



Licenciado y Bachiller en Filosofía por la Universidad de Artes y Ciencias Sociales de Chile (ARCIS); Doctor en Filosofía por la Universidad de Chile. Su campo de investigación se desarrolla en la filosofía política moderna, y contemporánea, especialmente el vínculo entre los preceptos liberales en las concepciones hegemónicas de la actualidad, y el ejercicio de la política como administración de recursos: el pensamiento instrumental y desarrollo tecnológico (Hannah Arendt, Micheal Foucault y Roberto Esposito).

En la actualidad se desempeña como académico de la Escuela de Postgrado de la Universidad ARCIS y de la Escuela de Antropología de la Universidad Alberto Hurtado.

#### **Historial editorial**

Recepción: 12 de septiembre de 2018.

Revisión: 5 de octubre de 2018.

Aceptación: 10 de noviembre de 2018.

Publicación: 9 de abril de 2019.

**Política y educación de calidad: cuando las teorías neoliberales se vuelven políticas educativas.**

*Quality policy and education: when neoliberal theories become educational policies.*

**Política de qualidade e educação: quando as teorias neoliberais se tornam políticas educacionais.**

Héctor Mauricio Cataldo González  
*Universidad Alberto Hurtado / titoon1@gmail.com*

## RESUMEN

El siguiente ensayo se compone de dos partes. La primera es un examen a los planteamientos de Hannah Arendt acerca de la educación y su relación con la política, poniendo énfasis en la distinción entre enseñanza y adoctrinamiento, y en la paulatina instalación del concepto de “funcionario”. La segunda parte conecta una serie de conclusiones, derivadas del análisis de la sección anterior, con el planteamiento de Paolo Virno acerca del virtuosismo y la apropiación que de éste realiza el postfordismo. Tal apropiación significa que la educación entendida como enseñanza (reflexión, deliberación, pensar) sería un valor agregado para las empresas de nuevo tipo, y el estrangulamiento del pensar mismo.

**Palabras Clave:** Hannah Arendt, educación, funcionario, Paolo Virno, despolitización.

## ABSTRACT

66 The following essay is composed of two parts. The first is a review of Hannah Arendt's approach to education and its relationship to politics, with an emphasis on the distinction between teaching and indoctrination, and the gradual installation of the concept of "official". The second part connects a series of conclusions, derived from the analysis of the previous section, with the approach of Paolo Virno about the virtuosity and the appropriation made by post-Fordism. Such appropriation means that education understood as teaching (reflection, deliberation, thinking) would be a plus for companies of a new type, and the strangulation of thinking itself.

**Keywords:** Hannah Arendt, education, official, Paolo Virno, depoliticization.

## RESUMO

O ensaio a seguir é composto de duas partes. A primeira é uma revisão da abordagem de Hannah Arendt à educação e sua relação com a política, com ênfase na distinção entre ensino e doutrinação, e a instalação gradual do conceito de "oficial". A segunda parte liga uma série de conclusões, derivadas da análise da seção anterior, com a abordagem de Paolo Virno sobre o virtuosismo e a apropriação do pós-fordismo. Tal apropriação significa que a educação entendida como ensino (reflexão, deliberação, pensamento) seria um valor acrescentado para as empresas de um novo tipo e o estrangulamento do próprio pensamento.

**Palavras-chave:** Hannah Arendt, educadora, oficial, Paolo Virno, despolitização.

*“Del mismo modo que en las Monarquías la educación tiende sólo a elevar el ánimo, en los Estados despóticos sólo procura abatirlos. Es preciso, pues, que en ellos la educación sea servil. Será un bien incluso para el que manda haberla tenido así, ya que nadie es tirano si no es al mismo tiempo esclavo”.*

*Del espíritu de las leyes, Montesquieu.*

## I.

Señala Arendt que la esencia de la educación es la natalidad, no sólo en cuanto la educación tiene relación con los que nacen, con los que llegan al mundo, sino que también con la figura del *comenzar*, con el hecho propio de que nosotros, los seres humanos, podemos interrumpir el continuo ritmo que va del nacer al morir. Esta relación indica una vinculación entre educación y política, por lo menos en lo que por política entiende Hannah Arendt. Dicha relación que se perfila entre educación y política requiere de una diferencia, a saber, la que Arendt establece entre enseñar y adoctrinar (*Entre pasado y futuro*, 188). Adoctrinar consiste en un tipo de educación que privilegia lo “viejo” por sobre lo “nuevo”, esto es, el estudiante se convierte en un recipiente en el que se depositan una serie de saberes sin mediación posible por parte de él. Es lo que se debe aprender, y punto. En cambio, el enseñar se caracteriza por un cierto “respeto” por el estudiante. Este respeto consiste en darle valor a las capacidades y/o habilidades que el estudiante tiene en sí mismo. Se trata, pues, de darle un cierto privilegio a la reflexión, a la duda, al poder decir “no” a la pregunta, a la respuesta errada, a la discusión, a la deliberación. La confianza arendtiana de la política se encuentra en la capacidad de *comenzar* que posee el niño o niña, la posibilidad cierta de generar transformaciones en la sociedad, en el *mundo*. Es cierto que hay una serie de aspectos de la vida con respecto a los cuales no se le puede endosar a un niño o niña la posibilidad de deliberación, sin embargo, sí se puede comprender la educación de acuerdo a un modelo que posibilite la enseñanza en el mismo instante en que se imponen con rigor los requerimientos básicos para la existencia. En la esfera privada, dirá la autora, se debieran desarrollar las habilidades pertinentes que hagan posible la existencia vital del *nuevo*.

En principio, como veremos, no debiera ser la escuela este lugar vital. La escuela es, o debiera ser, el lugar en el que a los “nuevos” se les enseña desde el dominio de lo “nuevo” hacia lo “viejo”. Lo nuevo trae consigo la posibilidad de *comienzos*, lo que en la obra de Arendt refiere a las acciones políticas, a los sucesos nunca antes vistos, y para que la *potencia* de *comienzos* se desarrolle hay que estimular las habilidades y capacidades de los nuevos. Por ello, el acento hay que ponerlo en *lo* que se enseña y no en *quién* enseña (Ibidem, 190). De este modo,

adoctrinar significa evitar el desarrollo de las *potencialidades* de *comienzos* de acciones nuevas, esto es, el adoctrinamiento facilita la obediencia ciega (sin consentimiento); el autoritarismo, la incapacidad de reflexión, de deliberación, de juicio, de duda. Como veremos más adelante, este tipo de educación doctrinal constituye, de cierto modo, el núcleo central de la despolitización, como también la expresión de la colonización de la esfera pública por medio de las características de la esfera doméstica, a través de la escuela, es decir, convirtiendo, o queriendo convertir a la escuela en una extensión de la esfera doméstica. De allí la educación doctrinal, económica (en el sentido de *oikos*).

68 Con el despliegue de la sociedad del trabajo, de la sociedad de consumo, de la sociedad de la competencia o de empresarios tipo ciudadanos, tipo clientes, con el hiperdesarrollo de la industria cultural y de la sociedad del *animal laborans*, de la sociedad que, en general, denominamos como sociedad neoliberal<sup>1</sup>, es que la idea de *funcionario*<sup>2</sup> adquiere relevancia. Funcionario es aquel que se encuentra en una jerarquía de mando y obediencia, que se desespiritualiza, como diría Max Weber. El funcionario es, a mi parecer, el concepto clave en la comprensión de lo que se entiende por adoctrinamiento en la educación, y da luces para comprender el proceso de despolitización. El adoctrinamiento en educación, de acuerdo con Arendt, deviene en anulación del juicio: el adoctrinamiento no permite (la expresión del) pensar puesto que impera la obediencia por sobre el discernimiento y el consentimiento (*Responsabilidad y juicio*, 108-51). Se genera, pues, un tipo de racionalidad *obediente*, que ni apoya ni consiente puesto que no es deliberativa

---

1. Arendt, Hannah: *Los orígenes del totalitarismo*. Barcelona, España, 2003. Foucault sostendrá que la sociedad que nace post Segunda Guerra Mundial no es, en estricto rigor, una sociedad de consumo. Es más bien, dirá el autor, una sociedad ajustada a las empresas y a la producción más que una sociedad del intercambio y el consumo; ver, Foucault, Michel: *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Argentina, 2007. Con respecto a una comprensión no foucaultiana del concepto de *biopolítica* revisar a Virno, Paolo: *Gramática de la multitud*. Buenos Aires, Argentina, 2003; Kafka, Frank: *La metamorfosis*. Buenos Aires, Argentina, 1997; *El castillo*. Buenos Aires, Argentina, 1979; *El proceso*. Barcelona, España, 1981.

2. Para el desarrollo de esta idea: Traverso, Enzo: *La historia desgarrada*. Barcelona, España, 2001; Ortega y Gasset, José: *El hombre y la gente*. Madrid, España, 1988; Weber, Max: *Economía y sociedad*. Ciudad de México, 2002; Weber, Max: *La política como vocación*. Madrid, España, 2001; Arendt, Hannah: *Responsabilidad y juicio*. Arendt, Hannah: *Orígenes del totalitarismo*. Taurus, Madrid, 1998. Arendt, Hannah: *Ensayos de comprensión*. Paidós, Barcelona, 2007. Arendt, Hannah: *La condición humana*. Paidós, Barcelona, 1993. Arendt, Hannah: *Sobre la revolución*. Alianza, Madrid, 2004. Foucault, Michel: *Nacimiento de la biopolítica*. FCE, Buenos Aires, 2007. Agamben, Giorgio *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia, España, 2003.

ni reflexiva; se gesta un tipo de comportamiento “funcionario”; una mente integrada a la cadena de mando: no puede haber cuestionamiento de lo que se le ha ordenado hacer, y cuando ocurre tal cuestionamiento, el “engranaje”, la “pieza”, el “utensilio” puede ser sustituido. Así, pues, el adoctrinamiento en educación se puede entender como la preparación para las “funciones” *funcionariales* de la sociedad. Así, el adoctrinamiento educativo, similar al entrenamiento laboral, es un elemento en el proceso de *funcionarización*. La jornada escolar realiza el proceso de familiarización de los estudiantes con la jornada laboral de trabajo, asunto coherente con la idea de que seamos ciudadanos–clientes, ciudadanos–productores, ciudadanos–consumidores, ciudadanos–empresarios.

Empero, el adoctrinamiento es paralelo al modo como comienza a comprenderse la cultura. Siguiendo a Hannah Arendt en *Entre pasado y futuro*, es pertinente la distinción que expone entre sociedad y sociedad de masas (Op. Cit., 217). La sociedad quiere cultura, pero no “consume” sus objetos culturales. En cambio la sociedad de masas no quiere cultura, quiere entretenimiento, opera con la lógica del consumo de entretenimiento. La industria del entretenimiento o industria cultural proporciona aquellos objetos que serán gastados, no en el tiempo del ocio, sino en el tiempo sobrante, aún biológico, desechable<sup>3</sup>. La cultura que no es entretenida, que no divierte, es aburrida. Y es aburrida porque perdura, es decir, no puede ser metabolizada por el individuo reducido a organismo vivo. No puede ser digerida, “comida”, “tragada”. De este modo, la sociedad de masas desecha la cultura por que perdura, y tal duración trasciende la posibilidad de “gastarla”, ocuparla.

Por su parte, el adoctrinamiento ocurre en virtud de una disposición precisa y clara del espíritu, de la conciencia, a obedecer, a no pensar, a no juzgar, a no reflexionar o, dicho de otro modo, a acatar. Para establecer la vinculación de esta educación con la lógica del consumo es pertinente señalar lo que Arendt denominará la *cuestión social* o el surgimiento de la esfera social (*Sobre la revolución*). Lo que tiene su origen, señala la autora, en la Revolución Francesa, hoy ocupa un lugar preponderante en el ejercicio de la política, es decir, la concepción griega de la distinción entre espacio público y espacio privado o *mundo y vida* o *artificio y naturaleza*, se modifica de tal manera que los

---

3. Visto así, el entretenimiento que la sociedad de consumo requiere está en estrecha relación con el criterio de educación que privilegia el juego, lo lúdico, lo entretenido. Así, y sólo como hipótesis, la educación que *hace jugando* sería el modo en que se preparan a los educandos para el consumo, pero no así para el *funcionariado*. Hannah Arendt señala esto en *Entre pasado y futuro*, p. 195.

requerimientos para la vida, esto es, la satisfacción de las necesidades vitales de existencia, el acaecer biológico, comienzan a formar parte total de las decisiones políticas. De cierto modo, los preceptos de la esfera privada coparon la “gestión” de la esfera pública. Para la política, definitivamente, dejó de importar el *mundo*, como lugar de la expresión y desarrollo de la *vida humana*, y comenzó a importarle la *vida biológica*<sup>4</sup>. Así, pues, es correlativo a este interés el que la educación esté inserta dentro del marco biológico de la existencia en sociedad, de la preocupación absoluta por los requerimientos para la permanente y constante satisfacción de las necesidades vitales de existencia y, por tanto, el interés por la cultura va a disminuir en tanto ésta no se encuentre en la coordenada biológica (*Entre pasado y futuro*, 210 y ss.). Así, no podríamos decir como Martí: “ser culto para ser libre” (*Obras completas*. Tomo 8, 289).

70

Esta concepción acerca de lo humano que acompaña al nacimiento de la cuestión social situará al trabajo, a la acumulación de riqueza, a la satisfacción de los intereses individuales, en los objetivos que todo ser humano debe lograr, y tanto el Estado, los gobiernos y la política en general se situarán en esa directriz. Hoy, en que estas premisas se han globalizado, la educación de calidad, con sentido, la que importa y funciona, es aquella que conduce a que, posteriormente, puedan lograr estos objetivos. Claro está, en países como el nuestro, tal objetivo se ve oscurecido, pero aunque en algún instante esto se logre, hay toda una dimensión humana que se pierde, o se atrofia: la capacidad política. Aquí ya enuncio lo que en la segunda parte se desarrollará con mayor nitidez, a saber, que la *enseñanza* no garantiza el ejercicio político.

Así, existiría un doble aspecto en la educación, como se menciona por Arendt en *Entre pasado y futuro* (197): a la mencionada diferencia entre enseñar y adoctrinar se agrega ahora la que se desprende de la relación con el mundo y con la vida. Es nuevo el niño con respecto a un mundo que le es extraño. Pero también es nuevo el niño con respecto a que es un nuevo ser humano en el mundo. La educación, pues, comenzaría con la incorporación del nuevo al mundo que le es anterior, adoctrinándolo en el ejercicio de procedimientos básicos de existencia (no comer desperdicios, no poner el cuerpo al fuego, beber agua y no cloro, no meter los dedos al enchufe, etc.); es decir,

---

4. Acerca de este tema, revisar Esposito, Roberto: *Communitas. Origen y destino de la comunidad*, pp. 21-49; Foucault, Michel: *El nacimiento de la biopolítica*, pp. 73-90, 96-108; *Defender la sociedad*, pp. 33-47, 217-37; Agamben, Giorgio: *Medios sin fin*, pp. 13-30; *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*, pp. 9-23.

es sólo una función vital. Esta educación es la que se desarrolla, dirá Arendt, en la esfera privada, en el entendido de que la esfera privada resguarda la vida, su horizonte de preocupación es la *vida propiamente*. El *nuevo* requiere de cuidados y protección para protegerse del *mundo*, entendiendo *mundo* como la preocupación de la esfera pública; comprendiendo, además, que el *mundo* es cierta estabilidad que la humanidad se ha proporcionado a sí misma para poder existir en la tierra, en el planeta. El *mundo*, pues, requiere ser protegido de los nuevos para que éstos no lo destruyan. Se conforma así la frágil dualidad humana, a saber, el *nuevo* y el *mundo* (Ibídem, 198).

Así, es la familia la encargada de proteger al niño de las vicisitudes del mundo (Ídem.). Es ella quien le revela los secretos de protección y cuidado de la vida privada con respecto al mundo. En este sentido, la educación que se realiza en la esfera privada es fundamental para la protección del niño con respecto a la esfera pública, tal como se ve en los libros de Arendt *La condición humana* y *De la historia a la acción*. Sería, tal vez, un adoctrinamiento “positivo”. Arendt, usando una metáfora, dirá en *Entre pasado y futuro*: “todo lo vivo nace de las sombras. Lo vivo, para crecer, necesita del anonimato, del ocultamiento, de la seguridad que da la sombra” (Op. Cit. 198). Se sigue que la exposición del nuevo a la esfera pública lo priva de la “sombra” necesaria para su desarrollo. Por tanto, el paso esencial de la educación del nuevo es el resguardo que debe entregarle la esfera privada, el lugar de lo íntimo, como dirá Arendt, y corroborará Helena Béjar (*El ámbito íntimo*). Sin esfera privada, sin el lugar de lo íntimo, el nuevo nace adulto, es decir, el *nuevo* nace *viejo*. Nace, en resumidas cuentas, imposibilitado para ejercer *comienzos*, para emprender “nuevas gestas”, para generar sucesos nunca antes vistos; nace ya cercenado. Nace, en fin, *apto* para perpetuar lo que ya está, tal como está, sin modificación alguna, salvo la que emane para mantener lo mismo, por ejemplo, un sistema educacional que incorpore a todos los nacidos con el objeto de que adquieran las destrezas mínimas y complejas para desempeñarse en una estructura de mando y obediencia, en un conjunto de relaciones de jerarquía, de sumisión.

Una de las características de la sociedad occidental actual es considerar la vida de los individuos incorporada como elemento fundamental en las diversas estrategias de poder gubernamentales<sup>5</sup>. Es decir, la vida es protegida, cuidada, salvaguardada en la justa medida en que no se involucre en comienzos, no realice gestas, no intente modificar

---

5. Ver Roberto Esposito, Giorgio Agamben, Michel Foucault, Jean Luc-Nancy, Jacques Rancière, Robert Castel, Paolo Virno, entre muchos.



el mundo. En otras palabras, la esfera pública, en su transformación, ha tomado posesión de la vida del nuevo, pero este movimiento no proviene de la esfera pública propiamente, más bien, fue de la expansión de las características de la esfera privada a la esfera pública lo que produjo esta radical transformación. Es lo que Hannah Arendt llama el nacimiento de la esfera social. La intimidad es, pues, el lugar de protección de este copamiento, giro, vuelta, inversión.

Siguiendo a Arendt, la escuela es la institución que establece el *tránsito* de la *vida* familiar al *mundo*, el *tránsito* de la esfera privada a la esfera pública. Hoy, la exigencia de que los niños asistan a la escuela la pone el Estado, esto es, el mundo público. De este modo, la escuela es *como* el mundo público. Es el ensayo, la propedéutica. En cuanto lugar de la introducción al *mundo*, no es el lugar para el aprendizaje de los requerimientos básicos para la existencia, sin embargo, una vez señalado que es el Estado quien exige la asistencia obligatoria de los niños al colegio, y que la vida propiamente comenzó a ser incorporada en las estrategias gubernamentales de poder, se puede afirmar que la incorporación de los niños a temprana edad al sistema escolar (sala cuna, jardín infantil) tiene como prescripción silenciosa educar desde ya al niño en las artes del trabajo y la labor, en el adiestramiento para la producción, generación y administración de riqueza, para hacer tolerable las condiciones mutuas de explotación<sup>6</sup>.

De este modo, los profesores, en calidad de representantes del mundo, asumen la responsabilidad por los talentos, capacidades y habilidades del niño. El profesor está calificado para tal función en tanto conoce el mundo y lo da a conocer, lo enseña, en el sentido de que lo muestra (*Entre pasado y futuro*, 200-1). Su autoridad radica en que asume la responsabilidad con respecto al mundo. Sin embargo, siendo representante del mundo adulto, ¿lo es de todos los adultos? ¿El mundo adulto, por tanto, es uno? ¿De este adulto se puede decir que representa a todos los adultos, o sólo a una parte de estos? Preguntas éstas cuyas respuestas son posibles establecer en la medida en que se amplíe el marco de discusión a otras dimensiones del existir humano en sociedad, por tanto, quedan fuera, por ahora, de las intenciones de este artículo. Sin embargo, con respecto a la función del profesor, se puede afirmar con Arendt, que el conservadurismo en educación es “necesario” toda vez que el mundo se resguarda del nuevo comienzo,

---

6. Para el caso de los establecimientos educacionales que asumen abiertamente el rol de guardería no cabe pensar más que tales niños carecen de una esfera privada que les de cobijo. De cierto modo, la educación escolar no puede perder tiempo enseñando lo que no debe. El tránsito de la vida al mundo es arduo, complejo y problemático.

de su inminente transformación; a su vez, el nuevo se resguarda del mundo, en cuanto la escuela es sólo el preámbulo del *mundo* (Ibidem, 204). El *mundo* está hecho por mortales que lo tienen como hogar por un tiempo limitado. En tanto creación de mortales y por mortales, el *mundo* corre el mismo riesgo de morir. Pero el conservadurismo como tal es nefasto para el ejercicio de la política, debido a que el conservadurismo protege lo viejo, y el mecanismo de protección es aminorar la capacidad de comenzar, de gestar, de “innovar”, esto es, de neutralizar al/lo nuevo. El conservadurismo impide la alteración del *mundo*, la intervención en él; en fin, impide una serie de elementos claves del despliegue y desarrollo de la política. En este sentido, el mundo al pretender conservarse ante lo nuevo impediría la libertad, los comienzos, las gestas que desplieguen nuevos procesos en la humanidad. Pero tales impedimentos proceden de manera sutil: no negará estas capacidades y habilidades, sino que las canalizará en otra dirección, en una que salvaguarda el estado de las cosas, es decir, mantiene incólume el *mundo*, pero para tal mantención se requiere del pensamiento como principal fuerza de trabajo. Y aquí entramos en otra comprensión. La educación, en este nuevo plano, consistiría en corregir los puntos de desvío que conducen a la *mortalidad* del *mundo* (Ídem.).

73

De acuerdo a lo anterior, la escuela y el profesorado tienen una doble “misión”, un doblez que, por decirlo menos, es perturbador y delicado, a saber: por un lado, deben velar que la vida nueva, en el ritmo de sus comienzos, no destruya lo viejo, la tradición; por otro lado, que lo viejo no impida el desarrollo de las *potencialidades* de *comienzos*. La escuela y el profesorado son la bisagra que permite la existencia de ambas dimensiones del existir humano, pero en atención a esta tensión delicada. Pero por sobre todo, y creo que aquí está lo contemporáneo de la estrategia educativa en nuestros países, se trata de una educación esencialmente despolitizadora, *funcionarial*, que utiliza el pensamiento como medio para la generación, producción y acumulación de riquezas, es decir, limitando las potencialidades de comienzos de los nuevos, adiestrando, domesticando, adoctrinando pero bajo formas no rígidas que se traslucen como enseñanza en, por ejemplo, las formas lúdicas de aprendizaje.

## II.

Paolo Virno sostiene que la esfera del trabajo “adquirió” las características de la política, especialmente el aspecto que refiere al virtuosismo (*Gramática de la multitud*, 42-3). Para Virno, virtuosa es aquella actividad que no genera obra, que se gasta mientras se produce. Por ejemplo, un

partido de fútbol, el concierto de un pianista, el hacer de un mayordomo o una sirvienta, el baile, etc. (Ibídem, 45-9). Requiere, al igual que la política, de un espacio público, de la posibilidad de que exista la presencia de otros para que puedan testimoniar tal actividad. Y requiere la presencia de otros, puesto que su actividad es su propio producto, se cumple en sí misma, se diluye en su aparición. Una vez terminado el partido de fútbol se acabó lo que presencié en vivo y en directo, finalizó, y para siempre, aquello que me produjo una serie de emociones que no se volverán a repetir porque aquella actividad fue única. Lo que queda es el testimonio del público. De este modo, la actividad virtuosa se vincula con la acción política (Ídem.).

74

Virno recurre a los *Grundrisse (Elementos fundamentales para la crítica de la economía política)* de Marx (Ibídem, 47-8)<sup>7</sup> para mostrar el carácter del trabajo virtuoso: sin obra y el sentido que tiene al interior del desarrollo del capitalismo del siglo XIX. En este recorrido del trabajo sin obra, Virno señala que la diferencia propuesta por Marx ilustra lo que luego se constituirá en una nueva organización del trabajo, a saber, la diferencia entre trabajo intelectual sin obra y trabajo intelectual con obra. Lo primero estaría vinculado al virtuosismo del ejecutante (bailarín, mayordomo, fútbol, recital, etc.); el segundo correspondería al trabajo del escritor, del pintor, esto es, lo que se llamaría “trabajo productivo”. El primero en cambio, el trabajo intelectual sin obra, virtuoso, será catalogado de servil, improductivo (obviamente que en los ejemplos expuestos, el recital, el fútbol generan hoy mucho dinero, y es precisamente esto lo que originalmente era considerado improductivo por ser virtuoso, por carecer de obra, hoy es un gran negocio ¿qué transformación ocurrió aquí?). En el transcurso del desarrollo del capitalismo, como señalé líneas arriba, este trabajo virtuoso asume las características de la acción política para lograr un carácter productivo, para generar ganancias, para ser un buen negocio. Es más, señala Virno que la propia organización del trabajo, es decir, la totalidad del trabajo, asume las características del virtuosismo (Ibídem, 49). Esto nos lleva a decir que el trabajo no sólo ocupa el espacio público y procede como la actividad política, sino que, por consecuencia, el trabajador(a) “actúa”, se convierte en un político, comienza a requerir de público y, por tanto, para lograr ganancia y riqueza, de no haber público, “diseña” un público. Comienza la era de generaciones de espacios públicos como espacios de compra y venta. Marx, escribe Virno, llama a este espacio estructurado de manera pública, *cooperación* (Ídem.). En efecto, el

7. La primera distinción la realiza Aristóteles catalogando el virtuosismo como fundamental para la acción política, diferenciándolo del trabajo.

trabajo comienza a reclamar un espacio de cooperación o espacio de publicidad (Ibidem, 52 y ss.). Así, pues, el trabajo, en cuanto es actividad productiva, y la política, como actividad sin obra, comienzan a yuxtaponerse.

Sin embargo, la actividad política se basa en el lenguaje, en el diálogo, en la persuasión. Requiere de público, incluso cuando el diálogo es consigo mismo<sup>8</sup>. El lenguaje no tiene sentido si no hay otros. Podemos hablar no porque tengamos órganos para ello sino porque hay otros que pueden escuchar, así como no tenemos manos para tocar sino que tenemos manos porque existe lo que tiene que ser tocado, etc. (*La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política*). Es más, señala Virno, que cada persona es un *artista ejecutante* cuando habla, puesto que no se rige por ninguna partitura, es espontáneo y, para enlazarlo con lo que estamos desarrollando, el habla no produce un objeto independiente de la enunciación: el lenguaje es sin obra, pero presupone, como vemos un espacio con estructura pública. De este modo, ¿de qué manera el trabajo se apropia del lenguaje, cómo lo incorpora al modelo de producción? (Ídem.). La producción actual incluye la experiencia lingüística como tal por medio del desarrollo de la industria del espectáculo: las “fábricas del alma” como le llaman Theodor Adorno y Max Horkheimer (*Dialéctica del iluminismo*). Pues bien, dirá Virno, con la industria cultural el lenguaje devino espectáculo. Se comienza a ofrecer como espectáculo la facultad humana de comunicar, el lenguaje verbal en cuanto tal. Guy Debord, escribe Virno, señala que “el espectáculo es la comunicación humana devenida mercancía” (Op. Cit., 57-9). Así las cosas, en el espectáculo se exhiben las competencias lingüísticas, el saber, la imaginación, que son fuerzas productivas relevantes de todo ser humano.

Pero, actualmente, esta incorporación que realiza la industria del espectáculo fue ampliada, mediante diversos procesos, a la cadena completa de la producción contemporánea, no sin dejar en claro que no toda organización del trabajo adquirió las actividades mentales como fuerza de trabajo. Virno denomina postfordismo a esta nueva organización del trabajo, el modo de producción capitalista contemporáneo, *que incluye a las actividades mentales como mercancías*.

---

8. Es lo que Arendt llama soledad: el diálogo silencioso de uno consigo mismo. En este sentido, el público sería aquella parte que escucha en el diálogo silencioso. Pero el público, en este caso, estaría al interior del individuo.

Las empresas que incluyen explícitamente las habilidades y capacidades mentales de sus trabajadores se denominan “horizontales”, “democráticas”, “participativas”; se caracterizan porque abren un espacio para la informalidad, para lo imprevisto, para lo informal de la acción, para las bruscas variaciones, es decir, para situaciones acontecimentales propias de la acción política (Ibídem, 56). Si a este fenómeno le incorporamos el que las empresas de este rubro buscan “democratizar” su gestión, tenemos que el diálogo, la conversación, suponen al virtuosismo como encaminado a una producción comercial satisfactoria. Una especie de “empresa republicana”. De allí el departamento de relaciones públicas o el departamento de recursos humanos. Pero, y es lo que Virno señala como novedoso de este nuevo modo de organización del trabajo (Ibídem, 60-1), integra aquellos aspectos que otrora significarían el despido inmediato del trabajador, a saber, procedimientos *cooperativos* que agilizan la producción, es decir, la toma de la iniciativa. Ya no se trata de que pregunte a su jefe qué hacer en tal o cual *imprevisto*, sino de que pueda *funcionar* independiente del mando. Algo así como incorporar el mando en su mismo proceso de trabajo, que se “automande”. Este “automando” no es una autonomía, no significa que el trabajador se apropie de la empresa y la conduzca como se le ocurra. Significa que el trabajador piense a partir del interés del patrón; que asuma como suyos los intereses del patrón. Pero, y he aquí lo relevante en esta “democracia empresarial”, el trabajador asumirá como suyos esos intereses porque no le son ajenos. De este modo, la cooperación, el imprevisto, el *funcionar*, el espacio público productivo, la capacidad política y reflexión obediente (sin consentimiento), son elementos que muestran un nuevo desarrollo de la organización del trabajo donde se ha anulado la diferencia entre la política y el trabajo.

En cuanto la comunicación es indispensable para el trabajo en general, puesto que es el vehículo que facilita la *cooperación*, un espacio público de la comunicación para el trabajo, en el postfordismo se tratará que el trabajador pueda crear nuevas formas de procedimientos cooperativos, tomando para sí el eslogan “la empresa es de todos”, “una gran ‘familia’ donde todos cooperan”, “trabajar en equipo”. La conexión a ello es el lema empresarial que dice: *innovación y prestancia para lo imprevisto*. El obrero, funcionario, empleado, trabajador, cuando generan nuevos espacios y formas de cooperación lo que también hacen es exponerse a los otros, siendo básico y no accesorio esa exposición para la productividad de la empresa. Se sigue, pues, que la política devino fuerza productiva y de esto se asocie el ejercicio político con el trabajo, para considerar, más tarde, que la política sea un trabajo (Ibídem, 60-3).

Así, pues, cabe preguntarse ahora con respecto a la educación, ¿no será el criterio de la educación como *enseñanza* un requerimiento para el nuevo modo de organización del trabajo? La crítica a la educación como adoctrinamiento no alcanza para revelar el hecho de que la educación como *enseñanza* también se perfila como un medio, o el medio sofisticado, con el que se pueden obtener mejores réditos en el campo de la producción. Estos réditos no son, sino, mayores ganancias con menor inversión, mayor acumulación y generación de riqueza. Pero esto requeriría un trabajador “adiestrado” (educado en un perfil de la *enseñanza*, como veremos) en una peculiar forma de comprender su lugar en una empresa. En unos párrafos atrás había señalado la *reflexión obediente*, con ello quiero establecer un modo de funcionar, de *funcionario*, no supeditado completamente al ámbito del adoctrinamiento, y que, por tanto, tiene pleno sentido con el análisis de la educación como *enseñanza*. La responsabilidad, la reflexión, el dirimir, discernir, ser propositivo y tolerante a la sustitución, cambios, imprevistos, espontaneidad, forman parte de la *enseñanza* y de este trabajador de la “empresa de nuevo tipo”. El pensamiento, las diversas capacidades cognitivas, lingüísticas, está incorporado como elemento esencial del trabajo postfordista; por ello el enseñar a pensar se ha convertido en una tarea de Estado con el objeto de reestructurar la organización del trabajo incorporando la *vida completa* al circuito de la producción. ¿Quiere decir esto, entonces, que el horizonte de la educación, de la que enseña a pensar, comprende al desarrollo de un sistema de explotación sofisticado? Si el pensamiento se entiende en esa valoración productiva, determinante, clave ¿querrá decir que hay un cierto tipo de administración, gestión, tratamiento, que conduce a establecer la responsabilidad u obediencia consentida como marco de operación del despliegue, consolidación y desarrollo de una nueva organización capitalista del trabajo donde el trabajador “arma a su modo”, “democráticamente”, el contexto y condiciones para la explotación?

Michel Foucault, en el *Nacimiento de la biopolítica*, sostiene, al interior de la argumentación para diferenciar el liberalismo del neoliberalismo, que el pensamiento neoliberal busca establecer a la sociedad como una empresa, esto es, que sus habitantes sean agentes económicos, y no ya ciudadanos propiamente (190). Y para ello, cada uno de los ciudadanos se debe transformar en un empresario, esto es, cada ciudadano debe funcionar con los criterios de empresa: eficiencia, eficacia, inversión, ahorro, gasto, etc. Se sigue, pues, que las relaciones entre ciudadanos-empresarios estará normada a partir de esos criterios. Dicho de otro modo, ya no habría relación entre ciudadanos sino que tal relación sería entre “unidades económicas”.

Estas “unidades económicas” se vincularían entre sí bajo el precepto general de la ley de la oferta y la demanda, es decir, se generarían relaciones de competencia, entre otros tipos de relaciones económicas. Y como son “relaciones de competencia” no habría una vinculación entre ellos al modo de una relación social tradicional, de juntarse, convivir, estar juntos, etc.; más bien, serían “unidades autárquicas”, autosuficientes, poniendo el énfasis en el sentido de *independencia radical* de los otros, esto es, de un aislamiento constitutivo, como dice Roberto Esposito (*Communitas. Origen y destino de la comunidad*, 40 y ss.).

78 En este marco de aislamiento, la *reflexión obediente* juega un papel “*integrador*”. Los trabajadores y empresarios comparten el mismo anhelo de superación: generar la venta necesaria para lograr una riqueza necesaria. De este modo, las vinculaciones entre empleados, patrones, obreros, mandos medios, etc., están articuladas desde el principio rector de la competencia, es decir, desde las habilidades necesarias para la producción, en general o específica, adquiridas en los años escolares, y perfeccionadas en la educación superior u otra instancia; como también, están vinculados bajo el marco de la eficiencia, eficacia, innovación, la capacidad para resolver imprevistos, para asumir cambios y transformaciones, etc. Debido a esto, las relaciones humanas quedan reducidas a relaciones económicas, a relaciones de gestión, metabólicas.

Así, pues, lo que en antaño era enseñar para la República, el potenciar en el estudiante los rasgos virtuosos que lo situarían en el pedestal del ciudadano y, por tanto, potenciar la conexión entre enseñanza y virtuosismo republicano, hoy no sería más que el modelo educativo para una sociedad de la empresa, para un tipo de organización del trabajo que requiere de los dispositivos que genera en el individuo el proceso de enseñar. Ya no más enseñanza para la República puesto que se ha diluido la “cosa pública” o, en palabras de Alves Aguiar: “La política, reducida a gobierno, pasó a restringirse a la elaboración y administración estratégicas para el libre desenvolvimiento del progreso” (*La cuestión social en Hannah Arendt*); es decir, la enseñanza del virtuosismo en este contexto no tiene otro objeto que la destitución de lo político, puesto que el “progreso” es el desarrollo de los elementos que satisfacen las lógicas del consumo; lo que no quiere decir que la educación como enseñanza no pueda ser el criterio para el desarrollo de una politicidad de calidad. ■

## BIBLIOGRAFÍA.

- ADORNO, Theodor; Horkheimer, Max. *Dialéctica del Iluminismo*. Madrid, España: s.e.. 2007.
- AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer I. Poder soberano y nuda vida*. Valencia, España: s.e.. 2003.
- ALVES Aguiar, Odilio. "La cuestión social en Hannah Arendt". *Revista Trans/Form/Ação*, São Paulo, volumen 27, nº 2, pp. 7-20, 2004.
- ARENDT, Hannah. *De la historia a la acción*. Barcelona, España: s.e..1995.
- . *Eichmann en Jerusalem*. Barcelona, España: Lumen. 1999.
- . *Ensayos de comprensión*. Barcelona, España: Paidós. 2007.
- . *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. Barcelona, España: Península. 1996.
- . *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós. 1993.
- . *La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política*. Madrid, España: s.e.. 1984.
- . *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid, España: Taurus. 1998.
- . *Responsabilidad y juicio*. Barcelona, España: Paidós. 2007.
- . *Sobre la revolución*. Madrid, España: Alianza. 2004.
- BÉJAR, Helena. *El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad*. Madrid, España: Alianza. 1999.
- ESPOSITO, Roberto. *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Defender la sociedad. Argentina*: Fondo de Cultura Económica. 2004.
- . *Nacimiento de la Biopolítica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica. 2007.
- MARTÍ, José. *Obras completas. Tomo 8*. La Habana, Cuba: s.e.. 1975.
- MARX, Karl. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*. Madrid, España: Siglo XXI Editores. 1985.
- MÉSZARÓS, István. *La educación más allá del capital*. Buenos Aires, Argentina: s.e.. 2008.
- RUIZ Schneider, Carlos. *De la república al mercado. Ideas educacionales y políticas en Chile*. Santiago de Chile, Chile: Lom. 2010.
- VIRNO, Paolo. *Gramática de la multitud*. Buenos Aires, Argentina: Colihue. 2003.
- WEBER, Max. *La política como vocación*. Madrid, España: Alianza. 2001.

