



Licenciado en Filosofía por la Universidad de Chile; Magister en Filosofía por la Universidad de Chile; estudiante del Doctorado en Filosofía en la Universidad de Chile. Su campo de estudio se enfoca en la política y la educación, entre otros tópicos relacionados. Actualmente se desempeña como docente de Filosofía en el Colegio La Fontaine, y de Lógica en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

Historial editorial

Recepción: 5 de octubre de 2018.

Revisión: 13 de octubre de 2018.

Aceptación: 24 de noviembre de 2018.

Publicación 2da. parte: 21 de diciembre de 2019.

Intersticio de la crítica y capitalismo cognitivo: elementos para una reflexión de la educación de nuestro tiempo (2-2)*

Interstice of criticism and capitalism cognitive: elements for a reflection on the education of our time (2-2)

Interstício de crítica e capitalismo cognitivo: elementos para uma reflexão sobre a educação do nosso tempo (2-2)

José Díaz Fernández

Universidad de Chile

josediaz@ug.uchile.cl

RESUMEN

La presente reflexión busca, por una parte, el establecimiento de una crítica a los supuestos filosóficos que determinan, dan cause y promueven la educación en nuestra actualidad, desde propuestas como las de la UNESCO y la OCDE. Por otra parte, el desplazamiento de la teoría crítica, con base en uno de los supuestos sociológicos de la primera Escuela de Fráncfort; como fuente de posibilidad para llevar a término o superar las conjeturas de la modernidad en las que ha sucumbido Latinoamérica, que llamaremos capitalismo en su administración política neoliberal. Así como también contribuir a generar nuevas formas de relación política con el conocimiento basado en el desplazamiento del diagnóstico de la teoría crítica y una reflexión vinculada al capitalismo cognitivo. En este sentido se busca proponer un contexto para el debate filosófico educativo, donde el desplazamiento productivo, material y subjetivo de las necesidades requeridas por el modelo capitalista (neoliberal), ya han dejado diluidas las premisas de la crítica moderna.

Palabras clave: capitalismo cognitivo, teoría crítica, Virno, Lazzarato, Dussel.

* En esta segunda parte (la primera fue publicada en el número anterior), se fundamentará una posibilidad de apertura reflexiva más allá de la teoría crítica por su agotamiento en el contexto productivo neoliberal actual, el capitalismo cognitivo, y en las reflexiones finales fragmentos de una nueva comprensión de la educación.

ABSTRACT

The present reflection seeks, on the one hand, the establishment of a critique of the philosophical assumptions that determine, give cause and promote education in our present time, from proposals such as those of UNESCO and the OECD. On the other hand, the displacement of critical theory, based on one of the sociological assumptions of the first Frankfurt School; as a source of possibility to carry out or overcome the conjectures of modernity in which Latin America has succumbed, which we will call capitalism in its neoliberal political administration. As well as contributing to generate new forms of political relationship with knowledge based on the displacement of critical theory diagnosis and a reflection linked to cognitive capitalism. In this sense seeks to propose a context for educational philosophical debate, where the productive, material and subjective displacement of the needs required by the capitalist (neoliberal) model, have already left diluted the premises of modern criticism.

12

Keywords: cognitive capitalism, critical theory, Virno, Lazzarato, Dussel.

RESUMO

Esta reflexão visa, por um lado, o estabelecimento de uma crítica dos pressupostos filosóficos que determinam, elas causam e promover a educação no nosso presente, de propostas como a UNESCO e OCDE. Além disso, o deslocamento da teoria crítica, com base em um dos primeiros pressupostos sociológicos da Escola de Frankfurt; como uma fonte de oportunidade para a conclusão ou exceder as conjecturas da modernidade na América Latina que caiu, que chamamos de capitalismo na sua administração política neoliberal. Bem como ajudar a gerar novas formas de relação política com o deslocamento com base no diagnóstico da teoria crítica e reflexão ligada ao conhecimento capitalismo cognitivo. Nesse sentido, procuramos propor um contexto para o debate filosófico educacional, onde o deslocamento produtivo, material e subjetivo das necessidades requeridas pelo modelo capitalista (neoliberal) já diluiu as premissas da crítica moderna.

Palavras-chave: capitalismo cognitivo, teoria crítica, Virno, Lazzarato, Dussel.

IV. CAPITALISMO COGNITIVO

Siguiendo a Lazzarato y Negri (2001), en *El trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*, el capitalismo cognitivo es el resultado del tránsito desde una fase de la producción determinada por la configuración científica del fordismo, como ordenamiento de la fábrica, y su configuración política antagónica entre el Estado de Bienestar y el obrero de masas; hacia el postfordismo como configuración científica de la producción en la empresa y la configuración política antagónica entre el (Estado) neoliberal y la multitud, movimientos sociales, feministas, indignados y endeudados como sujeto revolucionario o de resistencia (el obrero social).

Existen al menos tres maneras de comprender el capitalismo cognitivo, y su forma de trabajo inmaterial, intercomunicadas unas con otras, la primera como el advenimiento de los patrones de producción de la ganancia en el neoliberalismo a través de las aseguradoras de riesgo y la economía de la especulación financiera que desplazaría el capital productivo como forma de comprender la riqueza (Harvey); la segunda, correspondiente a la producción de mercancías inmateriales asociadas al *software* (Stallman), la publicidad (Ossa) y las empresas de desarrollo tecnológico que buscan la automatización plena y el costo cero (Srnicek y Williams), englobando en este espectro las innovaciones y desarrollos tecnológicos y empresariales que se han presentado durante el siglo XXI; y por último, las transformaciones en el lenguaje de la producción y los proyectos de construcción de la subjetividad. Es este último aspecto el que presenta mayor relevancia para los objetivos de la investigación en educación, al esclarecer el neoliberalismo como un marco educativo.

La modernidad, entendida como construcción del olvido de la corporalidad (Dussel) o como el triunfo de la razón (Habermas), se encuentra configurada desde sus inicios por un despliegue entre dos tipos de sujetos, uno autómatas y otro autónomo. Distinción que ha entrado en crisis. El obrero fordista, reducido a un engranaje más de una máquina productiva aceptada por el conocimiento científico de Taylor (el autónomo por excelencia de la producción industrial), gozaba de un privilegio que ya no tiene lugar en el sueño de la emancipación social neoliberal, el estar obligado a ser un autónomo más, puesto que de antaño “nunca se les exigió que agregaran algo más de tipo personal o intangible” (Davis 142) a la producción. Manteniendo una división intelectual del trabajo, entre algunos que dirigen la producción, encargados de la especulación, creación e innovación y otros que obedecen los mandatos superiores de la razón.

El postfordismo invierte esta ecuación, exhorta a las máquinas productoras a invertir de sí mismas en el proceso productivo, profundizando y expandiendo el imperativo pedagógico que hemos analizado en el apartado anterior. En términos de plusvalor, la ecuación sigue manteniéndose so pena de que la educación debe cambiar, al ajustarse a los valores que la producción inmaterial exige. Los mecanismos de producción de la subjetividad —el discurso educativo global— deben aceptar los principios que hasta aquel entonces parecían destinados a desaparecer —por el individualismo posesivo o propietario y el individuo empresa—: la felicidad, la creatividad, la cooperación y la comunidad (Fumagalli).

14

El mercado especulativo construye una relación antagónica con el proyecto de la subjetividad de masas —y una subjetividad elitista— puesto que, por una parte, debe asegurar que los procesos de singularización del consumo y la producción acontezcan bajo sus parámetros normativos y, por otra parte, no diluir la emergencia de características, búsquedas e intereses individuales y diferenciadores del “resto”, que ha caracterizado la subjetividad elitista capaz de darse su propia ley (Raunig 37-38). Allí donde la economía basada en la competencia requiere de la experiencia de la singularización de la subjetividad para ser expresada en una mercancía, en palabras de Christian Marazzi “cada mínima variación de la demanda puede ser fatal o salvífica para la empresa y para la continuidad de su producción” (Marazzi 11). La empresa neoliberal, y la subjetividad que emerge de ella, requiere estar atenta a las múltiples variaciones, a tomar en cuenta y promocionar la diferenciación individual.

La articulación de esta forma de producción de la subjetividad postfordista trastoca la separación de dos ámbitos de la producción que parecían, hasta entonces, disociados: la esfera “económica-productiva” y la “político-administrativa” (Marazzi 19). Por la introducción de la comunicación horizontal como razón edificadora de la producción, es decir, por el plano de la racionalidad comunicativa en la racionalidad instrumental.¹ Aquello reviste tres capas interpretativas, la primera de ellas es la que atañe a la inmersión del consumidor final al inicio de la producción, ya sea por la introducción de las sugerencias y aportes del ejercicio productivo en la generación del producto (Fumagalli), o por un cuidado y complejo método de encuestas, interpretación de información y dispositivos tecnológicos de medición del consumo (David). En este sentido, el consumo es primero que la producción, puesto que reafirma la primacía del sujeto

¹ Lo cual, para este autor, no le resta su condición de trabajo servil, “porque la acción comunicativo-relacional, aunque cada vez más relevante económicamente, no recibe el debido reconocimiento [...] económico a la actividad comunicativo-relacional” (Marazzi, 38), sino sólo al desempeño productivo.

individual creativo antes que el consumidor de masas, condenado a considerar el consumo, ya dispuesto en el mercado, como aquello que le permite equilibrar sus necesidades.

El trabajo inmaterial se establece desde la primacía del sujeto consumidor, no de mercancías materiales, sino de la experiencia de la producción de su consumo: “En el capitalismo cognitivo, el acto de consumo es, al mismo tiempo, participación de la opinión pública, acto de comunicación y marketing en sí mismo” (Fumagalli 168), que tiene como supuesto una tesis ya conocida de Hayek, la intelectualidad difusa desplegada en los múltiples agentes libres y fragmentarios del mercado, como los únicos agentes capacitados para determinar sus necesidades. La variación que presenta este escenario con respecto a las tesis habituales del mercado, como coordinador de las necesidades (intercambio de saberes-necesidades), es subvertida por la introducción del mecanismo de mercado previo a la producción. Mercado determinado y determinante de las convenciones de consumo y de satisfacción de las necesidades.

15

La segunda de ellas se refiere a la introducción de la actividad rizomática en la producción cognitiva en red donde: “Encontramos todos los elementos inmateriales: la confianza, la cooperación voluntaria, la movilización de los afectos que determinan la capacidad cerebral y, sobre todo, el trabajo en red, la cooperación en red que adopta la forma de contribución” (Moulier 144).² Las competencias de la OCDE que edifican la educación como el ejercicio de la colaboración y la autonomía (OCDE, 2003) resuenan en este esquema —más que como un engaño para introducir fines posesivos e individualistas— como un interés “genuino” por la comunidad y la colaboración en el campo de la producción de subjetividades. Se trata de la educación del *manager*, del *coach* y el experto —nuestra tercera característica del postfordismo y del trabajo inmaterial—. Siguiendo la tesis de Andrea Fumagalli sobre la bioeconomía: “En el capitalismo cognitivo, el acto de consumo es, al mismo tiempo, participación de la opinión pública, acto de comunicación y marketing en sí mismo” (Fumagalli 168).³ Es la

² Curioso destino para la invocación de “No llegar al punto de ya no decir yo, sino a ese punto en el que ya no tiene ninguna importancia decirlo o no decirlo. Ya no somos nosotros mismos. Cada uno reconocerá los suyos. Nos han ayudado, aspirado, multiplicado” (Deleuze y Guatarri 9). Que sincroniza con el proyecto del capitalismo cognitivo postcapitalista donde “La organización moderna no puede ser una organización de jefe y subordinados; debe estar organizada como un equipo de “asociados” (Drucker 52).

³ Para esta autora el concepto de bioeconomía representa el complemento de la biopolítica, en su definición: “Si bio-política significa la acción sistemática de la dimensión política en el disciplinamiento, directo e indirecto, de la vida y de la salud de los individuos a través del despliegue de instituciones totalitarias, la bioeconomía representa la difusión de las formas de control social (no necesariamente disciplinarias) a fin de favorecer la valorización económica de la vida misma: bioeconomía esto es,

emergencia de la totalidad de la subjetividad, el *bios*, en la producción, cuando es el puro individuo el que edifica la totalidad. Que diluye la separación entre trabajo, política e intelecto (Mejía 63).

Karl Marx se cuestionaba en un cuaderno sobre los Bancos de París —llamándolo un “problema fundamental que no tiene ya relación con el punto de partida” (42)—, si las transformaciones en la circulación del dinero pueden quedar constreñidas a este propio campo: “¿Puede dicha transformación de la circulación ser llevada a cabo sin tocar las relaciones de producción existentes y las relaciones sociales que descansan en ellas?” (42). Y con ello es posible extender este cuestionamiento a cualquier ámbito del *Capital*, ¿puede dicha transformación —cualquiera que esta sea en cualquier plano— ser llevada a cabo sin modificar las relaciones de producción de la subjetividad y las relaciones comunitarias en las que descansa? La profundidad de aquella pregunta radica, para nosotros, en lo que toca a la transformación productiva que pone en el centro la comunidad, la comunicación y la horizontalidad.

16

Utilizando el lenguaje de la racionalidad comunicativa —que utilizan tanto Marazzi como Moulier— se trata de una racionalidad comunicativa sin intensidad democrática. Es decir, la producción de una subjetividad que opera de forma comunicativa más que instrumentalmente, pero sin las capacidades de transformación de la comunidad ni de la subjetividad, una que apela a la transformación introspectiva sin poder de exterioridad política. Lo que también puede ser dicho como una autonomía automática. El postfordismo instituye el trabajo inmaterial como una forma de inmunización frente a las dinámicas políticas que exhorta a realizar. Es “la elevación general del nivel de educación [que] explica, entre otros factores, que la jerarquía se haya convertido en un modo de organización caduco” (Boltanski y Chiapello 115), ya nadie quiere ser mandado, señala aquella creencia, dejando atrás el modelo dominador-dominado como forma de estructurar el proceso educativo. Creado ya una capa de *general intellect* suficientemente madura se trata de generar la voluntad general del trabajo inmaterial.

El ideal educativo descansa en la articulación de los tres personajes principales de este drama: el *manager*, luego el *coach* y, finalmente, el experto —en la caracterización de Boltanski y Chiapello—. El *manager* no es simplemente un gestor que actúa sobre funciones estadísticas de producción determinando el “tratamiento racional de los objetos y las cifras” (Boltanski y Chiapello 114), sino un sujeto que es capaz de generar un “funcionamiento eficaz de las capacidades

el poder totalizador e invasivo de la acumulación capitalista en la vida de los seres humanos (Fumagalli 27).

depositadas en los seres humanos” (Boltanski y Chiapello 114). Esta cuenta y confía en ellos:

El manager es el hombre de las redes. Tiene como primera cualidad su movilidad, su capacidad para desplazarse sin arredrarse por las fronteras —sean éstas geográficas o derivadas de pertenencias de tipo profesional o cultural—, por las diferentes jerarquías, de estatuto, de papel desempeñado, de origen, de grupo, y de su capacidad para establecer un contacto personal con otros actores, a menudo muy alejados social o espacialmente (Boltanski y Chiapello 115-116).

Lo cual exige un cambio en la dinámica del control por el autocontrol, el *manager* tiene que poder expresarse y contribuir a la acción sin referir a las jerarquías, sin necesitarlas —ni esperar su reformulación—, las interioriza de tal forma que le son inmunes. Sabe transitar por ellas.

Es aquel quien se posiciona como el modelo de subjetividad a conseguir por el *coach*, “cuya tarea consistiría en desarrollar las competencias y el potencial de las personas que integran la organización” (Boltanski y Chiapello 115). Quien debe movilizar el conocimiento del experto en competencias técnicas. En esta arquitectura ya no basta la consideración del conocimiento experto o específico, sino que se requieren de competencias generales, en su mayoría comunicativas, para lograr un desempeño eficaz. Para Paulo Virno:

El proceso laboral ya no es más taciturno sino locuaz. El actuar comunicativo ya no pertenece a un terreno privilegiado, exclusivo, en las relaciones éticas, culturales, o en la política, se extiende, en cambio, al ámbito de la reproducción material de la vida (Virno 111).

Es decir, el conjunto de categorías asociadas al *general intellect*, el postfordismo y el trabajo inmaterial pone de relieve la introducción de la integración lingüística como eje de la subjetivización (Virno, 110). Exaltando el lenguaje de la implicación personal, la motivación y la autenticidad. Como producción personalizada, es decir, como el desarrollo de la autonomía en las relaciones de producción, otrora consideradas autómatas e instrumentales. En el lenguaje de la alienación, la alienación burocrática y la alienación mercantil son subsumidas (*Aufheben*) por la personificación, la espontaneidad y la autonomía del sujeto productor:

El nuevo modelo propone una verdadera autonomía basada en el conocimiento de uno mismo y en un pleno desarrollo personal, y no una falsa autonomía, enmarcada por el recorrido de las carreras, las definiciones de las funciones y los sistemas de sanciones-recompensas que se proponían en la década de 1960” (Boltanski y Chiapello 141).

Con el olvido importante del componente de crítica política que contenía la idea de autonomía de la razón moderna —para la Ilustración— y la opresión del capitalismo de mercado para *mayo del 68* (Wallerstein 345-360).

Esta es la forma en que se establece la racionalidad comunicativa sin intensidad política como referente para el campo de la educación. Para Yann Moulier, el ámbito de “consagración del capitalismo cognitivo es la dimensión masiva de la política cultural, la gran industria de lo social” (Moulier 127). En la consagración de la búsqueda de la autonomía como gestión colaborativa en la producción, la comunidad, como espacio político de enfrentamiento y búsqueda democrática, es reestructurada por la gestión empresarial, por el *manager* como imagen del accionar político.

En esta fase educativa del neoliberalismo intervienen dos mecanismos en el cese de campo político, es decir, en la apropiación del conocimiento general en capital fijo: la racionalidad mimética y las patentes de derechos de autor y propiedad intelectual.⁴ Dos formas por las cuales se lleva a cabo el proyecto neoliberal. Cuando ya forma parte de la ortodoxia educativa global, señalar que se ha producido un aumento en las inversiones y en los imperativos políticos asociadas a la producción y transmisión de conocimientos (educación, I+D, *manager* corporativos), ya sea por el imperativo político de la aldea global, las sociedades de la comunicación —con una división internacional cognitiva del trabajo— o por una reducción en los costos de la trasmisión y adquisición de conocimiento gracias a internet, donde el conocimiento reestructuraría la forma de conducir la política, es una acción urgente reescribir la comunidad.

La valoración de lo propio, lo genuino, el conocimiento personal, el saber-hacer propio, el sí mismo vuelto saber son las materias, la mercancía a explotar. Este giro en el “personalismo” acontece como una edificación distinta de la comunidad que la crítica por el capital humano. La comunidad, en esta fase del capitalismo, no requiere el abandono de la individualidad, como si para habitar en ella necesitaríamos realizar una distancia entre lo privado y lo público, más bien, es gracias únicamente al perfil que puede darse la comunidad: *Facebook*.

El capitalismo cognitivo es la forma en la cual se estructuran las lógicas que le dan continuidad a la comunidad y que al mismo tiempo hacen que la comunidad no sea del todo apropiable por ella misma.

La categoría de racionalidad mimética, de Andrea Fumagalli (2010), contribuye a comprender esta ambivalencia. La homogeneización de los comportamientos en base al imperativo del conocimiento personal, irreplicable y correspondiente a cada individuo presenta el oxímoron de este periodo. El *general intellect* desde el que iniciamos esta reflexión mantenía un carácter intrínsecamente social, fruto del

⁴ Este segundo aspecto será consideramos más adelante, 3.2., en la reflexión sobre el conocimiento 2.0.

desarrollo histórico-capitalista (con sus tensiones y luchas sindicales), y es esta misma articulación la que niega la posibilidad de su superación. Al ser social, en estos términos, se vuelve supra-individual, el sujeto pierde control del mismo conocimiento.

El neoliberalismo educativo es esta articulación, es la destrucción del cuestionamiento del poder realizar esta búsqueda. La pregunta que lanza Wendy Brown agoniza aún más este padecimiento: “¿Qué consecuencias psíquicas tiene para la vida política el hecho de que la crítica total haya sido abandonada y los deseos de una transformación total hayan quedado hechos añicos?” (Brown 42). Para esta autora, es una diferencia entre el espectro de la moral y la política, un moralismo incapaz de asediar la política.

El abandono de la moral por llevar con ella los deseos más sucios de la política, del poder, la reconstituyen en un campo que refugia y defiende lo ya establecido, su tendencia, señala Wendy Brown de “atribuir el mal contra el que están luchando a personas o incluso a posiciones sociales” (Brown 49) niega el carácter sistémico, el poder, que da lugar a aquellas manifestaciones. La moralización contra la historia, “una condena de eventos o enunciados particulares, de una personificación de la historia en los individuos, de la negación de su fuerza productiva o transformadora” (Brown 54). Para autores como Nick Srnicek y Alex Williams este proceso edifica la “Política flock”, una donde “las luchas de resistencia aparecen rápido, movilizan a cantidades cada vez mayores de personas y, sin embargo, termina por palidecer para ser sustituidas por un sentimiento renovado de apatía, melancolía y derrota” (Srnicek y Williams 11).

Los diagnósticos anteriores muestran formas por las cuales el espacio abierto por el capitalismo cognitivo, por sus mecanismos de subjetivización empresarial, se cierran sobre las posibilidades de reconstruir un espacio democrático para la educación. Ahora bien, los principios que pudiesen gobernar el campo de la producción abren una nueva gestión del conocimiento que es menester analizar. El capitalismo cognitivo posicionaba a los sujetos como dueños de los medios de producción, curiosa articulación para una teoría capitalista, donde la horizontalización es un eje del cual no se puede desentenderse. La colaboración frente a la competencia es la ‘ganancia’ para la reconstrucción de una educación fuera de las categorías clásicas que la tradición moderna ha considerado. Si bien exploraremos las formas por las cuales estas se ven “cercadas” en las tecnologías de la comunicación y la producción de mercancías la apuesta es distinta, es una apuesta por una posibilidad distinta de comprender la relación con el conocimiento, su creación, ampliación y distribución. Y el rendimien-

to es, quizás, mínimo, pero crucial, no se requieren las estructuras jerárquicas capitalistas para la educación.

V. REFLEXIONES FINALES

20

El intersticio en el tiempo de la crítica, de la educación y de una política del conocimiento requiere ser pensado en el desplazamiento sin punto de encuentro entre el tiempo de la producción y el tiempo de la emancipación, donde la modulación expuesta por el capitalismo cognitivo y el contexto educativo actual no pretenden ni generan antagonismo. Por tanto, y siguiendo el programa crítico del capitalismo cognitivo, la búsqueda de una educación que instituya el constante cuestionamiento y posibilidades de múltiples interpretaciones, que no instituya la universalización de la posesión individual del conocimiento como aprovechamiento de la ignorancia del resto de la comunidad para el uso privado, tiene que asumir la búsqueda del antagonismo dentro de las propias formas de producción del siglo XXI, no en un modelo que disponga de viejas categorías como las del capitalismo moderno.

Walter Mignolo nos entrega ciertas pistas sobre la modulación que proyectamos, y lo realiza desde la noción de *desobediencia epistémica* (2010), extraída desde la experiencia filosófica del grupo Modernidad/Colonialidad (Restrepo y Rojas). Donde “las preguntas formuladas no tenían la intención de conducir el debate hacia un *manifiesto de consenso*, que mata las preguntas en vez de dejar señales para la reflexión” (Mignolo 8). Sino que inician desde “horizontes de vidas pluriversales más que universales” (Mignolo 113). En lo que puede ser considerado como el abandono del “*locus* de enunciación privilegiado” (Mignolo 59), de todo lugar de enunciación privilegiado, puesto que para este autor “universalizar la experiencia del negro o de la chicana lesbiana sería volver a caer en la misma lógica en la cual está atrapado todo fundamentalismo (sea europeo, indígena, africano o latinoamericano) y en la creencia de que mi espacio de experiencia y mi horizonte de expectativas son beneficiosos para todos” (Mignolo 120). Con Paulo Freire comprendimos el abandono del educador como *locus enuntiationis* privilegiado, y ahora, el abandono de todo *locus enuntiationis* privilegiado.

El contenido de esta modulación educativa está dado por lo que otrora Nietzsche pudo haber comprendido como la Gran Educación. Una que pueda prevernos contra Nietzsche de no incurrir en lo que Diego Sánchez Meca señalaba como el objetivo de sus escritos

de juventud, la búsqueda de “la unidad del espíritu alemán mediante la creación de una identidad cultural” (Sánchez 39).⁵ Así como dotar de un principio crítico contra la competencia neoliberal y vehicular una transformación en aquella subjetividad desde el capitalismo cognitivo.

Es desde la incursión que realiza Nietzsche en “El certamen de Homero” (CV. 5), obra contenida en *Cinco prólogos para cinco libros no escritos* (CV),⁶ que es posible establecer esta interpretación. En esta obra Nietzsche entrega las coordenadas preliminares del concepto de una educación agonística y lo hace sobre la experiencia de un examen griego:

El sentido primitivo de esta institución no es sin embargo el de una válvula de escape, sino el de un estimulante: se elimina al individuo que destaca, a fin de que se despierte de nuevo el juego agonístico de las fuerzas: una idea que se opone a la exclusividad del genio en el sentido moderno, pero presupone que, en el orden natural de las cosas, existen siempre varios genios, que se estimulan recíprocamente a la acción de la misma manera que también se mantienen recíprocamente en los límites de la medida. Ésta es la esencia de la concepción helénica del certamen: aborrece el dominio exclusivo y teme sus peligros, desea como medio de protección contra el genio —un segundo genio— (OC. I. CV. 5: 566).

Es posible entrever una sintonía entre el agonismo con la comprensión neoliberal de la competencia, dado la exaltación de la competencia como principio generador de la educación, aquel orden natural de las cosas donde se naturaliza la ética del más fuerte (Biagini y Fernández, 2014). Pero, en esta transformación, la búsqueda del ganador no se realizaría en su afán de vencedor, sino en su destrucción, que requiere para su supervivencia la generación de otro vencedor. Lo cual puede ser leído como la revitalización de la destrucción creativa del capitalismo. Una directriz establecida por Nietzsche para disolver aquella sintonía puede ser leída en *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas* sobre la siguiente sentencia:

¡Calmaos, reconciliaos, daos la mano! ¡Cómo! Vais a ser la sal de la tierra, la inteligencia del futuro, la semilla de nuestras esperanzas... ¿y ni siquiera podéis libaos de ese insensato catecismo del honor, ni de esas reglas suyas del derecho del más fuerte? (OC. I. BA. I: 566).

La educación agonal descansa sobre una delgada línea alterna a la competición. En *Humano, demasiado humano* señala “Los artistas griegos, por ejemplo, los trágicos, hacían poesía para vencer; todo su

⁵ En contexto filosófico y político de emergencia del proyecto educativo de Nietzsche en “Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas” (BA) puede ser consultado en Oncina (2008).

⁶ Las referencias a Nietzsche serán realizadas en su formulación canónica: Obra Completa. Tomo. Obra citada. Parágrafo. Página: OC. I. CV. 5: 566

arte no es pensable sin la competición: la buena Eris de Hesíodo, la ambición daba alas a su genio” (OC. III. MA. I. § 170).

La comprensión de la competencia con que contamos se encuentra cerrada en múltiples matices neoliberales, que hemos destacado anteriormente. No obstante, lo agonal, por ejemplo, para Jacob Burckhardt —filólogo contemporáneo de Nietzsche—, representa la fórmula de una “victoria noble, exenta de enemistad, nos parece en aquellos tiempos como la expresión antigua de la victoria pacífica de una individualidad” (Burckhardt, 2005: 496). Así como también la investidura aristocrática de raza y la sangre como la figuración política de la Grecia pre-homérica (Burckhardt, 2005: 498). Esta articulación comparte una dualidad inherente: “y es que el mismo diálogo, cómo forma de la expresión filosófica, es un agón [...] pero también es tratado como afición de agón cada pleito; así que la palabra agón podía convertirse en *terminus technicus* para pleito” (Burckhardt 523).

22

La educación debe comprender el abandono de la tradición moderna por la promoción de una subjetividad en la inmanencia, en la multiplicidad y en la constante expansión de lo humano, en formas diversas de articulación del conocimiento, cuya directriz nietzscheana fundamenta el antagonismo perpetuo que no paraliza en ningún fin el *quehacer* educativo. Es finalmente el imperativo del “sin fin” de la educación el que nos permite esbozar una respuesta al momento antidemocrático de Nietzsche. Para Nietzsche la educación debe romper con lo que éste llama la “educación milagrosa” —basado en la creencia de la trascendencia—, y aquello solo sería posible si se encuentra una respuesta a la siguiente pregunta: “¿de qué manera el individuo puede insertarse en el contrapunto de la cultura pública y privada, llevar la melodía y a la vez su acompañamiento?” (OC. III. MA. I. § 170).

Los discursos educativos de fines del siglo xx y de principios del XXI han construido un desfondamiento de toda fundamentación trascendental y moderna de la educación, ya sea en su expresión como el abandono de la búsqueda de la certeza, la constante adaptación o las múltiples relaciones entre la corporalidad y el intelecto. Bajo este prisma la *educación* prosigue este camino, en su versión nietzscheana posibilita y radicaliza este diagnóstico de la subjetividad, en la anexión de una nueva configuración ética y política. Para Nietzsche:

El instinto de no tener en este campo más que certezas es un atavismo religioso, nada más, —una especie solapada y sólo aparentemente escéptica de necesidad metafísica, acoplada al secreto pensamiento de que aún durante mucho tiempo no se tendrá una visión de estas certezas últimas— y hasta entonces el creyente está en su derecho de no preocuparse de todo este ámbito. No tenemos necesidad en absoluto de estas certezas acerca de los horizontes más lejanos para vivir una humanidad plena y valiosa (OC. III. MA. II. § 15).

El contrapunto, la educación agonial, reafirma el cese de toda certeza, así como también requiere la institución de una política y una ética acorde a este postulado. Nietzsche describe este proyecto en múltiples aforismos. El siguiente aforismo es una muestra de aquellos:

Quien vive de la lucha con su enemigo, está interesado en que permanezca con vida (OC. III. MA. I. § 531).

Este primer aforismo describe los márgenes generales del agonismo nietzscheano, la permanencia de la contienda. Y en ello, la condición sin fin de la educación. Para nosotros esto no cifra la proyección institucional de la educación continua, el despliegue creciente de grados y títulos que prometen la actualización continua, sino la condición inacabable de la educación, por ello su permanencia y devenir.

La reformulación política que construye este aforismo instituye una formulación de la educación como un campo inacabable. No busca derribar la comprensión constituyente de la educación como una lucha contra la ignorancia y la desobediencia, sino más bien, posiciona el mantenimiento de la ignorancia y la desobediencia como los márgenes de ‘continuidad’ de la educación:

¡Jamás reprimir o callar algo que pueda ser pensado en contra de tus ideas!
¡Prométetelo! Forma parte de la honestidad fundamental del pensar. Debes hacer todos los días campaña contra ti mismo. Lograr una victoria, conquistar un fortín, no es ya asunto tuyo, sino de la verdad, ¡pero tampoco ser derrotado es ya asunto tuyo! (OC. III. M. § 370).

La dicotomía educadora/educando, que conlleva la relación enseñanza/aprendizaje, es subvertida de una forma más radical que en la expresión docente/discente, puesto que introduce en el docente la acción del discente. El educador deviene educando, y el educando educador. A través de la lucha entre estos:

El sabio autentico, sin pretenderlo, eleva a su adversario al ideal, eliminándolo de lo que éste le opone cualquier defecto o contingencia: sólo entonces, tras haber hecho de su adversario un dios provisto de armas relucientes, lucha contra él (OC. III. M. § 431).

Quien no ha entendido que todo hombre grande, no sólo debe ser sostenido, sino también, por el bien general, combatido, sin duda es aún un niño, o bien es él mismo un gran hombre (OC. III. MA. II. § 191).

El requerimiento para el educando-educador está previsto por la eliminación de todo lugar de enunciación privilegiado. Lo cual radicaliza para la educación el proyecto de ausencia de educador y del educando:

Es propio de la humanidad de un maestro prevenir a sus discípulos en contra de sí mismo (OC. III. M. § 477).

Tú ve hacia el oriente; yo iré hacia occidente. Sentir así es un signo de elevada humanidad en las relaciones más estrechas: sin este sentimiento toda

amistad, toda relación entre maestro y alumno, entre maestro y discípulo, se vuelve algún día hipócrita (OC. III. MA. II. § 231).

Inquirimos anteriormente en la naturaleza esencial de la educación, su sentido teleológico o, en términos posthumanistas, la orientación teleológica del humanismo (Braidotti 25). Las sentencias anteriores afirman la culminación y el perfeccionamiento de aquel proyecto, por el cierre de éste. Antecedan la causa final, puesto que hacen del destino de la educación, la superación, la autonomía y el progreso en potencia que se contiene y se desarrolla en el lento proceso de superación humana, un acto de rebeldía immanente a la relación educativa. Señala Nietzsche, para nosotros como el punto culminante de la Gran educación:

La infidelidad, condición para ser maestros. No hay nada que hacer: todo maestro tiene un solo discípulo, y este le será infiel, porque también él está destinado a convertirse en maestro (OC. III. MA. II. § 357).

24

La relación ética-política de la educación ha estado dada, en un contexto de incerteza, por el descubrimiento, por la construcción colectiva del conocimiento, por la aceptación y promoción de campos más amplios para la democracia y los derechos humanos. Los aforismos de Nietzsche, en tanto tales incompletos, seductores y radicalmente interpretables, nos obligan a situar este contexto educativo en la infidelidad como la fidelidad educativa; en la lejanía y el combate como formas que instituyan la educación. En otras palabras, abandonar la búsqueda del consenso como articulación institucional de la educación. Y abrir el campo del agonismo, no solamente al plano argumentativo o del quehacer educativo, sino hacia la conformación institucional de la educación. ■

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Theodor. *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker*. Madrid: Morata, 1998.
- BANCO Mundial. *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos desafíos para la Educación Terciaria*. Washington: World Bank, 2003.
- BIAGINI, Hugo y Fernández, Diego. *El neoliberalismo y la ética del más fuerte*. Buenos Aires: Octubre, 2014.
- BOLTANSKI, Luc y Chiapello, Ève. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal, 2002.
- BRAIDOTTI, Rosi. *Lo Posthumano*. Barcelona: Gedisa, 2013.
- BURCKHARDT, Jacob. *Historia de la Cultura Griega*. Volumen II. Barcelona: Grandes obras de la cultura, 2005.

- CARRASCO, Alejandro. "Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural". *Revista Observatorio Cultural* 15 (2013): 4-10.
- DALE, Roger. "Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum ou localizando uma <<agenda globalmente estruturada para a educação>>". *Educação, Sociedade & Culturas* 16 (2001): 133-169.
- DAVIS, William. *La industria de la felicidad*. Barcelona: Malpaso Ediciones, 2015
- DELEUZE, Gilles y Guatarri, Félix. *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos, 1994.
- *Post-scriptum sobre las sociedades de control*. En: *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos, 2006.
- DÍAZ, José. "Filosofía política de la educación nuestroamericana: Filosofía de la Educación entre la dominación y la liberación de latinoamérica". Tesis. Universidad de Chile, 2014.
- "La educación en la época de la esclavitud neo-liberal". *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana* 115 (2016): 265-283.
- DRUCKER, Peter. *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires: Sudamericana, 1993.
- DUSSEL, Enrique. *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Trota, 1998.
- EDU Factory y Universidad Nómada .Comp. *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de sueños, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *El nacimiento de la biopolítica*. México: FCE., 2007.
- FUMAGALLI, Andrea. *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*. Madrid: Traficantes de sueños, 2010.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península, 1985.
- *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus, 1989.
- *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*. Tomo II. Buenos Aires: Taurus, 1992.
- *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Tomo I. Buenos Aires: Taurus, 1999.
- HAN, Byung-Chul. *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder, 2016.
- HARVEY, David. *El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión*. *Socialist register*. Buenos Aire: CLACSO, 2004.
- *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal, 2007.
- HORKHEIMER, Max y Adorno, Theodor. *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Akal, 2007a.
- *La industria cultural*. En: Horkheimer, Max. y Theodor W. Adorno.

- HORKHEIMER, Max. *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur, 1973.
- JAY, Martin. *La Imaginación Dialéctica*, Trad. J. C. Curutchet. Madrid: Taurus, 1974.
- LAVAL, Christian y Dardot, Pierre. *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa, 2013.
- *La pesadilla que nunca acaba. El neoliberalismo contra la democracia*. Barcelona: Gedisa, 2017.
- LAZZARATO, Maurizio y Negri, Antonio. *El trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Buenos Aires: DP&A, 2001.
- *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. Buenos Aires: Amorrortu, 2013.
- LÓPEZ, Susana; Flores, Marcelo. "Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 1(2006): n. pág.
- MACPHERSON, C. B. *La Teoría política del individualismo posesivo: de Hobbes a Locke*. Madrid: Trotta, 2005.
- MARAZZI, Christian. *El sitio de los calcetines. El giro lingüístico de la economía y sus efectos sobre la política*. Madrid: Akal, 2003.
- MARCUSE, Herbert. *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral, 1968.
- . *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral, 1968.
- MARX, Karl. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse).1857-1858*. Vol. 1. México: Siglo XXI, 1983.
- MEJÍA, Marco Raúl. "Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. Aletheia". *Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo* 2 (2010): n. pág.
- MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: El Signo, 2010.
- MOULIER, Yann. "Riqueza, propiedad, libertad y renta en el capitalismo cognitivo. En: En: Blondeau, Oliver; Dyer, Nick; Vercellone, Carlos; Kyrou, Ariel; Corsani, Antonella; Rullani, Enzo; Moulier, Yann; Lazzarato, Mauricio." *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños. s.f.:107-128.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Obras Completas (I, II, III y IV)*. Madrid: Tecnos, 2011-2016.
- OCDE. *La definición y selección de competencias clave*. Paris: OCDE, 2003.
- ONCINA, Faustino coord. *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (De Kant a Nietzsche)*. Madrid: Dykinson, 2008.

- 10 RAUNIG, Gerald. “La industria creativa como engaño de masas. En: Bunden, Boris et. al.” *Producción cultural y practicas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2008. 27-42.
- RESTREPO, Eduardo y Rojas, Alex. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Políticas de la Alteridad, 2010.
- RUIZ, Carlos. *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM, 2010.
- SÁNCHEZ, Diego. “La evolución del pensamiento de Nietzsche en sus escritos de juventud. En: Nietzsche, Friedrich”. *Obras Completas. Volumen I. Obras de Juventud*. Madrid: Tecnos, 2011. 13-53.
- SANDEL, Michael. *Lo que el dinero no puede comprar*. Buenos Aires: Debate, 2013.
- SEN, Amartya. *The Importance of Basic Education. speech to the Commonwealth Education Conference*. web. s.f. < <https://www.theguardian.com/education/2003/oct/28/schools.uk4> >.
- STALLMAN, Richard. *Software libre para una sociedad libre*. Madrid: Traficantes de sueños, 2007.
- TORRES, Jurjo. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata, 2007.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana.
- UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: UNESCO, 2005.
- VERCELLONE, Carlos. *Capitalismo cognitivo: Renta, saber y valor en la época posfordista*. Buenos Aires: Prometeo, 2011.
- VIRNO, Paolo. *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporánea*. Madrid: Traficantes de sueños, 2003.
- *Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humana*. Madrid: Traficantes de sueños, 2005.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Un análisis del sistemas-mundo*. Madrid: Akal, 2004.
- WIGGERSHAUS, Rolf. *La Escuela de Fráncfort*, Trad. M. Romano Hassán. Buenos Aires: FCE, 2011.

