sido impuestas tras el ajuste estructural del capitalismo. En una observación honesta señala Lois Weiner: “a pesar de los detalles de esta ingeniería social global que difieren de un país a otro, las reformas tienen la misma huella: la financiación escolar es recortada y la escuela se quiebra para promover la privatización bajo la bandera de ‘elección de centros’; maestros y planes de estudio se controlan mediante la vinculación de pago por resultados de las pruebas estandarizadas y la eliminación de cargos. Las pruebas estandarizadas miden lo que se enseña a la mayoría de los estudiantes, reduciendo el contenido a matemáticas básicas, lectura y escritura”. Los maestros se des-profesionalizan y son reemplazados por la tecnología o por no-docentes; sus salarios se reducen severamente, arrastrándolos fuera de su trabajo (Walker, 2019).

Tal como fue articulado en la antigua Grecia, bajo el nombre de *paideia*, la misión de la educación, fue, es y probablemente seguirá siendo la preparación de los jóvenes para la vida (Bauman, 2003). Mediante el análisis de las reformas educativas neoliberales se puede analizar qué futuro se están preparando para las sociedades futuras. En un nivel básico del ataque global neoliberal en educación ha sustituido el enfoque de la enseñanza por los test (Phelps, 2016). Como Henry Giroux señala: el ataque más grave se está librando por los defensores del neoliberalismo, cuyos esfuerzos se centran casi exclusivamente en la reforma basada en test de alto impacto (high-stake test), textos tradicionales y ejercicios de memorización. En el corazón de este enfoque se encuentra un intento agresivo de quitar la inversión de las escuelas públicas, reemplazarlas por escuelas subvencionadas, y remover gobiernos federales y estatales por completo de la educación pública, con el fin de permitir que la educación sea organizada y administrada por las fuerzas dirigidas por el mercado (Giroux, 2012).

Bajo el neoliberalismo, la educación ha sido retirada gradualmente de los maestros y puesta en manos del sector empresarial organizado. “En primer lugar, el *sector empresarial organizado* consiste en federaciones empresariales como la Rueda de Negocios, Cámara de Comercio de EE.UU., Confederación de la Industria Británica, y Business Europe. También incluye agencias cuasi-gubernamentales que operan, en efecto, como brazos de negocio y lideran y conducen la reforma corporativa de escuela a escala mundial. Estos objetivos incluyen la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial. Un segundo sector, *edu-business*, abarca las grandes empresas y los inversores con un interés financiero directo en la reforma de las empresas. Entre ellas se encuentran editoriales y empresas centradas en la creación y aplicación de pruebas estandarizadas (test), empresas de tecnología, inmobiliarias y los intereses bancarios que se alimentan de la expansión las escuelas charter¹. Un tercer grupo, el sector filantrópico, se compone principalmente de fundaciones, que en los Estados Unidos está compuesto principalmente por las “tres grandes” organizaciones de Bill Gates, el sector inmobiliario y de seguros del magnate de Eli Broad, y la familia Walton, propietarios de Walmart (Howard, 2017). La privatización de la educación, paso a paso, escuela por escuela, es la agenda neoliberal. En resumen, el objetivo del ataque coordinado a la educación es controlar la educación global, con el fin de obtener ganancias; mientras se crea un futuro ciudadano dócil para el capitalismo quitándole poder a los profesores y padres y poniéndolo en manos de la clase dominante transnacional.

¹ Las Charter schools reciben fondos públicos (también donaciones privadas), pero están gestionadas privadamente. La organización privada asume la gestión de la escuela durante un período concreto. No están sometidas a las reglas y las regulaciones de las escuelas estatales. Orientadas a la producción de ciertos resultados. Pueden ofrecer un currículum especializado (artes, formación profesional, matemáticas y ciencias). (N. del Editor).

Durante la modernidad, la educación era considerada como un beneficio para toda la sociedad. Bajo el plan de privatización se concibe como una mercancía. “La escuela se ve menos como un bien público y cada vez más como algo para cuyo acceso hay que pagar y, por tanto, está impulsado por los ingresos y la riqueza” (Wingfield, 2019). Aquí una vez tenemos que recordar la frase de Marx “todo lo sólido se desvanece en el aire”, en donde “todos” incluye las necesidades sociales básicas como la educación. En promedio, los hijos de los ricos muestran mejor desempeño en la escuela (Reardon, 2013) que los niños de clase media o de familias pobres, mientras que los niños pobres están siendo marginados. Mediante la inserción del “mérito”, basada en el concepto de valor, el dinero de la clase trabajadora se canaliza derecho a la educación de la clase privilegiada. La reforma educativa del neoliberalismo ha llevado a una mayor segregación basada en la pobreza y la raza, con la disminución de la creatividad estadounidense desde 1990 (Kim, 2016).

Como señala Lois Weiner (2012: 190), el ataque está conectado con los transformados de producción del capitalismo y tiene como objetivo la creación de una fuerza de trabajo que, según el Banco Mundial, no necesite recibir más formación que hasta octavo grado para trabajos que se pueden mover con facilidad de una ciudad, estado o país a otro. Es obvio que, “el dinero para educar a los trabajadores más allá de este nivel, requerirá de los residuos de escasos fondos públicos; además los trabajadores formados mínimamente, requerirán maestros y maestras formados mínimamente, y cuyo rendimiento pueda ser controlado a través del uso de pruebas estandarizadas”. Wiener añade: “el informe del Banco Mundial más reciente, “Making Schools Work” lleva el argumento (y la política) aún más allá, insistiendo en que “los docentes interinos” que trabajan por una cuarta parte de lo que los empleados de la administración pública reciben, que no tienen beneficios, protección del empleo ni derechos, producen suficientemente buenos resultados”. (Ibidem.).

El ataque global sobre la educación en esta etapa del capitalismo tiene una base material. “Si bien el objetivo de la creación de la ‘elección’ ha sido expuesto como una cubierta para la ‘educación mercantista’, para obtener ganancias, otro objetivo menos discutido es controlar lo que a los estudiantes se les enseña a fin de moldear la nueva fuerza de trabajo. Ambos se relacionan con el plan de élites corporativas para eliminar puestos de trabajo a una escala nunca antes vista” (Ibidem.).

Desde las pruebas estandarizadas a la enseñanza, ahora se ha transformado en la enseñanza para las pruebas estandarizadas. Dichas pruebas (test) dominan en la educación. Y tal como se practica en los Estados Unidos fueron originalmente creadas por un líder del movimiento intelectual eugenésico (Singer, 2019). Además, las pruebas estandarizadas ofrecen datos de estudiantes necesarios para el “capitalismo de datos”. “Los datos de estudiantes se almacenan en bases de datos diseñadas para hacer un seguimiento de dichos estudiantes desde pre-escolar hasta su ingreso al mundo laboral. Los datos almacenados en los sistemas de datos longitudinales pueden ser compartidos con el gobierno federal y otras agencias. Es más, “la mayoría de los datos de los estudiantes se recopila en la escuela a través de múltiples rutas; ya sea a través del uso en línea de los propios alumnos o por medio de la información proporcionada por los mismo padres, profesores u otro personal de la escuela. El registro educacional de un estudiante generalmente incluye información demográfica, la raza, etnia y nivel de ingresos; registros de disciplina, calificaciones y resultados de evaluaciones (Hill, 2014), discapacidades, planes de educación individual (IEP), salud mental, la historia médica, apoyos y mucho más.” (Strauss, 2019). Uno de los jugadores más relevantes en el campo es la empresa Knewton², que

² Knewton es una empresa de aprendizaje adaptativo que ha desarrollado una plataforma para personalizar el contenido educativo y ha desarrollado cursos para la educación superior concentrados en los campos de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas. Véase: <https://en.wikipedia.org/wiki/Knewton>

almacena, literalmente, un orden de magnitud de cinco veces más datos que Google sobre estudiantes. Los datos recogidos por las escuelas también están disponibles para la venta. Son muy pocos los distritos escolares que restringen explícitamente la venta o comercialización de información de los estudiantes en los contratos con proveedores de servicios (Bidwell, 2014). Estos datos seguirán al estudiante toda la vida (Hunt, 2016). InBloom, una empresa de software basada en datos patrocinada por la Fundación Bill y Melinda Gates y News Corp Rupert Murdoch en 2013, estaba dedicada a «personalizar» la escuela para cada estudiante mediante el uso de minería de datos; cerró después de una protesta pública por mantener datos de los estudiantes en los servicios en la nube de Amazon (Branstetter, 2015). De acuerdo con *The Economist* (2017), el recurso más valioso del mundo ya no es el petróleo, sino los datos. La fundación de Melinda y Bill Gates una fundación clave con su apoyo a curriculum común básico (common core) y las pruebas estandarizadas. Co-fundador de Microsoft, Bill Gates quiere conocer cómo la inteligencia artificial (IA) podría contribuir al “aprendizaje personalizado” a través de su tecnología (Newton, 2016). Desarrollar ‘IA’ requiere bases de datos masivas (Marous, 2017). Al conectar estos puntos se aclara la extendida obsesión por las pruebas estandarizadas. Bill Gates también piensa que el hecho que ‘IA’ sustituya puestos de trabajo será algo beneficioso ya que proporcionará a las personas más tiempo “libre” (Archer, 2018). Pero mientras los medios de producción sigan siendo propiedad de unos pocos, ello significará la dependencia de su voluntad para su supervivencia.

Debido a que el neoliberalismo es un intento por des-democratizar la sociedad, conlleva la formación de niños y niñas para un estado más autoritario. El mejor ejemplo de ello es el sistema de educación Norte-Americano, en donde la pedagogía se entrega a policía estatal que está siendo preparada para enfrentar cualquier

disturbio. Como Gibson y Ross (2009) indican, el programa de educación es una agenda de guerra. Ese programa se puede resumir en: 1. reglamentación de los planes de estudio (fonética, matemáticas abstracta, la erradicación de la historia y la libertad académica); 2. Pruebas estandarizadas racistas y anti-clase obrera; 3. Profundización de la militarización de la escolarización (JROTC, ROTC, CIA, NSA³, etc. en todos los campus). Si se añade que la educación y la disciplina ya no queda en manos de los profesores sino en manos de la fuerza policial para su «protección», que el colegio se conecta con la prisión, si se entregan armas a los profesores para proteger a los alumnos, no hay duda de por qué hay más recursos destinados a reclusión que escuelas públicas. Nuevos datos indican que 1,7 millones de estudiantes asisten a las escuelas con policía presente, pero no consejeros (Blad, 2019). En la educación neoliberal en todo el mundo, los nuevos modos de subjetividad y ciudadanía se forjan a través del mandato social sobrevivir únicamente a través la “elección” individual. Como consecuencia, a los niños se les enseña a ser competitivos, en lugar de ser enseñados en la cooperación para la búsqueda de una vida, en un clima de miedo y pérdida de esperanza de cualquier futuro humano.

C. RESISTENCIA EN EDUCACIÓN

Han sido décadas en que los profesores y estudiantes han estado resistiendo el ataque global sobre la educación e intentando despertar una mayor conciencia sobre temas de interés y participar en acciones colectivas, incluyendo manifestaciones, protestas,

3 JROTC es el Junior Reserve Officers' Training Corps (Cuerpo de Entrenamiento de Oficiales de la Reserva Junior) un programa federal patrocinado por las Fuerzas Armadas de los Estados Unidos en las escuelas secundarias y también en algunas escuelas intermedias en las bases militares de los Estados Unidos. RCTC es el Reserve Officers' Training Corps (Cuerpo de Capacitación de Oficiales de la Reserva) es un grupo de programas de capacitación de oficiales con sede en colegios y universidades para capacitar a oficiales comisionados de las Fuerzas Armadas de los Estados Unidos. NSA es la National Security Agency y la CIA es la Central Intelligence Agency.

demandas, envío de cartas para campañas, hablar en reuniones públicas y en la radio, y así sucesivamente (Niesz, 2018). En todo el mundo la toma de control corporativo de los gobiernos que está tratando de convertir la educación en una empresa privada se de dio de cara con la disidencia y la movilización masiva. “El reto al que nos enfrentamos ahora es encontrar maneras de imaginar posibilidades de escapar de la fuerza fatalista y restrictiva en nosotros, aceptando que hay un deber, por ejemplo, para nunca, bajo ninguna circunstancia, aceptar o fomentar posiciones fatalistas” (Freire, 2011). Como argumentó Marx, la lucha de clases es “el motor de la historia”.

Dado que el ataque del neoliberalismo está a nivel político, económico y cultural, la resistencia necesita incorporar los tres frentes de ataque. El primer nivel de resistencia política significa ayudarse mutuamente en conscientización, como Paulo Freire lo denominó; que es en general el reconocimiento de que el neoliberalismo en la educación es la lucha de clases en el futuro de cualquier sociedad. En el plano económico la batalla es organizar en múltiples niveles para evitar que los recortes de los fondos para la educación. En el plano cultural, el objetivo se encuentra en crear una cultura de la solidaridad dentro y fuera del sistema educativo. Los maestros y maestras son los actores de la lucha de clases emancipatorias. Los maestros y maestras no sólo están luchando por mejores salarios; ese es sólo un frente de lucha. Están luchando contra la privatización de la educación, están luchando por las clases más pequeñas, para entregar mejor enseñanza y mejores condiciones para los niños y para ellos mismos. Los maestros y maestras saben que si el proyecto neoliberal tiene éxito en la educación, el futuro de la sociedad se vería afectado.

Dave Hill (2006) reconoce tres espacios de luchas de resistencia. El primer campo de lucha está en los espacios de la

educación y en los propios medios de comunicación. El segundo ámbito de la resistencia está fuera de las aulas en las cuestiones relativas a educación y su papel en la reproducción de la desigualdad y la opresión. El tercer escenario de la resistencia es la acción a través de un programa más amplio, que una los problemas y experiencias de diferentes sectores económicos y sociales, uniendo diferentes luchas.

Giroux (1983, Pág. 240) también pide acciones de resistencia fuera de las aulas, en la “esfera pública” que no es diferente a la “sociedad civil” de Gramsci. “La educación radical de este tipo implicaría desmitificar intelectuales y aclarar la relación entre la teoría y la práctica. Teorizar sobre la naturaleza de la realidad social debería ser reconocido como algo en lo que todos participan y por ello entendido como un trabajo comunitario. Las condiciones de verdad de varias teorías tendrían que ser analizadas y evaluadas mediante el diálogo con los participantes en tales esferas públicas alternativas.

Los sindicatos de maestros han sido objeto de ataques en todo el mundo debido a que son los obstáculos más importantes para la ejecución del proyecto del neoliberalismo para la privatización de la educación. Profesores y estudiantes de Oaxaca México y de Chile a Grecia y España e incluso en el corazón de la metrópoli, los EE.UU., han visto los resultados devastadores del neoliberalismo. En todo el mundo, los maestros y maestras en muchos países de los cinco continentes participan en un movimiento de huelga de proporciones internacionales sin precedentes. Sólo este mes los maestros llevaron a cabo huelgas en los cinco continentes (Londres, 2019). En América Latina, la resistencia ha sido enorme. Y casi un millón de maestros protestó en la Argentina en una huelga de 72 horas exigiendo aumentos masivos de salarios y el fin de los intentos de privatización por parte del gobierno del presidente

Mauricio Macri. La administración en Brasil está negando a los maestros en huelga su paga y amenazando con reemplazarlos con esquiroles para robar a los maestros sus salarios y sus derechos de pensión. En Colombia, los maestros luchan contra el gobierno de Iván Duque que pretende cumplir el Plan Nacional de Desarrollo elaborado por el Fondo Monetario Internacional que va a recortar los fondos para educación K-12, el transporte escolar y la atención a la salud de los niños y niñas dentro de la escuela. Mientras tanto en Colombia las universidades privadas y con fines de lucro han proliferado como consecuencia de la financiación del Banco Mundial, mientras que las instituciones públicas se secan.

En África, la policía en Rabat, la capital de Marruecos, utiliza cañones de agua para dispersar a los profesores y profesoras jóvenes que protestan por mejores condiciones de trabajo; profesores y profesoras que han estado defendiendo “la libertad, la dignidad, la justicia social”. Los maestros de todo el país han estado en huelga durante tres semanas consecutivas. En Malí una huelga en curso ha “paralizado el sistema escolar de Mali” y amenaza con cancelar las clases durante un año. En Kenia, el séptimo país más grande de África, más de 180.000 maestros y maestras se han acogido a huelgas en repetidas ocasiones. En Costa de Marfil, decenas de miles de maestros y maestras de escuela primaria pre-escolares se negaron a una orden de retorno al trabajo por parte del sindicato y continuaron un potente paro de más de siete semanas.

En Europa la resistencia es similar. En Dublín, el 98% de profesores y profesoras miembros de la Asociación Docente, votó a favor de autorizar una huelga si no se llega a un acuerdo contractual que honre a los estudiantes de Dublín. En Polonia, según la *Gazeta Wyborcza*, profesores y profesoras de todos los niveles educativos comenzaron una huelga de duración ilimitada en abril de 2019. Como es el caso en muchos países “esto demuestra que

la lucha de los maestros y maestras por mejores condiciones de trabajo pueden potencialmente convertirse en un catalizador para la lucha de toda la clase obrera en Polonia” (Kozlowski, 2019). Los maestros en los Países Bajos, a partir de dos sindicatos que representan a los maestros y maestras de primaria y secundaria y a los profesores y profesoras universitarios, se unieron en una huelga el 15 de marzo de 2019. En la primera acción industrial en conjunto de los maestros de todos los grados, exigieron más fondos para toda la educación. Más de 40.000 educadores de todo el país participaron en una manifestación en La Haya. Más de la mitad de las escuelas primarias del país estuvieron cerradas. Es común la solidaridad entre los maestros y las maestras. Los maestros y maestras de la escuela primaria Furzedown en Wandsworth, al sur de Londres luchan para llegar a fin de mes, debido a que por la escasez de fondos aceptaron una reducción salarial de £ 7.000 al año con el fin de salvar los puestos de trabajo de sus colegas. En EE.UU., como observa Lois Weiner, “la victoria de los maestros y maestras de Los Ángeles y su sindicato, el Sindicato de Maestros de Los Ángeles (UTLA), que ganó en su lucha el contrato con Los Angeles Unified School District (LAUSD), tiene el potencial de cambiar el mundo, como el Sindicato de maestros de Chicago hizo en su huelga-hito de 2012” (Weiner, 2019). Los maestros y maestras de todo el país están discutiendo medidas de huelga, incluyendo Sacramento, San Ramon, en California; Philadelphia, en Pennsylvania, y en los estados de Indiana, Oklahoma, Arizona, Alaska, Carolina del Sur y Kentucky. Los maestros están exigiendo aumentos de sueldo en Mississippi, Louisiana, Maine, Nevada, Dakota del Norte, Arkansas, Delaware, Georgia y Nuevo México (Phillips, 2019). En Ontario, Canadá, se estima que 100.000 estudiantes de primaria y secundaria salieron de sus aulas en protesta por los últimos recortes del gobierno provincial a la educación (O’Neil, 2019).

Como dicen Compton y Weiner (2008), “los sindicatos de maestros se enfrentan a la creciente privatización de los servicios de educación, la introducción de mediciones en educación a través del ‘control de calidad’ corporativos, y la exigencia de que la educación produzca la mano de obra mínimamente entrenada y flexible que las corporaciones requieren para maximizar sus ganancias”. Al hacerlo, están luchando por el alma de la educación y el futuro bienestar de la sociedad. “De hecho, los sindicatos funcionan como una forma de capital social, proporcionando una red de recursos que permiten a los maestros protegerse de formas abiertas de explotación”. Pero muchas veces, la burocratización de los sindicatos y su venta a los beneficios capitalistas, los sitúan contra las huelgas, por lo que los maestros y maestras han tenido que sobrepasar y desoír sus decisiones. No todos los sindicatos apoyan a los trabajadores y trabajadoras que representan. Al mismo tiempo, los educadores y educadoras de docentes se han visto atrapados en medio. “Presionados dentro de la cultura de auditoría y de vigilancia constante de los regímenes de rendición de cuentas (*accountability*) que les obligan a participar en prácticas que deshumanizan, amordazan y deforman la educación, los formadores de docentes están atrapados entre el cumplimiento y la complicidad o el potencial y los riesgos de la resistencia” (Madeloni, 2014). Como dice Paulo Freire (2011), “el futuro ha de ser visto no como inexorable, sino como algo construido por personas comprometidas en la vida y en la historia. Es el reconocimiento de ver la historia como posibilidad y no como pre-determinada. El mundo no ha terminado. Siempre está en el proceso de llegar a ser”.

En los países económicamente desarrollados y subdesarrollados por igual, los maestros y maestras están luchando por la misma causa: la defensa de la educación pública. Los maestros en todo el mundo se enfrentan a los mismos enemigos que exigen

hacerse cargo de la educación a través de recortes y de la privatización. La educación es la base de toda sociedad y la amenaza de adquisición corporativa es una amenaza para el futuro de la sociedad y el futuro del mundo. Dado que el ataque es global, debe ser abordado a nivel internacional por los profesores y profesoras y las familias que se ven afectadas. La educación pública de alta calidad es un derecho social. Cuando los sindicatos no son un apoyo, los profesores y profesoras necesitan levantar sus propias demandas formando comités de base y corrientes independientes de los aparatos sindicales pro-capitalistas y sus funcionarios bien pagados, y montar la lucha para defender la educación pública a través del acercamiento a los estudiantes, padres, sus comunidades y la clase obrera en su conjunto -sus aliados de clase en esta lucha. Como la mayoría de los profesoras son mujeres, esta lucha es claramente feminista (Philips, S. 2019).

Aunque fundamental, la resistencia no es suficiente para detener el neoliberalismo en la sociedad y en la educación a escala mundial. Detener reformas neoliberales través de la resistencia es una necesidad y un primer paso. Pero se necesita una revuelta global que incluya a toda la sociedad, revuelta que socave la guerra de clases emprendida por la clase dominante sobre el futuro de la sociedad para que otra sociedad sea posible.

“Los educadores críticos de hecho pueden reconocer que la educación tiene el potencial para alimentar las llamas de la resistencia al capitalismo global, así como la pasión por la transformación socialista.” (Hill, 2006). Como Frederic Douglas (1852) ha dicho: “no es la luz que se necesita, sino el fuego; no es la ducha suave, sino un trueno. Necesitamos la tormenta, el torbellino y el terremoto”.

Bibliografía

ARCHER, S. (2018, Jan.25). Bill Gates thinks AI taking everyone's jobs could be a good thing (MSFT), *Markets Insider*. Retrieved April 06, 2019, from <https://markets.businessinsider.com/news/stocks/bill-gates-artificial-intelligence-doesnt-think-ai-taking-everyones-jobs-is-a-bad-thing-2018-1-1014021350>

BAUMAN, Z. (2003). Educational Challenges of the Liquid-Modern Era. *Diogenes*, 50 (1), pp.15–26. (Trad. *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona: Gedisa. 2010).

BIDWELL, A. (2014, January 23). Parents Worry Student Data Will Be Used for Marketing, Not Education, *U.S.News*. Retrieved April 06, 2019, from <https://www.usnews.com/news/articles/2014/01/23/parents-worry-student-data-will-be-used-for-marketing-not-education>

BLAD, E. (2019, March 4), 1.7 Million Students Attend Schools With Police But No Counselors, New Data Show, *Education Week*.

Branstetter, B. (2015, July 22). Your child's school records aren't as safe as you think, *The Week*.

BLACKER D. J. (2013). *The Falling Rate of Learning and the Neoliberal Endgame*, Winchester: Zero Books.

CHOMSKY, N. (2017a, August 14). #twitter: That's the standard technique of privatization: defund make sure things don't work, people get angry, you hand it over to private capital NC.

CHOMSKY, N (2017b): Neoliberalism Is Destroying Our Democracy -Noam Chomsky interviewed by Christopher Lydon, June 2, 2017, *The Nation*. Retrieved April 4, 2019, from <https://chomsky.info/06022017/>

COMPTON, Mary, and Lois Weiner. 2008. "The global assault on teachers, teaching, and teacher unions." In *The global assault on teaching, teachers, and their unions: Stories for resistance*, edited by Mary Compton and Lois Weiner, 3–9. New York: Palgrave Macmillan.

DOUGLAS, F. (1852). The Meaning of July Fourth for the Negro, *History is a weapon*. Retrieved April 4, 2019

FREIRE, P. (2011): *On the Right and the Duty to Change the World* in Nikolakaki, M. *Critical Pedagogy in the New Dark Ages: Challenges and Possibilities*. NY, Peter Lang

GIBSON, R., & Ross, E. W. (2009). The education agenda is a war agenda: Connecting reason to power and power to resistance. *Workplace: A Journal for Academic Labor*, 16, 31-52.

GIROUX, A., H., (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, MA: Bergin and Garvey. (Trad. *Teoría y Resistencia en Educación*. Argentina, Siglo XXI Editores: 1992).

GIROUX, H. (2012, October 17). The Neoliberal Attack on Education, *Truthdig*. Hill, D. (2006). Class, neoliberal global capital, education and resistance, *Social Change*: Vol. 36 No. 3

HILL, A. (2014, September 15). A day in the life of a data mined kid, *Marketplace*. Retrieved April 06, 2019

HOWARD, R. (2017, Apr 01). Who Is Behind the Assault on Public Schools?, *Monthly Review*. Retrieved April 06, 2019

HUNT, S. (2016). Data Collection on School-aged Children through Common Core. *I/S: A Journal of Law & Policy for the Information Society*. 12 (305): 1–23.

KIM, K. H. (2016). *The Creativity Challenge: How We Can Recapture American Innovation* NY: Prometheus.

KLEIN, N. (2007). *The shock doctrine: The rise of disaster capitalism*. Toronto: A.A. Knopf Canada. (Trad. *La doctrina del Shock*. Barcelona: Padiós. 2007).

KOZLOWSKI, H., (2019, April 04), Poland: a historic strike is being prepared, *In Defence of Marxism*. LONDON, E. (2019) *Teachers strike wave spreads across five continents*

MADELONI, B. (2014). From a whisper to a scream: Ethics and resistance in the age of neoliberalism. *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 7(1).pp. 79-91.

MAROUS, J. (2017, August 22). Artificial Intelligence Needs a Strong Data Foundation, *The Financial Brand*.

MARX, K. (1852). The Eighteenth Brumaire of Louis Napoleon. Retrieved April 06, 2019, (Trad. *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Barcelona: Ariel. Barcelona). National teachers' strike in the Netherlands for education funding. (2019, March 22). *Teacher solidarity*.

NEWTON, C. (2016, April 25). Can AI fix education? We asked Bill Gates, *The Verge*.

NIESZ, T. (2018, May 24). When teachers become activists, *PDK*.

NIKOLAKAKI, M.(ed) (2011) *Critical Pedagogy in the New Dark Ages: Challenges and Possibilities*. NY, Peter Lang.

O'NEIL, I., (2019, April 5). Students walk out from hundreds of Ontario schools to protest education cuts, *Blog to PHELPS*, R. P. (2016). *Teaching to the test: A very large red herring*. *Nonpartisan. Education Review*, 12(1), pp. 1-17.

PHILLIPS, S., (2019, March 27), *Teacher: One Woman's Struggle to Keep the Heart in Teaching*, WWSWS.ORG.

PIKETTY, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*, Translated by Arthur Goldhammer, The Belknap Press of Harvard University Press. (Trad. *El capital en el Siglo XXI*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. 2013).

REARDON, F. S. (2013, April 27) The Great Divine, No Rich Child Left Behind. *NYT*

SINGER, S. (2019, April 3). I say enough with the failing schools narrative. Teachers perform miracles every day for our students, *Public Source*.

STRAUSS, V. (2019, November 12). The astonishing amount of data being collected about your children, *I-SAFE direct*. The world's most valuable resource is no longer oil, but data. (2017, May 6). *The Economist*.

VERHAEGHE, P. (2014, September 29). Neoliberalism has brought out the worst in us. *The Guardian*.

WALKER, T. (2019, April 3). Teacher Shortage is 'Real and Growing, and Worse Than We Thought', *Nea Today*.

WEINER, L., (2019, Feb. 10), What a Teachers Movement Can Look Like, *Jacobin*.

WEINER, L. (2012). *The future of our schools: Teachers unions and social justice*. Chicago, IL: Haymarket Books.

WINGFIELD, H. A. (2019, April 3). Abandoning public education will be considered unthinkable 50 years from now, *Vox*.

24.- RURAL

Lo rural como otro posible.

Carmen Gloria Núñez Muñoz

¿Por qué lo rural es un concepto para demoler la educación capitalista?

Uno de los principales objetivos de la educación capitalista, es lograr el sueño neoliberal de conseguir una sociedad compuesta de pequeñas microempresas, en el que cada persona destine toda su energía y esfuerzo en hacer de sí misma una empresa rentable. Esto no solo en el ámbito económico, sino también cognitivo, emocional, social; y no solo en el plano individual, sino que la pareja y la familia también deben ser gestionadas eficientemente. En educación esto se sostiene en dos grandes pilares: la estandarización y la libertad para elegir, que en el modelo educativo chileno gravitan con particular fuerza.

La estandarización promueve la homogeneización de los procesos a través de la medición de ciertos resultados, que en definitiva terminan por ser lo que comanda el sistema, pues todo se articula en torno a puntajes de pruebas estandarizadas y otros instrumentos. El principio de la libertad para elegir, propuesto por Milton Friedman (1980), es la base del modelo de la educación de mercado, que posiciona a la educación como un bien de consumo que los padres adquieren, y que por lo tanto, se rige por la ley de la oferta y la demanda. El ordenamiento escolar que se crea a partir de los resultados que proveen las pruebas estandarizadas, alimentan la educación de mercado, determinando las elecciones de los

padres; sin embargo, tanto en el caso de USA como en el de Chile, dicho ordenamiento redundará finalmente en una segregación por clase.

En países anclados en la lógica capitalista se hace cada vez más difícil pensar en otras formas de concebir la educación. Sin embargo, existe otro espacio que intenta resistir desde los márgenes, que opera con otras lógicas desde donde es posible rescatar elementos valiosos que nos permitan fisurar el modelo. Este otro espacio es lo rural, y por eso es un tremendo concepto para demoler la educación capitalista.

La fiebre por la estandarización y por el consumo han devorado la vida de las personas en las ciudades, y han horadado los lazos y los vínculos; los sujetos ya no importan, importan sus resultados y la cualidad de clientes dentro de un mercado. En lo rural, la vida aún se articula en torno a otras formas menos alienantes y las relaciones entre las personas siguen teniendo valor, porque son otras las dinámicas; lamentablemente, hemos aprendido a desconocerlo y a menospreciarlo.

Lo rural como residuo de lo urbano

A pesar de sus potencialidades, lo rural siempre se encuentra caracterizado por la carencia, por la pobreza, por el subdesarrollo. En Latinoamérica dicha caracterización fue parte del proyecto civilizatorio de la modernidad y continúa siendo utilizada como una estrategia de gobierno, que busca instalar las lógicas del capitalismo a través del imaginario del progreso como el único horizonte posible, donde lo urbano sería su mejor representación. En este escenario lo rural es puesto en el lugar de lo indeseable. Esta realidad dicotómica de rural v/s urbano es la base sobre la cual luego se organiza lo social, y el diseño de las políticas públicas son un buen ejemplo de

ello. En el caso de Chile, las definiciones oficiales respecto de lo rural muchas veces son por defecto, es decir, se entiende por rural simplemente aquello que no es urbano. No existe una especificidad de lo rural, sino más bien se le entiende como un residuo de lo urbano.

Llevado lo anterior al campo de la educación, en la denominación de una escuela como rural opera esta misma lógica. En el caso de Chile, la definición de escuela rural por parte del Ministerio de Educación se constituye fundamentalmente en relación a su ubicación geográfica, es decir, en la distancia que la escuela tiene de los límites urbanos de la localidad o comuna en la que se encuentra emplazada: *“Se entenderá por establecimiento rural aquel que se encuentre ubicado a más de cinco kilómetros del límite urbano más cercano”* (Ley N° 19.410).

Bajo dicha definición, una escuela es rural en tanto ubicación geográfica; su proyecto educativo, su sentido y misión en lo social, su contexto cultural, son completamente ignorados. La especificidad de la escuela rural resulta totalmente opaca. Esto se evidencia claramente en el cierre masivo de escuelas rurales que hemos experimentado en Chile en las últimas décadas, pero que se reproduce hoy a nivel global. Bajo la racionalidad económica imperante, las escuelas rurales no tienen mayor valor y pueden ser perfectamente reemplazadas por buses que transporten a las niñas y niños campesinos a las escuelas urbanas. En las oficinas de quienes toman las decisiones, las escuelas rurales son solo localizaciones en un mapa, más lejos o cerca del límite urbano.

Es más, dentro del proyecto civilizatorio que aún sigue vigente en Latinoamérica, trasladar los campesinos a la escuela urbana es promovido como una acción que solo puede traerles beneficios. Las niñas y los niños podrán por fin ser socializados y acceder a la cultura, al verdadero desarrollo.

Lo rural como territorio de lucha y transformación

Habitamos en el imaginario de la ciudad caracterizada por el dinamismo del movimiento permanente, y tendemos a pensar en lo rural como el espacio de la quietud y de lo inamovible. Sin embargo, en lo rural suceden grandes transformaciones y ocurren conflictos permanentes, que muestran sin tapujos cómo operan las lógicas capitalistas.

Las escuelas rurales cumplen una función primordial en la vida de los pueblos, son el corazón que moviliza lo social; y a su vez, los pueblos existen en un territorio específico, con una historia que los vincula. No es posible comprender lo que sucede al interior de una escuela rural, sin comprender su territorio y sus transformaciones. Cuando una escuela rural se cierra, un pueblo muere junto con ella, porque se despotencia al perder al gran eje articulador de la vida en común.

El cierre de una escuela rural aparece en una primera instancia, como una decisión administrativa dentro de una racionalidad económica que pone a la escuela como un gasto y, que por tanto, pretende disminuirlo. Pero existe una racionalidad económica que supera la toma de decisiones del sistema educativo, y que tiene que ver con la concepción de lo rural como una gran fuente de recursos explotables. Hoy los territorios rurales son territorio de luchas por los bienes comunes naturales, como el agua y la tierra; ¿cuántos de esos cierres no son realmente desplazamientos forzados, producto del mercado de la explotación de la tierra?

En los últimos años hemos visto una proliferación de conflictos socioambientales, producto de la contaminación de las mineras y grandes industrias, alteraciones del territorio por las

hidroeléctricas, escasez de agua debido a grandes monocultivos, entre otros. La gran mayoría de ellos en territorios rurales y semirurales. Para las dinámicas de explotación capitalistas, la tierra como recurso es mucho más valiosa que la vida de los pueblos, y las comunidades que han logrado organizarse para resistir, tienen no solo el mérito de haber conseguido detener la instalación de una hidroeléctrica o de una minera, sino por sobretodo, haber impedido el avance de la lógica de que es el capital el que lo comanda todo, y que la ciudadanía no tenemos más que aceptarlo.

Estos conflictos socioambientales atraviesan directamente a las escuelas rurales; no es extraño visitar escuelas con dificultades para contar con agua potable debido a la minera que se encuentra más arriba, o por culpa del mega centro turístico que llena sus piscinas y ocupa toda el agua disponible. O en las zonas agrícolas, escuelas cuyos estudiantes presentan déficits cognitivos producto de las alteraciones neurológicas que les ha provocado el uso de pesticidas no permitidos. En territorio mapuche, escuelas rurales que son atacadas con gases lacrimógenos por fuerzas policiales debido a la reivindicación de las tierras por la comunidades mapuches. Las escuelas nos suelen mostrar que lo rural es un territorio en permanente lucha, que muchas veces desconocemos porque no son cubiertas por los medios de comunicación, los que obedecen a los intereses del capital en su mayoría.

Existen otras transformaciones en lo rural, que se dan actualmente. En sus orígenes, las escuelas rurales nacieron para el campesinado, pero ¿Quiénes son hoy los niños que asisten a las escuelas rurales? A las niñas y niños del territorio, se han sumado niños y jóvenes migrantes que han sido desplazados de sus países por conflictos sociales, por la violencia, o porque la pobreza los hizo buscar otras fronteras; pero también aquellos niños a quienes

la dinámica competitiva e individualista de la escuela urbana logró finalmente expulsar.

En casos evidenciados en nuestras investigaciones, nos hemos encontrado con la realidad de escuelas rurales donde hasta el 100% de los estudiantes matriculados cuenta con algún diagnóstico, reciben psicofármacos y han repetido curso; y en donde la matrícula de la escuela se encuentra conformada en su mayoría por estudiantes que provienen de escuelas urbanas y que fueron excluidos de ellas. Sabemos por organizaciones como la Agrupación Nacional de Profesores Rurales y la Red de Universidades Chilenas por la Educación Rural, que esta es una realidad en diversas escuelas, pero que no se encuentra sistematizada. Conviene señalar que el año 2015, se expulsaban 1,3 estudiantes por día, según informa la Superintendencia de Educación.¹

Actualmente, con la Ley de Inclusión que rige desde el año 2016, se generan nuevas interrogantes respecto a las prácticas excluyentes de las escuelas urbanas y desafíos para la inclusión de las escuelas rurales.

Las escuelas se han encontrado con el desafío de recibir estudiantes urbanos que han sido excluidos de los procesos de selección permitidos de manera previa a la Ley, así como aquellos otros que habiendo ingresado a un establecimiento, fueron sujetos de prácticas excluyentes como expulsiones veladas, en que se sugiere a los padres que cambien al estudiante de escuela, o también sufrieron *bullying* por parte de sus pares.

En el caso de la escuela rural, existe el supuesto que la regulación del acceso no implicaría mayor diferencia, ya que la escuela

1 <https://www.supereduc.cl/prensa/superintendencia-de-educacion-lanza-primer-informe-nacional-sobre-expulsion-escolar/>

rural nunca ha limitado el acceso de los estudiantes por razones de discriminación arbitraria, por el contrario, la práctica común es recibir a todos los niños y niñas del territorio. Esta práctica se afirma, a su vez, en la competencia por la matrícula que promueve el sistema de financiamiento por voucher que rige la educación en Chile; aspecto que afecta directamente a las escuelas rurales, en que predominan matrículas inferiores comparativamente con los sectores urbanos, por lo que el esfuerzo por aumentar la matrícula es mayor. Por nuestras investigaciones en torno a cierre de escuelas rurales, sabemos que las escuelas han desarrollado una serie de estrategias para captar mayor matrícula y evitar ser cerradas, por lo que recibir a estudiantes con dificultades que no han encontrado un lugar en las escuelas urbanas, es una práctica que se encuentra extendida.

Lo rural hoy adquiere entonces otra connotación, como aquel lugar de refugio frente a las dinámicas de exclusión urbanas.

Lo rural como otra educación

Las escuelas rurales nos muestran una forma de hacer otra educación, que se sostiene en pilares distintos a los de la estandarización y la libertad para elegir, y que por lo tanto, frente a los principios de la supremacía del individuo y de la empresa que promueve el neoliberalismo, resulta subversiva.

La lógica de la estandarización aún no logra cooptar del todo a las escuelas rurales. A pesar de los cierres, muchas escuelas siguen siendo multigrado, donde la dinámica se caracteriza por el encuentro de niñas y niños de diversas edades en una misma sala; esta misma dinámica se traslada luego a los espacios de recreo, donde comparten los mismos juegos, y luego al comedor, donde comen todos juntos. Es la vivencia de lo común y del nosOtros (Es-

pinoza, 2018) como lo constitutivo de la experiencia escolar. Esto resulta llamativo -y quizás extraño- cuando se le contrasta con la escuela urbana, donde predomina la segregación como base de la organización social y pedagógica; cursos diferenciados por edad, horarios de recreo distintos para que los mayores no abusen de los más pequeños, patios aparte para minimizar los riesgos de accidentes, edificios diferenciados para Educación Básica y Media, niveles distintos de un mismo curso según desempeño escolar. Una serie de recursos que operan estableciendo diferenciaciones y clasificaciones de los sujetos, ya sea por edad, por rendimiento o por conducta.

¿Dónde aprenden el valor de lo común las niñas, niños y jóvenes en las escuelas urbanas, si están siempre segregados? ¿Cómo aprenden y practican relaciones de cuidado los más grandes hacia los más pequeños? ¿Cuál otra experiencia aparte del abuso, ofrece la escuela urbana a los más pequeños en su relación con los más grandes? Por el contrario, la dinámica que se establece en el aula multigrado favorece que los menores aprendan de los mayores, y que estos últimos les enseñen y cuiden.

El modelo pedagógico de las escuelas rurales contempla el territorio como espacio educativo; el huerto y el cerro se transforman en el aula donde lo que aprenden cobra sentido. Sin grandes tecnologías, aún el encuentro entre estudiantes y docentes sigue siendo la estrategia pedagógica más usual. Suena la campana del recreo y no hay estampidas de niños desesperados saliendo de las salas al patio, cada cual sale a su ritmo y así también vuelven a ingresar. En los patios de las escuelas rurales es muy escaso ver la figura del “inspector”, como aquel adulto siempre vigilante de la conducta de los niños, sino que gozan de autonomía para moverse por el espacio y organizar sus propios juegos. Aún existe el juego entre niños en los patios, una práctica que ha desaparecido actualmente de la experiencia infantil, a pesar de su relevancia para los procesos de

simbolización y subjetivación; en Chile los niños ya no juegan y, al mismo tiempo, sus padecimientos psíquicos van en aumento.

A su vez, el peso del mandato de la libertad para elegir que hace de la educación un bien de consumo, como lo puede ser el servicio que entrega un restaurant o un bar (Friedman, 1980), ha transformado lo educativo en un proceso alienante, que impide que niños y jóvenes logren crecer sujetos a un sentido que los sostenga. En lo rural, lo usual es que todos los niños asistan a la escuela del territorio, a ella también fueron sus padres e incluso sus abuelos; tampoco ha existido la práctica extendida de la selección en el acceso, pues son escuelas que se deben a lo local más que a la ley de la oferta y la demanda.

Hay mucho de la educación rural que le falta a la urbana, y sin embargo, siempre queda marginalizada. Quizás este lugar en el margen tenga un aspecto positivo, puesto que al ser poco atractiva para el mercado de la educación, es menos vigilada y regulada y aún cuenta con cierto margen de libertad.

Esperamos que al término de este capítulo, el imaginario de lo rural como sinónimo de pobreza, subdesarrollo y atraso, haya sido puesto en tensión. Lo rural también es resistencia y lucha, y puede mostrarnos una fuente de potencia para pensar en otros posibles.

Bibliografía

- ESPINOZA, R. (2018). *Capitalismo y empresa. Hacia una revolución del NosOtros*. Santiago: Pascal
- FRIEDMAN, M. y R. (1980). *Libertad para Elegir*. Barcelona : Grijalbo.

25.- ESCUELA

Pamela Soto García

El fortalecimiento de la Educación Pública en un país como Chile, en que el mercado ha capturado desde hace década al sistema escolar, requiere de paradigmas que permitan abordar la escuela, no sólo a partir de la crítica al modelo de mercado, sino desde una perspectiva que exponga la importancia de focalizar la función del sistema educativo hacia la vida de los estudiantes, como resistencia activa a la estandarización y a la homogenización que el sistema realiza de las trayectorias educativas de niños, jóvenes y adultos.

Si hacemos un recorrido rápido por el enfoque biopolítico como paradigma de análisis para revisar el actual sistema educativo, y con ello dar cuenta de las dinámicas de relación contemporáneas que se desarrollan en la escuela, dejaremos de pensar a la escuela como un lugar que remite exclusivamente a un modelo de disciplinamiento que tiene como objetivo la enseñanza-aprendizaje de un curriculum cerrado, y comenzaremos a analizarla desde una mirada más amplia, en la que se incorpora una perspectiva política que vincula en un solo bucle de sentido afirmativo: política y vida.

La biopolítica ha sido recurrentemente utilizada para exponer críticamente la realidad de la escuela, desde los aportes que realiza Michel Foucault a partir de la publicación de *Vigilar y castigar* (1975), en que expone como la institución escolar opera como un dispositivo ejemplar para la constitución de sociedades

disciplinarios y, que la biopolítica utilizaría para ejercer disciplinamiento sobre los cuerpos. Sin embargo, el enfoque biopolítico también puede ser pensado desde otros referentes, como el que proporciona Roberto Esposito desde la filosofía política italiana contemporánea, que a partir de la discusión elaborada por Foucault entrega elementos para pensar en los aspectos afirmativos que este paradigma también considera, en tanto, la vida puede asumir múltiples formas. Esto implica que no es posible seguir reduciendo la biopolítica a una operatoria tanotopolítica, que administra la muerte, y que la relaciona exclusivamente con una “dinámica inmunitaria de protección negativa de la vida” (Esposito, 2006: 17).

Esta última sentencia permite preguntarse por las posibilidades de construcción de una biopolítica afirmativa, que en la escuela se aproxime a la vida de los estudiantes desde las trayectorias educativas que viven y por las que transitan singularizadamente, de modo de comenzar a identificar las barreras que impiden su fluidez, constituyéndose a partir de ello otra lectura para el denominado “fracaso escolar”, en tanto, el fracaso alude a un tipo de sistema que no establece distinciones entre los individuos, sino que los homogeniza y los universaliza, expulsando del sistema a aquellos que no cumplen con las expectativas emanadas del mismo, y que a su vez despoja a la escuela de todo interés acerca de la condición local y/o territorial de sus estudiantes.¹

Este marco filosófico-político plantea una lectura de las trayectorias escolares a partir de una biopolítica afirmativa, que con

¹ Desde el año 2017 el Área de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social, se encuentra implementando, a partir de un Proyecto Educativo Comunal co-construido con la ciudadanía y los actores del sistema, un Modelo Educativo que considera las trayectorias de los estudiantes como el principal foco de atención. Para mayor información de este Modelo, cuya primera etapa contó con la colaboración de Saberes Docentes y el Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la Universidad de Chile, además de Alto al Simce, Cfr. VV. AA, 2019: 48-62.

una fuerte raigambre en el materialismo inmanentista permitirá dejar de atribuir a factores internos e individuales el fracaso escolar y comenzará a pensar en cómo operan las barreras en este sistema dificultando o impidiendo ciertos tránsitos, así como también, comenzar a pensar en los puntos de fuga del mismo.

Para abordar esta discusión en un primer apartado se distinguirá entre una biopolítica negativa y una biopolítica afirmativa, a partir del tipo de relación que se establecen entre política y vida, y su expresión en la escuela desde las trayectorias educativas. Este recorrido permitirá en un segundo apartado presentar algunas de las implicancias de la biopolítica afirmativa en la escuela, que como proceso de cruce de trayectorias tiene una fuerte correlación con la construcción de lógicas de relación democráticas. Este último punto se expondrá a partir de la deriva deleuziana en el pensamiento de Roberto Esposito y la propuesta de Marilena Chauí, en la que cruza escuela y democracia. Este itinerario permitirá proponer a la democracia como una expresión de las dinámicas de relación, y cuyo principal efecto en la escuela lo vemos a partir de las dificultades o de las facilidades para el mantenimiento de trayectorias educativas continuas, que desde un registro democrático basado en la justicia social, permite recuperar el carácter emancipatorio de la educación.

1. Biopolítica y Escuela

Al revisar la investigación acerca de la relación entre biopolítica y escuela podemos rastrear un importante número de autores que utiliza el término a partir de las delimitaciones que establece la teoría foucaultiana. Desde lo general: “Foucault nos ofrece un sinnúmero de aspectos, detalles, que operaron y operan en esa dirección de la vida cotidiana [...] Pero más que de eso se trata de preguntarnos por lo que se autoriza. No importando tanto lo

prohibido sino lo permitido, porque es ahí donde ese dar forma a la vida actúa” (Noguera y Marín, 2013: 118). Entonces, si pensamos la escuela como el lugar que reproduce lo permitido y lo no permitido en una sociedad, inmediatamente fijaremos la atención en como la escuela contribuye a cumplir con este mandato, y en particular que tan efectiva es su operatoria en los cuerpos, a partir de la implementación de la disciplina como “anatomía política del detalle” (Foucault, 1979: 143).

Desde esta perspectiva, la disciplina y, con ello, todas aquellas redes de relaciones, criterios e instrumentos que en la escuela contribuyen al disciplinamiento de los cuerpos, son entendidos como dispositivos² que conservan y reproducen discursos hegemónicos para la producción de “cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles” (Foucault, 1979: 142), que mantienen la articulación y operatoria del sistema. Desde esta perspectiva parece casi imposible vincular la biopolítica con una potencia crítica o una acción transformadora, lo que haría de la escuela un “aparato de enseñar en el que cada alumno, cada nivel y cada momento, si se combinan como es debido” (Foucault, 1979: 170) se mantendrán dirigiendo, permanentemente, el proceso de enseñanza y reproduciendo de forma acrítica el propio sistema escolar. Sin embargo, la apuesta de este texto consiste en abordar una deriva que permita argumentar, por qué sigue siendo interesante trabajar los desafíos de la escuela de hoy desde un paradigma biopolítico.

Si bien, a partir de los aportes de Foucault la biopolítica ha adquirido notoriedad en la filosofía política contemporánea, en tanto, permite romper con la mirada hegemónica que se establece entre política y modelos de gobiernos, para volver a traer la reflexión política hacia las dinámicas de relación que se establecen entre individuos. Cuando remitimos lo político a una lectura acer-

2 “Foucault hablará de dispositivo disciplinarios, dispositivos de saber, de sexualidad, de subjetividad, de verdad, etc.” (Bolla, 2014: 3).

ca de los modelos de gobiernos rápidamente nos encontramos con un importante problema, en tanto que en la mayoría de las teorías de la modernidad que aluden a la configuración del Estado, éstas lo consideran como protector y/o garante de la vida de los individuos, sin embargo, los grandes genocidios operados por Estados nacionales durante el siglo XX, nos deben conducir a repensar esta relación y a su vez a ampliar el registro de esta operatoria. La biopolítica desde la investigación realizada por Foucault nos ha permitido ingresar a “la construcción del cuerpo como campo político” (Arancibia et al, 2016: 31), posibilitando con ello problematizar las dinámicas sociales y culturales que acontecen en las instituciones y que traman la vida de los individuos desde un registro político. Sin embargo, la biopolítica en tanto expresión del cruce entre política y vida debe ser considerada desde su doble acepción, en tanto existen políticas implementadas que permiten y potencian la vida (biopolítica afirmativa), y existen políticas que obstruyen y depotencia la vida (biopolítica negativa o tanatopolítica).

Francisco Bolla en el artículo “Biopolítica y educación: una posibilidad de entender el caso chileno” (2014), establece una lectura crítica acerca de la relación específica entre la biopolítica y el neoliberalismo en la escuela, a partir de las implicancias de las modernizaciones del Estado que fueron implementadas en educación, durante la dictadura cívico-militar y que han seguido operando durante la postdictadura³. En este artículo Bolla indica que “la biopolítica ha sido decisiva para la génesis del capitalismo, de acuerdo a una sólida conexión que se establece entre gobier-

3 “El proyecto neoliberal tiene su primer campo de experimentación en nuestro país durante la dictadura militar. Dicho proyecto tiene un acento especial en la reestructuración del campo educacional, a la luz de las recomendaciones de Milton Friedman y Friedrich Hayek, las que desde la década del 90 son continuadas y profundizadas por los gobiernos postdictatoriales, de la mano de la influencia de los organismos internacionales (como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional) y de los propios “expertos” chilenos, como Cristián Cox para la educación escolar, y José Joaquín Brunner para la superior” (Friz, 2017: 99).

no-población y economía, la cual aún no ha sido disociada en el presente” (Bolla, 2014: 6). La pregunta radica entonces, acerca de si es posible implementar un registro biopolítico en la escuela que quiebre la triada entre: biopolítica, gobierno y capitalismo, y que sustenta su hegemonía a partir de la idea rousseaniana de “proteger a la infancia para que la sociedad no la corrompa” (Noguera y Marín, 2013: 118), estableciendo a partir de ello una distancia entre la escuela y el propio territorio o localidad en la que se encuentra emplazada, y en la que habitan sus estudiantes.

Este ideario rousseaniano ha permitido que la escuela considere que opera de mejor modo ajena a su contexto y clausurada sobre sí mismas, lo que en último término la despoja de su rol social y político para situarla únicamente desde un rol de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos, que a su vez aseguran la hegemonía de ciertos paradigmas epistemológico-políticos, y con ello salvaguardan el mantenimiento de los mismos grupos en el poder y los mismos grupos marginalizados y excluidos.

Esta lectura acerca de la escuela clausurada sobre sí mismas ofrece una condición de mediación y dependencia, en tanto, operaría desde un ejercicio descendente del poder, que remite a la misma configuración del Estado durante la modernidad que garantiza “la posesión hegemónica del mismo [Estado] frente al colectivo” (Soto García, 2016: 137). Sin embargo, como en toda institución también hay individuos que incorporan elementos de autoproducción, que permiten un desarrollo político que apunte a la autonomía y con ello a otra lectura de lo político, es que la institución escolar puede transformar su operatoria, y pasar desde la opresión de cuerpos a una exploratoria y autoconstitución afirmativa de los mismos, transitando “desde una concepción del poder como lo que reprime hacia una concepción del poder como ‘enfrentamiento’, [...] que incitaría a los ‘sujetos-súbditos’ a la producción de una verdad, un poder que indaga, cuestiona,

investiga a estos mismos sujetos-súbditos.” (Rojas Castro, 2013: 107).

La propuesta acerca de una biopolítica afirmativa operando en la escuela la considera, no sólo como una institución que se constituye a partir de políticas macro que emanan exclusivamente de las agencias del Estado, sino también como institución que se relaciona con la realidad que viven los propios estudiantes en sus territorios y localidades. De modo tal, que una biopolítica afirmativa que potencie la vida, considerará implementar acciones desde la teoría ascendente del poder, que se organiza desde la expresión de los individuos constituidos como multitud, y a partir de ello “repensar desde otros referentes la democracia” (Soto García, 2016: 148). A través, de la teoría ascendente del poder se vuelve a recuperar la tensión entre gobernantes y gobernados, porque no se asume de forma vertical y jerárquica el disciplinamiento de los cuerpos, sino que estos cuerpos pueden ser transformados y acompañados en el despliegue de una diversidad de derivas, las que consideramos que son mejor acompañadas en/por? la Escuela Pública, en tanto, este espacio se constituye como el primer lugar en que un individuo experimenta la vivencia de la diversidad, la multiplicidad y la complejidad de lo político, basado en el ejercicio de comunión de diferencias.

2. Las trayectorias escolares como expresión de una biopolítica afirmativa

Las trayectorias educativas desde esta perspectiva no deben ser pensadas, restrictivamente, a partir de contenidos curriculares o tramos etéreos como lo ha propuesto la pedagogía y la psicología educacional, estableciendo juicios, normativas que señalan la cobertura curricular como el propósito directriz de la labor docente o de lecturas biomédicas que establecen correlaciones entre

determinados comportamientos y conductas asociadas a edades específicas que categorizan la normalidad o la anormalidad de las trayectorias de cada individuo. Consideramos, en cambio, que las trayectorias educativas deben ser pensadas a partir de las condiciones de vida de los estudiantes, al punto de indagar de forma específica en las barreras que el propio sistema genera y que excluyen y segregan a la población. De modo, que es el sistema educativo en su totalidad el que debe ser orientado a repensarse desde las vidas concretas de sus estudiantes y no ser los estudiantes quienes deban adaptarse al sistema educativo como requisito infranqueable para validar su ingreso o adaptación político y social. Porque, la lectura que proponemos se basa en considerar que toda interrupción o fracaso de una trayectoria educativa remite a un sistema que no es capaz de adaptarse a las dinámicas contemporáneas de vida de los propios estudiantes:

“Como la historia de la educación lo ha mostrado, el sistema educativo se organizó sobre la base de la orientación de la infancia en instituciones que debía administrar masas de niños y de quienes se esperaba producir unos determinados modos de vida. Desde la formación de ser nacional, hasta enseñarnos a comer a reproducirnos, a lavarnos las manos, a sentarnos, a pararnos, a convivir en masas etc.” (Noguera y Marín, 2013: 119).

Requerimos con urgencia pensar un sistema educativo que fisure aquellas lecturas biopolíticas que vean en la escuela un dispositivo de control de las poblaciones, y que en América Latina las dictaduras militares aplicaron de forma eficiente durante el siglo XX, permitiendo en un segundo momento que el tránsito hacia el neoliberalismo operara de forma efectiva y sin mayor resistencia cuando ingresó a la escuela, transformándola en un “sistema de au-

toevaluación de la conducta [que] constituye un sistema de revisión de sí y de gestión del ego que incluso puede ser más severo” (Noguera y Marín, 2013: 117), que el mismo disciplinamiento externo descrito por Michel Foucault, y que Gilles Deleuze ha denominado como sociedad de control (Deleuze, 1991). Sociedad que tiene a su base el posicionamiento del Estado como una “máquina despótica bárbara”, por lo cual, para Deleuze no existiría un modelo de gobierno mejor a otro, sino prácticas de territorialización y desterritorialización que permiten cuestionar la formación del *socius*, por lo que “una vida humana que se viva en constante proceso de territorialización y desterritorialización, que increpe –infatigablemente– la organización política del socius al que pertenece, posibilitará que el campo de lo político no se neutralice, ni que su acción personal se despolitice” (Soto García y Espinoza Lolas, 2017:108).

Por ende, uno de los principales ejes para pensar la escuela desde un horizonte biopolítico afirmativo, que además de derribar las barreras materiales que acompañan las trayectorias de los individuos, potencie la vida de los mismos, sólo es posible si a este registro sumamos a la democracia, en tanto la entendamos como una lógica de relación que permite cuestionar permanentemente el *socius* para abrir el registro biopolítico hacia una lectura emancipadora. En la “Presentación” que realiza Santiago Homero al texto de Marilena Chaui, *Em defesa da educação pública, gratuita e democrática* (2018), expone el tipo de articulación entre educación y democracia que la biopolítica afirmativa debe considerar para constituir su ejercicio:

“uma relação pedagógica antiautoritária devem culminar precisamente no que a autora denomina ‘pedagogia democrática’ ou ‘relação pedagógica democrática’, preparando o caminho para a questão maior da construção de uma sociedade democrática, já que nada impede

que as possibilidades de transformação do presente sejam tão atuantes no ato de educar quanto os mecanismos de reprodução do passado” (Homero, 2018: 11)

De modo, que la mirada de las trayectorias educativas de los estudiantes en la escuela debe transformarse en aquella primera y decisiva experiencia de justicia social que cada ser humano experimenta, en tanto, no debiese operar en este encuentro de trayectorias que se confrontan distinciones de clases, etnia, credo o género, y así garantizar que la escuela no reproduzca ni privilegios ni exclusiones, al punto que, siguiendo las palabras de la filósofa Marilena Chaui, sea imposible perdonar “nem por um minuto sequer, aqueles que destruíram a escola pública brasileira. Primeiro, a ditadura e, depois, a política neoliberal” (Chaui, 2018: 21), pues son precisamente estos dos momentos durante el siglo XX, que han ahondado en la escuela como ese lugar clausurado que describe Foucault, en el que las trayectorias educativas de los estudiantes se construyen verticalmente desde el autoritarismo, el disciplinamiento y la homogenización.

Bibliografía

- ARANCIBIA, L.; Soto, Pamela y González, Andrea. (2016). “Imaginario social y biopolítica en la Escuela: la mujer como cuerpo del delito”, *Revista Cinta de Moebio*, 55, pp. 29-46.
- BOLLA, F.. (2014). “Biopolítica y educación: una posibilidad de entender el caso chileno”. *Fermentario*, n° 8, vol. 2, pp. 1-15.
- CHAU, M.. (2018) *Em defesa da educação pública, gratuita e democrática*, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- DELEUZE, G.. (1991). “Posdata sobre las sociedades de control”, en Christian Ferrer (Comp.), *El lenguaje literario*, Tº 2, Ed. Nordan, Montevideo.

- ESPOSITO, R.. (2006). *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Amorrortu, Buenos Aires.
- FRIZ Echeverría, Cristóbal. (2017). "Educación neoliberal: el precario y conflictivo lugar de las humanidades", *Cuadernos del pensamiento Latinoamericano*, 23, pp. 98-104.
- FOUCAULT, M.. (1979). *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Madrid.
- HOMERO, S. (2018). "Apresentação", en Chauí, Marilena. *Em defesa da educação pública, gratuita e democrática*, Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 9-15.
- NOGUERA Ramírez, C.E y Marín Díaz, D. L., (2013). "Biopolítica y Educación: hacia una nueva crítica de la educación. Entrevista a Silvia Grinberg". *Pedagogía y saberes*, n°38, pp. 115-124.
- ROJAS Castro B. (2013). Neoliberalismo y Dictadura: el conflicto entre ciudadanía y totalitarismo económico, *Revista La Cañada. Pensamiento Filosófico Chileno*, 04, 105-135.
- SOTO García, P. (2016). "Multitud y teoría ascendente del poder: reflexiones acerca de la posibilidad de una democracia radical", *Revista hermenéutica intercultural*, 25, pp. 131-156.
- SOTO García, P. y Espinoza Lolas, Ricardo. (2017). "De la condición inmunitaria del Urstaat a la construcción de una biopolítica afirmativa", *Revista de Filosofía Aurora*, v. 26, n. 46, pp. 95-110.
- VVAA. (2018). "Otra evaluación es posible", *Revista Docencia*, N^a 63, pp. 48-62.

26.- SEGREGACIÓN EN SUDÁFRICA¹

Salim Vally

En el momento² preciso en que la Corte Suprema de los Estados Unidos entregó su histórico veredicto en el caso *Brown vs. Board of Education* en 1954, terminando así con la segregación racial escolar en Estados Unidos, la infame Ley de Educación Bantú, que codificaba la segregación racial en el sistema de Educación en el Sudáfrica del apartheid, estaba siendo implementada. Después de las primeras elecciones democráticas en Sudáfrica en 1994, toda la legislación del apartheid fue removida de los libros de estatutos y la Declaración de Derechos Humanos en nuestra constitución prohibió la discriminación. Aún así, la sombra de la ideología apartheid continúa echando su estigia oscuridad ya no a través de políticas explícitamente raciales, pero de manera indirecta y con exclusiones tales como restricciones de idioma, segregación especial y altos costos – todos relacionados a la clase social (Valle

1 Traducción del inglés por por Priscila O'Shee.

2 Una nota explicativa sobre la terminología usada en este capítulo es importante. El estado del *apartheid* ordenó una taxonomía de clasificaciones raciales para asistir en la búsqueda de sus políticas segregacionistas. El fragmentado sistema educacional del apartheid, quizás más que en cualquier otro sector, reprodujo las categorías de “africano”, “blanco”, “de color” e “Indio”, es decir, los grupos de población registrados por el apartheid. Las personas eran -a menudo- separadas y se consideraba que pertenecían a uno u otro grupo de forma despectiva y arbitraria. El Movimiento de Consciencia Negra en los años setenta rechazó y se opuso activamente a estas clasificaciones como también a la preferencia de la frase colectiva “no-blanco” en vez de el término “Negro” como un término político para todos quienes eran oprimidos. A pesar de estos esfuerzos, los términos del apartheid adquirieron prominencia y aceptación entre la mayoría de las personas clasificadas. A pesar de que rechazo la desacreditada y desprestigiada noción de “raza” como una entidad biológica, uso las categorías del apartheid por razones pragmáticas y uso “raza” como una construcción social. Señalo mi incomodidad con las categorías del apartheid a través del uso de comillas y abrazo el término “Negro” cuando se refiere a todos los grupos oprimidos.

y Dalamba, 1999). Este estudio entendió que un examen a la segregación en el sistema de educación post-apartheid tuvo que, en primer lugar, reconocer el racismo como algo integralmente vinculado al desarrollo del capitalismo en Sudáfrica para entenderlo en su contexto histórico.

La segregación actual en la educación en el Sudáfrica post-apartheid debe ser examinada en relación a esta historia de capitalismo racial y las actuales desventajas políticas y económicas y los patrones de inequidad en la sociedad. La segregación en la educación no constituye una forma autónoma de opresión, sino que está inextricablemente vinculada a las relaciones de poder y reproducida en combinación con clase, género y otras desigualdades. Si bien este capítulo es un estudio de caso de la segregación en Sudáfrica, se entiende que la segregación se manifiesta globalmente de un sinnúmero de formas. Sin embargo, el lente teórico usado puede ser relevante también para otros lugares y situaciones. Este capítulo comienza con un panorama general de la génesis de la segregación racial en la educación en Sudáfrica antes de discutir formas contemporáneas de segregación social de clase.

Panorama Histórico de la Segregación en Sudáfrica

Anterior al apartheid, desde la primera escuela para esclavos en la Provincia del Cabo Occidental en 1658 por la Compañía Neerlandesa de las Indias Orientales y durante el período colonial, la educación fue diseñada para ubicar a personas de raza negra en posiciones subordinadas en la división del trabajo racialmente estructurada y orientada a reproducir esta estructura. Las raíces de la educación segregada están ligadas a la forma particular del capitalismo minero de extracción y la naturaleza del estado y su política social a fin del siglo diecinueve y comienzos del siglo veinte (Cross y Chisholm, 1990). La educación y escolaridad estuvo basada en

mantener una fuerza de trabajo compuesta por inmigrantes negros y una clase trabajadora blanca estabilizada. La escuela debía asegurar la reproducción de esta estructura de trabajo en conjunto con marcadas líneas raciales. La industria minera de oro, particularmente a finales del siglo diecinueve, dependía de una rígida y generalizada división racial de trabajo en “ocupaciones con diferentes funciones, ingresos y estatus” (Ibid, p 45). Las prácticas coloniales cubiertas de prejuicios raciales estaban sistematizadas y formalizadas para regular la labor migrante en la industria minera y se extendieron hacia la vida política y social, incluyendo la educación. Para Cross y Chisholm, “la ideología de la segregación pronto se convirtió en el mecanismo mediador dominante para las fuerzas económicas y sociales existentes” (Ibid, p 46).

Las evidentes políticas de supremacía blanca del Partido Nacional, que llegó al poder en 1948, extendieron políticas segregacionistas coloniales previas a través de su programa de “desarrollo separado” o apartheid. Se aprobaron varias leyes que promulgaban la segregación en el sistema educacional bajo la ideología apartheid del estado de “Educación Nacional Cristiana”, la cual implementó sistemas de educación separados para cada “grupo registrado de población”.

En la década del 1950, el estado apartheid introdujo el infame sistema de “Educación Bantú”, bajo cuyos términos la educación para “Africanos” fue removida del control misionero y puesto bajo el control de un estado comprometido con la supremacía blanca y el cumplimiento de estas políticas a través de la educación. A través de las disposiciones legislativas contenidas en la Ley de Educación Bantú de 1953, la Extensión de la Ley de Educación Universitaria de 1959, la Ley de Personas de Color de 1963, la Ley de Educación India de 1965, y la Ley de Educación Nacional de 1967, la educación para personas de raza negra fue vinculada explícitamente a

los objetivos de dominación política, económica, y social de todas las personas de raza negra. La expansión de la educación primaria, secundaria y superior para “Africanos” en los años 60 y 70 ocurrió en el contexto del desarrollo de la política “bantustana”, donde las aspiraciones políticas “Africanas” debían ser redireccionadas a “patrias” artificiales y económicamente inviables. Esto también ocurrió con base en el gasto desigual en educación para niños administrada bajo departamentos de educación “blancos”, “Indios”, “de color”, “Africanos” y varios “bantustanos”.

La expansión de una educación de baja calidad en el contexto de opresión política y económica resultó en el crecimiento de una resistencia masiva entre los jóvenes. La resistencia a los objetivos, control y calidad de la educación fue una característica durante los años 70 y 80. Los esfuerzos para reformar el sistema fallaron. En 1986 el entonces Ministerio de Educación Nacional, F.W de Klerk, anunció un plan a diez años para financiar una actualización de la educación para negros. En 1989 admitió que el plan había fallado: una economía lenta no fue capaz de lograr los fondos necesarios para seguir el ritmo de los números en aumento. Así, las matrículas en los niveles primario y secundario aumentaron rápidamente mientras que los recursos se volvían escasos. La década de los 80 vio el crecimiento, en Sudáfrica como en otras partes, de la provisión privada en educación mientras las escuelas estatales o no podían o no querían admitir niños de raza negra. La mayoría de los niños negros que reprobaban sus exámenes de admisión no podían ser reabsorbidos por el sistema. Las restricciones de edad para el ingreso a escuelas secundarias habían sido impuestas a comienzos de los 80. Como resultado, las escuelas privadas comenzaron a abrir sus puertas a un número creciente de niños negros, pero el costo prohibitivo que tenían significaba que estaban restringidos a personas cuyos padres pudieran pagar esos costos. En la década de los 80, las “escuelas alternativas” – cuyos

costos y estándares variaban de manera tan amplia como su habilidad para auto sustentarse – también crecieron rápidamente para absorber números más grandes de niños.

La presión para abrir escuelas para blancos aumentó en grandes centros urbanos como Cape Town y Johannesburg in 1989. En 1990, se permitía que las escuelas blancas admitieran estudiantes negros bajo condiciones limitadas, que incluían la cláusula de que la escuela mantuviera un 51 por ciento de estudiantes blancos y que los “valores y el carácter” de la escuela se mantuvieran. En las escuelas negras, la educación apartheid significaba niveles mínimos de recursos, poco personal, con poca capacitación, materiales de aprendizaje de mala calidad, escasez de salas de clases, y la ausencia de laboratorios y bibliotecas. Además de estas carencias tangibles, las escuelas inculcaron una conformidad no cuestionadora, aprendizaje memorístico, pedagogía autocrática, estilos de liderazgo autoritarios, un syllabus repleto de racismo y sexismo y formas anticuadas de evaluación (Vally, 1998).

Las escuelas se fragmentaron en 19 departamentos diferentes de educación y fondos varios con base en la “raza”. En 1986 los subsidios per cápita para “blancos” fueron R³ 2365 comparados con R 572 para “Africanos” en el Departamento de Educación y Escuelas de Capacitación. Los subsidios per cápita en las “patrias” eran aún más bajos, siendo KwaZulu-Natal el más bajo, con R262. Entre 1985 y 1992, hubo un aumento en el gasto real por pupilo y un avance para cerrar las brechas raciales en financiamiento. Sin embargo, en 1992 se gastó cuatro veces la cantidad de fondos públicos per cápita en alumnos blancos más que en Africanos. En 1993, el promedio de gasto en pupilos fue de R4 700 para blancos, comparado con R1 440 para Africanos (Chisholm, Vally & Motala, 1998).

3 ‘R’ hace referencia al Rand Sudafricano. (N. del Editor).

Las Reformas en la Segregación Educacional fueron estrictamente implementadas desde 1948. Sin embargo, después del levantamiento de estudiantes secundarios en 1976, la Conferencia de Obispos Católicos de Sudáfrica decidió desafiar la legislación educacional del apartheid y matricular estudiantes negros en escuelas católicas. En los años setenta, las escuelas privadas que tradicionalmente atendían a un grupo de sudafricanos de elite también matricularon estudiantes negros. Estos eran normalmente hijos de diplomáticos africanos, oficiales negros del gobierno sudafricano, o padres negros excepcionalmente ricos (Carrim, Mkwanazi & Nkomo, 1993). La desegregación limitada de escuelas estatales blancas sólo comenzó en 1990, luego de reformas educacionales. Las escuelas “de color” e “Indias” en Sudáfrica, sin embargo, comenzaron a admitir estudiantes “Africanos” en 1985, a pesar de que esta práctica fue considerada ilegal por el estado hasta 1990. En octubre de 1990, el Ministro de Educación (blanco) en la Cámara de Diputados, Piet Claes, anunció la posibilidad de que las escuelas estatales blancas pudieran admitir legalmente alumnos negros. Para hacer esto, las comunidades de padres de la escuela blanca tendrían que votar en este asunto. Las escuelas debían alcanzar un 80% de votación, del cual necesitaban obtener una mayoría del 72%. Se les dio la opción a las escuelas de votar por uno de tres modelos – A, B o C. Estos se hicieron conocidos como los modelos Claes. (Para un resumen de estos modelos ver Carrim, Mkwanazi & Nkomo, 1993)⁴. A pesar de que la desegregación formal irrestricta por decreto sólo entró en rigor en 1993, había 60,000 estudiantes negros en escuelas del Modelo C, y alrededor de

4 Estos modelos de Escuela, también denominados, Claes models, en alusión al ministro de educación, Piet Claes, se distinguían por el tamaño de la financiación estatal y por la proporción de estudiantes negros permitidos. Así el modelo A eran escuelas privadas que podrían admitir estudiantes negros, como cualquier otra privada. El Modelo B eran escuelas estatales y podrían admitir hasta un 50% de estudiantes negros. El modelo C poseía una estructura semi-privada. El Modelo D eran escuelas a las que se les permitía admitir un número ilimitado de estudiantes negros. (Tomado de E.B. Fiske & H.F. Ladd. (2014). *Elusive Equity*. Brookings Institution Press.; N. de los Editores),

40,000 estudiantes “africanos” y “de color” en escuelas “Indias”. Al final de 1995 el número de estudiantes “africanos” en escuelas “de color”, “blancas” e “Indias” no excedió el 15% (o aproximadamente 200,000) del total de la matrícula en estas escuelas. (Ver el *Race Relations Survey [Encuesta de Relaciones Raciales]*, 1994/1995; Naidoo, 1996).

Educación en Sudáfrica hoy.

¿Desegregación o Segregación basada en Clase Social?

Por más de dos décadas desde la primera elección democrática en Sudáfrica, el peso combinado de la herencia del apartheid exacerbada por políticas neoliberales durante los últimos veinticinco años ha significado que la promesa de un sistema de educación pública de calidad siga siendo una quimera.

A pesar de que existe una mezcla de nuevas políticas oficiales en cada aspecto imaginable de la educación y las leyes basadas en raza han sido removidas de los estatutos, el sistema de educación como un todo refleja y reproduce las más amplias desigualdades en la sociedad.

Hacia el final del año 2008, el ex -preso político de Robben Island y experto en educación Neville Alexander y otros expertos clave lanzaron la Red de Participación Pública en Educación (PPEN, por sus siglas en inglés). En su “Llamado a la acción”, PPEN declaró que las evidentes fallas en el sistema educacional habían provocado escepticismo entre varias comunidades y aún entre educadores, directivos de escuela y otros oficiales públicos. Advirtió que estos sentimientos agudizarían aún más el sentido de impotencia y desesperanza respecto de la posibilidad de resultados significativos para toda la sociedad. Nientras que una minoría de escuelas que estaban situadas mayormente en comunidades de

clase media y acomodadas sobresalen, pero Sudáfrica tiene básicamente un sistema segregado de dos niveles. PPEN aseveró que las escuelas no estaban fallando de manera individual; sino más bien, la nación les estaba fallando colectivamente. La declaración de PPEN (Vally, 2009), decía en parte:

“Los sudafricanos enfrentan un momento importante en nuestra historia...nuestro sistema de educación está en crisis. No es un problema técnico que puede ser solucionado por expertos sino un desastre nacional que requiere nuestro esfuerzo colectivo. La mayoría de los niños y niñas en Sudáfrica están aprendiendo a leer y escribir sin ninguna confianza. Demasiadas escuelas son lugares desoladores y poco estimulantes para nuestros niños y profesores. Si no actuamos con decisión ahora, corremos el riesgo de “acostumbrarnos a ello” como nación!.

Alexander se extendió en la naturaleza de la crisis identificada por PPEN, pero también discutió formas de revertir esta tendencia. En un artículo originalmente titulado “La Verdad sobre la Educación en la Nueva Sudáfrica”, publicado como “Educación en y para la Nueva Sudáfrica”, (Alexander, 2010), en donde lamentó que:

“... errores fundamentales de carácter conceptual, estratégico y político-pedagógico [políticas como la de Educación Basada en los Resultados, redistribución de profesores y otros criticados por Alexander en la época] fueron cometidos en el proceso de transición de la educación apartheid a aquella del post-apartheid durante el período 1993-1998 aproximadamente. No todo estaba mal, por supuesto, pero muchos de los modelos que debiesen haber facilitado un aterrizaje más suave para el nuevo sistema fueron erróneamente ubicados”.

El autor continúa esta idea explicando cómo los intentos posteriores de corregir las deficiencias “estaban condenados al fracaso, precisamente porque no reemplazaron estos modelos y, en cambio, ellos mismos se convirtieron en nada más que modelos engañosos que tuvieron que terminar en numerosos pero relacionados aterrizajes forzosos” (Ibid: 7). Alexander identificó y discutió algunas omisiones y errores clave, incluyendo el que no haya habido un alejamiento de la ubicación espacial segregada/apartheid de las escuelas, lo cual perpetúa las divisiones raciales y de clase y la asignación desigual de recursos, el inadecuado desarrollo profesional de los profesores y la ceguera de la política de idiomas en las escuelas. Alexander pasó muchos años promoviendo el desarrollo temprano del niño y la niña, la lectura y el multilingüismo en las escuelas, explicando su importancia para el desarrollo cognitivo, para la superación de divisiones y para construir unidad nacional, pero también explicó por qué en la promoción de los idiomas Africanos se trataba de abordar las sesgadas y desiguales relaciones de poder en nuestro país.

Además de Alexander, un número de expertos en educación ha escrito sobre los problemas que atacan el sistema de educación post-apartheid en Sudáfrica. Estos incluyen escritos sobre administración educacional, gobierno de escuelas, currículum, idioma, evaluación, equidad, formación de profesores, desarrollo temprano de niños y niñas, educación básica para adultos y muchos otros asuntos que incluyen el proceso de la reforma educacional en el Sudáfrica del post-apartheid.

Estos textos también han tratado con influencias externas en el sistema de educación y el cambio del sistema, que surge del área más amplia de políticas de estado tales como el financiamiento de la educación y la orientación democrática del estado hacia la inversión educacional, mercados de trabajo y globalización (Sayed y Jansen, 2001; Motala y Pampallis, 2002; Chisholm, 2004; Vally y

Motala, 2014). Aún así pocos de estos textos y políticas han tratado específicamente con la existencia de las clases sociales para el desarrollo del proceso de reforma como consecuencia de las negociaciones previas a 1994 y la importancia de la participación comunitaria. Donde se refiere a clase, como en el caso de Chisholm (2004), la discusión es esencialmente sobre los efectos de la reforma educacional en la formación de clases sociales en el período post-apartheid y la conclusión principal de Chisholm se relaciona con cómo las políticas presentes favorecen una clase media “en expansión y mezclada racialmente”. (p. 7).

Desatender la clase social ha contribuido al fracaso en abordar y superar las profundas desigualdades que caracterizan el sistema de educación sudafricana. De manera relacionada, es imperativo preguntarse cómo y por qué los movimientos sociales y los actores sociales, que fueron inicialmente centrales a la formulación y crítica de las políticas, fueron marginalizados en gran medida una vez que las políticas fueron institucionalizadas. La trayectoria de la última tendencia, relacionada con la naturaleza de clase del estado post-apartheid y la economía política de la transición del apartheid hacia la democracia, argumento, es clave para lo que parecen ser los intrincados problemas que enfrentamos. El análisis de política crítica normalmente ve el terreno del estado y por lo tanto los procesos de formulación de políticas como espacios de contestación y negociación. No todas las diferentes demandas sociales y actores son reconocidos por el estado y por lo tanto puede que no sean evidentes en las arenas de las políticas formales. La conceptualización y el análisis de las barreras para la justicia social y equidad en la educación y la relación entre el estado, la sociedad civil y los intereses de las clases, son informados y sostenidos por una tremenda obra producida por una economía global crítica, post-colonial y política de académicos de educación. Esto se discuten de manera más extensa en la siguiente sección.

Una gran parte de la investigación de políticas conducida en Sudáfrica a la fecha ha identificado primordialmente la carencia de implementación y/o limitaciones financieras como las barreras más grandes para la reforma de la educación, sin desafiar o cuestionar de manera fundamental las suposiciones de las políticas originales. Sugiero que los textos de las políticas no pueden ser leídos de forma separada de su implementación, ni pueden ser desvinculados de los compromisos políticos y financieros para apoyarlos. La política también debe considerar, desde el principio, asignaciones personales, líneas de autoridad, rendición clara de cuentas, períodos de tiempo y mecanismos de implementación. De manera más significativa para este artículo, argumento que la creación de políticas no puede excluir a aquéllos que son más afectados por ellas, desde la generación de la política o el desarrollo de soluciones. Al asegurar respetuosa y significativamente que las perspectivas, experiencias de vida, y las ideas de la comunidad de los marginados necesitan ser incorporadas en la investigación, quienes elaboren las políticas pueden tomar en cuenta los desafíos locales y cumplir mejor con lo que sea necesario.

Para que los objetivos de las políticas generen cambios, el diseño de las políticas y su implementación tiene que reflejar las necesidades, la comprensión y las realidades sociales de sus principales electores – no accionistas poderosos, grupos de interés protegidos, o elocuentes artífices de políticas– las “buenas políticas” debiesen ser medidas por su relevancia y aplicabilidad. Las reformas educacionales para la desegregación deberían estar acompañadas de un rango más amplio de estrategias redistributivas, de participación democrática, voluntad política y opciones claras, respecto de los fines sociales que las intervenciones de las políticas buscan lograr. Estos problemas son provocados por otras preguntas tales como si el derecho a la educación impacta en el

desarrollo de la democracia y transformación social en Sudáfrica; ¿cuáles son los obstáculos e impedimentos para el cumplimiento de derechos educacionales y cuál es la relación entre el estado y la sociedad civil en la creación de políticas educacionales y el significado de esta relación para el establecimiento de la democracia en la educación?

Al comentar sobre el vínculo entre la educación y el trasfondo socioeconómico de los estudiantes, Patrick Watkins (2010:13) explica lo siguiente:

“...el proceso de aprendizaje no se afecta solo por la calidad de la educación, sino que es fuertemente influenciado por el trasfondo socioeconómico y el ambiente (salud, libros en casa, ayuda de la comunidad, por nombrar algunos ingredientes). Así que, cuando hablamos de educación (como en muchos otros campos), la equidad no es suficiente. Muy por el contrario, darle a todos la misma cantidad y calidad de educación sin importar el trasfondo de los estudiantes es profundamente injusto y una receta para reproducir desigualdad”.

Varias investigaciones (Vally, 2007; Spreen y Vally, 2006) han descrito cómo las comunidades explican y narran el fracaso de las políticas existentes que pretendieron remover barreras sociales y económicas que impedían a los niños y niñas pobres acceder y completar una educación básica. También nos muestran cómo los movimientos sociales pueden facilitar participación directa y ampliada de comunidades pobres y desposeídas en la creación de políticas de educación. Antes de discutir el rol de los movimientos sociales y la participación comunitaria en los procesos de política educacional, le prestaremos atención a la relación entre la clase social y la educación.

Clase Social y Educación

Durante los años setenta y a comienzos de los ochenta, la literatura local y global respecto de la economía política de la educación y la relación entre la clase social y la educación era extensa. Textos clave son por ejemplo los siguientes: “The Hidden Injuries of Class [Las Heridas Escondidas de Clase]” (1973) de Richard Sennet y Jonathan Cobb, en donde examinan de las consecuencias de la conducta anti-académica y anti-escuela entre jóvenes de centros urbanos; “Schooling in Capitalist America [Educando en la América Capitalista]” (1976), de Samuel Bowles y Herbert Gintis, que explicó el fracaso de la clase trabajadora como la *raison d’être* del sistema capitalista; y “Learning to Labour [Aprendiendo a trabajar]” (1981), de Paul Willis, que mostró cómo los jóvenes adolescentes de la clase trabajadora conscientemente se resisten y rebelan en contra de la educación y la autoridad de la sala de clases y, sin embargo, continúan reproduciendo relaciones de clases sociales. La “teoría de la correspondencia” de Bowles y Gintis (1976:13) y otros en este período, explicaron cómo las escuelas reproducían las relaciones sociales que el capitalismo requería.

La teoría de la correspondencia fue criticada por ignorar la agencia de aquéllos involucrados y la capacidad de las personas para resistir el sistema. La teoría fue vista también como demasiado determinista y mecánica, por enfocarse principalmente en el poder de las estructuras económicas para influenciar la educación. El trabajo de autores posteriores como Henry Giroux (1983) y Michael Apple (1996) exploró las complejas interrelaciones entre clases, ‘raza’ y género en la educación y las dinámicas relaciones entre la reproducción cultural y reproducción económica. Estos autores también documentaron la resistencia y contestación a la opresión de clase, social y cultural en escenarios educativos.

El necesario enfoque teórico de estos autores para entender la segregación permitió abordar el nexo completo de asuntos relevantes en los cuales la educación es un hilo en la plétora de políticas económicas, políticas, raciales y de clase y fuerzas sociales que tienen impacto en las vidas cotidianas de los estudiantes de clase trabajadora en Sudáfrica. Jean Anyon, (2009:16), escribiendo respecto de las escuelas urbanas en los Estados Unidos, argumentó que:

“Los problemas de educación, trabajo, segregación, brutalidad policial y encarcelamiento están enredados entre sí en el tejido de la vida cotidiana en barrios pobres... sólo cuando el nudo se desata, los hilos son liberados. He re-teorizado la reforma escolar urbana y la política educacional, por lo tanto, para que incluya la necesaria reforma a las políticas públicas que causan los problemas sociales que limitan las posibilidades educacionales... reforma educacional sin reforma económica es una solución parcial que sólo es útil parcialmente. Lo que este enfoque de la reforma educacional conlleva, por supuesto, es que re-teorizamos soluciones para los problemas de la educación urbana como extendiéndose considerablemente más allá de las políticas que normalmente consideramos “educacionales” [cursivas de Anyon]”.

En otro lugar, en un artículo sobre clase, ‘raza’ y estado en la educación post-apartheid, aclaramos (Motala y Vally, 2010) que, “a través del período de los años setenta hasta comienzos de los noventa, el debate sobre el análisis de clase caracterizó a una vasta selección de escritos, incluyendo estudios históricos, sociológicos, de ciencia política y análisis económico en particular” en Sudáfrica y los nuevos movimientos de la nueva sociología de la educación en Europa y Norteamérica. El análisis analítico de la educación en este período en Sudáfrica giró en torno al debate entre discursos liberales y radicales. Este último juzgaba en parte el enfoque liberal

como inadecuado en razón de que examinaba la educación separadamente del contexto económico, político, social y cultural más amplio. El enfoque radical enfatizó la clase, su intersección con la 'raza' y argumentó extensamente el uso de herramientas de economía política. Por ejemplo, Cross y Chisholm (1990:43) insistieron en que en vez de poner la "responsabilidad moral y legal de la educación separada en la puerta del Partido Nacional y la ideología Afrikáner" como lo hacían los adherentes de la ideología liberal, la política social de educación y escolaridad fue responsable de reproducir una fuerza de trabajo inmigrante negra súper explotada y una clase trabajadora blanca estable. Tanto Molteno (1990) como Christie y Collins (1990) usaron un marco Marxista para analizar los fundamentos históricos de la educación en Sudáfrica. Refiriéndose a la Educación Bantú, Christie y Collins (1990:182) aseveraron que, "...la característica central continua se mantiene, específicamente el que la educación para las personas indígenas en Sudáfrica tiene, por lo general, el propósito de reproducir cierto tipo de trabajo, como es requerido por la forma particular que tomó el proceso de acumulación en un momento determinado".

La preponderancia del discurso radical en educación declinó después de 1994. Cross *et al* (2008:20) señalan algunos factores específicos que contribuyeron a esta regresión: 1) Un descenso en la práctica de la crítica, particularmente en relación al rol del estado; 2) Desestimación del trabajo académico en asuntos de justicia social y derechos humanos que dominaron los discursos radicales en la lucha en contra el apartheid; y 3) Una aceptación casi sin problemas de los enfoques neoliberales y el positivismo en la investigación social.

Lamentamos el hecho de que la clase social como una categoría analítica y conceptual "ha sido una víctima del período post-apartheid" (Motala y Vally 2010:93):

La teoría posmoderna, de moda en este período, fue usada como una justificación para retirarse de la clase, lo que fue hecho aún más seductor por su coincidencia con el acuerdo negociado y el ilusorio “milagro de la Nueva Sudáfrica”. Podría argumentarse que los intelectuales en Sudáfrica han sido cómplices de la omisión de clase como una categoría analítica, a menudo de manera consciente y con desprecio. También existe la posibilidad de timidez frente a la avalancha de voces académicas y públicas representando al capital, que ha hecho que cualquier referencia a clase parezca tanto arcaica como ‘ideológica’, como si esas voces no fueran en sí ideológicas. Las épicas historias de la lucha de clases y los análisis políticos, sociales y económicos asociados representando el punto de vista del Marxismo parecen estar superadas en este período por otros paradigmas analíticos “libres de clase” tanto para Sudáfrica como en otros lugares. De acuerdo a nuestro punto de vista, esto es consistente con el descenso de la escolaridad que representaba la fuerza de tal análisis, en sí misma una víctima de la autocensura impuesta por académicos sobre cualquier trabajo que reconociera abiertamente la importancia de la clase social.

Aparte de capítulos notables en “Changing Class [Cambiando la Clase]” (2004) de Chisholm, en particular los artículos de Crain Soudien (Ibid:89-114) y de Ken Harley y Volker Wedekind (Ibid: 195-220), se ha prestado escasa atención directa a asuntos de clase social en educación durante las últimas dos décadas. Luchar efectivamente con los problemas de educación contemporánea, incluyendo la segregación, requiere traer asuntos de clase y comunidad de vuelta a un primer plano en la teorización y comprensión de la política educacional en el contexto sudafricano.

El manejo de la desegregación en la mayoría de las escuelas sudafricanas está firmemente dentro del marco asimilacionista y

el modelo multicultural. Los anti-racistas entienden que eliminar el racismo y la segregación requiere reestructurar las relaciones de poder en las instituciones económicas, políticas y culturales de la sociedad. Es un problema estructural que no está limitado a las interacciones interpersonales. A pesar del requerimiento de un cambio estructural a largo plazo para erradicar efectivamente el flagelo de la segregación, no quiero implicar que las desigualdades en las escuelas no puedan ser mitigadas en el corto plazo. Por el contrario, en cuanto concierne a la desegregación, un número de estrategias pueden ser usadas – de hecho, deben ser implementadas si no queremos violar los derechos fundamentales – aun dentro de las limitaciones de las relaciones sociales actuales.

Finalmente, sin embargo, el contexto más amplio en el cual se generan el racismo y la segregación es vital; aun cuando se desarrollen políticas anti-racistas sensatas para la sala de clases, pasillos y patios, esto no será suficiente para erradicar la segregación de la educación. Lo que sucede fuera de las puertas de la escuela inevitablemente impactará en lo que se haya ganado en las escuelas. El fracaso patente del sistema de educación pública en proveer educación de calidad para la mayoría de los estudiantes ha generado un número de sugerencias para rectificar la situación, incluyendo el primitivo recurso de un régimen disciplinario similar al apartheid y la privatización de la educación. El resultado del discurso neoliberal en educación ha sido ignorar los problemas que las escuelas públicas enfrentan y promover soluciones de mercado a través de escuelas privadas, vouchers, subvenciones y otros similares. Se argumenta falsamente que la privatización provee opciones a los padres, hace a las escuelas más receptivas, y produce mayor rentabilidad e incluso educación de mejor calidad. Este enfoque se deriva de la idea de que el estado debería tener lo menos posible que ver con la entrega de la educación y otros servicios que es mejor dejar que sean resuel-

tos por los mecanismos de mercado. Esta “solución de mercado” propuesta para nuestra crisis de educación, aun con la regulación del estado, no es tanto un caso de un intento pragmático de resolver el problema sino un caso de ilusión ideológica. La privatización no resuelve los problemas en educación; más bien, los empeora. Pero sobre todo necesitamos entender que la segregación en educación está inserta en las relaciones sociales de clase y refleja, refuerza y reproduce en gran medida las desigualdades en una sociedad capitalista.

Bibliografía

ANYON, J (2009), *Theory and Educational Research: Towards Critical Social Explanation*, New York: Routledge.

APPLE, M (1996), *Cultural Politics and Education*, New York: Teachers College Press.

BOWLES, S and Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*, New York: Basic Books. (Trad. *La instrucción escolar en la América Capitalista*. B.A.: Siglo XXI, 1985)

CARRIM, N, Makwanazi, Z and Nkomo, N (1993), ‘The Long Shadow of Apartheid Ideology’ in Bowser, B.P., *Racism and Anti-Racism in World Perspective*, London: Sage.

CHISHOLM, L, Vally, S and Motala, S, (1998), *Review of South African Education 1994-1997*, Johannesburg: Education Policy Unit, University of the Witwatersrand.

CHISHOLM, L (ed) (2004), *Changing Class: Education and Social Change in Post-Apartheid South Africa*, Cape Town: Zed Books and HSRC.

CROSS, M and Chisholm, L (1990), ‘The Roots of Segregated Education in South Africa’, in Nkomo, M, *Pedagogy of domination: Toward a democratic education in South Africa*, New Jersey: Africa World Press.

- GIROUX, H (1983), *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*, South Hadley, MA: Bergin and Garvey. (Trad. Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI. 1992).
- MOTALA, E. and Pampallis, J (2001) *Education and Equity-The Impact of state policies on South African education*, Sandown: Heinemann.
- MOTALA, E., Vally, S (2010), 'Race', Class and Education in Post-Apartheid South Africa, in Kelsh, D., Hill, D. and Macrine, S. (eds), *Class in Education: Knowledge, pedagogy, subjectivity*, London: Routledge, pp.87-107.
- NAIDOO, J, (1996), *Racial Integration of Public Schools in South Africa*, Durban: Education Policy Unit, University of Natal.
- SAYED, Y. and Jansen, J. D (eds) (2001), *Implementing Education Policies: The South African Experience*, Landsdowne: UCT Press.
- SENNET, R and Cobb, J. (1973). *The Hidden Injuries of Class*, New York: Knopf.
- South African Institute of Race Relations, *Race Relations Survey: 1994-1995*, SAIRR.
- VALLY, S, (1998). Education on Trial – The Poor Speak Out, *Southern Africa Report*, 14 (1).
- VALLY, S. and Spreen, CA (1998), in Chisholm, L., Motala, S. and Vally, S., (eds) (2003), *South African Education Policy Review 1993-2000*, Johannesburg: Heinemann.
- VALLY, S and Dalamba, Y, (1999). Racism, 'Racial Integration' and Desegregation in South African Public Secondary Schools, A report on a study by the South African Human Rights Commission, Braamfontein: SAHRC.
- VALLY, S (2007). 'From People's Education to Neo-Liberalism in South Africa', *Review of African Political Economy*, Vol. 34, No. 111, pp.39-56.
- VALLY, S. 2009. Education: from crisis to national disaster. *Amandla Magazine*, 8. June/July.

VALLY, S and Motala, E (2014), *Education, Economy and Society*, Pretoria: UNISA Press.

WATKINS, P (2010), *The Quality Debate, Global Campaign for Education*, WILLIS, P. (1981), *Learning to Labour*, London, Saxon

House. (Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: Akal. 1988).

27.- LA CALLE ES EL “4º GRADO”, JUVENTUDES LIBERTARIAS

Antonio Gómez Villar

El desarrollo del pensamiento de la diferencia en Francia a partir de la década de los '70 no es un producto del azar, sino de una coyuntura histórico-social que plantea nuevos problemas y exige soluciones nuevas. En torno a este discurso radical se mueven algunos pensadores franceses como Gilles Deleuze, Michel Foucault, Jacques Derrida o Jean-François Lyotard, los cuales actualizaron las críticas de Friedrich Nietzsche a la metafísica, como marco adecuado para articular modos y formas de pensamiento nuevos. El olvido de la diferencia, consustancial al dominio violento de la razón moderna, generó una respuesta en el pensamiento de aquellas décadas, tratando de arrancar a la misma diferencia de ese estado de maldición y de olvido, a fin de acceder a un modo de pensamiento emancipado y libre de las esperanzas metafísicas en las que la filosofía se hallaba inmersa.

La coyuntura histórico-social en la que nace el pensamiento de la diferencia está marcada por las revueltas sociales de los años '60 y '70, que produjeron una radical mutación de la subjetividad. Una de las revueltas privilegiadas de la época, la revolución del 68 en Francia, tenía como objetivo prioritario las relaciones de dominación extendidas por el cuerpo social, y lo que en ese momento parecían ser sus modalidades más características: la burocracia, la jerarquía, el patriarcado y la disciplina. Había una dinámica de fondo común a aquellas luchas: el enfrentamiento con las instituciones disciplinarias. Las filosofías de la diferencia y el

acontecimiento mostraban que el nacimiento del capitalismo era, ante todo, una lucha contra la infinidad de los mundos posibles que lo desbordan.

Estas luchas desbordaron las modalidades de encuadramiento de la izquierda, partidos y sindicatos. El marxismo, como instrumento eficaz de modernización, había operado una unificación y homogeneización de mundos en el único mundo posible de la clase. La clase obrera se había pensado a sí misma como sujeto unificante y englobante. En este contexto, en la década de los '60 y '70 tuvo lugar una proliferación subjetiva atravesada por el deseo de singularidad, politizado como derecho a la diferencia. Una teorización deseante de un tiempo de vida liberado de las cadenas de la sociedad disciplinaria.

No es casual la centralidad del espacio universitario en estas movilizaciones. La movilidad, la escolarización generalizada y una amplia difusión de la cultura crítica, posibilitaron a muchos jóvenes conocer otras formas de vida que pasaban por el rechazo del trabajo industrial; la reivindicación de espacios autónomos y de libertad; la búsqueda de horizontes existenciales más allá de la fábrica; el deseo de liberar al cuerpo de las ataduras que implicaba el trabajo industrial; o la sociabilidad extra laboral como espacio de exploración colectiva, rompiendo así el nexo entre trabajo y socialización.

Aquellas revueltas fueron, ante todo, revueltas contra el silencio: la palabra de los obreros frente al *silencio* de la cadena de montaje; la palabra de las mujeres frente al *silencio* del orden patriarcal; el grito del deseo juvenil contra el *silencio* y pasividad del alumnado en la escuela o los universitarios contra los mecanismos de autoridad y normativización de los saberes.

En estas olas de movilización de los '60 y '70, el estudiantado emergió como subjetividad protagonista y partidaria de la demo-

cratización. Irrumpió, además, dando forma a las aspiraciones del llamado ‘obrero-masa’ (Negri, 1979) del pacto social post-45 en su rechazo a la fábrica fordista: se constituyó en un vector de radicalización de las magras clases medias de posguerra. Dos mundos antaño separados se encontraban entonces de forma coyuntural en su común rechazo a las sociedades disciplinarias.

Hasta los años ‘70, la institución universitaria había permanecido prácticamente impermeable al cambio de composición social. En su seno, las clases acomodadas eran protegidas del eventual contagio de cualquier subjetividad antagonista. A partir de entonces, la demanda de cuadros técnicos empezó a incentivar el asalto democratizador de los vástagos más capaces del proletariado industrial. A la par que la fábrica fordista implosionaba, el ascenso social era identificado con el trampolín universitario. La legítima aspiración a una vida lejos de la cadena de montaje se convirtió así en el anhelo, a menudo realizado, de toda una generación proletaria que encontró en la universidad la puerta de salida definitiva a la factoría. Este fue el sentido del “movimiento del 77” italiano y el “rechazo al trabajo”.

Desde los ‘80, las universidades no solo no fueron ajenas a la mutación de la composición del trabajo fordista, sino que se convirtieron, asimismo, en uno de los escenarios privilegiados para la reorganización del mando neoliberal. Y es que, más allá de saber leer la potencia de la ruptura subjetiva con el trabajo fordista, las posteriores transformaciones de la Universidad declinaron dicha ruptura a favor del proyecto neoliberal por medio de la masificación funcional que requería la tercerización en ciernes de la economía. Desde entonces, el valor de la fuerza de trabajo universitaria no cesó de perder terreno presa de una lógica institucional perversa de la negociación colectiva.

Los años '90 se convirtieron así en una época en la que el asalto ideológico neoliberal y la razón cínica acabaron de rearticular la hegemonía capitalista. Pero entre tanto se iba operando también en el seno del intelecto colectivo una lenta, pero efectiva, desertión molecular de lo que quedaba en la universidad como espacio de conocimiento disidente. Los procesos de subjetivación del 'obrero-masa', que habían roto de manera definitiva con la fábrica en los '60 y '70, habían puesto en jaque el mando tardofordista. Por su parte, la contrarrevolución de los '80 y '90 respondió reconfigurando el mando por medio de la desterritorialización de la propia fábrica en el espacio metropolitano. De esta suerte se evitó la pérdida de control sobre los procesos de valorización y se pudo regenerar un mando capaz de dar forma institucional al paso de la sociedad disciplinaria a las sociedades de control.

Así, mientras que, por una parte, progresaba el espejismo de la abundancia relativa de oportunidades en forma de becas y otros recursos contingentes (incentivo funcional a la liquidación de derechos laborales); por otra, se operaba la progresiva rebaja de costes del trabajo cognitivo desde una competencia cada vez mayor por las bolsas menguantes de empleo bien remunerado.

Es entonces cuando emergen nuevas subjetividades intermedias, híbridas, reflejo de la nueva composición del trabajo: investigadores en precario, becarios eternos, profesorado contratado a tiempo parcial, personal eventual de la administración y servicios. En suma, las figuras de la precarización impuestas.

Este tránsito explica las mutaciones de la subjetividad casi 50 años después, en la primavera de 2011, con las ocupaciones de las plazas –la primavera árabe, el 15M en España, Occupy Wall Street en EE.UU., la plaza Sintagma en Atenas, etc.–, un repertorio modular de acción transnacional. En el 68, la subjetividad estu-

diantil, al mismo tiempo que era producto de un largo periodo de prosperidad económica, se sublevaba contra lo que significaba la ‘seguridad opresora’ de un futuro preestablecido y la disciplinarización de toda la sociedad bajo el régimen de fábrica; aquellas subjetividades eclosionaron contra la opresión del pleno empleo industrial, contra el aburrimiento y la cadencia de la cadena de montaje. Las plazas, en cambio, se levantaron en 2011 contra las angustias de la crisis del pleno empleo, contra la falta de esa seguridad, contra el futuro incierto de los jóvenes marcado por la precariedad.

No tiene sentido entender las ocupaciones de las plazas como la ocupación de un espacio físico concreto, sino como la interrupción dentro de la circulación de los espacios urbanos, un intento por pensar un lugar que posibilitara un tiempo común, una “erotización de los cuerpos” (Bifo, 2011) capaz de conectar diversas experiencias de tiempos fragmentados. No se ocupan los centros de trabajo, sino que vuelve aquella consigna del *Take over the city* [‘sitiemos la ciudad’], que acuñó el grupo *Lotta Continua*.

Se hace necesario, entonces, pensar hoy en qué medida las subjetividades que surge en los años ‘60 y ‘70, ligadas al pensamiento de la diferencia, han podido ser capturadas y convertidas en el motor fundamental del capitalismo neoliberal en nuestros días; cómo la potencia de determinados comportamientos y su autonomía (abstención, fuga, éxodo) han sido aprovechados por la racionalidad neoliberal. En definitiva, una mirada sobre los dispositivos de captura que han logrado instrumentalizar las líneas de fuga contra la sociedad disciplinaria, contra la posibilidad de la autonomía, del antagonismo desde el espacio universitario.

Este tránsito, de las líneas de fuga a la sociedad disciplinaria a las sociedades de control, es descrito por Deleuze (1995), quien

muestra cómo los dispositivos de control se tornan inmanentes al campo social, cada vez más interiorizados en los propios sujetos. Se produce la generalización a toda la sociedad de la lógica que solía operar dentro de los dominios limitados de las sociedades disciplinarias, propagándose como un virus. Esto es, ya no se gobierna únicamente mediante dispositivos disciplinarios, sino mediante redes de control; y el objeto primordial del control es hoy principalmente el control selectivo de la movilidad.

Los dispositivos de control vienen a dar cumplimiento del “sueño inacabado” de Henry Ford: la idea de un flujo productivo continuo y total que abarque todas las fases de producción al mismo tiempo; llevar a sus últimas consecuencias el principio de conversión absoluta de los “tiempos de vida” de la fuerza de trabajo en tiempos productivos. Ya no hay un exterior al capital en el que fundar, de manera permanente, una alternativa territorial a las sociedades capitalistas. No hay poéticas para las utopías piratas (Bey, 2006), no hay mar, campo ni calle donde escapar. Se hace imposible pensar en imágenes del exilio, de la huida o la retirada. Los dispositivos de control son, justamente, un intento de imposibilitar esa fuga, de controlar los escapes que de forma continua socavaban los procesos de reproducción del capital. Hay un intento totalizador de cerrar las válvulas de escape: la vida es puesta a producir. “Si ya no hay fuera, ya no sabes a dónde dirigirte sino es hacia el dentro: lo haces como lo hace un nadador en el agua en la que se sumerge, como lo hace un pájaro en el aire que lo sostiene” (Cocco, Negri, 2005). Que no hay afuera quiere decir que todo es productivo, que no existe un afuera con respecto a la producción; quiere decir que el materialismo histórico es también un “inmanentismo de la subjetividad”.

Lo decisivo, desde el punto de vista filosófico, es que la extensión de la fábrica sobre la calle y, desde ella, al conjunto de la

vida social, supone que la producción de subjetividad ha sido situada ahora en el centro de producción del capital mismo. Más en concreto, el proceso de valorización del capital no es simplemente transformador de subjetividad, sino que es constitutivo de subjetividad, la producción y la reproducción de la totalidad del mundo social tienen lugar dentro del capital.

Hay un cartel del colectivo “Juventudes Libertarias” que resume esta idea en una frase: “La calle es el 4º grado”. Es decisivo atender a esta dimensión del espacio, lo espacial, y el modo en que opera pre-constitutivamente sobre la política. Se trata de explorar, por así decir, una morfopolítica de los dispositivos de control, decisivos para pensar la materialización de las ideas, los valores y los intereses que han contribuido a configurar una racionalidad neoliberal.

La metáfora de la centralidad de la calle para las luchas políticas deja de tener sentido. La metáfora del centro permitía describir la configuración del sistema industrial porque tenía un carácter jerárquico. La fábrica estaba en el centro de la vida social de los barrios o de la ciudad y el flujo era lineal, de la fábrica hacia afuera. Pero la metáfora del centro no funciona en absoluto cuando la producción se despliega en forma de red. La metáfora del centro ya no funciona en la relación entre trabajo y territorio: el trabajo cognitivo no se concentra en lugares productivos separados de la sociedad.

En el tránsito que va de la fuga de la sociedad disciplinaria a las sociedades de control, la voz del disenso académico se fue apagando progresivamente bajo el refuerzo de represión y disciplina laboral que comportaba el cambio institucional: la reducción de los recursos, el refuerzo de la jerarquización, la dependencia creciente de las externalidades, etc., tuvieron su correlato en la in-

tensificación del individualismo, el aumento de la competitividad, la (auto)exigencia de una mayor productividad, etc. En suma, un escenario de mayor control biopolítico sobre el trabajo cognitivo. Todos los mecanismos de la “lealtad” se vieron reforzados: la dependencia clientelar de las carreras universitarias se vio aumentada exponencialmente; la secular endogamia académica; las exigencias del control ideológico se hicieron mayores que nunca y la interiorización de las reglas de juego biopolíticas se reafirmaron con rotundidad.

Lo que se ha perdido en este tránsito es la dimensión social de la producción del conocimiento. Los investigadores han dejado de tener una *vida social*, enclaustrada ésta en la única vida posible, la *vida académica*; una vida inocua que ha de contar en el circuito virtual y autorreferente de los rankings. La universidad ha terminado encerrándose en un circuito privatizado, ajeno a cualquier compromiso con lo común, incapaz de intervenir en lo social.

Ha habido un ataque sobre la Universidad y su autonomía para producir, un experimento único de articulación entre neoliberalismo, precarización y pensamiento reaccionario. Aquella autonomía universitaria ha sido sustituida por las agencias estatales, nuevas policías del conocimiento, subordinadas a su vez al capitalismo global. Sus diversos dispositivos (rankings, estadísticas, memorias de investigación, tablas comparativas, informes, plataformas o registros virtuales de citas, publicaciones, seguidores, etc.) imponen una epistemología subalterna, una inhibición permanente que nos lleva a interiorizar el miedo en las propias condiciones de enunciación. Los dispositivos de captura canalizan la expresión del movimiento, controlan el sentido y guían el imaginario.

Quizás el formato *paper* sea el dispositivo privilegiado, en la medida que ha sido convertido en una mercancía, una maquinaria de producción de consumo absurda en términos de producción de conocimiento (el *paper* habita en una tautología: escribir un *paper* sirve para aprender un *paper*), pero del todo útil a la identificación de los sujetos y que permite una investigación obediente. Es por esto que podemos hablar de una subordinación biopolítica de la investigación, una vida constantemente sometida a examen, para comprobar su viabilidad y solvencia. Lo relevante no es qué se produce sino la posición que el investigador ocupa ahí, el control, la inutilidad social de lo que hacemos; la investigación está sometida a criterios y rankings que valoran principalmente lo cuantificable, exhibible y comercializable. El neoliberalismo es, sobre todo, un gobierno sobre el medio (Foucault, 2008).

El investigador joven, que aspira a la ‘excelencia’, es el paradigma biopolítico de nuestros días: la excelencia es la entrega de toda la vida y todo el tiempo a la semiótica del capital; miles de profesores jóvenes exhaustos, sometidos a una exigencia de hiperactividad vacía e inocua, perdiendo el sentido de su trabajo. La definición de la ‘excelencia’, de la ‘calidad’, pasa por un número infinito y complejo de reglas que, para cumplirlas, esto es, para ser excelente, el investigador tiene que fijar más su atención en ajustarse bien a ellas que al tema mismo de su investigación. El investigador ideal es aquel emprendedor, empresario de sí mismo, competitivo, activo, polivalente y flexible, que desarrolla el espíritu emprendedor, la innovación y la autorrealización, dispuesto a comprometerse en el proceso ciego y permanente de competencia por contratos, publicaciones y proyectos. El resultado no puede ser más paradójico: los dispositivos de control que tratan de incentivar la calidad de la investigación terminan rebajándola.

Bibliografía

BERARDI, F. (Bifo) (2011). *La sollevazione, Collasso europeo e prospettive del movimento*. Manni Editore: San Cesario di Lecce.

COCCO, G., NEGRI, A. (2005). "A insurreição das periferias", *Valor Econômico*, núm. 23.

DELEUZE, G. (1995). "Post-scriptum sobre las sociedades de control", en *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos, pp. 247-255.

DELEUZE, G., Guattari, F. (2004). "Micropolítica y segmentariedad", en *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos, pp. 213-237.

FOUCAULT, M. (2002). "Los cuerpos dóciles", en *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 124-157.

----- (2008). *El Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Madrid: Fondo de Cultura Económico.

BEY, H. (2006). *Zona temporalmente autónoma*. Madrid: Talasa Ediciones.

NEGRI, A. (1979). *Dall'operaio massa all'operaio sociale: intervista sull'operaismo (a cura di Paolo Pozzi e Roberta Tommasini)*. Milano: Multhipla

RANCIÈRE, J. (2010). "Las desventuras del pensamiento crítico", en *El espectador emancipado*. Pontevedra: Ellago Ensayo, pp. 31-52.

VIRNO, P. (2003). "Do you remember counterrevolution?", en *Virtuosismo y revolución. La acción política en la época del desencanto*. Madrid: Traficantes de sueños

VV.AA. (2007). *El Movimiento del 77*. Madrid: Traficantes de Sueños.

28.- PROFESORES: UN ESCENARIO PREOCUPANTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO¹

Maria Alfredo Moreira

En todo el mundo occidental se verifica un cierto desencanto con la profesión de profesor, hecho patente en noticias e informes que evidencian el envejecimiento de la clase docente, la falta de atraktividad de la profesión y la dificultad en reclutar y mantener profesores calificados. (v. OECD, 2018; Schleicher, 2014). Pocos países consiguen reclutar a los más calificados para trabajar en escuelas situadas en medios sociales más desfavorecidos, justamente las más necesitadas de buenos profesores; por el contrario, en estas escuelas los profesores son los menos calificados y con menos experiencia, un factor que contribuye para agravar las disparidades en los resultados académicos entre estudiantes que provienen de medios sociales diversos, (v. OECD, 2018; Schleicher, 2014), derivado de fenómenos sociales y económicos más vasto.

People who laud the value of diversity in classrooms are often talking about the classes other people's children attend; it is hard to convince socio-economically advantaged parents whose children go to school with other privileged children that everyone is better off when classes are socially diverse. Policy makers, too, find it challenging to allocate resources where the challenges are greatest and where those resources can

¹ Traducción del portugués por Eladio Craia.

have the biggest impact, because poor children usually don't have someone lobbying for them. (Andreas Schleicher, Foreword to OECD, 2018, p. 4)².

Por todos lados se asiste a movimientos de desprofesionalización de profesores, evidenciados en diversas narrativas, entre ellas la que defiende que la desigualdad educativa se debe a la falencia del modelo de formación inicial de los docentes y la consecuente mediocridad de su trabajo. Esta narrativa ignora adrede la evidencia acumulada en varias décadas que apunta a la existencia de un saber propio de la profesión que debe ser desarrollado conjuntamente entre las instituciones de enseñanza superior y las escuelas, y que los individuos que desean ser profesores no son menos capaces o inteligentes que otros. (Darling-Hammond, 2017). Para los productores de esta narrativa, “seguidores de los discursos de calidad y de excelencia, vivimos en un mundo donde existe igualdad de oportunidades, por este motivo no tendría sentido hablar de clases sociales, de racismo, de sexismo, de injusticia y desigualdades sociales, mucho menos relacionar estas dimensiones con el fracaso escolar”. (Santomé, 2006, p. 30). Todavía de acuerdo con esta narrativa, la desigualdad educativa estaría resuelta si ‘nos librásemos’ de los malos profesores, (menos capaces o inteligentes) y de las universidades que solamente invierten en una formación teórica distante de la realidad de las escuelas y pasásemos a formar profesores que sean formados en lo “esencial”, (Zeichner, 2014), o sea, en programas aligerados, preferencialmente privados y on-line, para reducir los costos del Estado a ellos asociados. Estos programas apenas deben preparar profesores que

2 “Las personas que elogian el valor de la diversidad en las aulas a menudo hablan de las clases a las que asisten los niños y niñas de otras personas; es difícil convencer a los padres con ventajas socioeconómicas cuyos hijos e hijas van a la escuela con otros niños y niñas privilegiados de que todos están mejor cuando las clases son socialmente diversas. A los responsables políticos también les resulta difícil asignar recursos donde los desafíos son mayores y donde esos recursos pueden tener mucho más impacto, porque los niños y las niñas pobres generalmente no tienen a alguien presionando por ellos”. (Traducción de los Editoriales).

cumplan los requisitos de ser mano de obra “cualificada” para escuelas rurales remotas o situadas en medios urbanos considerados problemáticos, que acogen alumnos viviendo en condiciones precarias, donde generalmente existe una gran escasez de profesores. (Diniz-Pereira, 2019; Zeichner, 2018).

La progresiva privatización de la formación de profesores traduce el impacto de las políticas neoliberales en el desmantelamiento del Estado de Bienestar Social, (*Welfare State*), en las naciones occidentales que asistimos hoy en día, con el consiguiente ataque a la escuela pública y el masivo drenaje de su financiamiento, con efectos particularmente perversos en la educación de determinados grupos sociales y determinadas escuelas. Para las escuelas y para los niños pobres, situados en medios sociales desfavorecidos, marcados por la discriminación y la exclusión, la formación de profesores no necesita ser muy exigente: es suficiente con que haya programas de aplicación de recetas y de protocolos estandarizados, de organización de la pedagogía y de las salas de aulas para enseñar apenas para responder a los tests de evaluación-medición a efectos de comparación de alumnos y escuelas, creando y sustentando una cultura de meritocracia y de competitividad que nunca es seriamente problematizada y debatida. (Darder 2015; Santomé, 2017).

En todo el mundo se asiste a la escalada de la privatización de la formación de profesores como una panacea para una formación inicial *narrativizada y estigmatizada* como de baja calidad debido, sobre todo, a la acción nefasta de las instituciones públicas de enseñanza superior. La privatización de la formación, con particular incidencia en la formación de profesores de enseñanza básica, es preferencialmente llevada a cabo fuera de la enseñanza superior, siendo de corta (cortísima) duración y asumiendo una configuración on-line. Es este el caso de países como Brasil, donde

la iniciativa privada reúne la masificación de la formación docente con configuraciones de educación a distancia. (Diniz-Pereira, 2019); de Chile, donde ya no se vislumbra la diferencia entre lo público y lo privado, una vez que, a pesar de que las universidades sean, por ley, instituciones sin fines de lucro, la privatización de las universidades públicas es llevada a cabo de modo encubierto, aliada a la desreglamentación de la formación de profesores, (o con una reglamentación promovida por el mercado) (Peña-Sandoval & Silva-Peña, 2019); o aun el caso de Turquía donde, a pesar de la existencia de profesores calificados para suplir la demanda de empleos, el Ministerio de Educación continua reclutando profesores substitutos y sin calificación para la docencia, lo que provoca que el respeto y el compromiso con la carrera docente, -bien como con su valorización-, disminuya. (Karaman & Çiftçi, 2019). Sin embargo, tal vez el caso más conocido sea el de los Estados Unidos, donde los movimientos de privatización son muy antiguos, operacionalizados a través de políticas de mercantilización de la educación como los *vouchers* o la desreglamentación y desregulación completa del ejercicio de la profesión, verificable en la contratación de profesores a través de los llamados programas alternativos o de formación rápida, (*fast-track*), como, por ejemplo, *Teach for America* o *The New Teacher Project* o, aún, el ingreso de organizaciones como *New York Times* o *American Museum of Natural History* en la formación inicial de profesores (Zeichner, 2014, 2018).

Sin embargo, y a pesar del escenario preocupante esbozado, se registran tendencias contrarias en países como Australia, (provincias de Victoria y New South Wales), Canadá, (provincias de Alberta y Ontario), Finlandia o Singapur (Darling-Hammond, 2017). Aquí la profesión es atractiva en virtud de las políticas de contratación, de formación inicial, (que valorizan fuertemente el componente de experiencia clínica supervisadas por profesionales motivados y competentes), de inducción y aprendizaje profesional

en escuelas que desarrollan buenas prácticas, así como por el lugar otorgado a la investigación realizada por los propios profesores y por la primacía dada a las prácticas colaborativas, las cuales conducen a elevados niveles de satisfacción y de retención de la clase docente. (Darling-Hammond et al., 2018).

De este modo, como recuerda Zeichner (2019), la influencia de factores globales educacionales y económicos sobre la formación de profesores es muy compleja, siendo reduccionistas las explicaciones simplistas sobre la hegemonía de las políticas y las reformas neoliberales. Es este, por ejemplo, el caso de Portugal, donde la formación de profesores vive momentos de gran tensión entre las fuerzas globales de privatización de la enseñanza superior y las prácticas históricas, culturales e institucionales, sumadas a fuertes restricciones financieras impuestas a la enseñanza superior, las que, por otro lado, han trabado la expansión del sector privado. (Silva & Moreira, 2019). Del mismo modo, existe claramente una colonización del espacio público de educación por principios gerencialistas y prácticas mercantiles, presentes en los discursos y en las prácticas de las organizaciones de enseñanza superior, que operan por medio de tópicos como eficacia, eficiencia, evaluación institucional de las organizaciones y del desempeño individual, certificaciones de calidad o, también, prácticas de competición entre instituciones públicas. (Paraskeva, 2012; Silva & Moreira, 2019), que constituyen amenazas reales a la visión de enseñanza superior como bien público, fuente de una formación de profesores de elevada calidad, lo que lleva a que la formación del profesor se haya constituido cada vez más como un servicio al consumidor más y, sobre todo, para satisfacción de este. (Moreira, 2017). A pesar de que la formación de profesores en Portugal continúa siendo un fuerte monopolio del Estado (Paraskeva, 2012) y de gozar de una imagen de calidad y prestigio, ella no deja de estar bajo la amenaza de la cada vez más escasa atractividad de la profesión, los elevados índices de desem-

pleo entre jóvenes docentes, (Flores, 2011; OECD, 2018) y por la inevitable permeabilidad a la economía global. En 2017 se registró el ingreso de la organización *Teach for All* en Portugal, con promesas de oferta de una formación de “participantes” como líderes en gestión y emprendimiento, formación esta que aseguraría una educación de excelencia en las escuelas más desfavorecidas del país. Dado que la ley portuguesa estipula una formación de enseñanza superior y a nivel de Master para la formación inicial de profesores de todos los niveles de enseñanza, estos “participantes” no pueden ser considerados profesores... ahora bien, las leyes no están escritas en piedra y pueden ser cambiadas.

Lo que sabemos que es necesario

Hace ya mucho tiempo que la investigación internacional sobre la formación de profesores nos está diciendo lo que es necesario para formar profesores competentes, que atiendan las necesidades de un sistema educativo en una sociedad democrática, -formando ciudadanos y ciudadanas cualificados, exigentes e interactivos, que utilicen sus conocimientos al servicio del bienestar de las poblaciones, en sus actividades profesional, social y personal. Los programas de formación de profesores deben ser capaces de reclutar a los más motivados e idóneos, lo que se consigue a través de la valorización social de la profesión, concretizada en salarios competitivos, apoyo para la formación continua, condiciones dignas de trabajo, (con espacios para la reflexión colaborativa), y diseños y exigencias semejantes de los programas de formación. (Darling-Hammond, 2017). Los programas en sí deberán contemplar trabajo académico y prácticas en las aulas, (supervisadas), para el desenvolvimiento de competencias y saberes técnicos, políticos y éticos, actuales y significativos, incluyendo la adquisición y *entrenamiento* de capacidades de planificación, promoción de aprendizaje y evaluación basadas en la investigación, debien-

do también asegurar que los futuros profesores desarrollen una conciencia socio-política crítica acerca de su trabajo, lo que debe incluir el conocimiento y la interacción con las comunidades y las familias. (Darling-Hammond, 2017; Darling-Hammond et al., 2018; Zeichner, 2014). En síntesis, una formación de profesores que apoye el desenvolvimiento de lo que Hargreaves y Fullan (2012) llamaron de “capital profesional”: “the systematic development and integration of three kinds of capital—human, social, and decisional—into the teaching profession³” (p. xv), un tipo de capital que ve al profesor como alguien que desenvuelve una acción profesional dentro de un encuadramiento colectivo, al servicio de un bien social común. Como afirmamos en otro lugar (Vieira & Moreira, 2011), sabemos que la lucha de los profesores para desarrollar un trabajo educativo de *efectivo servicio público* a las comunidades encuentra muchos obstáculos, pero también sabemos:

[...] que son muchos los profesores que están en esta lucha, situándose en el espacio indefinible entre lo real y lo ideal. Es necesario que podamos reflexionar críticamente sobre los intereses que (no) servimos en cuanto educadores, sobre gestionar miedos e incertidumbres y cambiar nuestra acción en función de aquello en lo que creemos. Algunas veces mejor, otras veces peor, pero sin perder la esperanza y la capacidad de resistencia. (Íbid., p. 62).

Bibliografía

DARDER, A. (2015). *Cultura e poder na sala de aula: Bases educativas para a escolarização de estudantes biculturais*. Ramada: Edições Pedagogo.

3 “El desarrollo sistemático y la integración de tres tipos de capital —humano, social y decisional— en la profesión docente”. (Traducción de los Editores).

DARLING-Hammond, L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309, DARLING-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., & Low, E. L. (2018). International Lessons in Teacher Education. In M. Akiba, & G. K. Letendre (Eds.), *International handbook of teacher quality and policy* (pp. 336-349). New York: Routledge.

DINIZ-Pereira, J. E. (2019). A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. In J. E. Diniz-Pereira & K. Zeichner (Orgs.), *Formação de professores S/A (1ª ed.)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora (ebook).

FLORES, M. A. (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: New contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37(4), 461-470.

HARGREAVES, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York and London: Teachers College Press & Toronto: Ontario Principals' Council.

KARAMAN, A. C. & Çiftçi, E. Y. (2019). Identidade do professor e problemas políticos atuais da formação docente na Turquia. In J. E. Diniz-Pereira & K. Zeichner (Orgs.), *Formação de professores S/A (1ª ed.)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora (ebook).

MOREIRA, M. A. (2017). Challenges and possibilities of teacher education in Portugal in neoliberal times. *Teacher Education & Practice*, 30(2), 310-313.

OECD (2018). Effective teacher policies: Insights from PISA. Paris: OECD Publishing.

PARASKEVA, J.M. (2012). Bologna process(ors): Knowing very well what they are doing, but still doing it. In J. M. Paraskeva & J. T. Santomé (Eds.), *Globalisms and power: Iberian education and curriculum policies* (pp. 55-76). New York: Peter Lang.

PEÑA-Sandoval, C. & Silva-Peña, I. (2019). Desregulamentação na formação de professores no Chile: Lições do laboratório. In J. E. Diniz-Pereira & K. Zeichner (Orgs.), *Formação de professores S/A (1ª ed.)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora (ebook).

SANTOMÉ, J. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Pedago.

SANTOMÉ, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.

SCHLEICHER, A. (2014). Equity, excellence and inclusiveness in education. Policy lessons from around the world. Background report for the 2014 International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing.

SILVA, M. A. & Moreira, M. A. (2019). Ascensão e queda do setor privado na formação de professores em Portugal. In J. E. Diniz-Pereira & K. Zeichner (Orgs.), *Formação de professores S/A (1ª ed.)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora (ebook).

VIEIRA, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: ME, Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

ZEICHNER, K. (2014). The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 40(5), 551-568. ZEICHNER, K. M. (2018). *The struggle for the soul of teacher education*. New York: Routledge.

ZEICHNER, K. (2019). Introdução. In J. E. Diniz-Pereira & K. Zeichner (Orgs.), *Formação de professores S/A (1ª ed.)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora (ebook).

29.- TECNOLOGÍA: LA MARIPOSA CON BOTOTOS

Eugenio García

No vemos las cosas como son.
Vemos las cosas como somos
nosotros.

Confucio

Siempre cabizbajo, como atareado en problemas irresolubles, camina a grandes zancadas por la sala Jaime Ortiz, profesor de Castellano. En su cabeza bailan Rulfos y Cortázares, Arreolas y Carpentiers. En la atronadora pubertad del Lastarria, Ortiz se abre paso a punta de citas, a golpes de lectura, leyendo párrafos de mundos desconocidos, puertas a no sabemos dónde. Tal vez me pasó a mi que me gustaba leer, pero no recuerdo haber aprendido tanto sin haber aprendido nada. ¿Qué me importaba la nota?, ¿Qué importaba si servía lo que enseñaba? La pasión importaba, ¡la inspiración!

Años después en algún recodo de la vida volvió a aparecer Rulfo de la mano de Ortiz para acompañarme por el reseco llano mexicano. Rulfo quedó agazapado allí como parte de mis recursos culturales listo para saltar cuando fuera necesario.

Hay una pretensión absurda detrás de los sistemas educativos: preparar a los inocentes educandos para tener éxito en el mundo. Lo absurdo es que nadie ni siquiera puede imaginar cómo es el mundo que viene y más absurdo aún suponer que los educandos son inocentes.

Los ingenuos que aún no se han dado cuenta de que estamos en medio de un cambio de mundo sin precedentes quiere decir que viven en Júpiter. ¡Atina!, míranos chapotear en el tsunami de esta arrasadora revolución práctica que nos tiene afirmando con palitos nuestros edificios sociales más respetados.

Las grandes revoluciones son prácticas, no políticas. El ser humano ha cambiado de forma de vida muchas veces en la historia y el cambio siempre ha sido desencadenado por una tecnología que afecta nuestra forma de registrar la experiencia humana, relacionarnos e intercambiar información.

Esto no es de extrañar, mal que mal la operación creativa básica del universo es el intercambio de información entre unidades separadas que entran en relación, desde la colisión de las partículas esenciales luego del Big Bang hasta la forma en que fuimos concebidos cada uno de nosotros.

El fuego, las ciudades, la imprenta de tipos móviles, entre muchas otras, son tecnologías de intercambio de la experiencia humana que han modificado nuestras formas de vida, nuestra manera de pensar y hasta el paisaje.

Hoy es el momento de internet y las tecnologías digitales, todas basadas en los primeros desarrollos de la mecánica cuántica. (Ya vienen los segundos desarrollos, lo mejor es ir comprando pasajes a cualquier parte pero lejos).

No sabemos cómo será el mundo que viene, imposible predecirlo, pero lo que sí sabemos es que no será igual a éste y que todas las estructuras sociales que damos por sentadas están haciendo agua por todas partes. La política por una parte, para no

hablar de los medios de información, el mundo del trabajo, las relaciones sociales y personales y la educación ciertamente.

La razón es simple pero no menos decisiva: hoy la información circula profusamente y sin editores. Todo se sabe de todas partes, nadie puede controlar la información (hay excepciones, es cierto, pero son excepciones) y ya sabemos que todo poder se basa en el control de la información. Flaqueando el poder, todo flaquea.

Basta mirar el ejemplo de la iglesia católica, una institución que se construye en torno al control de la información clave que nos lleva a una vida mejor, la palabra de dios. La confesión tiene dos propósitos, el oficial que es aliviar el alma del pecador y la no oficial que es saber los secretos de la sociedad. Guardar el secreto de los curas pecadores, controlarlo todo a como dé lugar. Pero ya no da lugar. Todo se sabe. Todo se conoce. Adiós la autoridad moral.

Todas nuestras instituciones, las ideologías, los modelos de vida, aquello que consideramos éxito, el camino socialmente aceptado de la vida, todo está puesto en duda. Ahora el abuso aflora, el egoísmo y la codicia se hacen evidentes, el planeta grita desde todas sus heridas, muchas profesiones quedan obsoletas... o quedarán pronto.

Estamos pasando de un mundo paradigmáticamente organizado linealmente según el modelo de la palabra impresa: una letra sigue a la otra para formar una palabra, una palabra sigue a la otra para formar una frase, una frase sigue a la otra hasta formar un sentido. Lineal, sucesivo, predecible. Pero hoy la información es una densa nube. Y una nube que muta y se transforma, que no queda fijada en un volumen, que se construye y se desconstruye según quién la mira y cuándo la recibe.

Vivimos en un tsunami de información que nos llega desde todas partes con intensidades nunca vistas. Manoteamos en esa marea tratando de no ahogarnos y de afrontar la próxima ola con un mínimo de dignidad. No hay caso. Somos arrastrados, la emoción nos lleva de acá para allá, lo nuevo ahoga a lo anterior así como lo anterior ahogó a lo precedente. Tratamos de flotar con nuestras creencias y nuestros saberes y a duras penas respiramos.

Porque estamos conectados como nunca. Armados de nuestros celulares, nos disponemos a instalar nuestra identidad y romper las cadenas que nos mantenían sometidos al sistema vigente. Entonces subimos nuestra propia editorial, nuestras creencias, preferencias y obsesiones y sumamos apoyos reclamando nuestro lugar y nuestra legitimidad. A punta de publicaciones instalamos nuestros reclamos, nuestras ofertas y adherimos a nuestros iguales. Así vamos corriendo los límites de lo posible en aquello que llamamos sociedad. Nuevos sistemas de valores desplazan a los antiguos, nuevas categorías se hacen su lugar, nuevas distinciones enriquecen nuestro vocabulario y el paisaje social que habitamos.

Tiritan las fronteras nacionales. Así como las mercaderías y los capitales cruzan las fronteras con entusiasmo, las personas también quieren ir allí donde sean más valorados, entonces a los más ingeniosos se les ocurre levantar muros para impedir el paso de los migrantes, pero el mar no se detiene con una mano, ya lo dijimos más arriba, llegó el tiempo en que la información circula libremente y los seres humanos también somos información.

El mundo está convertido en una gran feria libre donde hay espacio para que cada uno puede poner su oferta y gritarla con todas sus fuerzas. El que no tiene un puesto en la feria, no existe. Crecen los grupos de pertenencia, yo puedo ser más surfista

que chileno, más animalista que argentino, más ambientalista que peruano e identificarme con mis correligionarios más que con mi propio país. Por eso hay tanto afán independentista: ¿por qué debo ser etiquetado con etiquetas que no me identifican?, ¿por qué debo seguir reglas que ponen otros distintos a mí?. Mira el Brexit, mira a los catalanes, mira a los escoceses, mira a los mapuche, por mirar a unos pocos.

La lógica de la nube de información es más cuántica que clásica. Las vidas ya no son lineales, los estímulos se superponen, un día estamos aquí y al otro allá, un día somos partícula y al otro somos onda. Vibramos.

Esa vibración universal descompone las duras estructuras sociales que nos hemos dado y reordena las cosas. Es el tiempo de Astarté y el patriarcado sufre el asedio de la mujer que premunida de una lógica demoledora exige su lugar. Y ¡jojo!, que lo femenino viene potenciado con el Amor.

Como es sabido que nos cuesta cambiar y que ante la incertidumbre preferimos encastillarnos en los refugios conocidos y los muros de acero, elegimos líderes brutales, toscos e ignorantes, típicamente intolerantes, que en base a cuatro ideas publicitarias prometen reencauzar el rebaño desbocado y recuperar los valores tradicionales.

¿Cómo encauzar al rebaño desbocado? ¿Será posible?.. y ¡para qué! Por qué no asumimos de una vez que el cambio es inevitable y lo mejor que podemos hacer es diseñar el mundo nuevo basados en las nuevas condiciones.

Cambió el mundo pero no nos cambió la concepción del mundo. Estamos viviendo la resistencia paradigmática al cam-

bio. Aterrados ante la incertidumbre, nos aferramos a lo que ya conocemos y que nos parece seguro o construimos explicaciones sofistas para negar lo que ocurre en nuestras narices.

En un planeta totalmente conectado con miles de millones de humanos premunidos de smartphones, seguimos enseñando que la competencia es la clave para crear valor y tener éxito en la vida. Nada más decrepito.

La hiperconexión humana aborrece la competencia por un simple razón: hay pocos ganadores y muchos derrotados. Hay pocos que ganan mucho y muchos que no ganan lo suficiente. Además, despierta lo peor de la condición humana: la codicia, el egoísmo, la envidia, el abuso.

Hoy los derrotados de la competencia también tienen acceso a la información y la capacidad para generar información y compartirla. Los derrotados son visibles y tienen poder. Basta ver las protestas de los chalecos amarillos en Francia, o las impresionantes marchas feministas del 8M en Chile, movimientos producidos por saturación y convocados en redes sociales, sin líderes carismáticos que movilicen a las masas como se estilaba en el siglo pasado.

Eso es colaboración, el modelo emergente de creación de valor y de administración del poder.

La colaboración se ocupa tanto del resultado final como del proceso. No importa la ganancia personal sino el bien común, la colaboración se coordina amorosamente y evita el daño colateral.

Amorosamente, digo es decir no igualando a los distintos sino respetando la singularidad de cada uno y creando valor recíproco.

Además estos nuevos movimientos no parecen cristalizarse en religiones dogmáticas, al contrario, mutan, se constituyen y se disuelven de acuerdo a la circunstancia. No son reductibles a una ideología y no pretenden más que resolver las contradicciones de un mundo nuevo constreñido por las viejas estructuras.

Todo cambia, todo está cambiando....¿y el sistema educativo?

Jaime Ortiz continúa cavilando cabizbajo recorriendo a grandes zancadas la sala de clases. ¿Qué se enseña cuando se enseña?, ¿qué se estudia cuando se estudia?, ¿qué se entiende, qué se pretende, qué se busca?, ¿para qué...? Borges viene en su auxilio: “De todos los instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones del brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y la imaginación”.

Despierta Ortiz y sin duda hubiera exclamado exultante: ¡LA IMAGINACIÓN! Y hubiera salido corriendo a cambiar el sistema educativo.

Se entiende un sistema formativo como el vigente cuando la información estaba contenida en las bibliotecas y en las cabezas de los humanos dedicados a la siempre noble y sacrificada profesión de enseñar. Pero hoy la información está desatada, circula libremente, la buena, la regular y la mala, la “verdadera” y la verdaderamente falsa.

Lo que ayer sabíamos hoy ya no vale. Lo que enseña el profesor se contrasta con lo que el alumno aprendió por su cuenta.

¿A qué sentido común le habla el profesor si las lógicas de sus estudiantes vienen marcadas por las distintas subculturas que habitan? ¿Habrá que formarlos, moldearlos, alinearlos? ¡Eduquémoslos!, nosotros sabemos lo que es bueno...

El viejo y desvencijado sistema educativo, enchulado a punta de ingeniosas metodologías y periódicas mediciones queda feliz cuando sube puntos en las pruebas internacionales. ¡Quién llega primero! ¡Quién es más competitivo! ¿Cómo estamos con respecto a Finlandia? Y ahí vamos, entrenando para carreras que ya no se van a correr, mentalizando para ganar en esta edad de piedra mental en que fueron concebidos nuestros modelos de enseñanza y nuestro sentido común.

¿Qué es lo más democrático niños? E Ismael, 13 años, responde "Fornite. Porque es gratis, multiplataforma, además escucha a los jugadores: si uno encuentra que un arma mata muy rápido les escribe y la cambian; además tu puedes inventar los bailes y te agrupas como quieres y con los que quieres y pones las reglas" ¿Alguien les enseñó? No, aprendieron solos y aprendieron aprendiendo. Se mueven por el mundo digital con el instinto que da la práctica y la experiencia a la velocidad de la luz.

¡¡¡Qué le vamos a enseñar a Ismael si ya lo supo por su cuenta!!!

Enseñemos creatividad, llenémoslos de recursos culturales, ¡fuera las notas!

Preocupémonos mejor de no ponerle bototos a las mariposas y dejarlas volar libres que ellas saben.

30.- VIOLENCIA: DU “NO FUTURE” AU “NO PRESENT”¹

Michèle Benhaim

Comenzaremos por la observación de que la sociedad capitalista contemporánea es instintiva y melancólicamente perversa. Este postulado plantea la cuestión, entre otras cosas, de saber qué ha producido el capitalismo como figura adolescente. ¿Por qué el radicalismo adolescente necesario y fructífero se pone a menudo hoy al servicio de la muerte en lugar de la poesía?

Los adolescentes se ven cautivos del discurso capitalista ambiental, dicho, modesta (o irónicamente), discurso “neoliberal”, tienen la particularidad de no presentar metáforas sintomáticas (en el sentido freudiano) o de entregarnos un síntoma que refleje un punto de más horror que una herida narcisista.

Estas observaciones cubren estados que podemos clasificar bajo el término actual de “nuevos síntomas”, o, más precisamente, síntomas capturados y marcados por los mismos efectos del discurso capitalista.

Esta propuesta se refiere a los estados fóbicos que a menudo se relacionan con el sistema escolar y que están cerca de las mesas de despersonalización o incluso del campo de violencia actual en el que el adolescente toma medidas contra el Otro y / o contra sí mismo.

¹ Traducción del Francés por Jordi Riba.

Si predecimos hoy que el capitalismo está a punto de abandonar el fantasma a fuerza de consumir hasta que se haya autoconsumido (consumido), la clínica, por desgracia, está testificando por el momento, de adolescentes en deriva, bordeando la muerte para algunos o incluso sacrificando sus vidas como en un último intento de existir en el corazón de la lógica destructiva en el trabajo.

Porque un adolescente siempre se ha caracterizado por su radicalismo. La pregunta es saber o tratar de entender por qué y cómo el capitalismo participa en este defecto, esta derrota de esta dimensión fundamental del pasaje adolescente hasta reducirlo, incluso resolverlo a la inversa y lo que encuentra en encontrar alojamiento hoy en situaciones extremas, en lo que se llama “radicalización”.

La despersonalización y la actuación dan testimonio de una especie de mecanismo de escisión que la clínica adolescente contemporánea declina en una especie de bancarrota de los procesos secundarios freudianos o de la cadena significante lacaniana.

Verdaderamente separados de sus emociones y sus afectos, ciertos adolescentes inscritos en lo que el discurso capitalista genera disfrute ilimitado (exclusión de la castración, exclusión de las cosas del amor), se pierden.

Una adolescente de 16 años sometida radicalmente al imperativo del disfrute actual se prostituye al negar la parte de peligro contenida en las situaciones en las que se arroja “con el cuerpo perdido” al huir cada noche del hogar en el que el juez la tenía colocada. Durante un episodio somático menor, enfrentarse al médico que la interroga para conocerla un poco sobre su autotratamiento del cuerpo y la pregunta “¿tiene relaciones sexuales? “, Responde el adolescente sorprendido, con la mayor sinceridad,” no “.

La comunicación en lugar del lenguaje ha ganado: la acción predomina en la palabra y se corta de ella. Cuando le señalamos que este puede ser el lugar y / o el momento para decir algo sobre su conducta sexual de riesgo, ella dice “no quiero hablar de eso”. El acto aquí es una especie de realidad sexual, donde el habla la habría llevado al ámbito de la sexualidad. La diferencia es nada menos que la otredad.

El discurso capitalista que excluye las cosas del amor se refleja perfectamente en esta división del sujeto adolescente que, por el contrario, habría necesitado una metáfora de la castración útil para la inscripción de la inevitable violencia de la pubertad.

Sin Otro, el sexo real en este caso es como un impulso puro y una descarga violenta que la niña terminará diciendo “No estoy allí, no me importa, no soy yo, es mi cuerpo”.

Disfrutar y consumir ya no son promesas (mortales) que hicieron decir a la generación punk que bien había percibido los callejones sin salida absolutos, “No Future”. Disfrutar y (se) cons(u)mar se encuentran en el corazón de un “presente” inhabitable (si “vivir” significa vivir en el deseo del Otro) porque está sin el Otro (en el sentido de “ del otro lado “, útil, un *neben-mensch*² que se ocupa de la angustia y el caos para humanizar) y atravesado por pasiones vacías y deshumanizantes que ocultan las conductas violentas y crueles en las que el adolescente actúa como un “No presente “ donde se entrega a disfrutar y consumir como pura basura.

El capitalismo ha producido (el alarmante estado del planeta lo atestigua) un gran centro de reciclaje compuesto por adoles-

2 El autor hace referencia al *complejo de nebenmensch*, ‘complejo del otro, del semejante’ que resumen a su vez la separación y la identidad. Tomado de Revinovich Diana (1986) Sexualidad y Significante. Buenos Aires. Ediciones Manantial. (Nota de los editores).

centes sin presente, sujetos víctimas de todas las exclusiones y precariedad (desempleados, sin hogar, sin refugio, sin acogida...) y se ofende en cada noticia televisiva de que algunos ajustan puntajes, o incluso cuentan cada año las muertes de frío, las muertes por calor, los suicidios en el trabajo, etc., sin preguntarse si una ideología y un sistema insatisfactorio no constituirían una pista pensamiento constructivo.

¿Por qué el radicalismo adolescente, que los adultos a menudo lamentan tener que renunciar, se pone hoy al servicio de la cara mortal de la pulsión allí donde podríamos esperarlo en una inversión en el campo cultural y creativo, del vínculo solidario, del compromiso, del ideal compartido, de la utopía y los sueños, en fin, de la poesía ...

Lo que la clínica no puede dejar de registrar en la encrucijada de lo familiar y lo social, la adolescencia y, en la interfaz del Otro padre y el Otro de la política, el síntoma adolescente, toma hoy la figura contemporánea del vacío que sin duda refleja este mortal “dar vueltas en círculos” que caracteriza un discurso que excluye la pérdida y no deja surgir “problemas” como nos gustaría convencernos, el cómplice capitalista llamado DSM, sino puntos reales de horror, una especie de inquietud indescriptible e irrepresentable.

Estos últimos son profundos y están inscritos como productos de generaciones anteriores heridas, las de los padres “excluidos” del sistema porque ya están desempleados, sin refugio ... sin espacio para el deseo.

La adolescencia es una pregunta; se ordena al adolescente que produzca una respuesta sostenible. No hay opción. Freud había llamado a este descubrimiento el síntoma. Este último formaba parte de las coordenadas familiares edípicas, inscritas en un discurso sociopolítico, el todo, este otro del adolescente, autorizando

una metáfora sintomática posible para vivir, hablar, amar, trabajar, etc.

¿Qué pasa con esta otredad magullada, demasiado magullada por ahogamiento para escuchar una pregunta vital de un adolescente?

Entonces ¿qué? ¡Hacer ruido! Esto se evidencia por los disparos de Kalashnikov o el golpe de un adolescente que cae eternamente en el vacío, tal vez por un exceso de creencia en una virtualidad desimbolizadora en lugar del lenguaje. Lo real insiste y las emergencias se desbordan de estos discursos contemporáneos de adolescentes llenos de síntomas intratables.

El adolescente es el barómetro de Kultur y lo que ilustra el adolescente contemporáneo no es solo como su anciano punk que profetizó Sin futuro, el capitalismo financiero en lugar del capitalismo industrial, si no el No presente que constituye el vacío sin fronteras de un capitalismo 'como', la comunicación que hace del lenguaje un producto de desecho, un valor de mercancía.

Para concluir con un proyecto postcapitalismo, proponemos mejorar la cultura adolescente a través de la cual algunas personas resisten, luchan, se involucran (luchas políticas y unidas, música, arte callejero, etc.). Es una respuesta a la bancarrota casi generalizada del compromiso, a la lógica destructiva en el trabajo y sus efectos asesinos, a la pseudodemocracia actual, a la anestesia generalizada, al control del capitalismo sobre la psique y en el cuerpo, a los imperativos del disfrute perverso y melancólico de ser engañoso que ocultan las promesas capitalistas. Es el radicalismo adolescente puesto al servicio de la poesía ...

31.- LA SERVIDUMBRE VOLUNTARIA

Jordi Riba

El concepto de servidumbre voluntaria, procedente del renacentista Etienne de la Boétie, es probable que sea un buen ejemplo de concepto que a pesar de su pertenencia a la historia del pensamiento político como una de sus mayores aportaciones junto a la maquiaveliana, permanece inexplicablemente apartado. No es fácil, sea dicho de entrada, abordar un concepto que en cierta medida desmonta casi la totalidad del entramado del pensamiento político contemporáneo. Y a pesar de que el texto de La Boétie, *Discurso sobre la servidumbre voluntaria*, fuera concebido para menesteres ligados a experiencias histórico-políticas determinadas de su época, su clarividencia resulta, cuando menos, con respecto a la realidad política, incómoda a la hora de relatar la articulación que el presente ofrece. Cualquiera que sea este presente, y cualquiera que sea la manera como sea abordado, la mirada laboetiana nunca resulta indiferente. Por ello, en la mayoría de las ocasiones se ha preferido, o bien tergiversarlo, o bien sencillamente ignorarlo.

Todo ello en el contexto de una realidad que a pesar de las dificultades para conceptualizar los nuevos movimientos sociales y políticos que desde hace un tiempo vienen desarrollándose en occidente, y que frente a los cuales la dificultad se puede extender al propio marco conceptual interpretativo, al que por diversas razones se ha visto, persistentemente, muy reducido en el número y en la manera de concretarse a sí mismo. la aportación de otros conceptos que ayuden a relatar y aclarar el panorama de lo político, son sistemáticamente excluidos.

Por ello, la historia de las ediciones y el momento histórico en las que se producen ofrecen muchas pistas sobre el sentido dado a la obra, tanto por el autor como por los editores posteriores. El proceso de aceleración histórica que nos es dado vivir, demandaría ediciones casi permanentes, con introducciones diversas, y acaso opuestas. Algo así sucede actualmente en Francia, con ediciones y prólogos permanentemente renovados, en los que se da cuenta cómo el texto laboetiano puede ser tomado en las diversas perspectivas que las diferentes escuelas de pensamiento demandan de él. En el caso de las ediciones en español, de las tres aparecidas en las últimas décadas, algo similar se percibe. Véase en primer lugar, cronológicamente hablando, la de la editorial Tusquets de 1980, en la colección Acracia, en la cual se recoge casi en su totalidad la edición francesa establecida por Miguel Abensour y a la cual nos referiremos posteriormente. La segunda de las ediciones es la que lleva a cabo para la editorial Tecnos en 1986, encabezada por un prólogo de José María Hernández-Rubio. Finalmente, disponemos de una tercera edición del texto laboetiano en la editorial Trotta en la que Esteban Molina, en su prólogo, en la línea del texto de Claude Lefort de la citada edición de Abensour, es la que aporta mayor luz a los claroscuros que el texto de La Boétie posee.

Seguramente, esta permanente dificultad de otorgarle un sentido al texto por sus dificultades interpretativas sea una razón, pero no la única, de la paradójica poca presencia en el terreno de los grandes conceptos del entramado teórico de la filosofía política contemporánea y a la vez de la abultada cantidad de ediciones, especialmente en ediciones en versiones originales, como ha sido el caso de lo sucedido en Francia desde el siglo XIX hasta el presente.

En la línea interpretativa apuntada en el título del escrito, donde la vinculación entre servidumbre voluntaria y democracia

se asienta como conflictiva, será gracias a los escritos de quienes primero afirmaron la necesidad de pensar la política como irreducible a efecto de una instancia superior, como es el caso de Lefort, Clastres, Abensour, que el texto laboetiano tomará un nuevo impulso. A este modo de concebir y usar el término de la servidumbre voluntaria como cercano y paradójicamente opuesto a lo político, se referirán los citados Lefort, Clastres, y del propio Abensour, en la edición efectuada por este último en la colección “Critique de la politique” de la editorial francesa Payot¹. Escribe Abensour en la introducción del *Discurso*, que éste reaparece en tiempos críticos, tiempos de lucha por la democracia. El recurso al silogismo fácil no permite avalar que, por el hecho de encontrarnos en un periodo crítico, es un buen momento para la reaparición del escrito de La Boétie.

Pero el texto laboetiano ha conocido suertes diversas y no siempre favorables en el largo periplo desde su escritura. Afortunadamente, siempre ha habido personas que lo han llevado a la imprenta y han hecho de él un texto fundamental en su propia obra. Desde Montaigne, amigo de La Boétie y autor de una introducción al texto que finalmente formó parte de sus *Ensayos*, concretamente del capítulo XXVIII del primer libro: “Sobre la amistad”, hasta la edición de Benasayac, el camino ha sido largo y tortuoso. Tan cierto es que el escrito laboetiano reaparece siempre en momento críticos, como también lo es que ilustres pensadores, han hecho de él objeto de su reflexión. Seguramente, el *Tratado Teológico-Político* de Spinoza sea el ejemplo más significativo del periodo moderno, mientras que en los siglos posteriores las referencias han ido en aumento, con autores tan significativos como Marat, Leroux o la Simone Weil; pero ha sido en el periodo contemporáneo donde el elenco de pensadores interesados en la revisión crítica del texto, ha ido en aumento. Entre los más importantes, junto con los ya

¹ Existe una edición incompleta en la editorial Tusquets, colección Icaria, Barcelona, 1980.

citados, se encuentra Hannah Arendt quien ha utilizado las ideas de La Boétie para expresar el desencanto social con respecto a sus instituciones y la manera como eran regidas. También Deleuze se refiere al texto laboetiano en su *Anti-Edipo*, donde tomando la referencia spinozista, señala que éste puso de manifiesto sin sutilezas que el problema de la servidumbre voluntaria era el principal problema de la filosofía política, o al menos de una filosofía política crítica, opuesta a una concepción tradicionalista más dispuesta a problemáticas menos desabridas.

Así mismo, la confrontación que Abensour realiza en otros de sus textos y entrevistas, con Horkheimer y Arendt, donde se muestra como el concepto de servidumbre voluntaria ha visto agrandada su presencia en el ámbito de discusión de cuestiones tan significativas como son la lucha por la emancipación y contra el totalitarismo. Además, la persistencia de la servidumbre voluntaria en democracia hace que el pensamiento de ésta, no pueda desistir de tenerla en cuenta a la hora de considerar sus retrocesos. Con respecto a las cuales, algunas de ellas se hacen presentes, por ejemplo, en la entrevista a Castoriadis que sirve de epílogo a una de las más reciente, sino la más reciente de las ediciones del discurso. Y de Bauman en las *44 cartas desde el mundo líquido*². Todas ellas sugieren nuevas perspectivas a la lectura del discurso, siempre abierto, siempre actual, en relación a la interminable de servidumbre que la humanidad lleva consigo desde su origen, junto con la persistente voluntad de no sometimiento.

En esas pocas ocasiones que ha sido objeto de un trabajo crítico, el texto de La Boétie revela intuiciones sobre el vínculo político que deben ser consideradas como claves de cara a la elaboración de una filosofía política del tiempo presente. Una filosofía política que sea crítica con respecto a la tradición de esa misma filosofía

2 Z. Bauman, *44 cartas desde el mundo líquido*, Barcelona, Paidós, 4ª reimpresión, 2017.

política demasiado cercana siempre a los perfiles de la servidumbre voluntaria, bien por la vía de la interpretación de los hechos, bien por su opción respecto de los modelos contra-fácticos. Y ahí radica su intriga, en términos abensourianos: ¿por qué los humanos eligen la servidumbre y no la amistad? Cuestión ésta esencial, que lleva al propio Abensour a afirmar que la existencia de servidumbre voluntaria en toda la filosofía política que renuncia a su esencia crítica.

Servidumbre voluntaria entonces, si se trata de un término esencial en momentos críticos que desaparece cuando éstos dejan de constituir un periodo conflictivo. Pero, si acordamos que los periodos críticos tienden a enquistarse, a quedarse, entonces ¿la cuestión de la servidumbre voluntaria dejará de poseer esta forma intermitente para constituirse como una forma esencial en el estudio de lo político? Cuestión de difícil respuesta, si nos atenemos al propio La Boétie quien considera la disposición humana a la servidumbre por causas bastante influyentes en los propios humanos como la costumbre, la mistificación y el interés. Pero, con todo, Abensour no declina considerar el texto del perigordino como desvelador de la cuestión que a su entender es esencial en cualquier forma de argumentario: ¿por qué los humanos eligen la servidumbre y no la amistad? Es decir, porque se elige, voluntariamente, relaciones de dominación y no se eligen relaciones de igualdad.

El texto laboetiano revela intuiciones sobre el vínculo político. En primer lugar, su aproximación a lo político como ámbito de representación y de acción inmanente y autónoma. La Boétie no sólo se muestra crítico con la teología política medieval, sino también con el humanismo cívico renacentista italiano, según el cual el poder procede de los humanos, no de los dioses. La Boétie, no solo niega que la división entre dominados y dominadores, idea afín

al maquiavelismo, sea trascendente; sino que tampoco provenga de ninguna instancia natural o histórica. El paso de la sociedad al estado no es un paso ontológico. El poder no representa nada que sea explicable como trascendente a la humanidad, ni como forma de una imaginaria naturaleza de los humanos. Sería el poder de mundos que no preexisten antes del acuerdo de las voluntades. Solo fruto de una imaginación enfermiza, continúa La Boétie, se puede interpretar así las perspectivas teológicas y humanistas.

La segunda aportación original del texto laboetiano al pensamiento político contemporáneo tiene que ver con su manera de entender la ficción que se encuentra en la base de la tiranía. Según La Boétie, los humanos se someten a la servidumbre como “encantados y fascinados por el sólo nombre del uno”. ¿De qué manera explicar esta realidad? ¿cómo comprender que los humanos persigan la servidumbre “si para tener libertad no hace falta más que desearla, si no hay necesidad más que de un simple querer?” La Boétie sugiere que busquemos en el propio lenguaje. Lefort propone algunas claves de esta interpretación que por su calado superan el propio texto laboetiano. El *nombre de uno* fascina porque hace imaginar el orden en el que es superado el anómico caos de una multitud invertebrada compuesta por individuos. Hace imaginar un cuerpo social en que cada cosa tenga su sitio y que obedezca a una norma inapelable; pero también fascina, continúa Lefort, porque parece destruir la babel levantada por los humanos, haciendo desaparecer la indeterminación del movimiento de la palabra.

En tercer lugar, la aportación de La Boétie a una filosofía de la amistad en clave política. La Boétie, a diferencia de la manera como lo clásicos la vinculan con la felicidad, lo hace con la libertad. La amistad relacionada con la libertad y la igualdad. Una sociedad libre sería aquella en la que sus miembros no cedieran al deseo de servir-dominar y por ello, pudieran verse como semejantes. Dicho en palabras de Lefort ejercitarse en la experiencia democrática que

nos sitúa continuamente en “la tesitura de una disolución de los referentes de certeza”. Y a la que algunos quieren escapar.

Para Abensour la lectura del escrito laboetiano no conseguirá dar la vuelta a la cuestión de la servidumbre voluntaria, pero sí logrará que se produzca en el lector esa experiencia política de la amistad. La fraternidad tal como aparece reclamada en la tríada republicana. Se trata de la llamada por Abensour “democracia insurgente”, aquella del desorden fraternal que rubrica el panfleto del año 1795, *l'Insurrection du peuple*, reclamando pan y el derecho de insurrección que le reconocía la constitución del 1793 y que *La Convention* le había hurtado. Se trata de la irrupción del pueblo en la escena política para proclamar su vocación política, tanto en contra del poder establecido, como contra del poder en proceso de establecimiento, afirmando su adscripción a una manera de ser de lo político opuesto a la dominación de los unos sobre los otros.

Para Abensour se ve surgir en estos acontecimientos el principio que da vida a la insurrección, el vínculo político vivo, intenso, no jerárquico, dedicado a preservar la facultad de acción del pueblo y a impedir que aquello que establece el vínculo entre los ciudadanos no degenera una vez más en orden dominador, jerárquico, vertical. Desorden fraternal entendido como el vínculo frente al poder dominador de los dirigentes. La no dominación, y la ausencia de la servidumbre voluntaria.

Para Abensour esta experiencia fraternal se descubre en determinados momentos, en determinadas experiencias que los individuos han hecho realidad, ha vivido desde los periodos revolucionarios de los siglos pretéritos. Esta experiencia ciudadana a la que llama Abensour democracia insurgente, pues no consiste ni en una forma cristalizada, ni en una organización de los poderes. Es un movimiento que no puede ser otra cosa que movimiento.

Nos hallamos ante la acción política que persigue la ruptura de la lógica de la dominación, de la totalización, de la mediación y de la interpretación; con el objeto de sustituirla por una lógica propia, la del pueblo soberano en lucha contra las reconciliaciones mistificadoras y las interrogaciones falaces. La democracia, sostiene Abensour, “es la institución determinada de un espacio conflictivo, de un espacio contra, de una escena agonística en la que se enfrentan dos lógicas contrarias, la de la autonomización del Estado en cuanto forma, y la de la vida del pueblo en cuanto acción, actuar político.”³

En estas ocasiones críticas y, por otra parte, escasas —como dijera H. Arendt—, de la historia, la democracia se ha mostrado, tal como señala Abensour (citando a Marx), “el enigma resuelto de la constitución”. Para comprender la objetivación constitucional es necesario retrotraerse hasta aquello que lo ha producido: el demos y su acción. ¿Acaso la salvaguarda del contrato, del vínculo con el “pueblo real”, no exige de la verdadera democracia, desde su constitución, -se pregunta Abensour- la desaparición del Estado entendido en la forma de potencia organizadora que ocupa el lugar de la acción del pueblo?

Mientras que el esquema lefortiano acoge la formulación individual del conflicto (la del ciudadano frente a los poderes), pero sin llegar a plantear el conflicto fundamental, el de la comunidad de ciudadanos contra el Estado. Y es precisamente este conflicto el que emerge con la democracia insurgente. La asunción de la politicidad primera supone la formulación en plural de este contra. Ello no debe llevarnos a confundir la democracia insurgente con una de las variantes de la democracia conflictiva, puesto que lo característico “de la democracia insurgente es desplazar, sensiblemente, los problemas. En lugar de concebir la emancipación como

3 M. Abensour, *Lettre d'un “révoltiste” à Marcel Gauchet converti à la “politique normale”*, Paris, Sens et Tonka, 2008, p. 12.

la victoria de lo social (una sociedad civil reconciliada) sobre lo político, entrañando, al mismo tiempo, la desaparición de lo político; esta forma de democracia hace surgir, contribuye a hacer surgir, en permanencia, una comunidad política contra el Estado”⁴. Esta definición comporta pensar un cuerpo social que se resiste a ser cuerpo político, una nueva experiencia del vínculo humano; en definitiva, tener la conciencia de que la esencia del hombre se encuentra en el “estar juntos”, y no en la simple unión del hombre con el hombre, o en la afirmación de que la elevación propia de la política impregna todas las esferas de la vida humana.

Desde esta óptica, la democracia insurgente sería el fruto de una lectura integrada del contra Hobbes plural formulado por Clastres y Levinas. Abensour inscribe la original articulación del autor de *La société contre l'État* en la tradición de pensamiento político que coloca el conflicto en el núcleo de la política. Le interesa su definición de la guerra como institución plenamente humana que encuentra su sentido irreducible en el rechazo a todo intento de síntesis. La obra de Pierre Clastres le permite convulsionar el pensamiento del Estado al presentar el poder coercitivo como un caso particular del poder político —éste, sí, universal, inmanente a lo social.⁵

Pero este contra Hobbes supone cierta aceptación del estado de naturaleza hobbesiano —en y por la guerra, pasamos del lobo al hombre⁶. Mientras que Levinas es mucho más radical. Sencillamente, rompe con la idea del Leviatán como horizonte insuperable y plantea ese más allá que apunta a la utopía, ese más allá que per-

4 M. Abensour, *la démocratie contre l'État*, París, Puf, 1994, p.19. (Hay una edición en español en Ed. La Catarata, Madrid, 2017.)

5 M. Abensour, “Le contre-Hobbes d’ Emmanuel Lévinas”, en J. Halpérin y H. Hanson (dirs.): *Difficile justice, Actes du XXXVI colloque des intellectuels juifs de langue française*. París: Albin Michel, 1998, p. 141.

6 P. Clastres, *La société contre l'État*, París, ed. Minuit, 1974, p. 20. (Hay una edición en español en Ed. Virus, Barcelona, 2008.)

sigue Abensour. El autor de *Ética e infinito* piensa otro posible y opone al “Estado de César” —nacido de la violencia del estado de naturaleza— “El Estado de David”, que encuentra su sentido en el recuerdo de la aventura primera —la fraternidad que da origen a una paz de la proximidad—, y en el fin que persigue —la justicia. Lo que admira Abensour en Levinas es la propuesta de una intriga originaria nueva, fundada en el vínculo humano, que coloca al Estado en un espacio pluridimensional, crítico, en el que es posible la contestación.

La democracia encuentra la fuente de su fuerza indomable, en el elemento humano, en este foco de complicaciones, de agitaciones, que entraña la articulación de vínculos múltiples (tanto los que unen como los que separan). En el recurrente regreso a esta reserva de indeterminación, opuesta a la concepción de la servidumbre voluntaria, la democracia se muestra indomable, salvaje, turbadora del orden, de los órdenes establecidos; no para erigirse como potencia soberana, sino para acoger, sin ocultarse, la experiencia de la institución en contra de este elemento humano, él mismo salvaje; susceptible, en cuanto tal, de engendrar formas de relaciones inéditas, de permitir el advenimiento de lo heterogéneo.

“La utopía de lo humano”, escribe Levinas, para reeducar nuestro oído a la palabra humano. No el hombre, sino lo humano; no la determinación de la naturaleza humana, ni el destino humano, sino lo humano; la imprevisibilidad de lo humano; la indeterminación de lo humano. No el orden o el reino humano, sino la perturbación del orden; el aumento del sentido. Como si lo humano fuera un acontecimiento, despertar súbito de una inteligibilidad más antigua que el saber o la experiencia, ahondamiento imprevisible que viene a cruzar el tiempo histórico, desafiando todos los cálculos, aparición de una efectividad más efectiva que la de los realistas.

En Levinas, lo humano, demuestra una connivencia profunda con la utopía, distinta a la de una complejidad que no puede organizarse ni dominarse, que se deriva de la indeterminación, y lo que Abensour acertadamente pregunta, si no tiene que ver con la singularidad del ser. En el movimiento de salida del ser característico de una filosofía de la evasión que cuestiona el primado de la ontología. Utopía y democracia son dos fuerzas, dos impulsos indisociables, de los que el movimiento emancipatorio moderno se ha alimentado, se alimenta de su encuentro, de las aguas mezcladas de su doble tradición. Como si una de las cuestiones esenciales de la modernidad, concebida bajo el signo de la libertad, no hubiera sido elaborar, reelaborar sin fin, este doble movimiento: democratizar la utopía y utopianizar la democracia.

Para llegar a la conjunción de la impulsión utópica y de la acción política habría que dar forma a la afinidad mediante el principio político surgido de la amistad, que representa, entre las pasiones, una de las más sublimes; acierta el momento del juicio y conjura, a la vez, el egoísmo y la tentación de la comunidad fusionada. La amistad tiene la particularidad de instaurar un vínculo en la separación, es decir, un vínculo que se establece preservando una separación entre los miembros de la comunidad.

En la medida en que la política se comprende en relación con la división originaria de lo social, la democracia aparece constituyéndose en la asunción de esta división. No es suficiente reconocer la legitimidad del conflicto en su seno, ha de verse en él la fuente principal de una invención inagotable de la libertad. La democracia es salvaje porque la democracia es esa forma de sociedad que, mediante la recreación de la división, deja libre curso a la cuestión sobre la cual lo social no deja de plantearse; cuestión interminable, entonces, calada por una interrogación sobre sí mis-

ma, en la que la acción política concernida no es la de un instante, sino la acción continua inscrita en el tiempo, siempre a punto para resurgir debido a los obstáculos hallados. Se trata del nacimiento de un proceso complejo, de una institución de lo social orientada a la no dominación que constantemente se concibe para mejor perseverar en su ser y deshacer los movimientos de oposición que amenazan con aniquilarla y regresar a un estado de dominación y de servidumbre voluntaria.

32.- NOS/OTROS: NOS/OTROS Y LA ESCUELA QUE NOS REVOLUCIONA

Ricardo Espinoza Lolas

“NosOtros” es un concepto que expresa en sí mismo a un tejido socio-histórico material situado; por ejemplo, en Chile no es lo mismo ser del norte que del sur, ser de un pueblo rural que de una ciudad, ser del interior cordillerano que de la costa, ser de la capital que de regiones, ser de este barrio que del otro, ser hombre que mujer, ser hétero que gay, ser un “chileno” que un mapuche, etc. Y lo mismo ocurre en todas partes en este pequeño planeta pandémico y capitalista. Por lo mismo en este concepto de “NosOtros”, que en su expresión como significante hace explícito al Otro (para que tanto en lo visual como en su prosodia se vea y exprese a ese Otro), se busca indicar cómo hoy debemos entender al humano en medio de este Capitalismo Hacendal como posibilidad real de resistencia y, a la vez, transformación de esa misma ideología capitalista dominante, voraz, tóxica e infecciosa. El virus es el Capitalismo y la Covid-19 simplemente un elemento extraño que permite ver cómo opera el virus capitalista por décadas socavando todas las instituciones humanas y en ello sin para de crecer y devorarse todo, incluso a la propia Pandemia para capitalizarla.

Una ideología como es el Capitalismo en el que vivimos y somos modelados a diario; y en todos los territorios posibles: empíricos, virtuales, inconscientes (el territorio más complejo de todos y el más peligroso). Con este concepto superamos la abstracción unilateral y vacía de entender al humano como de modo formal; esto es, como “yo”, demasiado filosófico y psicoanalítico, o

como un neutral y huero “nosotros”, demasiado socialdemócrata y cómplice del Capitalismo (ni qué decir de tantos conceptos filosóficos ~~de los filósofos~~ como de las ciencias sociales: conciencia, espíritu, criatura, animal simbólico, homo sapiens, homus economicus, pueblo, multitud, y un larguísimo etc.). Este concepto de NosOtros, que llamo a veces un Centauro para dar la idea e imagen que de está vivó, que es monstruoso, que no se puede domar, porque se mueve por todas partes, que crea mitos, realiza revoluciones y que no depende de teoría alguna, es un concepto que está bien explicado en mi libro *Capitalismo y empresa. Hacia una Revolución del NosOtros* (Libros Pascal, Santiago de Chile, 2018) y en *NosOtros. Manual para disolver el Capitalismo* (Morata, Madrid, 2019). Y, por lo mismo, no lo explicaré en detalle en este breve texto.

La pregunta que debemos hacernos con radicalidad hoy, en estos precisos momentos de Capitalismo contagioso y salvaje planetario es: ¿acontece el NosOtros en la Escuela? ¿Es posible un NosOtros en la Escuela? ¿NosOtros en tiempos de Capitalismo, Pandemia e Ideología? Si pienso en la Escuela chilena, y, a la vez, en la Escuela de varios países de la OCDE (incluso más allá), lo que se ve es literalmente y de modo inmediato es la negación explícita del NosOtros. En verdad no se quiere un NosOtros de ninguna especie en el ámbito educativo; que ningún niño, ni joven barrunte nada de un NosOtros. Absolutamente nada, se hace “como si” fuera importante el NosOtros, pero en la “práctica” no se quiere nada con ningún tipo de articulación material entre todos para construir lo humano con la fuerza del pasado y la confianza en el futuro. Esto ocurre en vistas a algo así como a lo que se escucha en *The Wall* de Pink Floyd (o se ve en film homónimo de Alan Parker), esto es, como una cierta “máquina de moler carne” humana de estudiantes (su dignidad), pero que en este “moler” lo que se va creando con los deshechos, lo que se construye cual nuevo Frankenstein, es un esclavo ideológico para que pertenezca

a un falso neutral “nosotros” (tan caro a la socialdemocracia, como a la Escuela de Frankfurt, o las religiones, o partidos políticos, o ciertos movimientos culturales, etc.): un nosotros chileno, español, argentino, francés, inglés, polaco, brasileño, israelí, etc. Un “nosotros” totalmente despotenciado que no puede salir de la “máquina capitalista” que lo tritura a él mismo, pero que, a la vez, es ese mismo “nosotros” el que permite y mantiene funcionando a dicha “máquina”.

Ese “moler” que te “de-muele” para “model-arte” (bello eufemismo), que te tritura para diseñarte, que te mata para revivirte como un zombi, que te extrae tu sustancia para colocarte el adamantio, cual Wolverine capitalista hasta en los huesos (es el sueño populista de Steve Bannon que se realiza a diario y por muchas partes), es la operación ideológica más grave y dañina que acontece en nuestros días: nos esclavizan ante nuestros ojos y con nuestro consentimiento. Esclavizan a nuestros “hijos” y, además, “nosotros” queremos que a nuestros ellos los adoctrinen en la ideología más mortal de la historia: el Capitalismo Hacendal Militarizado Chapuza. Un Capitalismo mutado, que ya no es solamente tardío y constituido por los mandatos de: “¡Goza! a lo Berlusconi y ¡Emprende! a lo Piñera”, sino que se nos vuelve un Capitalismo que funciona con el mandato radical del: “¡Teme! a lo Trump”. Para ello, todos los territorios se muestran como formaciones hacendales: USA, China, Rusia, Latinoamérica, etc. Y en estas haciendas que luchan por producir y distribuir capital se da una Ética Militarizada (fuerzas militares que luchan defendiendo sus valores capitalistas y por ello la necesidad de tener fronteras, cierres y límites) y una Estética Chapuza (con una horrorosa forma grotesca y superficial de expresar las fuerzas políticas). Y todo esto es lo que vemos en plena Pandemia del 2020 de la Covid-19. Y así les va a lo poderosos populistas: Trump, Bolsonaro, Johnson, Putin, Piñera, etc. con la Pandemia que expresan a los países

con más contagiados. ¿Cómo les va? Gobiernan sin gobernar, haciendo mero show para los medios de comunicación, tratando que todo pase mientras el brote viral hace “naturalmente” lo suyo y los humanos luego lo olvidemos. ¿Qué olvidemos? El olvido es saber que el Capitalismo aniquiló todas nuestras instituciones: sanitaria, alimenticia, educativa, cultural, laboral, urbanística, etc. Y, por ende, estamos echados a nuestra suerte. Y, por lo mismo, es el propio Capitalismo, por ejemplo, la Banca, la que nos salvará con endeudamiento de la crisis. Es la locura misma de vivir ideologizados en estos tiempos.

En las Escuelas hoy por hoy, y desde hace décadas (gobierne la “derecha” como la “izquierda”) se da una ideologización brutal, como cierto Campo de Concentración (o Exterminio), de ir generando humanos como partes o piezas o engranajes de sistema o como Operadores de la Matrix. La Escuela es el elemento ideológico por excelencia donde se da la construcción actual del futurista clone como el nuevo habitante planetario. Y con el advenimiento de la Pandemia esto se ve más claro que nunca con el “adoctrinamiento” telemático que llega a todas partes (mucho más fácil de realizar y a bajo costo, por la seguridad de todos “nosotros”). Hoy ya se construyen y se reproducen clones en todas partes de esta tierra en la que vivimos (este pequeño planeta como lo señala el tremendo Thanos de Marvel); y esta operación se realiza ya en la Escuela y desde los primeros años de “formación”. Ese muerto en vida, ese zombi, ese “musulmán” como los llamaba Primo Levi, es un cierto clone que en la actualidad por tecnologización vive y se desvive Funcionando en el sistema, manteniendo el sistema, luchando por los valores del sistema y encadenado “libremente” a las necesarias aplicaciones que el Capitalismo hacendal digitalizado, de la era del enjambre, le otorga para vivir; en esto, no podemos dejar de pensar en el Capitalismo más chapucero y militarizado del poderoso modelo chino: los comunistas capitalistas

clones. Y que salió totalmente airoso de la Pandemia que ellos mismo crearon. Es el único aís, con mil 400 millones de personas que salió de la Pandemia y, a la vez, le dio una lección a todo el planeta. A saber, que no importa para nada la democracia y libertad humana por el bien del engranaje capitalista chino que nunca se debe detener, ni ante un virus, ni ante nada. Es como un Tao a lo bestia. Y que lamantebablemente otros países ven con tentación para “acabar” con el “mal”.

La otra pregunta que se nos vuelve urgente responder: ¿cómo es posible que se dé el NosOtros al interior de la Escuela? O una pregunta más sencilla y franca: ¿es posible el NosOtros, precisamene, en este mundo capitalista y pandémico? La respuesta es rotunda y clara, aunque parezca contradictoria con la anterior pregunta y con lo que señalé respecto al operar del Capitalismo: ¡Sí! Porque de hecho sucede en Chile y en múltiples partes; y también de hecho seguirá sucediendo y es imparable contener. Pero ¿no había dicho que la Escuela era el lugar por excelencia del Capitalismo?, incluso ironizando podría decir el lugar “ontológico” del Capitalismo: su “ser en el mundo” se da en la Escuela, pero todavía en esa “ontología capitalista” que realiza al niño en el ser en el mundo-escuela capitalista igual allí se da la irrupción del NosOtros; a pesar de, como diría Nietzsche... acontece NosOtros en la Escuela misma. ¿Cómo acontece? He ahí lo interesante a reflexionar y describir. El tejido socio-histórico es precisamente un tejido social, por una parte, e histórico por otra. Vayamos por partes. En cuanto social, es un tejido por lo general silencioso, como lo señala Hegel, más que ruidoso, aunque a veces nos quedamos siempre en el aspecto ruidoso por ser el más audible y visible, por ejemplo, los movimientos sociales, huelgas, migraciones, guerras, epidemias, desastres naturales, hambrunas, pandemias de Covid-19, etc., pero lo propio del tejido social es ser materialmente silencioso, siempre está sucediendo en el diario vivir, en la mínima práctica

de lo cotidiano, estemos donde estemos: el tejido social es eminentemente silencioso; acontece de suyo en ese silencio: es la vida en su propia corporeidad. Y por eso no nos percatamos del todo de su transcurrir (por nuestra propia ideologización capitalista), pero ocurre y en cierta forma, en forma oblicua (no directa), lo “vemos” suceder en NosOtros mismos.

Y este es el segundo rasgo del tejido; es un tejido histórico. El tejido no solamente es lazo, discurso, estructural social silencioso que, a veces, genera múltiples ruidos (cuando se amplifica por un malestar de años, como fue la Revuelta Social de Chile en octubre de 2019), sino que el tejido social es de suyo histórico, nos habla desde su pasado y en ello mismo abre potencias creativas de futuro y de transformación social real en “este” inmanente presente. Por lo social tenemos una cierta estructura y por lo histórico esta estructura se vuelve dinámica, es temporal: hace la entrada el pasado, el presente y el futuro en el tejido social. Y cada uno de “nosotros” ahora es “en” el NosOtros, es en el tejido socio-histórico. Somos ~~es~~ en esa estructura dinámica, en ese discurso temporal materialmente situado.

Si esto es así, la propia Escuela, aunque esté “ontologizada” por el Capitalismo (como su lugar “propio”) y funcione como un Campo de Adoctrinamiento ideológico brutal (un Campo de Concentración y de Exterminio de una forma de vida), en su materialidad, en ser ella misma parte de todo tejido socio-histórico abre espacios materiales no solamente de resistencia, sino que también abre materialmente espacios de transformación revolucionaria; y de una revolución que no vuelve a un punto cero, como lo piensa Lacan, ni deviene una farsa chapucera, sino que se abren posibilidades de generar Ideas que diseñen cambios en los que se ha vivido sujeto a ideologización brutal. Y esto hoy en época de Pandemia puede ser más brutal todavía por lo telemático vir-

tual y tecnológico. Pero igual se puede generar cambios. Y esto se da por lo menos por tres rasgos fundamentales materiales de la Escuela, estos son: 1. Los tejidos socio-históricos de niños, niñas, profesores, administrativos, auxiliares, apoderados, etc. 2. Todo lo que acontece tanto en el interior como en el exterior de la Escuela ya por los contenidos de la formación ya como en su articulación con el mundo que nos rodea. Y 3., en los “asignificantes” propios de la Escuela, usando terminología de Deleuze, que operan como mediaciones necesarias para materializar la estructura dinámica escolar, como estructura real, estructura abierta.

Explicuemos esto con el detalle que nos permita este Libro colectivo del NosOtros, esto es, solamente un “barniz”. En tanto somos, primeramente, tejidos socio-históricos de alguna forma ya estamos temporalizados y el pasado nos constituye (por eso por ejemplo los jóvenes chilenos generan demandas por gratuidad o por lo público en tiempos aparentemente capitalista que había eliminado esos modos de ser desde muchos años atrás, pero igual están vivos esos recuerdos en la memoria colectiva del NosOtros); y junto con ello funcionamos en red aunque nos quieran ver o educar con modelos de competencias o llenarnos de fármacos o neurólogos o de pruebas estándar e instrumentos varios de contabilidad y así volvernos en narcisos poderosos: el Yo; esto es, lo que llamo desde el Comic: volvernos a lo Hulk. Por ser redes temporales siempre la materialidad de esa física red se sale por los poros mismos del Capitalismo (no se puede detener la filtración de la red social); y repito, aunque nos quieran construir como soledades atrapadas a la vorágine del presente no se puede atrapar nuestro rasgo socio-histórico (ni en China, ni en Israel, ni en Corea del Norte, etc.). Y, en segundo lugar, como nos movemos en una ámbito de “formación” (*Bildung*) y, a la vez, de articulación con el medio es imposible que el Capitalismo aunque tenga aparentemente todo controlado y

diseñado lo curricular y nuestro entorno (como novela de ciencia ficción), el Capitalismo no puede diseñar que el mismo contenido estudiado por los niños y jóvenes nos libere de alguna forma (incluso en una Escuela altamente elitista los contenidos estudiados abren espacios para derrumbar esa propia elite que se quiere educar e inculcar en los estudiantes). Esos contenidos por ser simplemente de suyo lo que son (matemática, idiomas, ciencias, historia, etc.), esto es, por ser contenidos reales nos dejan en un trato abierto con lo real; por lo tanto, por ese rasgo de tratar con lo real siempre estamos abiertos pulsionalmente (el instinto y el estímulo se liberan de sus cadenas específicas animales y en esto Nietzsche y Freud tiene razón y se articulan con Heidegger, Zubiri, Deleuze, Derrida, etc.) y gracias a esa apertura incluso viviendo en una cárcel podemos barruntar en esa necesidad la libertad de una cierta creación que pasa entre todos NosOtros. Y esto que pasa con el mismo contenido estudiado, que escapa de la ideologización “ontológica” del Capitalismo, ocurre con nuestro espacio en que nos movemos y somos; no se puede diseñar el lugar cerrado por antonomasia, todo lugar está abierto o se mueve en una lógica de no-todo (Lacan, Žižek, etc.) y, por lo mismo, aunque nos movamos en lugares altamente estructurados lo podemos reterritorializar; y darles así una vuelta de tuerca que nos abra otras rutas a seguir. Y, finalmente, el elemento “asignificante” material mismo de la Escuela: ese patio, esa biblioteca, ese pasillo, esa aula, ese baño, ese techo, ese frío en invierno, ese calor en verano, esa calefacción, esos juegos, esa comida, esas paredes, esas sillas, esas mesas, esos computadores, esos lápices, ese gimnasio, ese jardín, ese huerto, esa cocina, esa enfermería, ese rincón, ese deporte, esos recreos, esos, esos, esos... elementos “asignificantes” nos abren en su materialidad las mediaciones necesarias para que desde ellas nos subjetivemos. Y allí la ideologización “ontológica” a capitalista se derrumba.

Estos tres rasgos de la Escuela: sus tejidos socios-históricos, sus contenidos de formación y de articulación con el mundo y, finalmente, sus elementos materiales físicos nos abren el espacio en la Escuela como la posibilidad cierta de revolucionar el establishment y con ello a todo lo socio-natural. Y así en la Escuela a pesar del Capitalismo hacendal y, en medio, de la Pandemia, acontece inexorablemente una Revolución del NosOtros.

Bibliografía

ESPINOZA, R., *Hegel y las nuevas lógicas del Estado y del Mundo. ¿Cómo se es revolucionario hoy?* (Prólogo de Slavoj Žizek y Epílogo de Alberto Toscano), Akal, Madrid, 2016, p. 400.

ESPINOZA, R., *Capitalismo y empresa. Hacia una Revolución del NosOtros* (con Prólogo de Antonio Negri y Epílogo de Eugenio García), Editorial Libros Pascal, Santiago de Chile, 2018, p. 200.

ESPINOZA, R., (Ed. Junto a Rodrigo Rojas, Mariano Rupérthuz, Tim Appleton, José Alberto Raimondy) *Lacan en las lógicas de la emancipación. A partir de los textos de Jorge Alemán*, Pólvora, Santiago de Chile, 2018, p. 416.

ESPINOZA, R., (Ed. Junto a Oscar Barroso, Prólogo, Capítulo, Entrevista, Conclusión) *Žizek reloaded. Políticas de lo radical* (con Prólogo de Slavoj Žizek), Akal, Madrid, 2018, p. 407.

ESPINOZA, R., (Ed. Junto a Jordi Riba, Prólogo, Capítulo) *Aporías de la Democracia*, Terra Ignota, Barcelona, 2018.

ESPINOZA, R., (Ed. Junto a Jordi Riba, Prólogo, Capítulo) *El espacio público de la migración*, Terra Ignota, Barcelona, 2019.

ESPINOZA, R., *NosOtros. Manual para disolver el Capitalismo* (con Prólogo de José Luis Vllacañas), Morata, Madrid, 2019.

ESPINOZA, R., (Ed. Junto a Jorge Eduardo Fernández, Alberto Toscano, Prólogo, Capítulo) *Hegel Hoy*, Herder, Barcelona, 2020.

33.- CONTAGIO: ¿ESTADO DE EXCEPCION O EXCESO ERÓTICO?¹

Catherine Malabou

El sacrificio fue inicialmente supuesto para curar la profanación por medio de la descontaminación de lo profano. El término “sacrificio” proviene de la palabra latina “sacer”: sacralizar, consagrar, santificar. En el momento en que era tocada por otro que no fuera el sacerdote, la víctima del sacrificio se volvía a su turno “contagiosa”. Cesaba de estar separada de la esfera humana, cesaba de ser sagrada.

El contagio es una profanación. La profanación es una contaminación. Agamben “(...) Una de las formas más simples de profanación se realiza así por contacto (*contagione*) en el mismo sacrificio que obra y regula el pasaje de la víctima de la esfera humana a la esfera divina. Una parte de la víctima (las vísceras, *exta*: el hígado, el corazón, la vesícula biliar, los pulmones) es reservada a los dioses, mientras que lo que queda puede ser consumido por los hombres. Es suficiente que los que participan en el rito toquen estas carnes para que ellas se conviertan en profanas y puedan simplemente ser comidas.”²

Lo sagrado y lo profano se contaminan uno a otro. Para que el ser sagrado permanezca separado de los otros seres, tiene que hallarse en la misma situación que el individuo contagiado que debe permanecer aparte. Una vez contagiado, el individuo profa-

1 Traducción del inglés por Patricio Landaeta.

2 G. Agamben, *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2005, p. 98

no recíprocamente deviene sagrado, esto es, separado, intocable. Lo común contamina lo fuera de lo común. El contaminado deviene sagrado. Listo para el sacrificio. Para el aislamiento y la muerte.

En el instante en que Agamben analiza detenidamente este pasaje reversible de lo sagrado a lo profano, declara no obstante que nada es sagrado “per se”. “El principio del carácter sagrado de la vida se nos ha hecho tan familiar que parecemos olvidar que la Grecia clásica, a la que debemos la mayor parte de nuestros conceptos ético-políticos, no solo ignoraba este principio, sino que no poseía un término para expresar en toda su complejidad la esfera semántica que nosotros indicamos con un único termino: vida.”³ La idea de que la vida – la vida humana en particular – es sagrada es una idea tardía, sostenida por un “mythologema”: la del tabú analizado por Freud de la “ambivalencia de lo sagrado” defendido por antropólogos como Marcel Mauss, y agravado por decirlo así por la categoría de exceso de Georges Bataille. Para Agamben, la diferencia establecida entre lo sagrado y lo profano depende de una decisión jurídico-política. Haciendo mención del jurista romano Trebatius, este escribe: “Los juristas romanos sabían perfectamente qué significaba “profanar”. Sagradas o religiosas eran las cosas que pertenecían de algún modo a los dioses. Como tales, ellas eran sustraídas al libre uso y al comercio de los hombres, no podían ser vendidas ni dadas en préstamo, cedidas en usufructo o gravadas de servidumbre. Sacrílego era todo acto que violara o infringiera esta especial indisponibilidad, que las reservaba exclusivamente a los dioses celestes (y entonces eran llamadas propiamente “sagradas”) o infernales (en este caso, se las llamaba simplemente “religiosas”). Y si consagrar (*sacrare*) era el término que designaba la salida de las cosas de la esfera del derecho humano, profanar significaba por el contrario restituirlos al libre uso de los hombres”⁴.

3 G. Agamben, *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida I*. Valencia: Pre-textos, 1998, p. 88

4 G. Agamben, *Profanaciones*, p. 97

La diferencia de lo sano y lo contagioso será siempre entonces el resultado de un acto político. Así como no hay nada sagrado *per se*, no hay nada contagioso *per se*.

La vida ha estado desde siempre capturada por el poder soberano. Esta captura aparece como un paradójico mecanismo de inclusión que excluye al mismo tiempo lo que incluye. La intersección de separación y contaminación, cura y contagio, aislamiento y contacto está enraizada en el mismo mecanismo. La relación entre lo sagrado y lo profano refleja solo la lógica de la excepción, la cual, en ella misma, es una máquina. La máquina de poder que puede funcionar exclusivamente separando los sujetos de lo que ellos son, haciéndolos potencialmente sagrados y contagiosos de una sola vez. Esto no quiere decir que la política sea la condición trascendental de posibilidad de la sacralización y la profanación. La captura política de la vida obviamente comparte algo con los ritos sacrificiales. Recíprocamente, los ritos sacrificiales obviamente comparten algo con la soberanía. El problema es que estos no deberían ser pensados nunca de forma independiente uno de otro. Una vez más, no existe lo sagrado “*per se*”. La distinción entre sagrado y profano no preexiste a su separación. La separación es el origen de lo sagrado, no al revés.

La primera vez que se puede ver el adjetivo “sagrado” asociado a la vida humana es cuando el extraño caso judicial del *homo sacer* fue codificado en Roma. El *sacer* era un hombre que podía ser asesinado sin ser considerado una víctima de homicidio o sacrificio. Una vida asesinable, no apta para el sacrificio, no apta para la profanación. *Sacer*, pero no sagrado. Lo que este caso revela es que la vida es paradójica y realmente “insacrificable” y del mismo modo “improfanable”.

Agamben argumenta que “la política moderna” ha tenido éxito sin embargo en hacer creer que la vida sagrada es sagrada en sí misma, que todas las vidas son sagradas, encerrando entonces lo sagrado en la esfera religiosa. Esto para ocultar de mejor manera el hecho de que la vida nuda de los sujetos está despojada en realidad de toda dimensión sacrificial, y consecuentemente profanable. Ahora que los ritos de sacrificio han desaparecido, la función política y social curativa de la separación entre lo sagrado y lo profano ha, del mismo modo, desaparecido.

La biopolítica ha restringido el contagio a un mero hecho biológico. Los guantes y bolsas para cadáveres han reemplazado los dedos profanantes. El ser viviente contagioso es separado, puesto en cuarentena, aislado, pero paradójicamente abandonado – desacralizado -. Muere sin ser “expuesto a la muerte”. Los grandilocuentes discursos acerca de la sacralidad de la vida están destinados a ocultar el estatuto real de los *homini sacri*.

Observemos más de cerca el “mythologema” caracterizado por Agamben como “teoría de la ambivalencia de lo sagrado”. Esta teoría, en su mayor parte por la fuerza, ha apuntado a sacralizar el *sacer* declarándolo “tabú”, haciéndolo repelido y venerable al mismo tiempo. “El concepto de tabú expresa propiamente la indiferencia originaria entre sagrado e impuro que sería característica de la fase más arcaica de la historia humana, esa mezcla de veneración y horror que Wundt, con una fórmula que habría de hacer fortuna, define como “horror sagrado.”⁵. En la perspectiva de Freud, el tabú no ha desaparecido de nuestras sociedades, incluso si ahora existe bajo formas nuevas. El ambiguo apego psíquico a la naturaleza santa de la vida y la muerte es indestructible, y no puede ser colmado por la política.

5 G. Agamben, *Homo sacer*, p. 101

Para Agamben, una visión como esta es el resultado de un esfuerzo ideológico por conferir de forma ilegítima una dimensión aurática a la vida, fuera de toda nostalgia o ceguera, a la verdadera naturaleza política del poder.

¿Podemos estar tan seguros de que la vida es insacrificable? ¿Es o será alguna vez posible captar como puro hecho político la relación entre el individuo *sacer* y el contagioso, entre lo sagrado y lo profano, privado de toda dimensión simbólica? Es tiempo ahora de dejar hablar a Bataille.

Para Bataille, el poder no puede ser soberano sin “prestigio”, esto es sin aquella simbólica luminosidad relativa a su capacidad de exponer sus súbditos al sacrificio⁶. Bataille hubiese respondido a Agamben que no existe vida puramente “matable”, cada muerte es un sacrificio, porque está siempre en situación de exceso con respecto a sí misma, trascendiendo su factualidad. Bataille denomina *erótico* a un exceso de este tipo. Agamben nunca menciona la dimensión del deseo contenida en la relación de lo sagrado y lo profano. Sin embargo, esta dimensión es irreductible. Confinar al individuo contagioso inmediatamente hace deseable el contagio. El contagio es erótico porque irresistiblemente despierta el deseo de tocar. Este deseo a su turno se encuentra a su turno reprimido, separado del campo de la conciencia. Sagrado.

Ninguna biopolítica capturará jamás la *transgresión*, el modo en que lo sagrado exceden lo político. *La dimensión política de lo sagrado y lo profano es contenida en la capacidad de ambos de transgredir lo político.*

Un discurso de este tipo será juzgado por Agamben como “inútil”. “Bataille – escribe Agamben – confunde desde el primer momento el cuerpo político del hombre sagrado, expuesto abso-

⁶ Se ha traducido “subjects” por “súbditos” en el sentido de sujetos “sujetados” al Soberano (N.d T)

lutamente a que se le mate pero que es también absolutamente insacriticable, que se inscribe en la lógica de la excepción, con el prestigio del cuerpo sacrificial, definido de manera diversa por la lógica de la transgresión. Si corresponde a Bataille el merito de haber vuelto a sacar a la luz, aunque fuera de manera inconsciente, el nexo entre nuda vida y soberanía, la vida queda en él completamente apresada en el círculo ambiguo de lo sagrado.”⁷

El análisis de Agamben es tributario en gran medida del concepto de lo “insacriticable” de Nancy, desarrollado en el texto del mismo nombre⁸. Este reconoce su deuda: “Hay que atribuir a Jean-Luc Nancy el mérito de haber puesto de manifiesto la ambigüedad del pensamiento de Bataille sobre el sacrificio y haber afirmado decididamente, frente a toda tentación sacrificial, el concepto de una existencia insacriticable.”⁹

La invención léxica de Nancy yace fundada en la dificultad, incluso en la imposibilidad, de asimilar la Shoah a una forma de sacrificio, y llamarla “holocausto”. Escribe Nancy: “Una interpretación sacrificial de los campos de concentración es pues sin duda posible, e incluso necesaria, pero no lo es sino a la condición paradójica de transformarse ella misma en su contrario (de Holocausto en Shoah): ese sacrificio no lleva a nada, no conduce a ningún acceso.”¹⁰

Ciertamente, Bataille hubiese estado de acuerdo con él: ningún acceso. Aunque no obstante hubiese afirmado que es precisamente esta ausencia de sentido lo que explica por qué existe el sacrificio. Si

7 G. Agamben, *Homo sacer*, p. 145

8 Jean-Luc Nancy, *The Unsacriticable*, trans. Richard Livingston, Yale French Studies, No. 79, “Literature and the Ethical Question (1991)”, pp. 20-38, Published by: Yale University Press, 32. Hay traducción Española de Juan Carlos Moreno, “Lo insacriticable”, en Jean-Luc Nancy, *Un pensamiento finito*. Barcelona: Anthropos, 2002.

9 G. Agamben, *Homo sacer*, p. 146

10 J.-L. Nancy. *Lo insacriticable*, p. 72

los sacrificios fuesen significativos, estos llegarían a ser justamente asesinatos ordinarios, y dejarían de ser deseables, es decir, contagiosos. De hecho, la polémica de la vida matable del *sacer* revela una mayor confianza en la significación que la teoría del sacrificio.

Aun cuando recientemente Agamben y Nancy tuvieron una pequeña disputa sobre si las medidas gubernamentales actuales contra la pandemia debiesen o no caracterizarse como expresión del “estado de excepción”, es claro que están en realidad en la misma frecuencia.¹¹ Ambos están de acuerdo en el hecho de que la conciencia política exige el abandono de las categorías de la sacralidad (esto es, en conjunto, lo sagrado, lo profano y el sacrificio) para comprender “lúcidamente” el significado del confinamiento. Lo que discuten es si la protección contra el contagio es una medida necesaria de “sanidad” (Nancy), o la pura expresión del poder soberano (Agamben).

Ninguno de los dos parece tener en cuenta el inconfesado deseo de contacto, el ansia secreta de contraer la enfermedad que surgió con el Covid19. Ninguno de los dos parece admitir que las medidas de protección contra el contagio inmediatamente despierdan el primitivo deseo de transgredirlas, el ansia de desobedecer al confinamiento y saltar al fuego. ¿Cómo es posible negar la tentación del contagio? ¿Cómo no estar *hechizado* por el potencial letal de la enfermedad? ¿Quién no se encuentra al mismo tiempo atraído por –y repelido por– la enfermedad?

Para que “la verdad de la existencia [sea] insacrificable”, como declara Nancy, el contagio debiera permanecer confinado

11 Véase G. Agamben, “Lo stato d’eccezione provocato da un’emergenza immotivata,” (“**The state of exception provoked by an unmotivated emergency**”), *Il Manifesto*, 26 de Febrero de 2020, y la respuesta de Nancy en “Eccezione virale” (“Viral Exception”), en *Antinomie*, 27 de febrero de 2020. Hay traducción española de ambos textos en Pablo Amadeo (ed.). VVAA, *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*. ASPO, 2020.

durante el confinamiento de lo simbólico. No creo una palabra de esto.

Una vez más, ¿cómo es posible afirmar con certeza que las muertes por Covid19 fueron solo muertas y no sacrificadas por él? ¿Qué sucede con las muertes de ancianos en hogares de la tercera edad? ¿Qué sucede con aquellos que están muriendo solos en salas de hospital? ¿Qué pasa con las personas indigentes que no tienen acceso a lugares de abastecimiento de comida? ¿Qué sucede con la gente que vive en barrios marginales? ¿Qué sucede con aquellos que en India han debido caminar horas, intentando llegar a sus pueblos luego del brutal anuncio de Modi de confinamiento inmediato, solo por encontrar cerradas las fronteras del estado? ¿Son ellos solamente “homini sacri” o acaso también, y quizás primero que todo, víctimas de un pan-sacrificio “real”? ¿Cómo es posible no verlos como *mártires*?¹²

Bataille habría reído ante frases como “¿No es acaso tiempo, en fin, de levantar acta de el fin del sacrificio real, y de la clausura de su fantasma?”¹³. No. El tiempo no ha llegado. Pensar que “el sacrificio real” ha desaparecido pertenece a un pensamiento ingenuo, que solo substituye un “fantasma” por otro. Constituye un “nuevo nuevo” “mythologema”, que podría ser denominado la “teoría de la monovalencia de lo político” ¡Como si el “elemento político básico” no pudiese jamás ser puesto al “desnudo”! La excepción no puede funcionar sin su aura, esto es, sin la parte maldita que la constituye como excepcional. El contagio es transgresivo. En lugar de reprimirlo, hagamos contagiosa una vez más la transgresión.

12 En otro texto reciente dedicado a la pandemia del Covid 19 “Reflexiones sobre la peste”, Agamben escribió: “sobre lo que necesitamos reflexionar es sobre la necesidad de religión que la situación ha hecho aflorar.” Cf. *Sopa de Wuhan* p. 136. Esto no es, precisamente una “necesidad de religión”, sino el hecho de que la sacralidad ciertamente no ha desaparecido.

13 J.-L. Nancy, *Lo insacrificable*, p. 51.

AUTORES

J. Félix Angulo Rasco, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación desde 1988 y catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cádiz desde 1995 hasta 2016. Actualmente es investigador principal y responsable de la línea 6ª (Evaluación y Currículum) del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva CIE 10009 de Chile y miembro del Claustro de Magister de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha dirigido diversos proyectos de investigación financiados por la Unión Europea, el Ministerio de Educación de España y CONICYT de Chile. Tiene publicados artículos y libros sobre Evaluación, Currículum, Metodología Cualitativa y Política Curricular. Es miembro de la UNESCO Chair in Democracy, Global Citizenship and Transformative Education (DCMÉT).

Paula Ascorra, académica e investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Es doctora en Psicología por la Universidad de Chile. Actualmente ocupa el cargo de directora de la Escuela de Psicología de la PUCV. Es investigadora principal de la Línea de Bienestar y Convivencia escolar del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Editora de la revista *Psicoperspectivas*. Sus líneas de investigación son los procesos de participación, democratización y convivencia escolar. Es miembro del grupo de estudios de educación de Fondecyt-Conicyt. Es autora de múltiples artículos y capítulos de libro.

Michèle Benhaim, professeur des Universités, Psychanalyste, Universidad de Marsella. Responsable du Master de Psychanalyse

et de Psychopathologie Clinique Directrice-Adjointe du LPCPP. *Las Pasiones Vacías*, Polvora Editorial, Santiago de Chile, 2018, Prix Œdipe 2017 (*Les Passions Vides*, Erès, Toulouse, 2017; *L'ambivalence de la mère*, Erès, Edition Poche, Toulouse, 2011 ; *Amor e odio a ambivalencia da mae*, Companhia de Freud, Rio De Janeiro, Prefacio de JJ. Rassial, 2007).

Germán Cano, profesor titular de Pensamiento Contemporáneo en la Universidad de Alcalá de Henares (Madrid). Entre sus publicaciones destacan, junto con Jorge Alemán, *Del desencanto al populismo. Encrucijadas de una época* (NED ediciones 2017), *Fuerzas de flaqueza. Nuevas gramáticas políticas: del 15M a Podemos* (La Catarata, 2015); *Freud* (RBA, Barcelona, 2015). *Adoquines bajo la playa. Escenografías biopolíticas del 68* (Grama, 2011); *Hacer morir, dejar vivir. Biopolítica y capitalismo* (ed.) (La Catarata, 2010); *Nietzsche y la crítica de la modernidad* (Biblioteca Nueva, 2001); *Como un ángel frío* (Pre-Textos, 2000). Especializado en filosofía contemporánea, los temas y autores sobre los que ha trabajado —Antonio Gramsci, Ernesto Laclau, Walter Benjamin, Peter Sloterdijk, de quien ha traducido parte de su obra al castellano-, Slavoj Žižek o Terry Eagleton— le ayudan particularmente a centrar su reflexión en la conexión crítica entre filosofía política y nuevas subjetividades. Por otro lado, su trabajo también se centra en la problemática biopolítica derivada de las investigaciones genealógicas desarrolladas por autores como Friedrich Nietzsche, de quien ha sido editor y traductor de muchas de sus obras al castellano— o Michel Foucault. Actualmente también colabora regularmente con distintos periódicos y suplementos culturales de la prensa española.

Paul R. Carr, Full Professor en el Département des Sciences de l'Éducation at the Université du Québec en Outaouais in Gatineau, Quebec, Canada, y director de la Cátedra UNESCO en Democra-

cia, Ciudadanía Global y Educación Transformadora (DCMÉT). Sus publicaciones incluyen los siguientes libros: *Doing democracy: Striving for political literacy and social justice* (2008); *Youth Culture, Education and Resistance: Subverting the Commercial Ordering of Life* (2010); *Does your vote count? Critical pedagogy and democracy* (2010); *Educating for Democratic Consciousness: Counter-Hegemonic Possibilities* (2012); *Educating for Peace in a Time of Permanent War: Are Schools Part of the Solution or the Problem?* (2012); *Can Educators Make A Difference? Experimenting With, and Experiencing, Democracy in Education* (2012); *Pedagogies of Kindness and Respect: On the Lives and Education of Children* (2015); *Democracy and Decency: What Does Education Have to Do with It?* (2016).

Santiago Castro-Gómez, filósofo, profesor de las universidades Javeriana y Santo Tomás de Bogotá. Licenciado en Filosofía por la Universidad Santo Tomás, Magister en Filosofía por la Universidad de Tübingen (Alemania) y doctorado con honores por la Johann Wolfgang Goethe-Universität de Frankfurt. Es autor de los siguientes libros: *Crítica de la razón latinoamericana* (1996), *La hybris del punto cero* (2005), *Tejidos Oníricos* (2009), *Historia de la gubernamentalidad* (dos volúmenes, 2010, 2016), *Revoluciones sin sujeto* (2015) y *El tonto y los canallas* (2019).

Polina-Theopoula Chrysochou, Research Fellow en el National and Kapodistrian University of Athens, Greece y una External Research Supervisor en Anglia Ruskin University, UK. También es subdirectora del *Journal for Critical Education Policy Studies*. Estudió Físicas en la University of Thessaloniki, cursó estudios de Epistemología, Historia and Philosophia, Pedagogia and Formación Docente en Ciencias de la Educación y Nuevas Tecnologías, mientras cursaba su Maestría en la Universidad de Atenas. Pasó un año en Nantes (Francia) como Visiting Scholar en el Department of Philosophy. Posteriormente complete su PhD en el Department

of Education at Anglia Ruskin University, UK y trabajó como Associate Lecturer. Es miembro del Editorial Board of International Book Series, Marxist and Socialist Studies in Education, Sense Publishing, así como de varias sociedades académicas. Es miembro de la International Organising Committee of the International Conference on Critical Education (ICCE). Entre sus materias de investigación se encuentran: Sociología, Historia, Filosofía y Economía Política de la Educación, Pedagogía Crítica, Investigación Metodológica, Relaciones Laborales y Análisis de Clase. Actualmente es Invited Visiting Lecturer at Universities of UK, y de Atenas y Thesalónica, Grecia, y miembro de la Teaching Commission of the Division of History of Science and Technology of the International Union of History and Philosophy of Science and Hellenic Society of History, Philosophy and Didactics of Science.

Antonia Darder, especialista internacional en la obra de Paulo Freire, es una intelectual pública, educadora, escritora, activista y artista. Tiene la Cátedra de Ética y Liderazgo Moral de Leavey en la Universidad de Loyola Marymount, Los Ángeles y es profesora emérita de Políticas Educativas, Organización y Liderazgo en la Universidad de Illinois Urbana Champaign. También es profesora visitante distinguida en la Universidad de Johannesburg, en Sudáfrica. Antonia ha sido galardonada con el Premio Paulo Freire de Justicia Social. Ha trabajado incansablemente durante más de tres décadas para combatir las enormes desigualdades sociales y materiales que existen en las escuelas y en las comunidades. Antonia es autora de numerosos libros y artículos, entre los que destacan: *Culture and Power in the Classroom: Educational Foundations for the Schooling of Bicultural Students*; *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy Of Love*; *A Dissident Voice: Essays on Culture, Pedagogy, and Power* y *Freire y Educación* (Morata, 2017). También es coautora de *After Race: Racism After Multiculturalism* y co-editora de *The Critical Pedagogy Reader*; Cul-

ture and Difference: Critical Perspectives on the Bicultural Experience in the United States, y *The Critical Pedagogy Reader*, que obtuvo el Premio Alpha Sigma Nu Book de 2016.

Enrique Javier Diez Gutiérrez, ensayista y profesor titular de la Facultad de Educación en la Universidad de León. Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Filosofía. Diplomado en Trabajo Social y Educación Social. Especialista en organización educativa, actualmente desarrolla su labor docente e investigadora en el campo de la Educación Intercultural, el género y la política educativa. Participante en movimientos sociales, trabajó como educador social varios años en el barrio de Fuencarral, Madrid y como educador en centro de mujeres maltratadas de la Comunidad de Madrid. Se doctoró en Ciencias de la Educación con una tesis sobre la cultura organizativa, publicada en el año 1999 con el título *La estrategia del caracol*. A finales de los 90 regresa a su tierra, León donde trabaja como orientador en varios Institutos de Enseñanza Secundaria y como responsable de atención a la diversidad en educación. En 1997 se incorpora como profesor a la Universidad de León. Además de su labor docente como profesor de educación ha publicado varios libros de ensayo sobre pedagogía y política, además de colaborar en varias revistas y medios de comunicación como la revista *Diagonal*, el periódico local *Diario de León*, *Público*, la revista *El Viejo Topo* y el sitio de Internet *Rebellion.org*. Comprometido contra el denominado Proceso de Bolonia ha participado en actividades críticas llevadas a cabo por los diferentes movimientos estudiantiles y sindicales contra su implantación.

Ricardo Espinoza Lolas, académico, escritor, teórico crítico y filósofo chileno. Su obra articula el pensamiento de G.W.F. Hegel con la Teoría Crítica actual imbricada con la fenomenología de X. Zubiri y el pensamiento estético creativo de F. Nietzsche. Y con esta matriz su pensamiento pretende dar respuestas a la cultura

de estos tiempos y, a la vez, busca mostrar nuevas lógicas creativas que permitan abrir una alternativa al capitalismo imperante global. Doctor en Filosofía por la Universidad Autónoma de Madrid y Catedrático de Historia de la Filosofía Contemporánea de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Es miembro, entre otras instituciones, del Center for Philosophy and Critical Thought de Goldsmiths. University of London. Entre los libros que ha escrito o coeditado destacan *Realidad y tiempo en Zubiri* (2006), *Zubiri ante Heidegger* (2008), *Hegel. La transformación de los espacios sociales* (2012), *Flashback, miradas y gestos* (2012), *Realidad y ser en Zubiri* (2014), *El cuerpo y sus expresiones* (2014). *Hegel y las nuevas lógicas del Estado*, con Prólogo de Slavoj Žižek y Epílogo de Alberto Toscano (2016; Seg. Ed. 2017), *Capitalismo y empresa. Hacia una Revolución del NosOtros*, con Prólogo de Antonio Negri y Epílogo de Eugenio García (2018), *Žižek reloaded. Políticas de lo radical* (2018), *NosOtros. Manual para disolver el Capitalismo*, con Prólogo de José Luis Villacañas (2019), *Aporías de la Democracia* (2019), *El espacio público de la migración* (2019) y *Hegel Hoy* (2020).

Eugenio García, director creativo. 1970-1973 Estudios de Arquitectura en la Universidad Católica de Valparaíso, Chile. 1974-1978 Estudios de Filosofía y Literatura en el Departamento de Estudios Humanísticos de la Universidad de Chile en Santiago de Chile. Estudió con los Poetas Nicanor Parra, Enrique Lihn y Ronald Kay entre otros. 1980 Cofunda Porta, una agencia de publicidad. 1988 director creativo de la Campaña del No contra la dictadura de Augusto Pinochet en Chile. Autor de la estrategia de campaña, el lema, logotipo y numerosas piezas de la campaña. 1989. Director creativo de campañas presidenciales en Guatemala y República Dominicana. 1990. Director creativo de numerosas campañas senatoriales y de diputados en Chile. 1990 Cofunda ICC Crisis una consultora en Comunicación Corporativa. 1992 Director Creativo del Pabellón Chileno en la Expo Sevilla 92. 1997 Cofunda El Otro Lado, consulto-

ra en desarrollo estratégico y diseño creativo. 1999 Director creativo de la campaña de Ricardo Lagos a la Presidencia de Chile. 2000 Confundador del Instituto de Sistemas Complejos de Valparaíso. 2003 Director de Programación de Televisión Nacional de Chile. 2008 Coautor con Milena Pantoja de *El Sentido, lo Extraordinario de la Vida Común*, Ediciones Aguilar. 2008 Director de la Fundación Imagen de Chile. 2010 Director Creativo del Pabellón Chileno en la Expo Shangahi 2010, trofeo de oro al mejor diseño conceptual de la Expo. 2015 Director Creativo del Pabellón Chileno en la Expo Milan 2015. 2015 Director de Programación de Televisión Nacional de Chile. Consultor de empresas de muchas industrias en Chile, México, Perú, Ecuador, Costa Rica, Guatemala, etc. Asesor del los ex Presidentes de Chile Patricio Aylwin y Ricardo Lagos entre otros actores políticos en Chile, Guatemala, República Dominicana. Ex consejero de la Revista Cuadernos de la Fundación Neruda. Director de Baloon Latam. Profesor de la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

José García Molina, licenciado y doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (1995 y 2002) y Máster en Filosofía por la Universidad de Murcia (2009). Profesor titular de Pedagogía Social en la Universidad de Castilla-La Mancha, ha realizado estancias de investigación en la UQUÀM (Montreal), FLACSO (Buenos Aires), Paris X Nanterre y París V Descartes. Entre sus publicaciones destacan *Dar (la) Palabra. Deseo, don y ética en educación social* (Gedisa, 2003). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión* (Alianza, 2006, junto a Juan Sáez). *Imágenes de la distancia* (Laertes, 2008). *Exclusiones. Discursos, políticas y profesiones* (UOC, 2013, junto a Juan Sáez, Manuel Delgado y Marta Venceslao). *Palabras que no tiene cosa. Apuntes para una pedagogía de la distancia* (Homo sapiens, 2014). Ha sido Secretario General de Podemos en Castilla-La Mancha entre 2015 y 2019, diputado regional entre 2015 y 2017 y vicepresidente del gobierno autonómico entre 2017 y 2019.

José Gimeno Sacristán, catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Valencia. Ha sido profesor en la Universidad Complutense de Madrid y en la Universidad de Salamanca, y visitante en otras universidades españolas y extranjeras. En 2010 fue nombrado Doctor Honoris Causa por la Universidad de Málaga. Al año siguiente, recibió el mismo reconocimiento por la Universidad de San Luis en Argentina. En 2018 fue nombrado Honoris Causa por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y recibió la Medalla Rectoral de la Universidad de Chile. Asimismo, fue asesor del ministro de Educación y Ciencia, José M^a Maravall, en el primer gobierno socialista de España después de la Dictadura (1982). Entre sus muchas publicaciones destacan: *En del Sentido de la Educación* (2013), *Saberes e Incertidumbres sobre el Curriculum* (2010), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (2008); *Curriculum: una reflexión sobre la práctica* (1988); *La educación obligatoria* (2005); *El alumno como invención* (2003); *La reforma Necesaria* (2006); *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia* (1982).

Carlos Gómez Camarena, practica el psicoanálisis en la Ciudad de México. Es académico e investigador del Departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Miembro fundador de Nodalética Lacaniana, anudamiento transinstitucional. Es doctor en Investigación en Psicoanálisis y Psicopatología por la Universidad París Diderot (Paris 7) y miembro de LaZ(o)s Asociación Franco-Mexicana de Psicoanálisis. Hizo una formación de tres años en el Colegio Clínico de París de los *Foros del Campo Lacaniano*. Es exalumno de *Harvard University* y de *Birkbeck University of London*. Ha realizado estancias de investigación en la *University of Manchester*, en la *University of Bristol* y en la *Universität-Humboldt zu Berlin*. Actualmente es coordinador en México del proyecto internacional de investigación “Extimacies: Critical Theory from the Global South”, financiado por la Andrew Mellon Grant.

Antonio Gómez Villar, profesor de Filosofía en la Universitat de Barcelona (UB) y en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB); y profesor consultor en el grado de Humanidades de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Es coordinador del proyecto de investigación “Working Dead. Escenarios del postrabajo” en La Virreina. Centre de l’imatge. Sus principales líneas de investigación tienen que ver con los modos en que se ha redefinido el campo conceptual de recomposición de clase atendiendo a la transformación de las subjetividades y las nuevas relaciones culturales y políticas; y con el análisis de los repertorios de acción colectiva desde una perspectiva antagonista. Es autor del libro *E. Laclau y Ch. Mouffe: hegemonia i populisme* (Gedisa, 2018); y editor del libro, junto a Sonia Arribas, *Vidas dañadas. Austeridad y vulnerabilidad en la era de la austeridad* (Artefakte, 2014); es autor de numerosos artículos en revistas especializadas en Filosofía y Teoría Política; y escribe columnas de opinión en *eldiario.es* y en *El Periódico de Catalunya*.

Carina V. Kaplan, doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires y magister en Ciencias Sociales con mención en Educación por la FLACSO. Realizó estudios de posdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro. Es investigadora independiente del Conicet. Profesora de las Cátedras de Sociología de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad de La Plata. Dirige el programa de investigación sobre Transformaciones, Subjetividades y Procesos Educativos en el IICC y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Autora y coautora de numerosas publicaciones entre ellas: *Desigualdad Educativa; Talentos y, dones e inteligencias; Género es más que una palabra; Violencias en plural; La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*.

Patricio Landaeta, doctor en Filosofía, investigador en el Centro de Estudios Avanzados y profesor en el doctorado en Literatura Hispanoamericana Contemporánea de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Es actualmente investigador responsable de la Red de Estudios Latinoamericanos Deleuze y Guattari. En su trabajo en curso indaga en la relación de estética y política, especialmente en los cruces de filosofía y literatura. Los últimos cinco años se ha dedicado a estudiar el tópico en la literatura chilena, sobre todo en la literatura social de la primera mitad del siglo XX.

Laura Llevadot, profesora de Filosofía Contemporánea en la Universidad de Barcelona y Coordinadora del Máster en Pensamiento Contemporáneo y tradición clásica (UB). Ha sido investigadora en el Søren Kierkegaard Research Center of the University of Copenhagen, la Howard and Edna Hong Kierkegaard Library (Minneapolis, USA), y la Université Paris 8. Su investigación se centra en el pensamiento contemporáneo de la alteridad, la deconstrucción y las derivaciones ético-políticas del pensamiento post-metafísico. Es autora de *La philosophie seconde de Kierkegaard* (L'Harmattan, 2012); *Kierkegaard through Derrida: Towards a Post Metaphysical Ethics* (Davies Group, 2012) y co-editora con Jordi Riba de *Filosofías Post-metafísicas. 20 años de filosofía francesa contemporánea* (2012). Actualmente dirige la serie de libros Pensament Polític Postfundacional, que incluye obras sobre Agamben, Laclau y Mouffe, Rancière y Lefort. Acaba de publicar en esta misma colección: *Jacques Derrida: Democràcia i sobirania* (Gedisa, 2019).

Miguel López Melero, catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Antes fue profesor en la Universidad Complutense de Madrid, así como profesor visitante y colaborador de varias universidades como

Bolonia (Italia); Bremen, Berlin, Colonia, Hamburgo (Alemania); Linz, Viena (Austria); Bucarest, Iasi (Rumanía); Budapest (Hungría), Lima (Perú), San Salvador de Jujuy (Argentina); Santiago de Chile (Chile); Guadalajara (México), La Habana (Cuba), etc. Además a menudo imparte cursos y seminarios en numerosas universidades europeas y es ponente y conferenciante habitual en congresos nacionales e internacionales. Entre sus publicaciones merecen mención: *Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down*. (1999), *El Proyecto Roma, una experiencia de educación en valores* (2003), *Conversando con Maturana de Educación* (2003), *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula por proyectos de investigación* (2004); así como numerosos trabajos en distintas publicaciones colectivas. Ha recibido varios premios a su labor docente e investigadora como el Ier Premio Internacional en Investigación sobre Discapacidad Intelectual. Fundación Caja Navarra, Pamplona (2005), y el del Ministerio de Educación de Perú: Placa y Diploma en Reconocimiento por su aporte y compromiso a la construcción de una escuela para todos y para todas que valore las diferencias, Ciudad de Lima (Perú, 2006). Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.

Catherine Malabou, profesora en el Centre for Modern European Philosophy del Kingston College en el Reino Unido y en la European Graduate School. Ha contribuido a la filosofía con el concepto de ontología plástica, situada en la línea del deconstructivismo de Derrida, con quien escribió *Voyager avec Jacques Derrida - La Contre-allée* (1999), donde cuentan la relación entre viaje y destino, hecho y verdad, en el contexto de que todo lo que ocurre deriva. En *Que faire de notre cerveau?* (2004) Malabou se sumerge en el campo neurocientífico con la máxima: “Los hombres hacen su propio cerebro, pero no lo saben”. Explora la plasticidad neuronal, la personalidad, la libertad, conceptos clave de esta obra que Malabou relaciona poderosamente con la sociopolítica. Fundamental para entender

el pensamiento deconstruccionista es *La Plasticité au soir de l'écriture : Dialectique, destruction, déconstruction* (2005). Entre sus últimas publicaciones se encuentran: *Sois mon corps*, con Judith Butler, Paris, Bayard, 2010; *Self And Emotional Life, Philosophy, Psychoanalysis, And Neuroscience*, con Adrian Johnston, New York, Columbia University Press, 2013; *Avant demain. Épigenèse et rationalité*, Paris, P.U.F., 2014; *Métamorphoses de l'intelligence*, Paris, P.U.F., 2018.

Federica Matta, artista nómada. Dibuja, pinta, esculpe y escribe. Creadora de lugares de encuentro, espacios de juegos y remansos de paz. Practica una acupuntura urbana para reactivar los imaginarios de las ciudades y remagnetizar el mundo : en Santiago de Chile, la Plaza Brasil; Tren-Tren & Kai-Kai, un espacio de juegos mitológico con los Mapuches del sur de Chile; en Saint-Nazaire, una sirena de ocho metros explica su historia a los habitantes de la villa; en Vitry-sur-Seine, un fresco d'una altura de 22 metros dice "Les Mondes en marche" o también en Portugal, el metro de Lisboa con Françoise Schein; en Fukuoka au Japon, "Pim Pam Poum"... Actualmente, en la Plaza André Meunier en Bordeaux... Cada una de sus obras es un dialogo con la ciudad y sus habitantes.

Angélica Montes, directora del GRECOL-ALC, Profesora de la Universidad Paris 13 y del Essec Business School. Miembro de la red NosOtros, Investigadora asociada a los grupos LLCP de la Univ. Paris 8, Rueca de la Univ. de Cartagena e IRENE-Essec.

María Alfredo Moreira, profesora auxiliar en el Instituto de Educación e investigadora en el Centro de Investigación en Educación (CIEd) ambos pertenecientes a la Universidad de Minho, Portugal. Ha realizado doctorado en Ciencias de la Educación y post-doctorado en formación de profesores para la justicia social (Universidad de Washington, 2012). Es autora y coautora de varias

publicaciones en educación en lenguas, formación de profesores y supervisión pedagógica. Participó en diversos proyectos europeos e internacionales sobre formación de profesores de lengua segunda / extranjera, supervisión pedagógica, pedagogía para autonomía y multilingüismo en la enseñanza superior.

Maria Nikolakaki, Associate Professor of Pedagogy and Education at the University of Peloponnese, Greece. RECibió su Doctorado de la University of Athens (2000) y es ampliamente considerada como una destacada experta en democracia, y educación crítica. Trabajó como investigadora postdoctoral en la University of London (UCL) and en la University of Athens. Ha sido Honorary Fellow en la University of Wisconsin (Madison, USA), Visiting Professor en Anglia Ruskin University (UK) and en la Autonomous University of Puebla, Mexico (PUAB). Ha publicado extensamente en áreas de neoliberalismo y pedagogía crítica educación matemática, educación ciudadana y enseñanza y aprendizaje. Entre sus publicaciones se incluyen libros como: *Critical Pedagogy in the New Dark Ages* (Ed. With Noam Chomsky, Henry Giroux, Howard Zinn, Paulo Freire and others), *Critical Perspectives in Educational Policy: The Changing Terrain of Power and Knowledge* (with Tom Popkewitz), *The Modernization of Mathematics Education in Greek Primary Schools*, *The Myth and the Reality of Greek Education: Cross-curricularity and Team Teaching in Schools*, *Globalization, Technology and Paideia in the New Cosmpolis*, *Towards a School for All: Cross-curricularity and Inclusion in Greek Primary Schools*, and *Education of the Pre-school Age*. Es sindicalista y activista.

Carmen Gloria Núñez Muñoz, profesora adjunta de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), es psicóloga y doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile en cotutela con la Université Bordeaux 2 Victor Segalen. Su línea de investigación es la educación rural, siendo investigadora responsable de proyectos

financiados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT. Uno de sus principales focos de estudio ha sido los efectos del cierre de escuelas rurales en Chile. Actualmente se desempeña además como presidenta de la Comisión para la prevención y sancionamiento de conductas de acoso, discriminación y hostigamiento de la PUCV.

João M. Paraskeva, catedrático en the College of Arts & Sciences. Umass Dartmouth. USA. Especializado en Educational Leadership and Policy Studies, Curriculum Theory and Development, Critical Theory, Qualitative Methods, Southern Theory. Nació en Maputo, por entonces República Popular de Mozambique; concluyó la educación media y secundaria en un estado marxista-leninista. Se graduó en Humanidades (griego, latín y portugués), Master en Education, con especialidad en Curriculum Studies and Doctor en Education con especialidad en Curriculum Studies. En sus inicios fue docente en escuelas medias y de bachillerato de Sudáfrica, ha sido también professor en la Universidad de Minho Portugal, Honorary Fellow en la University of Wisconsin Madison, Visiting Professor en la Universidad de La Coruña, España, en la Federal University of Pelotas, Brazil, en la University of Florence, Italy, y en la Miami University, Oxford, Ohio. Con unos 40 libros publicados and un gran número de artículos en revistas de alto impacto, su última obra (*Conflicts in Curriculum Theory. Challenge Hegemonic Epistemologies*. New York: Palgrave) propuso un nuevo camino teórico para examinar la política social, en general, y la educación y el currículo, en particular. Actualmente está trabajando en un libro titulado *Righting the Left. Hegemony, Power and Education*.

Silvia Redon, catedrática en la Escuela de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile. Investigadora responsable de la línea, Educación

y Ciudadanía del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva-CONICYT CIE 160009. Doctora en Educación por la Universidad de Cádiz-España. Magíster en Educación, otorgado por la Universidad Católica de Salta Argentina. Licenciada en Educación. En investigación ha liderado más de doce proyectos de concurso público (Fondo de Ciencia y tecnología Chile CONICYT-FONDECYT) en temas de ciudadanía, democracia y educación. Co-autora del libro *Investigación cualitativa en Educación*, publicado el año 2017 en Buenos Aires. Por Miño y Dávila, coautora del libro: *Reconocimiento y bien común* publicado por Morata, España, autora de múltiples artículos.

Jordi Riba, profesor de Filosofía Política en la Universitat Autònoma de Barcelona e investigador asociado al Laboratorio “Logiques contemporaines de la philosophie” de la Université Paris 8. Su investigación actual se centra en el estudio del papel de la Filosofía en las formas democráticas emergentes. Anteriormente, ha desarrollado el tema de la crisis permanente como herramienta interpretativa de la modernidad a través de uno de los más desconocidos pensadores franceses del siglo XIX, Jean-Marie Guyau. Ha publicado, entre otros textos, *Republicanismo sin república*, (Barcelona: Bellaterra, 2014), *La Fraternité réveillée*, (París: Harmattan, 2016) del cual ha sido co-responsable con Patrice Vermeren, con quien también ha coordinado el libro *Un nouveau regard sur la solidarité ?*, (París: Harmattan, 2020). Su próximo libro, de próxima aparición, está dedicado a la crisis de la democracia y su entronque con la fraternidad, *Crisis, fraternidad, democracia*.

Gina Paola Rodríguez, doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, magíster en Filosofía y Politóloga por la Universidad Nacional de Colombia. Es docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universi-

dad Nacional de la Pampa y miembro del Grupo de Estudios en Sociología Histórica (Geshal) del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC) de la Universidad de Buenos Aires. Sus áreas de investigación son la sociología histórica latinoamericana y la teoría política y social.

Senda Sferco, licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), postitulada en Estudios Culturales y Artísticos la Escuela de Artes de Indonesia (STSI Denpasar), doctora en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina) y doctora en Filosofía de la Université Paris 8 (Francia). Se desempeña como investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la UBA y como profesora de grado y de posgrado en la Universidad Nacional del Litoral. Aborda temáticas del campo de pensamiento filosófico y político contemporáneo, especialmente en relación con la problematización de la temporalidad que rige la producción de subjetividad y de acción política en el presente. Autora de numerosos artículos académicos y de divulgación de las ciencias humanas y sociales, y del libro *Foucault y kairós: los tiempos discontinuos de la acción política*. Buenos Aires: UNQ, 2015.

Pamela Soto García, subdirectora de Planificación, Área de Educación Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social. Doctora en Filosofía, especialista en la filosofía de María Zambrano y el influjo de la teoría ascendente del poder en las lecturas contemporáneas de la democracia. Académica de la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y del Magíster en Filosofía de la Universidad de Valparaíso. Investigadora asociada de la línea de Ciudadanía Centro de Inclusión, PUCV y coinvestigadora del FONDECYT Regular N° 1160391 “El sentido de lo común: de las redes sociales a las redes virtuales”.

Antonio Toscano, enseña en la Goldsmiths, University of London, donde codirige the Centre for Philosophy and Critical Thought. Es autor de *Fanaticism: On the Uses of an Idea*, y de *Cartographies of the Absolute* (with Jeff Kinkle). Es miembro del consejo editorial de Historical Materialism y es editor de la colección The Italian List at Seagull Books.

Salim Vally, director del Centro de Derechos de Educación y Transformación, profesor asociado en la Facultad de Educación, Universidad de Johannesburg y un profesor invitado en la Universidad Metropolitana Nelson Mandela. Se unió a la Universidad de Johannesburg a fines de 2009. Estudió en las universidades de York, Witwatersrand y UKZN y ha sido catedrático invitado en las universidades de Columbia, Virginia y York. Sus intereses académicos incluyen la educación y política social, y cómo se relacionan con la clase social, el racismo, la transformación, la justicia social, los derechos humanos y la democracia; pedagogías críticas y liberadoras y un extenso involucramiento en investigación-acción participativa y enfoques interdisciplinarios y comparativos para examinar críticamente las políticas y prácticas educativas. Sus libros recientes incluyen: *Reflections on Knowledge, Learning and Social Movement: History's Schools* [*Reflexiones sobre el Conocimiento, Aprendizaje y Movimientos Sociales: Escuelas de la Historia*] (coeditado con Aziz Choudry; Routledge, 2017), y *Education, Economy and Society* [*Educación, Economía y Sociedad*] (coeditado con Enver Motala; UNISA Press, 2014).

Colección Aporías de la democracia

1.- Aporías de la democracia

Coordinado por Ricardo Espinoza Lolas y Jordi Riba

2.- El espacio público de la migración

Coordinado por Ricardo Espinoza Lolas y Jordi Riba

3.- Conceptos para disolver la educación capitalista

Coordinado por Ricardo Espinoza Lolas y J. Félix Angulo Rasco

4.- Tres tradiciones en la teoría de la legitimidad política

Obed Frausto

5.- Derechos, fronteras, naciones y estados

Coordinado por Ricardo Espinoza Lolas, Jordi Riba, Maite

Arraiza Zabalegui, Saúl Curto López y Mikel Varela Pequeño



www.terraignotaediciones.com

