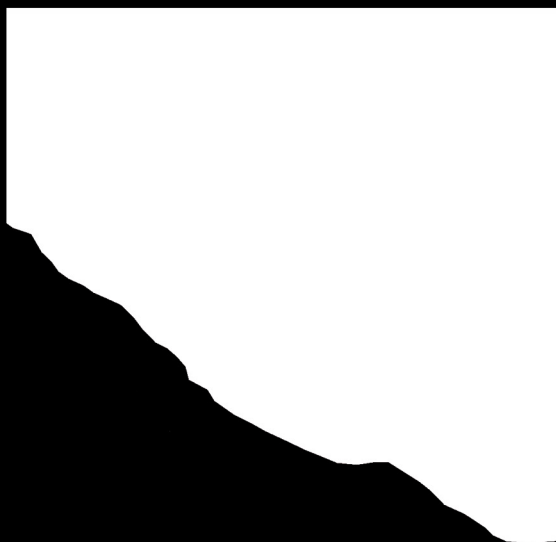


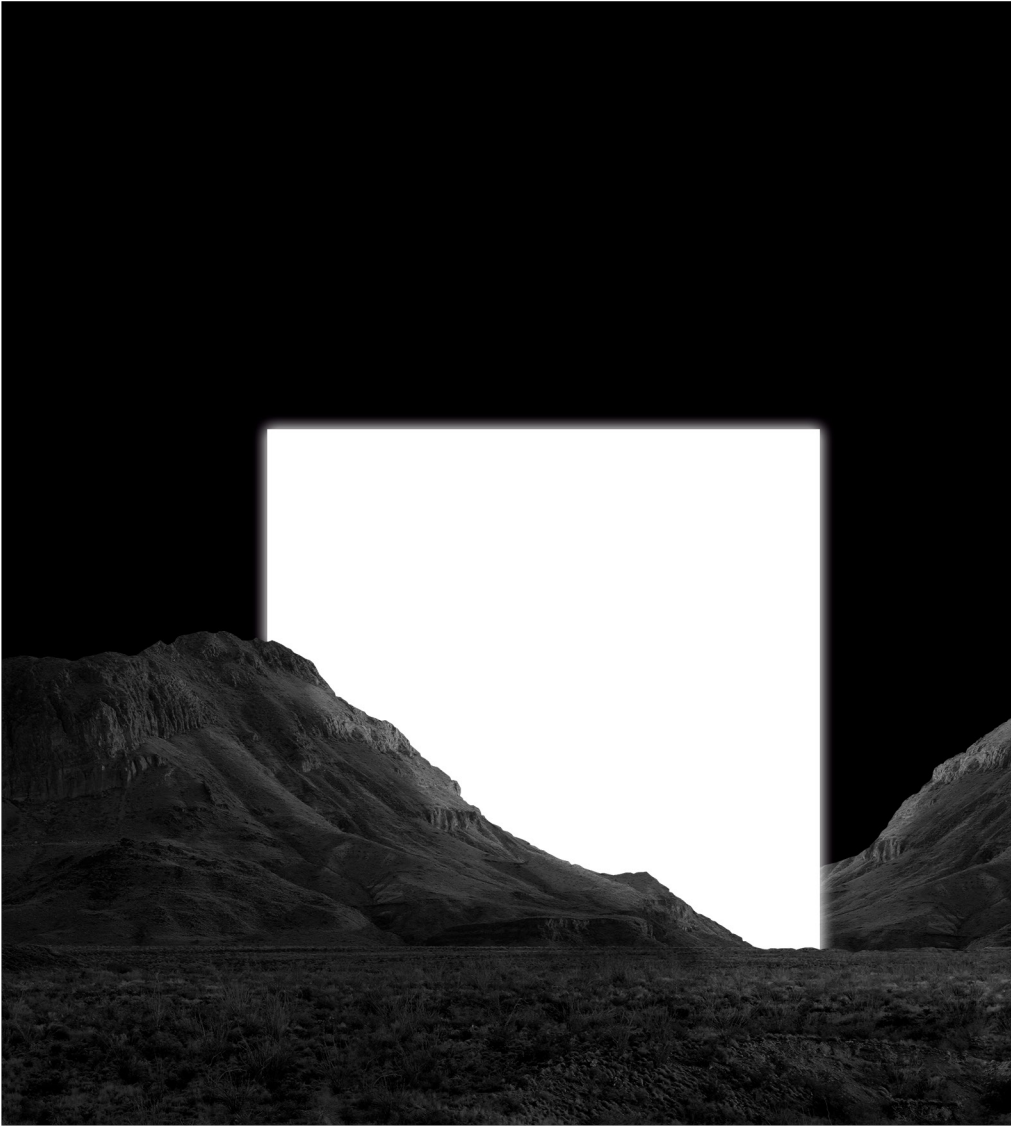
# QVADRATA

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES



REVISTA SEMESTRAL DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE  
LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA. VOLUMEN I, NO. 1  
ENERO-JUNIO DE 2019. ISSN: EN TRÁMITE.





# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

M.E. LUIS ALBERTO FIERRO RAMÍREZ  
RECTOR

M.A.V. RAÚL SÁNCHEZ TRILLO  
SECRETARIO GENERAL

M.P.E.A. ALFREDO RAMÓN URBINA VALENZUELA  
DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

## FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DR. ARMANDO VILLANUEVA LEDEZMA  
DIRECTOR

DRA. PAOLA MARGARITA CHAPARRO MEDINA  
SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

## COMITÉ EDITORIAL

DRA. PAOLA MARGARITA CHAPARRO MEDINA  
DIRECTORA

DR. JUAN DANIEL MACHIN MASTROMATTEO  
RESPONSABLE CIENTÍFICO

LIC. DANIEL ARTURO ALMEIDA TRASVIÑA  
EDITOR

M.I.K. ERSLEM ARMENDÁRIZ NÚÑEZ  
EDITOR ADJUNTO

M.H. VÍCTOR MANUEL CÓRDOVA PEREYRA  
ASESOR EDITORIAL

## CORRECCIÓN DE ESTILO Y CUIDADO EDITORIAL

LIC. LUIS FERNANDO RANGEL FLORES  
DELMA DENISSE FLORES RODRÍGUEZ  
DAVID ARMANDO CÓRDOVA PRADO

Q V A D R A T A

## CONSEJO ASESOR

**DR. MAURICIO BEUCHOT PUENTE**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

**DRA. SARA POOT HERRERA**

UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA, ESTADOS UNIDOS.

**DR. ROBERTO SÁNCHEZ BENÍTEZ**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ.

**DR. HÉCTOR CATALDO GONZÁLEZ**

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO, SANTIAGO DE CHILE.

**DRA. ROXANA RODRÍGUEZ ORTIZ**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO.

**DR. PABLO BRESCIA**

UNIVERSIDAD DEL SUR DE FLORIDA, ESTADOS UNIDOS.

**DR. LUCIANO PRADO DA SILVA**

UNIVERSIDAD FEDERAL DE RÍO DE JANEIRO, BRASIL.

**DR. ROLANDO PICOS BOVIO**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN.

## TRADUCCIÓN

LIC. ANA TERESA ARREDONDO URIBE (INGLÉS)

ELISA TRUJILLO VÁZQUEZ (INGLÉS)

LIC. DANIEL ARTURO ALMEIDA TRASVIÑA (PORTUGUÉS)

## DISEÑO:

LIC. DANIEL ARTURO ALMEIDA TRASVIÑA

*QVADRATA. Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades* volumen I, número 1, enero-junio de 2019, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Calle Escorza #900. C.P. 31000, Chihuahua, Chih. Tel. (614) 439-1500 ext. 3844, [www.ffyl.uach.mx](http://www.ffyl.uach.mx). Editor responsable: Daniel Arturo Almeida Trasviña. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-061310212600-203 ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: M.I.K. Erslem Armendáriz Núñez, Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, Campus Universitario 1, Chihuahua, Chih. México. C.P. 31130, Apartado Postal 744). Fecha de la última modificación: abril de 2019.

Todos los contenidos de *QVADRATA. Estudios sobre Educación, Artes y Hmanidades* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia:



# CONTENIDO

## APORTES

- La Cerdeña Medieval vista desde la modernidad. Un epítome historiográfico de la supuesta conectividad mediterránea. 10

*Herván Fernández Aceves / British School at Rome*

- Nuevas perspectivas en los estudios literarios. Reflexiones desde un suburbio del mundo. 30

*Luciano Prado Da Silva / Universidade Federal do Rio de Janeiro*

- ¿Qué es lo político de la democracia? Reflexiones en torno al concepto de lo político para pensar la democracia. 46

*Mario Páez Lancheros / Universidad de Chile*

## DOSSIER

- Política y educación de calidad: cuando las teorías neoliberales se vuelven políticas educativas. 64

*Héctor Mauricio Cataldo González / Universidad Alberto Hurtado*

- Intersticio de la crítica y capitalismo cognitivo: elementos para una reflexión de la educación de nuestro tiempo. 80

*José Díaz Fernández / Universidad de Chile*

- Reflexiones críticas desde la sociología de la educación. El vínculo entre ideología, dominación y educación. 100

*José Dagoberto Rojas Urrutia / Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS)*

## RESEÑAS

- Arte y política 2005–2015: escena múltiple, preguntas abiertas.* 122

*Karen Glavic / Universidad de Chile*

- El cuerpo revisitado: a propósito de *Muerte y resurrección del cuerpo*, de Arturo Rico Bovio. 130

*Elio Masferrer Kan / Escuela Nacional de Antropología e Historia*

Con el entusiasmo y la emoción propios de un proyecto que inicia, presentamos la revista semestral de investigación: QVADRATA. ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES. Su urgencia y razón de ser al interior de la Facultad de Filosofía y Letras, además de la publicación de resultados de las indagaciones de nuestros investigadores, es la de absorber discusiones, desarrollos, posicionamientos, debates y temáticas correspondientes a nuestras áreas de interés; también, pretendemos traer a estas latitudes y participar en problemáticas trabajadas a nivel internacional. Así, QVADRATA buscará posicionarse como referente regional en la difusión (ojs) de materiales académicos, siempre privilegiando y estimulando los abordajes multidisciplinares.

La estructura de QVADRATA es simple: “aportes” es la primera sección, se nutre de contribuciones referentes a tópicos que caen dentro de los márgenes de la educación, artes y humanidades; Hervín Fernández Aceves, abre este apartado desde la historia con una lectura crítica sobre la Cerdeña medieval desde la modernidad. Luciano Prado Da Silva se encarga de trazar las nuevas perspectivas en los estudios literarios y las posibilidades de la literatura latinoamericana. Cierra la sección Mario Páez Lancheros con un señalamiento e invitación para reflexionar en torno a lo político y sus implicaciones en el concepto de democracia.

En un segundo momento aparece “dossier”, sección que representa la parte nuclear de cada entrega, pues ahí se aborda una temática específica que da cohesión al número. Para el volumen I tenemos “Reflexiones críticas sobre la educación de nuestro tiempo”, a cargo de los investigadores chilenos: Héctor Cataldo González, José Díaz Fernández y José Dagoberto Rojas Urrutia. En última instancia aparece “reseñas”, espacio dedicado a la difusión y recomendación de productos académico-editoriales actuales. Karen Glavic expone y sintetiza la creación artística con repercusiones políticas compilada bajo el título *Arte y Política 2005-2015* a cargo de Nelly Richard; mientras Elio Masferrer Kan nos acerca a una lectura distinta de la corporalidad al comentar *Muerte y resurrección del cuerpo*, libro publicado el año pasado por Arturo Rico Bovio. Con este itinerario comenzamos una nueva etapa en investigación. ■

**DRA. PAOLA MARGARITA CHAPARRO MEDINA**  
DIRECTORA DE QVADRATA.

E  
D  
I  
T  
O  
R  
I  
A  
L





A P O R T E S



Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública por la Universidad Nacional Autónoma de México; doble Maestría en Historia Comparada y Estudios Medievales Interdisciplinarios por la Universidad de Europa Central; Doctor por el Instituto de Estudios Medievales y la Escuela de Historia en la Universidad de Leeds. Actualmente investigador posdoctoral en la *British School at Rome*.

Su especialidad se desarrolla en los marcos de la teoría política y sociológica con base en la historia comparada, los estudios medievales y las humanidades digitales.

#### **Historial editorial**

Recepción: 29 de octubre de 2018.

Revisión: 5 de noviembre de 2018.

Aceptación: 17 de diciembre de 2018.

Publicación: 9 de abril de 2019.

# La Cerdeña Medieval vista desde la modernidad. Un epítome historiográfico de la supuesta conectividad mediterránea.

*Medieval Sardinia viewed from modernity. A historiographical epitome of the alleged mediterranean connectivity.*

# A Sardenha medieval vista da modernidade. Um epítome historiográfico da suposta conectividade mediterrânea.

Hervin Fernández Aceves

*British School at Rome / h.fernandezaceves@bsrome.it*

## RESUMEN

Con la intención de ofrecer una nueva lectura de las formas en las que se ha concebido a la Cerdeña medieval, el presente artículo presenta una sinopsis condensada y una crítica de las consideraciones más influyentes en la historiografía moderna del Mediterráneo. Este breve trabajo explica cómo estas consideraciones historiográficas han contribuido a la presunción de la unidad comercial y cultural del Mar Interior durante la Edad Media. Lo anterior se expone para relacionar la asumida conectividad del Mediterráneo medieval con la forma en la que se aborda la cuestión de la particularidad histórica de la isla sarda. Es sobre este epítome que se sugieren algunas claves para la interpretación histórica y se revisan las controversias aún vigentes de la Cerdeña medieval, especialmente centradas en torno a los reinos independientes sardos – i.e. los *giudicati* de los siglos XI al XIII. De esta manera, la discusión aquí desplegada pretende servir de antesala para una propuesta de investigación más robusta sobre los órdenes sociales sardos de la Edad Media central.

**Palabras Clave:** Edad Media, historiografía del Mediterráneo, Cerdeña, conectividad y aislamiento, *giudicati*.

**ABSTRACT**

This article presents a condensed synopsis and a critique of the most influential notions in modern Mediterranean historiography, aiming to offer a new perspective on the ways in which medieval Sardinia was conceived. This brief work explains how these historiographical notions have contributed to the presumption of the commercial and cultural unity of the Inland Sea during the Middle Ages. This is presented in order to link the assumed connectivity of the medieval Mediterranean to the perception of Sardinia's historical particularity. It is on this epitome that I address key points of historical interpretation and review the controversies of medieval Sardinia, focusing on the independent Sardinian kingdoms – that is to say, the *giudicati* of the eleventh to the thirteenth centuries. As such, the discussion presented here will introduce the need for further, more robust research on the Sardinian social orders during the central Middle Ages.

12

**Keywords:** Middle Ages, historiography of the Mediterranean, Sardinia, connectivity and isolation, giudicati.

**RESUMO**

Este artigo apresenta uma sinopse condensada e uma crítica das noções mais influentes na historiografia mediterrânica moderna, com o objetivo de oferecer uma nova perspectiva sobre as formas em que a Sardenha medieval foi concebida. Este breve trabalho explica como essas noções historiográficas contribuíram para a presunção da unidade comercial e cultural do Mar Interior durante a Idade Média. Isto é apresentado para ligar a suposta conectividade do Mediterrâneo medieval à percepção da particularidade histórica da Sardenha. É neste epítome que abordo pontos-chave da interpretação histórica e reviso as controvérsias da Sardenha medieval, concentrando-me nos reinos independentes da Sardenha - isto é, nos *giudicati* do décimo primeiro ao décimo terceiro século. Como tal, a discussão aqui apresentada introduzirá a necessidade de mais pesquisas mais robustas sobre as ordens sociais da Sardenha durante a Idade Média central.

**Palavras-chave:** Idade Média, historiografia do Mediterrâneo, Sardenha, conectividade e isolamento, giudicati.

Aunque ubicada estratégicamente en el centro del Mediterráneo occidental (véase mapa al final), la isla de Cerdeña ha sido relegada a una posición marginal tanto en historia como en historiografía. ¿Fue Cerdeña una periferia aislada en medio del Mediterráneo medieval? El Mediterráneo se ha asumido e interpretado como un escenario caracterizado por su ‘conectividad’. Sin embargo, su segunda isla más grande parece distinguirse por lo contrario: un paradigma de aislamiento político y socioeconómico. Las consideraciones académicas modernas de los paisajes geopolíticos a menudo examinan exclusivamente los órdenes territoriales en competencia identificados como conquistas y políticas soberanas, a expensas de una comprensión local y social del espacio y el control. Debido a que las sociedades medievales y mediterráneas no sólo se centraron en los principales eventos militares, religiosos y políticos, sino también en las transacciones sociales, cotidianas y fluidas, el paisaje geopolítico está estrechamente relacionado con los conceptos sociológicos y culturales de autoridad y orden local. Cerdeña estaba en el centro geográfico de un mundo en auge y cambio durante la Edad Media central, pero la era de los ‘reinos’ sardos independientes es un capítulo casi perdido en la historia de Europa y el Mediterráneo medieval. ¿Es esta posición el resultado de una investigación histórica minuciosa o de una preconcepción moderna de lo que debió ser tanto el estado regio y el mundo mediterráneo medieval?

13

Gran parte de la historiografía tradicional ha condenado a Cerdeña a una historia localizada de una isla que perdió su importancia mucho antes del período moderno. Lucien Febvre, uno de los fundadores de la escuela francesa de los *Annales*, describió en 1922 a Cerdeña, junto con Córcega, como “islas-prisiones que parecen conservatorios de antiguas razas eliminadas” (Febvre 265–66). Sin embargo, como muestran dos nuevos volúmenes importantes de ensayos recopilados, el pasado de Cerdeña fue muy diferente, y el interés académico en la historia de la isla está comenzando a florecer, generando una impresión moderna renovada de la Cerdeña histórica (Hobart; Metcalfé y Serreli). Para los historiadores y arqueólogos, la isla de Cerdeña presenta importantes y fascinantes paradojas: desde la Antigüedad tardía hasta el siglo XI, su historiografía se ha caracterizado por el aislamiento político, el subdesarrollo y la persistente continuidad del estancamiento económico. No obstante, ¿podría la segunda isla más grande del Mediterráneo, en el centro de un mar ‘conectado’, realmente haber estado tan alejada de los eventos que la rodeaban, impermeables a la formación de estados medievales, fronteras, confesiones, comercio e identidades? Como una periferia en el centro (Dyson y Rowland), Cerdeña aparentemente fue ‘desmonetizada’ siglos después de la caída del Imperio Romano de Occidente, cuando

la ceca imperial –aún vinculada al Imperio Oriental– fue cerrada alrededor del año 740 (Travaini), y la sociedad rural sarda perdió su sentido de ‘feudalismo’, si es que alguna vez tuvo alguno (Tangheroni). Es de esta manera que la impresión de una Cerdeña cuya singularidad fue el resultado de un asilamiento se consolidó en la mirada moderna del Mediterráneo medieval; una impresión que, sin embargo, resulta contradictoria y demanda una exploración más exhaustiva.

Tal ha sido la influencia de la ‘conectividad’ como un concepto para los historiadores modernos del Mediterráneo medieval, que nuestro entendimiento de las realidades históricas parece correr el riesgo de ser tergiversado por una expectativa de conexión excesiva. A pesar de este riesgo, importantes regiones mediterráneas han estado vinculadas por conexiones históricamente significativas. La Cerdeña es precisamente una de estas regiones. Entre los siglos VI y XI, la isla permaneció invicta ante las invasiones que afligieron al Mediterráneo a través de los siglos y fue influenciada, al parecer, muy poco por fuerzas allende sus propias costas. De hecho, los grados de desconexión son precisamente la razón por la que Cerdeña se destaca como modelo de estudio para la historia mediterránea y europea. Desafortunadamente, la historiografía reciente sarda no ha ayudado a ampliar o profundizar estos puntos; los horizontes de la investigación histórica moderna se han visto limitados por la introspección y el regionalismo de inspiración política que enfatizan su ‘singularidad’ con respecto al resto de Italia. Lo que se requiere es una reevaluación fundamental de los vínculos de la isla con las áreas circundantes en términos de su conectividad geopolítica, comercial y socioeconómica. Para ello es fundamental abordar primero estas anomalías con una revisión historiográfica de la conceptualización moderna del Mediterráneo medieval.

14

#### **LA CONTINUIDAD MEDITERRÁNEA, ¿UN CONTEXTO UNIFICADO PARA UN CONCEPTO UNIFICADOR?**

El Mediterráneo como objeto de estudio histórico se ha transformado y adaptado a lo largo de las diferentes tradiciones historiográficas modernas, formulando incluso distintas concepciones antitéticas. Para comprender mejor la discusión contemporánea sobre los enfoques, el potencial y las limitaciones de los estudios mediterráneos y cómo estos han afectado nuestras hipótesis sobre la Cerdeña, la exploración conceptual debe incoarse en torno a los trabajos nodales de Henri Pirenne, Fernand Braudel y Shelomo Dov Goitein.

La obra fundacional de Pirenne, *Mahomet et Charlemagne* –publicada póstumamente, en 1973–, deberá ser punto de partida para cualquier exploración o crítica de la conceptualización del Mediterráneo medieval. Contra la idea de la ‘destrucción’ de la antigüedad, el autor belga se apoyó en la historia económica y social para construir, controversial en su época, un modelo de ‘continuidad mediterránea’ (Pirenne). De esta manera, el Mar Mediterráneo no se asume como un objeto de estudio fijo, sino como un proceso delimitado espacialmente para la investigación histórica propia. La tesis de Pirenne se centra en la unidad comercial mediterránea y la longevidad de los intercambios económicos conservados aún después de la caída del Imperio Romano Occidental –en el año 476, cuando el último emperador romano de Occidente, Rómulo Augústulo, fue depuesto por el general Odoacro en la ciudad de Roma–. El proceso de ‘continuidad mediterránea’ devela en *Mahomet et Charlemagne* una estructura socioeconómica que trascendió al régimen imperial; Pirenne concibió el *Mare Nostrum* de los romanos como el corazón de las rutas comerciales y de intercambio que aún conectaban el mundo conocido después de la llegada de los estados germánicos. Por lo tanto, la aserción necesaria para concebir al Mediterráneo como una infraestructura del Imperio Romano es que las invasiones y movimientos migratorios del siglo v no provocaron una ruptura en la continuidad romana. Al contrario, las etnias conquistadoras debieron haberse ‘romanizado’ lo suficiente como para seguir utilizando al Mediterráneo cultural y económicamente.

15

Desde este punto de vista, el comercio se concibe como el vehículo para la unidad mediterránea y la continuidad romana hasta la llegada de los invasores árabes; la interacción económica continúa como el proceso histórico esencial para la invención de la idea del Mediterráneo. Es en el siglo VIII cuando, según Pirenne, se encuentra por primera vez una disrupción de la antigüedad y el comienzo real de la Edad Media. Los agentes de esta discontinuidad son, en la obra de Pirenne, los invasores islámicos. Estos conquistadores árabes ‘cerraron’ el Mediterráneo para la navegación europea, cortando los territorios del norte, desplazando el desarrollo cristiano occidental de un modelo comercial marítimo a uno continental y regionalizado. Esta llamada ‘tesis de Pirenne’ sirve para explicar la existencia de un imperio político Franco, consolidado en torno a la figura de Carlomagno, como el producto de una Roma que perdió su centralidad económica, amputada de sus vínculos comerciales con la totalidad del Mediterráneo debido a la irrupción musulmana y la consecuente división política y cultural del Mar Interior.

El trabajo de Pirenne es útil hoy en día más por sus antecedentes historiográficos, la discusión crítica del comercio como proceso histórico y la controversia del fin de la antigüedad que plantea, y no tanto por los contenidos que ofrece –la Cerdeña es una realidad prácticamente ausente en su discusión–. *Mahomet et Charlemagne* se presenta como un trabajo seminal que inicia la discusión del Mediterráneo como un concepto históricamente unificado; en palabras de Peter Brown, la obra de Pirenne es un ‘testamento histórico’ (P. Brown 25). Este libro se ha convertido en un trabajo clásico para la discusión tanto de la historiografía de la Edad Media Temprana como de las ideologías del Mediterráneo histórico.

16

Después de Henri Pirenne, se encuentra la emblemática figura de Fernand Braudel, una referencia obligada tanto para la historia del Mediterráneo como para el estudio del estructuralismo francés. Su *magnum opus*, *La Méditerranée et le Monde Méditerranéen à l'Époque de Philippe II*, se ha convertido en uno de los pilares de los estudios del Mediterráneo medieval. Este trabajo se convirtió rápidamente en una piedra angular, no sólo para de la investigación histórica, sino también para las disciplinas sociológicas y económicas. Las tesis de Braudel se apoyan en dos verdades fundamentales que aún consideraba ‘indiscutibles’ incluso después de la segunda edición de esta obra: la grandeza duradera del Mediterráneo, y la coherencia de toda la región como una colección compleja de distintos ‘mares mediterráneos’ conectados y traslapados (Braudel).

El Mediterráneo está estructurado sobre el enfoque básico de la dialéctica del espacio y el tiempo. En consecuencia, la geografía es la infraestructura para el método multidisciplinario utilizado. Este ‘determinismo geográfico’ a lo largo de la historia se puede observar también en su triple disección del tiempo histórico: la base del casi inmutable ‘tiempo geográfico’; el segundo nivel del tiempo social y económico; y el tercero, el tiempo cambiante, flexible e individual. Estos son los mismos tres niveles en los que se organiza el trabajo de Braudel; acercarse al Mediterráneo desde su geografía, sus estructuras históricas y la fluidez de la historia de los eventos y la vida cotidiana. Los ‘valores permanentes’ del autor francés restan valor a la imagen geográfica en cámara lenta, la denominada *longue durée*, que se despliega como una colección de realidades estructurales para la comprensión y delimitación de lo que para él es mediterráneo. Por supuesto, la respuesta a esta cuestión es cualquier cosa menos simple o corta.

La metodología estructuralista presentada por Braudel ofrece un marco ampliado para discutir el alcance y la complejidad de procesos superpuestos del Mar Mediterráneo como objeto de estudio. Sin



embargo, la ambiciosa propuesta Braudeliana se enfrenta, como lo hace cualquier historiador o medievalista, a la necesidad de evidencia documental y a la diversidad y fragmentación de fuentes disponibles. Como el mismo Braudel explica en su prefacio, el estudio se enfrenta a ‘una prodigiosa masa de artículos, memorias, libros, publicaciones, encuestas, algunos de historia pura, otros, no menos interesantes, escritos por nuestros vecinos, etnógrafos, geógrafos, botanistas, geólogos, tecnólogos [...] esta masa aplasta al investigador como una lluvia de cenizas’ (Braudel, vol.1, pp. 21–22). Naturalmente, tal obviedad no pasa desapercibida ni a Braudel ni a cualquier otro historiador: no hay ‘historia’ del Mediterráneo sin el conocimiento preciso, complejo, e incluso a veces contradictorio, de las vastas fuentes de sus archivos. Esta titánica tarea no puede ser resuelta por un investigador aislado; independiente del grado de experiencia y nivel de sofisticación, la visión de cualquier historiador no será suficiente por sí misma para comprender los alcances y particularidades de todas las fuentes disponibles. La dificultad del acceso a fuentes primarias obliga a la labor de la investigación moderna tener siempre presente no sólo la necesidad de la colaboración interdisciplinaria –de la generación de una verdadera ‘historia global’–, pero también la constante consideración de los matices y peculiaridades de cada una de las realidades documentales locales, aunque estas últimas puedan debilitar o hasta contradecir las afirmaciones categóricas que se formulan desde la perspectiva de la *longue durée*.

El mundo mediterráneo en su conjunto también se ha beneficiado del interés reciente de historiadores un poco más recientes por comprender comunidades y redes específicas que alguna vez se consideraron periféricas, para así poder reconsiderar sus roles dentro de consideraciones estructurales más amplias. Por ejemplo, posteriores al trabajo nodal de Braudel, se encuentran las obras de S.D. Goitein. Como resultado de una exploración exhaustiva de los documentos del Geniza de El Cairo, Goitein compuso *A Mediterranean Society: The Jewish Communities of the Arab World as Portrayed in the Documents of the Cairo Geniza*, una obra sustancial en seis volúmenes. La *guenizá* de El Cairo era una sala especial donde se depositaba cualquier tipo de material escrito producido por la comunidad judía “después de haber perdido todo el valor para sus poseedores y, en consecuencia, en la mayoría de los casos, sólo mucho tiempo después de haber sido escritos” (Goitein, *A Mediterranean Society*, vol.1, p. 7; Goitein, *The Documents of the Cairo Geniza*). De acuerdo con la tradición judía, el material escrito que lleva el nombre de Dios no debe ser destruido, pero tampoco archivado, sino arrojado en un ‘cementerio’ de documentos: la *guenizá*.

Para Goitein, los documentos de la guenizá egipcia funcionan como un espejo en el que se refleja la escena mediterránea en general. Fragmentos de textos, no sólo de Egipto sino también de países como Andalucía, Irak y Persia, se pueden encontrar en las colecciones documentales sobrevivientes. Toda la antología del material diverso de la guenizá abarca más que el Mediterráneo; sin embargo, Goitein estaba principalmente interesado en estos documentos por usarlos como bloques de construcción para una historia cultural y social unificada del Mar Interior medieval.

Utilizando los documentos de la guenizá como evidencia documental básica, la tesis de Goitein afirma la existencia de un enorme grado de libertad de comunicación como un rasgo común que disfrutaban los pueblos llamados ‘mediterráneos’ durante la Edad Media ‘Central’<sup>1</sup> (Goitein, “*The Unity of the Mediterranean*” 30). Goitein entendió esta abundante libertad de comunicación como una consecuencia de la aparente posición legal ventajosa que las comunidades judías gozaron alrededor de la cuenca Mediterránea y la estabilidad general del clima político en los estados regionales mantuvieron incluso durante períodos de guerra e invasión. Por lo tanto, el autor germano-judío afirma que tal grado de libertad y unidad del Mediterráneo se basa en tres factores generales: a) la ley y la administración de justicia ejercida por comunidad, independientemente de delimitaciones basadas en una concepción de la ‘tierra’ y su dominio; b) la civilización mercantil en torno al mar; y c) una larga tradición compartida a pesar de la diversidad en creencias religiosas y formas políticas (Goitein, “*The Unity of the Mediterranean*” 34).

Goitein va más lejos que Pirenne; postula una continuidad de la estabilidad mediterránea más longeva, donde los intercambios comerciales y culturales comunes se siguen desarrollando aún siglos después a la expansión musulmana. El autor de *A Mediterranean Society* afirma que ‘la unidad del mundo mediterráneo se rompió sólo cuando las naciones islámicas fueron tomadas por bárbaros del exterior, principalmente de Asia Central y el Cáucaso, que no tenían participación en esa tradición’ (Goitein, “*The Unity of the Mediterranean*” 35). Desde esta premisa, podemos percibir claramente tanto la conceptualización del Mediterráneo medieval en el pensamiento de Goitein como la causa de una de las principales críticas a su trabajo: una visión cuasi-romántica de la unidad cultural del Mediterráneo

---

1. Lo que S.D. Goitein denominaría originalmente ‘middle’ Middle Ages, un período también conocido en la historiografía contemporánea como el ‘Largo Siglo XII’ – una temporización que cubre del siglo XI al siglo XIII.

hasta el siglo XIII. A través de sus palabras, se crea una impresión de un mediterráneo multirreligioso, altamente interconectado y armonioso. Parecería como si la expansión islámica alrededor del gran mar conservara la misma coherencia y comunicaciones que estuvieron presentes durante los últimos mil años: un sueño ideal de continuidad desde el Imperio Romano hasta las comunidades árabes hasta la llegada de los mongoles y la consolidación de la dominación turca en el Levante.

A pesar de que la extensiva obra histórica de Goitein no ofrece realmente material documental útil para estudiar la Cerdeña medieval – al parecer, las comunidades judío-musulmanes atestigüadas en los documentos del *genuizá* de El Cairo no contaban con vínculos comerciales directos con la isla sarda –, sí presenta una colección de síntesis e hipótesis brillantes sobre la naturaleza de la interacción judeo-musulmana y lo compleja y contrapuesta que puede parecer la red de interacciones culturales y económicas del Mediterráneo de la Edad Media central. Esta reflexión será central para la reexaminación del rol que desempeñaron los agentes históricos sardos en un mar de contradicciones, un ambiente que puede, al mismo tiempo, parecer conectado y fragmentado, en auge económico y en disrupción política y militar.

19

### LA ISLA SARDA Y EL ‘ARCHIPIÉLAGO’ MEDITERRÁNEO. ENTRE AISLAMIENTO Y CONECTIVIDAD

¿Se puede construir un ‘Mediterráneo histórico’ identificando unidades permanentes de interacción e intercambio cultural? ¿Cuál es el límite entre un medio de convivencia y una estructura para la integración? Un concepto resulta útil para comenzar a abordar estas preguntas, sobre todo en torno a la cuestión de la idealización de la Cerdeña: la ‘insularidad’.

El carácter insular de las islas mediterráneas bien podría ser definido con el mismo oxímoron con el que se define a un archipiélago: un conjunto de territorios unidos por aquello que los separa. Las islas y las comunidades mediterráneas aparecen como mundos aislados con poca capacidad de ‘aislarse’ a sí mismos. Desde la perspectiva de Braudel, estas islas se entienden como enlaces en una cadena; unidades de una estructura integrada donde las regiones aisladas intentan hacer contacto entre sí (Braudel, vol.1, pp. 148–60). Pero ¿qué tan ‘orgánica’ fue realmente esta integración entre mundos aislados? ¿Determinaron las islas en sus términos regionales y locales los ‘procesos de conexión’ en los que participaron? La búsqueda de respuestas a estas interrogantes tendrá que hacerse en los márgenes

de una supuesta neutralidad cultural. El comercio y la diplomacia no eran actividades, al menos antes de los tiempos modernos, asociadas a una conciencia deliberada a acercarse y construir identidades comunes; eran medios de sustento, seguridad material y política, y dominación. La existencia de interacción entre dos o más interlocutores no implica la anulación de sus propias diferencias y ambiciones. En palabras de Mallette, las islas tendían a ‘una incapacidad para protegerse de una conectividad demasiado promiscua’ (Mallette 29). Si hablamos de proteger a las islas de fuerzas exteriores, no podemos pensar en una integración neutral.

20

La relación entre la insularidad y la conectividad no tiene que ser proporcional. Una conectividad intensiva no es un sinónimo de aislamiento disminuido; las ‘mezclas culturales’ implicaban también diferenciación y violencia regional. Por lo tanto, en mi opinión, las islas en el Mediterráneo no formaron un mosaico coherente e integrado, sino una colección dispersa de realidades regionales que enfrentan diversos tipos de expansión política. Con tales experiencias locales plurales, me parece equívoco asumir que, al ser simplemente entornos de convivencia, las islas son de hecho unidades de una estructura mediterránea coherente.

Las interacciones y los vínculos entre personas y pueblos no implican necesariamente comprensión o mezcla social. Por el contrario, en muchos casos, la integración cultural desencadena la confrontación y puede profundizar las diferencias. No obstante, ambas fachadas son posibles: la ‘cultura de las traducciones’ no se excluye mutuamente la confrontación entre diferentes intereses políticos y económicos (Mallette 40). Esto se puede observar en el caso de la lingua franca mediterránea de la Edad Media tardía y la modernidad temprana, donde en lugar de expresar un espacio para la identidad y la cercanía, la comunicación verbal indica ‘un hueco, un espacio vacío o un espacio liminal entre interlocutores que se reconocieron entre ellos como diferentes, extranjeros, e inclusive como adversarios objetivos; sin embargo, todavía se comunican entre sí’ (Dakhliya 101–2). De la misma manera, Henry y Renee Kahane afirman que ‘el choque y la asociación, la guerra y el comercio, la subyugación y el asentamiento: las formas de vida de los occidentales en tierras heterófonas requieren comunicación verbal.’ (Dakhliya 41). Las relaciones de poder son la esencia de la integración, y no hay integración sin una separación previa de las sociedades. Su ilusión reside en la supuesta neutralidad y la cohabitación equilibrada que evoca; los ambientes de convivencia son también espacios de dominación. Como será el caso de la Cerdeña medieval, los intercambios culturales en el Mediterráneo parecen ser más útiles para el estudio cuando se visualizan como representaciones

de rasgos adoptados en un contexto de conocimiento mutuo y conflicto latente.

La crítica sobre la delimitación y las fronteras regionales es también un elemento clave en la discusión de la historiografía del Mediterráneo medieval. Presente en la autoevaluación de Purcell sobre su obra *The corrupting sea* (Purcell), y la reacción de Herzfeld al mismo libro (Herzfeld), el problema de los horizontes geográficos y culturales se vuelve central para la concepción de la región mediterránea. Nicholas Purcell presenta un modelo flexible de laderas de conectividad y zonas de frontera en lugar de límites lineales tradicionales. En tal entorno de estudio, se puede observar mejor una compleja fragmentación regional, sin apelar a las diferencias étnicas y nacionales que apenas cobran sentido en las mentalidades modernas.

No obstante, la simple distinción entre objeto de estudio y entorno de estudio no es suficiente; hace falta enfatizar lo endebles que son las preconcepciones de una esencia ‘mediterránea’, un factor de homogeneización de las diversas realidades conectadas por el mar. Michael Herzfeld va más allá de las críticas hacia los métodos entre la comparativita global y la precisión etnográfica: ‘un estudio crítico de las identidades mediterráneas no es necesariamente y no debería ser, un acto de “mediterraneanismos”’.

Puede, en cambio, ser una respuesta crítica a tales discursos esencializadores’ (Herzfeld 63). Es mucho más atractivo y ventajoso el contar con una categoría flexible del Mediterráneo, libre de ‘esencias’, en la que las interacciones culturales e institucionales puedan entenderse en términos de escenarios de conexión específicos. El Mediterráneo como categoría parece más prometedor sin tener que comprometerse con un sentido holístico y coherente de identidad antropológica sempiterna, y más receptivo al estudio de las zonas de contacto de conflicto e interacción.

La posición geográfica de la isla de Cerdeña es un buen ejemplo de la utilidad de una categoría que reconozca la oscilación de las zonas de contacto. Siendo la isla más distante del continente en la cuenca mediterránea, Cerdeña estaba en el centro de su propio *Mare Sardum* – un mar dentro del propio Mediterráneo occidental.<sup>2</sup> Esta condición le otorga a Cerdeña una posición aparentemente ventajosa pero contradictoria: es simultáneamente un baluarte protegido y el nodo de una encrucijada. Sin la pretensión de identificar elementos esencialmente mediterráneos en la cultura sarda, se puede comprender

2. Sobre la idea del *Mare Sardum* y su uso como categoría histórica y arqueológica, se recomienda revisar la reciente colección de trabajos editados en *Mare Sardum: merci, mercati e scambi marittimi della Sardegna antica* (Mastino et al.).

con mayor claridad y atención al detalle la superposición de elementos diversos y significativos de las culturas foráneas que fueron tejiéndose con los rasgos culturales autóctonos de Cerdeña. Ni una cultura sarda opuesta y esencialmente diversa al resto de las culturas mediterráneas, ni una isla que reprodujo y articuló todas las expectativas de un mediterráneo conectado; en cambio, una Cerdeña marcada por contingencias históricas en las que interacción y aislamiento fueron dos realidades superpuestas.

Las influencias sobre Cerdeña y los intentos por incorporar a la isla a otras esferas políticas mediterráneas derivaron, entre los siglos VI y XI, de los estados lombardos, del Imperio Romano Oriental, de las ciudades marítimas de Génova y Pisa, del Sacro Imperio Romano-germánico y, por supuesto, de la Santa Sede romana. Un siglo después de la ‘reconquista’ de gran parte de la cuenca mediterránea emprendida por Justiniano, emperador romano de oriente, la influencia política de Constantinopla comenzaba a replegarse paulatinamente del Mediterráneo occidental. El Exarcado de Ravena – el centro del poder Constantinopolitano en Italia desde la época de Justiniano hasta el año 751– permitió que las aristocracias locales consiguieran un mayor grado de autonomía (Berza 25–27; T. S. Brown 92; Cosentino, “*Potere e autorità nell’Esarcato in età post-bizantina*” 279). El aparente desarrollo de regionalismos al margen de la autoridad imperial oriental fue el comienzo de una serie de procesos que permitieron a Cerdeña convertirse, con el paso de los siglos hasta la Edad Media central, en unos de los ejemplos históricos más ilustrativos de una aristocracia regional sujeta a un mundo mediterráneo tan conectado como lo estuvo fragmentado y compartimentado.

22

#### LA HISTORIOGRAFÍA MODERNA DE LA CERDEÑA CENTRO-MEDIEVAL. EL CASO DE LOS *GIUDICATI* Y SUS ANTECEDENTES.

Una perspectiva crítica de las discontinuidades mediterráneas y, con ella, el entendimiento de la particularidad de la posición de la Cerdeña medieval permiten reevaluar de una manera más constructiva la historiografía sarda. Los eventos y personas relacionadas con la isla durante la Edad Media se mencionan en una amplia gama de fuentes arqueológicas y textuales – en griego, latín, vernáculo (sardo) e incluso árabe. No obstante, escasos de estos testimonios fueron escritos por contemporáneos, y la información presentada no ofrece muchos detalles. La historiografía moderna de la Cerdeña medieval ha sido y sigue siendo objeto de un debate continuo, caracterizado por muchas hipótesis y especulaciones. Uno de los elementos clave de la historiografía de la Cerdeña medieval es la polémica en torno a los ‘reinos’ indepen-

dientes o *giudicati*, estados autóctonos que florecieron desde el siglo XI hasta el siglo XIII – durante el llamado largo siglo XII. Fueron cuatro los *giudicati* sardos: Calari, independiente hasta el año 1258; Torres hasta c. 1259–1272; Gallura hasta c. 1288–1447; y finalmente el ‘reino’ de Arborea, que mantuvo su independencia hasta 1420.

Siguiendo una larga tradición historiográfica, la erudición moderna ha dividido la historia medieval sarda en cuatro períodos generales: la edad vándala (456-534); la edad bizantina (534-c. 1000); la edad pisano-genovesa (c. 1000-1323); y la edad aragonesa: (1323-1479). Francesco C. Casula (Casula, *La storia di Sardegna*; Casula, *La storiografia sarda ieri e oggi*) ha identificado la gran omisión de no reconocer el espacio histórico y la agencia de los ‘reyes’ sardos, lo que obligó a la mal concebida etiqueta del susodicho período pisano-genovés a formarse desde una comprensión exógena de la historia sarda. Si bien la comuna de Pisa controló sólo una fracción del territorio de Cerdeña entre 1258 y 1324, y la comuna de Génova ocupó únicamente una franja de tierra, los reinos de los *iudicati* fueron el agente predominante en la isla durante siglos. Los orígenes de los reinos sardos pueden remontarse a los antiguos distritos administrativos romano-bizantinos de Caralis, Turrus, Tharros y Olbia. Los jefes de estos distritos parecen haber tomado el marco institucional por sí mismos y, durante el desarrollo de regionalismos que la autoridad imperial en retirada fomentó, los *iudicati* se convirtieron en los jefes *sui iuris* de sus respectivos estados. Sin embargo, este período y los procesos reales que llevaron a esta transformación todavía están rodeados de misterio y controversia; por lo tanto, no es sorprendente que las definiciones tanto legales como histórico-sociales de estas entidades políticas sean insuficientes. Por ejemplo, lo dicho por el autor sardo Felice Cherchi Paba y el afamado historiador March Bloch; el primero se refería a estos estados como ‘gubernaciones’ –*governatori*–, mientras que Bloch los llamó ‘circunscripciones rurales’ –*circonscriptions rurales*– (Cherchi Paba 42; Bloch 33–34, 543).

La posición ambivalente de la isla sarda como un centro conectado y aislado debió haberle permitido mantener algunas interacciones comerciales locales y vínculos diplomáticos, tanto con Roma y los estados cristianos occidentales como con Constantinopla. Sin embargo, los ‘reinos’ de Cerdeña, o *giudicati*, fueron independientes de la autoridad nominal del papado o del imperio romano oriental. Los gobernantes sardos desarrollaron su propia expresión local de control: la producción de los primeros documentos vernáculos de la cancillería en Europa. Los estudios modernos han intentado redimir estos reinos altamente inusuales como objetos centrales de estudio al enfatizar que tenían sus propias fronteras fortificadas y definidas que delimitaban

distintas jurisdicciones comerciales y judiciales, así como sus propios ‘parlamentos’, códigos de leyes y cancillerías. Los estudios realizados por una generación de ‘sardinistas’ modernos del siglo xx han enfatizado la definición legal y la naturaleza de los reinos sardos (Besta; Boscolo, *La Sardegna dei Giudicati*; Boscolo, *Studi sulla Sardegna bizantina e giudiciale*; Casula, *La storiografia sarda ieri e oggi*).

En resumen, los estados sardos autónomos fueron concebidos, de hecho, como estados soberanos. Siguiendo una fuerte tradición jurista, este enfoque ha intentado reivindicar la importancia del gobierno medieval de Cerdeña y forzar categóricamente el concepto moderno de soberanía sobre las políticas que precedieron a la dominación aragonesa. Este enfoque ha arrojado algo de luz, en muchos casos por primera vez, sobre la relevancia de estas políticas medievales olvidadas; sin embargo, su comprensión como estados es algo limitada, y aquí es donde se deben tomar medidas adicionales.

24

El aún vigente debate entre Francesco Casula y Luciano Gallinari ilustra precisamente los alcances y controversias del enfoque estatista. En el centro de esta discusión se encuentran los títulos empleados con los gobernantes sardos. Casula, como continuador y figura emblemática de la posición que defiende a los estados sardos independientes como auténticos reinos soberanos, habla en sus obras de ‘reyes’ y no simplemente de iudices, como estos gobernantes se denominaban en latín. El primer problema, evidentemente, es la traducción del término latino *iudex* como ‘juez’; esta es la acepción más común y generalizada para la palabra, y son escasos los contextos donde *iudex* puede tener un significado extrajudicial. No obstante, la Cerdeña medieval es precisamente uno de estos contextos, pues los *iudices* que encabezaban los estados autónomos sardos claramente se desempeñaron funciones sociales y administrativas distintas a las de un juez; eran el ápice de un ordenamiento político, no los integrantes de un jurado o tribunal. Esta confusión ha resultado en una terminología ambigua, sobre todo cuando se traduce la historiografía italiana a otros idiomas. Tradicionalmente, a estos estados se les ha denominado en italiano *giudicato*, pues sus gobernantes eran nominalmente *iudices*; pero sería un error traducirlo al español como ‘jurisdicciones’ o ‘reinos judiciales’, y aún peor llamar a sus cabezas ‘jueces’. Es por este razonamiento que Casula defiende el uso de los términos reinos y reyes; y no es que sea esta una cuestión científica, sino política. De acuerdo con las fuentes disponibles, ambas versiones son correctas, pues ambas formas están documentadas – *iudices sive reges* – (Casula, *La storia di Sardegna*). Las nociones de reino y rey pueden ser comprendidas por todos, y sobre esa base se puede edificar un entendimiento común tanto dentro de la historiografía como más allá de la disciplina histórica; en cambio, los



términos *giudicato* y *iudex* no son los suficientemente inteligibles para el lector no especializado. Sin embargo, utilizar exclusivamente la noción de ‘reino’ no sólo descuenta parte de la naturaleza distintiva de la historia y la sociedad sardas, sino también transmite la impresión de que estos estados pueden ser definidos con los mismos estándares modernos con lo que se identifican estructuras monárquicas y soberanas.

En cambio, Gallinari ofrece una postura mucho más crítica al uso de la terminología de reino y reinado. El antecedente inmediato y documentado de la institución del *iudex* sardo no es autóctono, y sólo se puede explicar en relación con los vínculos que Cerdeña tuvo con el Imperio Romano Oriental durante los siglos precedentes (Gallinari, *Les Judicats en Sardaigne*; Gallinari, “*Il Giudicato di Calari*” 148–60; Gallinari, “Reflections on Byzantine Sardinia”). Este antecedente es la figura del arconte de Cerdeña – ἄρχων Σαρδενίας. Como lo ha apuntado Gallinari, quien operaba como máxima autoridad en la isla fue el arconte sancionado por el emperador de Constantinopla, y entre las evidencias más tempranas y sobresalientes de ello se encuentra una fuente de gran importancia para la historia bizantina: *De Cerimoniis de Constantino VII Porfirogénito*, 912–959. El texto le atribuye, naturalmente en griego, un título diferente a los anteriores – *dux, consul et dux* o ὑπατος καὶ δουξ– y, al parecer, pretende estandarizar la naturaleza militar de una serie de títulos que, en la vaguedad del vaivén constante entre latín y griego, habían dado cabida al uso de *iudex* como título de autoridad suprema regional. Tanto la relación con el Imperio Oriental –aunque ya para el siglo x fuera meramente nominal y protocolaria– como el carácter militar del título original, definirían la naturaleza institucional de aquellos gobernantes que ya en el siglo xi se denominarían *iudices* en su propio territorio insular. Y todo ello cuenta una historia distinta, mucho más precisa, que lo que podría sugerir la pretensión jurídico-moderna de ver en las autonomías sardas estados soberanos.

Retomando la idea de una categoría flexible para el estudio del mediterráneo medieval, debates como el de la naturaleza y los vínculos de los gobernantes autónomos sardos pueden ser colocados en una posición privilegiada. Las aparentes contradicciones entre aislamiento y conectividad encuentran una intersección útil en la discusión de los antecedentes e influencias de las configuraciones sociales y políticas de la Cerdeña medieval; un espacio dónde las particularidades autóctonas pueden entenderse tanto por los rompimientos y la diferencia como por la interacción. Adicionalmente, las controversias historiográficas en torno a los estados autónomos sardos encuentran una lección útil en la crítica de la unidad y continuidad Mediterráneas, pues se recuerda que ante la vasta pero fragmentada cantidad de

fuentes, las exploraciones documentales deben ser cada vez más detalladas, profundas, y atentas a las relaciones que éstas dibujan, aunque no siempre satisfagan las expectativas de los modelos estructurales.

## CONCLUSIÓN

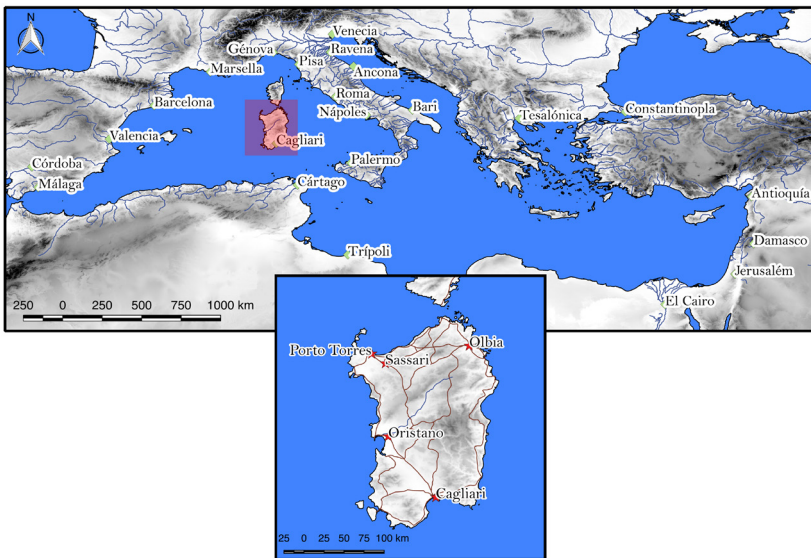
La importancia de las visiones de estructuras y sistemas impulsadas por un estado asumido se ha exagerado, privilegiando las categorías legales e ignorando las configuraciones sociales locales. Independientemente de logro aparentemente notable de independencia y vitalidad local de los *giudicati* sardos, las sociedades de la Cerdeña medieval han sido pasadas por alto tanto por la historiografía mediterránea como por la medieval, y consideradas solo después de que fuerzas externas sometieron a cada uno de los estados autónomos de la isla.

26

Los gobernantes autóctonos y la aristocracia que los rodean a los *giudicati* proporcionan un ejemplo preciso de un grupo social cuya importancia no se ha tenido en cuenta en la erudición moderna, comúnmente colocada en los márgenes tanto del resto de la civilización mediterránea como de la expectativa de un gobierno claramente definido e institucional. En cambio, sostengo que, en el estudio de las estructuras sociales históricas, es necesario involucrarse en una discusión de las interacciones documentadas y la interconectividad que conforman los fenómenos sociales y, como resultado, proporcionar una descripción completa de la composición y el despliegue de los grupos sociales predominantes. En lugar de intentar definir el papel y la importancia de la Cerdeña medieval en función al lugar que tendría que ocupar en un Mediterráneo conectado, el objetivo central de una nueva, más profunda investigación tendrá que centrarse alrededor de las posiciones cambiantes y los grupos comunitarios que conformaban las distintas capas sociales en los cuatro estados insulares antes de la llegada de las fuerzas dominantes externas. Con este objetivo, las nuevas preguntas a resolver serían: ¿cuáles fueron las interacciones entre la aristocracia sarda documentada, Constantinopla, el papado o las fuerzas del occidente latino? ¿Cómo se puede explicar la excepcional transición política y social de Cerdeña del gobierno bizantino al poder autónomo bajo los cuatro iudices de la isla? ¿Cuáles eran las relaciones entre estos gobernantes, las élites y la población en general? ¿Realmente la isla desarrollo dinámicas sociopolíticas fundamentalmente diferentes al resto de las realidades medievales y mediterráneas contemporáneas?

Para responder a estas interrogantes, y enfocándose sobre el objetivo propuesto, las nuevas investigaciones deberán llevar a cabo un análisis comparativo y prosopográfico para investigar el particular

corpus de materiales de la isla sarda. Creando una prosopografía relacional de la aristocracia de Calari, Torres, Gallura y Arborea, e interpretando las comunidades y los mecanismos de control social que pueden hipotetizarse a partir de dicha prosopografía se podrá ofrecer por primera vez una crítica de la historia que apuntala y explica a los gobernantes políticos y sociales e interacciones económicas con la población isleña. Nuestra visión de la Cerdeña medieval podrá así no sólo profundizarse y adquirir mayor detalle, pero también contribuir de mejor manera al debate historiográfico de los procesos y las estructuras del mediterráneo medieval. Apenas hemos comenzado a arañar la superficie, y este es apenas el primer paso de un capítulo distinto por escribir: la nueva historia social de la Cerdeña de la Edad Media central. ■



Mapa 1. El Mediterráneo y la isla de Cerdeña

## BIBLIOGRAFÍA

- BERZA, M. "Un'autonomia periferica bizantina: Amalfi (secolo VI-X)". *Atti V Congresso Internazionale di Studi Bizantini* (Roma, 20-26 settembre 1936), 1939, 25-31.
- BESTA, Enrico. *La Sardegna medioevale*. s.p. Forni, 1966.
- BLOCH, Marc. *La Société féodale*. s.p. Albin Michel, 1994.
- BOSCOLO, Alberto. *La Sardegna dei Giudicati*. s.p. Edizione della Torre, 1979.
- . *Studi sulla Sardegna bizantina e giudicale*. s.p. Edizione della Torre, 1985.
- BRAUDEL, Fernand. *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II. 10a ed.*, Armand Colin, 2017.
- BROWN, Peter. "Mohammed and Charlemagne' by Henri Pirenne". *Daedalus*, vol. 103, núm. 1, 1974: 25-33.
- BROWN, T. S. "L'Aristocrazia di Ravenna da Giustiniano a Carlo Magno". *Felix Ravenna*, vol. 6, núm. 131-32, 1987: 91-98.
- CASULA, Francesco C. *La storia di Sardegna*. ETS - Carlo Delfino, 1992.
- . *La storiografia sarda ieri e oggi*. Carlo Delfino, 2009.
- CHERCHI Paba, F. *La Repubblica teocratica Sarda nell'Alto Medioevo*. s.e. (724-1054). 1971.
- COSENTINO, S. "Potere e autorità nell'Esarcato in età post-bizantina". *L'héritage byzantin en Italie* (VIIIe-XIIe siècle), vol. 1, 2011: 279-95.
- . "Potere e istituzioni nella Sardegna bizantina". *Ai confini dell'impero. Storia, arte e archeologia della Sardegna bizantina*, ed., P. Corrias y S. Cosentino, 2002. 1-13.
- DAKHLIA, Jocelyn. "The Lingua Franca from the Sixteenth to the Eighteenth Century: A Mediterranean 'Outside the Walls'?" *New Horizons: Mediterranean Research in the 21st Century*, ed., M. Dabag et al., Wilhelm Fink, 2016. 91-108.
- DYSON, S. L., y R. J. Rowland. *Archaeology and History in Sardinia from the Stone Age to the Middle Ages: Shepherds, Sailors, and Conquerors*. s.e. 2007.
- FEBVRE, L. *La terre et l'évolution humaine. Introduction géographique à l'histoire*. s.e. 1922.
- GALLINARI, L. "Il Giudicato di Calari tra XI e XIII secolo. Proposte di interpretazioni istituzionali". *RiMe. Rivista dell'Istituti di Storia dell'Europa Mediterranea*, vol. 5, 2010: 147-88.
- . *Les Judicats en Sardaigne: une différente typologie de royauté médiévale?* s.e. 2009.
- . "Reflections on Byzantine Sardinia between seventh and eleventh centuries in the light of recent historiographical proposal". *Ricordando Alberto Boscolo: bilanci e prospettive storiografiche*, ed., M. G. Meloni et al., 2016. 83-107.

- GOITEIN, Shlomo Dov. *A Mediterranean Society: The Jewish Communities of the Arab World as Portrayed in the Documents of the Cairo Geniza*. University of California Press. s.p. s.e. 1967.
- . "The Documents of the Cairo Geniza as a Source for Mediterranean Social History". *Journal of the American Oriental Society*, vol. 80, núm. 2, 1960: 91–100.
- . "The Unity of the Mediterranean World in the 'Middle' Middle Ages". *Studia Islamica*, núm. 12, 1960: 29–42.
- HERZFELD, M. "Practical Mediterraneanism: Excuses for Everything, from Epistemology to Eating". *Rethinking the Mediterranean*, ed., W.V. Harris, Oxford University Press, 2005. 45–63.
- HOBART, Michelle, editor. *A Companion to Sardinian History, 500–1500*. Brill, 2017.
- MALLETTE, Karla. "Insularity: A Literary History of Muslim Lucera". *A Faithful Sea. The Religious Cultures of the Mediterranean, 1200 - 1700*, editado por A.A. Husain y K.E. Fleming, Oxford University Press, 2007, pp. 27–48.
- MASTINO, A., et al. *Mare Sardum: merci, mercati e scambi marittimi della Sardegna antica*. s.p. s.e., 2005.
- METCALFE, A., y G. Serreli, ed. *The Making of Medieval Sardinia*. Brill, forthcoming. s.p. s.e. s.f.
- PIRENNE, Henri. *Mahomet et Charlemagne*. s.p. Nouvelle Société d'Éditions, 1937.
- PURCELL, Nicholas. "The Boundless Sea of Unlikeness? On Defining the Mediterranean". *Mediterranean Historical Review*, vol. 18, núm. 2, 2003: 9–29.
- REISKE, I. I., ed., *Constantini Porphyrogeniti imperatoris De ceremoniis aulae Byzantinae libri duo. 2a ed.*, vol. 1, 1829.
- TANGHERONI, Marco. "La Sardegna prearagonese: una società senza feudalesimo?" *Structures féodales et féodalisme dans l'Occident méditerranéen (Xe–XIIIe siècles)*. Actes du colloque de Rome (10-13 octobre 1978), École française de Rome, 1980. 523–50.
- TRAVAINI, Lucia. "Sardinia: Judges, Towns and the Kingdom to 1416". *Medieval European Coinage. South Italy, Sicily, Sardinia*, ed., L. Travaini y P. Grierson, vol. 14, Cambridge University Press, 1986.





Licenciado en Letras (Portugués/Español) por la *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*; Maestro en Letras Hispánicas por la *Universidade Federal Fluminense*; Doctor en Letras Neolatinas por la *Universidade Federal do Rio de Janeiro*.

Sus estudios se centran en las áreas de los imaginarios literarios, las prácticas translingüísticas en la literatura, el hispanismo en Brasil, entre otros. Actualmente se desempeña como profesor de Didáctica y Práctica de Enseñanza de portugués-español en la *Facultad de Educação de la Universidade Federal do Rio de Janeiro*.

#### **Historial editorial**

Recepción: 29 de septiembre de 2018.

Revisión: 8 de octubre de 2018.

Aceptación: 5 de diciembre de 2018.

Publicación: 9 de abril de 2019.

# Nuevas perspectivas en los estudios literarios. Reflexiones desde un suburbio del mundo.

*New perspectives in literary studies.  
Reflections from a suburb of the  
world.*

# Novas perspectivas em estudos literários. Reflexões de um subúrbio do mundo.

Luciano Prado Da Silva

*Universidade Federal do Rio de Janeiro / lucianoprasil@globomail.com*

## RESUMEN

El presente artículo busca mostrar las líneas generales del horizonte de creación e investigación que se le abren a la literatura latinoamericana. Para lograr lo anterior se toma como marco referencial la conferencia “Tres propuestas para el próximo milenio (y cinco dificultades)”, del escritor argentino Ricardo Piglia. En un segundo momento y a manera de ilustración de los planteamientos de Piglia, se aborda la narrativa de Roberto Bolaño. Además, a modo de revisión histórica se recurre a los paralelismos y entrecruces de la obra, haciendo un especial énfasis en el lenguaje, de los escritores João Guimarães Rosa y Juan Rulfo; para luego dar paso a la obra de Tomás Rivera como referente de la literatura chicana y hablar de la riqueza, circunstancia y las condiciones de posibilidad de esta última, partiendo de las concepciones de hispanidad, especialmente la tercera, expuestas por Carlos Fuentes en su obra *El espejo enterrado*.

**Palabras clave:** Ricardo Piglia, literatura latinoamericana, Carlos Fuentes, hispanidad, Tomás Rivera, literatura chicana.

**ABSTRACT**

This article seeks to show the general lines of creation and research horizon that are open to Latin American literature. In order to achieve the above, the conference takes as a reference framework “Three proposals for the next millennium (and five difficulties)”, by the Argentine writer Ricardo Piglia. In a second moment and as an illustration of Piglia’s approach, Roberto Bolaño’s narrative is addressed. In addition, by way of historical review, the coincidences and cross-references of the work (with special emphasis on language) of the writers João Guimarães Rosa and Juan Rulfo are used; to then give way to the work of Tomás Rivera as a reference of Chicano literature and talk about the wealth, circumstance and conditions of possibility of the latter, starting from the conceptions of Hispanicness, especially the third, exposed by Carlos Fuentes in his work *The buried mirror*.

32

**Keywords:** Ricardo Piglia, Latin American literature, Carlos Fuentes, hispanidad, Tomás Rivera, Chicano literature.

**RESUMO**

Este artigo procura mostrar as linhas gerais de criação e pesquisa abertas à literatura latino-americana. Para alcançar o acima exposto, tomamos como referência “Três propostas para o próximo milênio (e cinco dificuldades)”, do escritor argentino Ricardo Piglia. Em um segundo momento e como ilustração da abordagem de Piglia, a narrativa de Roberto Bolaño é abordada. Além disso, como uma revisão histórica, são utilizados as coincidências e referências cruzadas do trabalho (com especial ênfase na linguagem) dos escritores João Guimarães Rosa e Juan Rulfo; para então dar lugar ao trabalho de Tomás Rivera como referência da literatura chicana e falar sobre a riqueza, circunstância e condições de possibilidade desta, a partir das concepções de hispanismo, especialmente a terceira, exposta por Carlos Fuentes em sua obra *O espelho enterrado*.

**Palavras-chave:** Ricardo Piglia, literatura latino-americana, Carlos Fuentes, hispanidade, Tomás Rivera, literatura chicana.



## DE LAS PROPUESTAS DE PIGLIA A LA NOVELA TOTAL DE BOLAÑO

En la conferencia “Tres propuestas para el próximo milenio (y cinco dificultades)” proferida por el escritor argentino Ricardo Piglia (La Habana, Cuba, 2000) se trata el tema del presente artículo en las siguientes sentencias: en primer lugar, retomar la interrogante formulada por el escritor italiano Ítalo Calvino (1923-1985) el mismo año de su muerte: “Seis propuestas para el próximo Milenio”. En segundo lugar, llama la atención sobre la ironía de Piglia al reducir a la mitad sus propuestas. Así, si bien las hace cual se propuso Calvino para hablar de la literatura como un todo, es relevante su enmarcación desde la Argentina hispanoamericana, en sus propias palabras: “desde un suburbio del mundo” (Piglia, 2000).

Otro aspecto interesante en la propuesta de Piglia consiste en presentarnos también cinco dificultades para la implantación de esa nueva literatura en el milenio venidero. Un ejercicio más de intertextualidad lo hace a partir de las reflexiones del escritor alemán Bertolt Brecht (1898-1956) en el ensayo “Las cinco dificultades para decir la verdad” (1934). Hechas estas primeras impresiones pasemos entonces a las propuestas (y dificultades) presentadas por Ricardo Piglia.

33

### Las propuestas de Piglia

**Primera propuesta.**- Esta sería “la noción de la verdad como horizonte político y objeto de lucha”, pues para Piglia: “Existe una verdad de la historia y esa verdad no es directa, no es algo dado, surge de la lucha y de la confrontación y de las relaciones de poder” (2000).

**Segunda propuesta.**- Para Piglia ella “está ligada a la noción de límite, es decir, a la imposibilidad de expresar directamente esa verdad que se ha entrevisto en el sonido metálico de un tren que cruza la noche” (2000). Para el mismo Piglia: “La literatura muestra que hay acontecimientos que son muy difíciles, casi imposibles, de transmitir, y suponen una relación nueva con los límites del lenguaje”. Completa su razonamiento de esta manera: “Me parece que la segunda de las propuestas (...) podría ser esta idea de desplazamiento y de distancia. El estilo es ese movimiento hacia otra enunciación, es una toma de distancia respecto a la palabra propia” (2000, subrayado mío).

**Tercera propuesta.**- Según Piglia: “La claridad sería (...) la tercera propuesta para el futuro que quizás podemos inferir (...) de esa experiencia con el lenguaje que es la literatura”. Al que sigue su complementación: “La claridad como virtud. (...) se trata de enfrentar una oscuridad deliberada, una jerga mundial” (2000).

Las cinco dificultades que, como decimos, Piglia recupera desde Brecht (1934), quien las expuso como “cinco dificultades para decir la verdad”:

**Primera dificultad.**- El valor de escribirla, o sea, de escribir la verdad, o más bien, podríamos considerar el valor para escribir la verdad.

**Segunda dificultad.**- La perspicacia de escribirla.

**Tercera dificultad.**- El arte de hacerla manejable.

**Cuarta dificultad.**- La inteligencia de saber elegir a los destinatarios.

**Quinta dificultad.**- Sería la principal: la astucia de saber difundirla.

Se hace necesario comprender que, al presentar sus propuestas y las subsecuentes dificultades para la literatura en el nuevo milenio, Ricardo Piglia lo hace desde un triple movimiento el cual se traduce de la siguiente manera:

**Primer movimiento.**- Vuelve al pasado al tejer su propuesta a partir de un análisis acerca del también escritor argentino, Rodolfo Walsh (1927-1977), víctima de la dictadura militar en su país. Para ello, se centra en cómo Walsh transmite un hecho que parece imposible de ser narrado, desplazando, para tanto, la fuente enunciativa “y poniendo la experiencia en la voz de otro” (Piglia, 2013).

**Segundo movimiento.**- A partir de los antecedentes, ya sea desde Walsh, ya sea desde Calvino o Brecht, inserta sus razonamientos en prever un futuro para la literatura.

**Tercer movimiento.**- Al vaticinar dicho futuro, Piglia se basa en un ejercicio especulativo y de imaginación, pero a la vez bastante observador y perspicaz. Para él, Walsh, además de ser un gran escritor, “llevó al límite la noción de responsabilidad civil del intelectual” (Piglia, 2000).

Así que al hablar de tal responsabilidad del intelectual, Piglia está uniendo dicha noción a la verdad expuesta desde Brecht. Sabemos, quizá desde las vanguardias, que dicha verdad para la literatura no siempre será la empírica, puesto que el artista puede crear su propia realidad en relación con su verdad interior. Sin embargo, todo lo que hace Piglia con base hasta lo aquí expuesto, lo hace como un ejercicio de especulación; así que su imaginación se proyecta, entre retos y anhelos, hacia el futuro. Y, al parecer, quien quizás ocupa ese espacio de nuevas perspectivas para la literatura es otro escritor hispanoamericano, uno que lleva al límite ese acto de desplazamiento del cual nos habla Piglia: Roberto Bolaño.

### Roberto Bolaño

Nació en 1953 en Santiago de Chile. En el '68 se va con su familia para México. Vuelve a Chile en 1973 tras la instauración del golpe militar en su país. Es preso debido a sus ideas revolucionarias, pero lo liberan dos amigos de infancia. Sigue al exilio, y tras residir en El Salvador, vuelve a México, donde pasa a publicar diversos poemas.

A partir de 1977 se instala en España, y ejerce diferentes actividades para sobrevivir. En 1996 es reconocido con la publicación del libro de ficción *La literatura nazi en América*. Luego, recibe el Premio Rómulo Gallegos por su novela *Los detectives salvajes* (1998), la cual llega a ser considerada “La gran novela mexicana de su generación, expresión del desarraigo literario visceral de los latinoamericanos” (Ródenas, *La Vanguardia*). O aun, en palabras que más tienen que ver con lo que aquí trabajamos, “Un carpetazo histórico y genial a *Rayuela* de Cortázar. Una grieta que abre brechas por las que habrán de circular nuevas corrientes literarias del próximo milenio” (Enrique Vila-Matas – subrayado mío en negrilla).

Fue incomprendido por Carlos Fuentes, quien haría esa “confesión” en una charla traída a lo público por Julio Ortega (2013). Fuentes lo calificó de molesto, decía no comprender qué escribía Roberto Bolaño. Tal vez ello se deba a que, curiosamente, así como Fuentes, Bolaño fue lo que Emir Rodríguez Monegal (1979) (al hablar de escritores de la época de Fuentes) denominó como una “gran máquina de hacer novelas”.

Bolaño murió en 2003 de insuficiencia hepática en Barcelona. No sin antes dejarnos por escrito lo que podríamos llamar su novela máxima, publicada en 2004.

*2666* es considerada por muchos como su obra cúlpe. Tiene más de 1,100 páginas, cuyo enredo reúne a cuatro profesores de literatura en su admiración por la obra de un enigmático escritor alemán. La complicidad se traslada hacia una verdadera intriga intelectual y desemboca en un peregrinaje a Santa Teresa, además de una curiosa remisión a la mexicana Ciudad Juárez. Desde allí se lanzan en escena crímenes brutales: el hallazgo en vertederos de cadáveres femeninos con señales de tortura y violación. Esta es la trama principal, misma que, posteriormente, desenlaza en caudales repletos de personajes memorables, cuyas historias terminan por contemplar dos continentes. Esto lleva al lector a través de un vertiginoso viaje por la historia de Europa del siglo xx. Respecto a *2666*, el escritor y periodista argentino Rodrigo Fresán (Qué leer) dijo que “El resultado es

magnífico. Lo que aquí se persigue, y se alcanza es la novela legítima, que ubica al autor de *2666* en el mismo equipo de Cervantes, Sterne, Melville, Proust, Musil y Pynchon” (2004).

No obstante, en lo que toca a las nuevas perspectivas para la literatura heredadas de Roberto Bolaño, llama la atención otra novela de gran calidad: *Nocturno de Chile* (2000), cuyo enredo se desarrolla en tan sólo dos párrafos. El primero, un largo flujo de pensamiento, el cual, se cierra sólo al fin de la novela, dando vez a un segundo y último párrafo compuesto apenas por una línea. El protagonista y narrador de la historia, Sebastián Urrutia Lacroix, es un cura y crítico literario que evoca su vida en un monólogo febril en vísperas de su muerte. Él logra entrar a la élite literaria de Chile a través del mayor crítico literario del país: el propietario rural que responde por el ingenioso nombre de Farewell.

Al regresar de Europa Lacroix encuentra un Chile ya en la crisis del gobierno de Allende, pero hacía poco del conturbado momento social y se recluye para releer sus autores griegos. Tras el golpe, es convocado a impartir clase de marxismo al general Pinochet y sus compañeros militares. Con este enredo, Bolaño parece lograr lo imposible, sintetizar una vida entera en pocas páginas (aproximadamente 120). Así, reconstituyendo irónicamente un período de convulsiones, trasciende la simple denuncia política para representar con profundidad las contradicciones humanas. Les dejo con el fragmento final de la obra junto a su segundo, minúsculo y último párrafo:

A veces el temblor dura más de lo normal y la gente se coloca debajo de las puertas o debajo de las escaleras o sale corriendo a la calle. ¿Tiene esto solución? Yo veo a la gente correr por las calles. Veo a la gente entrar en el metro y en los cines. Veo a la gente comprar el periódico. Y a veces tiembla y todo queda detenido por un instante. Y entonces me pregunto: ¿dónde está el joven envejecido?, ¿por qué se ha ido?, y poco a poco la verdad empieza a ascender como un cadáver. Un cadáver que sube desde el fondo del mar o desde el fondo de un barranco. Veo su sombra que sube. Su sombra vacilante. Su sombra que sube como si ascendiera por la colina de un planeta fosilizado. Y entonces, en la penumbra de mi enfermedad, veo su rostro feroz, su dulce rostro, y me pregunto: ¿soy yo el joven envejecido? ¿Esto es el verdadero, el gran terror, ser yo el joven envejecido que grita sin que nadie lo escuche? ¿Y que el pobre joven envejecido sea yo? Y entonces pasan a una velocidad de vértigo los rostros que admiré, los rostros que amé, odié, envidié, desprecié. Los rostros que protegí, los que atacué, los rostros de los que me defendí, los que busqué vanamente.

Y después se desata la tormenta de mierda. (Bolaño, 2004. pp 117-8).

Al “anunciar” vía su narrador “la tormenta de mierda”, Roberto Bolaño hace cíclico el relato de Lacroix, se comprende todo el proceso de flujo de pensamiento anterior. No hay que olvidarse, empero, de la representación de un momento anclado en lo real. “La tormenta de mierda” que se desata remite de pronto a todo el flujo de recuerdos

del narrador-protagonista, su vida como un lamento. Sin embargo, a la vez puede que represente lo que puede pasar a cualquier humano cuando muere: la relajación de los esfínteres... “Y después”...

Ese es Bolaño, escritor de una nueva generación de infinitas posibilidades. A guisa de los argumentos de Piglia, Roberto Bolaño se desplaza para decir lo imposible del real, de “la verdad”, vía lenguaje literario. Se hace él, se enuncia en voz de otro(s). Y apunta hacia el futuro para darnos una de las nuevas perspectivas de la literatura: la de un escritor total, que escribe todo cuanto le apetece, a la vez que trastoca la forma cómo se escriben estos géneros.

### Resumen y “cierre” de la primera parte

Hasta aquí, en el presente texto, hemos vislumbrado nuevos prismas para la literatura a partir de los planteamientos del escritor Ricardo Piglia. Así, desde sus interrogantes hacia el nuevo milenio, pudimos confrontar y verificar sus argumentos junto a un breve pasaje por la vasta obra de Roberto Bolaño.

Vimos que la obra de Bolaño trasciende fronteras tanto físicas como lingüísticas y temporales, verificando su capacidad de ser una verdadera máquina de novelar. Por último, pudimos acompañar algo de sus novedosas aportaciones a la manera de escribir ficción en *Nocturno de Chile*.

A continuación seguiremos con nuestra mirada hacia el futuro/presente de la literatura. Verá el lector que insistiré en que muchas de las nuevas perspectivas para lo literario pasan por nuestras bandas de “suburbio del mundo”, para retomar las palabras de Piglia. De ese modo, reitero, que mi punto de partida sigue siendo latinoamericanista, por lo que hablaremos de Brasil, nos vamos una vez más a México, luego a Guatemala, Cuba y otros rincones de Latinoamérica.

### ¿VÍA MÉXICO?

En el presente apartado, tengo como objetivo percibir que los caminos iniciados por Roberto Bolaño se desdobl原因 y abren espacios a amplias posibilidades para la literatura de Latinoamérica y, desde ese rincón, a la literatura como un todo. Estos caminos sin embargo no empiezan el “ahora” de Bolaño.

De la misma manera en que Ricardo Piglia vuelve al pasado para iniciar los razonamientos vistos anteriormente, propongo que volvamos también a un encuentro que creo indicaba desde su acontecimiento un futuro, en aquellos momentos, para la literatura latinoamericana. En ese sentido, para el entendimiento de dicha cuestión,

una vez más tocaré el nombre del escritor mexicano Carlos Fuentes y el aporte de su visión a este futuro no apenas de la literatura escrita en español, sino también de los lugares de elocución de esa lengua.

Luego entablaremos una conversación con la crítica que se propone tratar esos nuevos *locus* de elocución y producción literaria de y en español. Para finalizar, problematizaremos una cuestión de orden lingüística: ¿la producción de literaturas hispanoamericanas se resume al castellano? Quizás la respuesta puede que esté en la “s” que utilizamos para la literatura cuando hablamos de “literaturas hispanoamericanas” en lugar de “Literatura Hispanoamericana”, respuesta que, por extensión, probablemente se aplique a los retos de la crítica que se propone como meta tratar las encrucijadas de las llamadas literaturas nacionales.

### “R” con “R” (Rosa y Rulfo).

38

A mi modo de ver, un encuentro marca los inicios del futuro de la literatura latinoamericana. Fue algo que podemos llamar un encuentro “R” con “R”, pues entre 1962 y 1967, el brasileño João Guimarães Rosa y el mexicano Juan Rulfo pudieron conocerse en un congreso; luego hubo una lectura mutua desde la cual ambos se identificaron (Sada, [2003] 2011). El encuentro entre esos grandes autores de las letras latinoamericanas marca, además, la conjunción de sus estilos: elípticos, concisos, por veces crudos, además del candor campesino propio de los personajes y la audacia del escritor al componer las narraciones desde su habla genuina. Todos recursos que embarcan los enredos de sus relatos. (Sada, [2003] 2011).

Ese interesante encuentro entre dos autores tan similares, nos da a conocer un hecho de intercomunicación, el cual quizá sea fruto de una analogía sin contacto directo. En efecto, respecto a obras tan parecidas como los relatos rulfianos de *El llano en llamas* (1953) y los rosianos de *Primeras historias* (1962) no se sabe si, por ejemplo, en la década de 1950 ambos autores ya se conocían o se leían.

No obstante, los aportes semánticos al campo literario que imprimen a la oralidad campesina representada en sus obras, hace que el lenguaje literario construido por ambos trascienda, pase fronteras. Así hallan nido en lo universal de los sentimientos del y en el hombre, brindando a los lectores, más allá de la ubicación regional de sus cuentos, un sentido filosófico. Proeza que muchas veces solamente la elipsis literaria logra obtener a través de los murmullos que confiere, incluso a pesar de la estructura abierta y fragmentada de su estética narrativa, expuesta en cortes y interrupciones deliberadas que confieren un ritmo propio a su literatura.

De ese modo, esos dos autores, a partir de lo no dicho dan palabra al otro, a los otros (y aquí recordamos Piglia) que no tenían voz. Así, ambas “R”, Rulfo y Rosa, llevan sus ficciones a los límites del lenguaje, a los límites de lo literario, echando mano de recursos de estilo que fomentan la intercomunicación e “inter imaginación”, interés mutuo de y entre culturas, dando margen a algo parecido a lo que hoy en día suele llamarse interculturalidad. Dicha promoción desde una intercomunicación, todavía aquí aparentemente sin contacto, traza posibilidades para que se produzcan lazos de identidad entre los latinoamericanos.

De lo anterior que parece estuvo planteada desde el pasado una de las nuevas perspectivas para la literatura latinoamericana: una intercomunicación que hace muchas interculturalidades latinoamericanas posibles.<sup>1</sup>

### “R” con “R” con “R”. Rivera, Rulfo y Rosa; lo regional como lenguaje literario.

39

Para hacer de lo regional lenguaje literario habría que tener amplio dominio del vocabulario utilizado. Además, habría que dominar los temas elegidos; es decir, más que hablar “sobre”, habría que hablar “desde” el lugar de enunciación elegido para la representación literaria.

Lo campesino en Rosa, lo campesino en Rulfo, son temas de sujetos marginados. Así es que esa especie de bastón intercambiado entre Guimarães Rosa y Juan Rulfo, es cedido a otro autor, en cuya obra se reflejan algunas de las nuevas perspectivas literarias de América Latina. Hablamos del profesor y primer rector universitario chicano, el escritor Tomás Rivera (1935-1984).

“Paso del Norte”, el cuento que cierra *El llano en llamas* de Rulfo, nos pone en contacto con un desafortunado protagonista, quien, rumbo al extremo norte de México, no logra cruzar la frontera con EE.UU, porque es detenido a balazos por un grupo de vigilantes texanos. En cambio, en los cuentos que dan forma a la novela *...y no se lo tragó la tierra* (1971), de Tomás Rivera, algunos personajes sí logran ir y venir, hacer ese cruce, el *vía crucis* fronterizo.

La ficción de Tomás Rivera es elíptica, seca, cruda, elaborada bajo la construcción de un lenguaje literario mimetizado en el habla de

---

1. Para mejor comprensión del tema a partir del ejemplo aquí utilizado, recomiendo lectura de la entrevista que Daniel Sada confiere a Rodolfo Mata. En ella, cuyo enlace forma parte de las referencias del presente artículo, Sada habla sobre el interés y contacto de Juan Rulfo por y con la literatura brasileña, especialmente la de João Guimarães Rosa.

hombre de la tierra, del pueblerino. Así es que, con la particularidad de poseer el *spanglish* como caló de su comunidad texana, el estilo de escritura de Rivera es el mismo de Rulfo y Rosa. Haciéndose en él, Tomás Rivera (un lector rulfiano, a la vez que de Faulkner y Hemingway), un nuevo encuentro: ahora un “R” con “R” con “R”.

No obstante, al cruzar la frontera, promoviendo el tránsito de sus personajes de un lado a otro de la “*mexican-american borderline*”, Rivera apuntó que una de las perspectivas para la literatura latinoamericana estaría ubicada en este largo sitio de producción literaria. Pero, como hemos visto en las advertencias de Brecht, retomadas por Piglia: hay que tener en cuenta quién nos lee, y tener en cuenta quién nos escucha. Para quién se escribe, ante quién se habla.

### Carlos Fuentes

40

Con el éxito de Tomás Rivera, quien obtiene el Premio Quinto Sol en 1970, y publica su primera y exitosa novela en 1971, la literatura chicana se forja, gana fuerza e importancia. Sin embargo, esa literatura sigue como un subsistema, puesto que se ve comprimido entre dos grandes sistemas literarios: el mexicano y el estadounidense. Pues será un intelectual de uno de esos sistemas uno de los responsables de la astucia de reconocer el valor de la literatura chicana y, más aún, de saber difundirla, trasponiendo la quinta dificultad de la que hablaba Piglia, a partir de Brecht.

El año de 1992 el gran escritor mexicano Carlos Fuentes (1928-2012) publicó la primera edición de su libro de ensayos *El espejo enterrado*. Allí trajo su visión sobre la historia nacida del choque cultural acaecido en América desde la invasión española. Dentro de los muchos aspectos interesantes que el autor señala, está su tesis acerca de lo que él nombra tres hispanidades. A continuación brindamos un resumen sobre el concepto de dichas hispanidades para Fuentes (1992):

**1ª hispanidad.**- Esta, es obvio, nace con España, con la cumbre en los eventos de Reconquista que llegan al fin el 1492 encabezados por Castilla. Dicha hispanidad es a la vez ibérica, mora y judía.

**2ª hispanidad.**- Resulta del choque de la invasión española y es, retomando palabras de Fuentes (1992), indo-afro-iberoamericana. Tal definición comportaría la base formativa de Hispanoamérica.

**3ª hispanidad.**- Esta es, en estos momentos, la que más nos interesa aquí. Es la que Fuentes (1992) llama hispanidad norteamericana. Al parecer tiene inicio con la larga marcha de los nahuas, los aztecas, de los desiertos norteamericanos de Arizona y Chihuahua hasta el centro de México (Fuentes, 1992). Iniciaba allí, con esos



eventos, el va y viene migratorio que hoy eclosiona en el rencor y admiración entre mexicanos, chicanos y estadounidenses: la tercera hispanidad, la que lleva la marca lingüística y de la cultura hispánica hacia los Estados Unidos de Norteamérica.

Para que comprendamos la definición que Fuentes da a esa tercera hispanidad, es necesario saber que, al ser un *best seller* (principalmente tras los éxitos del *Boom*) e intelectual respetable, Fuentes tiene tránsito libre en los EE.UU. Allá imparte conferencias en grandes universidades, donde se pone en contacto con los académicos chicanos, con sus estudios, su escritura y por ende, con la literatura chicana. Percibe en ello calidad socio-histórica, cultural y literaria. Lo anterior no sólo incrementa el interés en el asunto, sino que inscribe el nombre de dicho sistema de producción literaria como una de las nuevas perspectivas de la literatura hispanoamericana.

Es más, conoce la obra de Tomás Rivera, nombre que cita en *El espejo enterrado*. Y así, al concebir su novela *La frontera de cristal* (1995), Carlos Fuentes lo hace tomando en préstamo la estructura que leyó en Rivera, compuesta por cuentos. Esos cuentos pueden ser leídos y comprendidos por separado, pero si son leídos en conjunto ganan un tono novelesco, mismo hecho realizado en 1971 por Tomás Rivera en su *...y no se lo tragó la tierra*. En ambas obras, asimismo, el cuento principal da su nombre al título de la novela. Y, en Fuentes, *La frontera de cristal* también se vuelve a la temática de conflictos de otredad entre los sujetos alrededor de la frontera México-estadunidense.

Ya dentro del apartado ensayístico dedicado a su tesis de la tercera hispanidad, Fuentes (1992), citaba junto al nombre de Tomás Rivera, algunos datos de relevancia para la literatura chicana, como los de: Rudolph Anaya (*Bless me, Última*), Ron Arias (*The road to Tazamunchale*), Ernesto Galarza (*Barrio Boy*), Alejandro Morales (*The brick People*), Arturo Islas (*Rain God*), Rolando Hinojosa (*The Valley*), Sandra Cisneros (*Woman Hollering Creek*), entre otros. Años después, Fuentes hace de *La frontera de cristal* (1995) una especie de brazo ficcional de muchos de los planteamientos inicialmente presentados en *El espejo enterrado* (1992). En *La frontera* crea un personaje que se va a los dos lados de la línea fronteriza que une y separa a México de Estados Unidos, llevando sus escritos, los cuales en determinado momento lanza al aire como acto emblemático. Así que Fuentes se aprovecha para traer una vez más nombres de la literatura de esa tercera hispanidad entremezclados a otros grandes de las letras hispanoamericanas. Vuelan las hojas del personaje de ese modo:

[S]e iban volando nomás del puente al cielo gringo, del puente al cielo mexicano, el poema de Ríos, el cuento de Cisneros, el ensayo de Nericio, las páginas de Siller, el manuscrito de Cortázar, las notas de Garay, el diario de Aguilar Melantzón, los desiertos de Gardea, las mariposas de

Alurista, los zorzales de Denise Chávez, los gorriones de Carlos Nicolás Flores, las abejas de Rogelio Gómez, los milenios de Cornejo (Fuentes [1995] 2007, p. 267 – subrayado nuestro en negrilla).

Subrayo el nombre de Ricardo Aguilar Melantzón (1947-2004) porque es otro gran autor chicano, también constructor de novelas compuestas por cuentos, como *Aurelia* (1990), donde Fuentes busca inspiración para formar el personaje Joe Frank, el que lanza al aire los papeles en *La frontera de cristal*, y cruza de un lado a otro de la frontera montado en una Harley Davidson. Respecto a lo que decimos sobre la figura de Melantzón, el intelectual chihuahuense José Manuel García-García nos aclara que:

Ricardo vivía en Ciudad Juárez, y tenía que cruzar todos los días a El Paso (...). Por 13 años cumplió su rutinario viaje, su vuelo en moto, mitificado por Carlos Fuentes en la novela *La frontera de cristal*, donde Ricardo es un personaje que cruza el puente y va dispersando libros, folletos y pósters por la ciudad, anunciando eventos culturales y propuestas de acercamiento entre los escritores chicanos y los escritores del lado mexicano (García-García, 2004, p. 4).

42

Es decir, al recuperar en su ficción la figura y los hechos de Aguilar, a partir de la novedosa forma en la que aprehende a ese autor y a Tomás Rivera, Fuentes demuestra respeto por el sistema literario chicano. Además parece desarrollar nuevas perspectivas para la literatura hispanoamericana, diría yo, para la literatura latinoamericana o, incluso, nuevas rutas para la literatura en el mundo.

Resulta interesante atender el hecho de que la ambientación principal de *La frontera de cristal* de Fuentes pasa alrededor del norte mexicano y suroeste estadounidense, algo muy semejante a la ambientación de ...y no se lo tragó la tierra de Tomás Rivera. En Fuentes, dicha ambientación se centra en las ciudades de El Paso (Texas, EE.UU.) y Juárez (Chihuahua, México). Si nos acordamos, Ciudad Juárez también forma parte de algunas de las ambientaciones llevadas hacia la ficción por Roberto Bolaño, especialmente en la larga novela *2666*. De ahí que, de alguna manera los caminos indicados por Fuentes y Bolaño, este mismo a quien el primero decía no comprender, nos llevan a pensar que pasan “vía México” nuevas perspectivas para la literatura latinoamericana.

A título de recapitulación, dicha vía, como busqué demostrar en el presente segmento, ya se dibujaba desde el pasado de encuentros dentro la literatura latinoamericana. Destacan ahí las coincidencias en la escritura de autores como el mexicano Juan Rulfo y el brasileño João Guimarães Rosa, quienes de hecho entablaron conversaciones. De ahí nos fuimos hasta trazos semejantes de la escritura de Rulfo y Rosa en el autor chicano Tomás Rivera.

Luego, hemos visto como Carlos Fuentes, otro gran escritor mexicano, percibe, desde la lectura de Rivera y otros autores, la fuerza y posibilidades que traía consigo la literatura chicana. Al hacer su tránsito alrededor de los espacios fronterizos mexicano-estadounidenses, la literatura chicana, pues, nos apunta que, vía México, pasan algunas de las perspectivas para la literatura de Latinoamérica. Una América latina que, hace mucho, pasa también por USA.<sup>3</sup>

Ningún periplo literario orientado por la cartografía de la identidad que se refleja y reconstruye desde el lenguaje, está exento de este ir y venir, de este tránsito constante entre el pasado, el presente y el futuro. Estos ámbitos temporales son, también, ‘núcleos culturales’, es decir pautas que contienen cargas semánticas donde se implican complejos fenómenos, entre ellos los abordados en este texto; la recreación topográfica y cultural de un entorno, así como la posibilidad de trascender los límites que se han fijado bajo condiciones tanto lingüísticas como políticas, se replantean desde la literatura y en ese replantearse aparecen como interrogantes que intentan resolverse en el devenir mismo del ejercicio literario. Así, si la obra literaria permite recrear y redefinir un ámbito cultural y geográfico determinado, también es posible desde ella alterar las condiciones desde donde esa obra se ha gestado y cambiar ciertos paradigmas. Quizá uno de los cambios más sensibles y significativos, planteado como eje temático de este artículo, es sin duda aquel que se expresa como una pregunta tan pertinente como inquietante: ¿Es menester que toda literatura hispanoamericana se escriba en español? ¿Puede darse una hispanidad literaria en otra lengua?

43

Si bien es cierto que este artículo apuesta por creer que esta aparente contradicción es posible, no lo hace en el ánimo de abordar de forma exhaustiva dicho debate e inclinar la balanza a favor de las opiniones del autor sobre la polémica que ello implica, sino en el sentido de mantener abierta la discusión sobre esta flexibilización cultural del lenguaje que la literatura permite, y partiendo de este entendido, dar pie a posibles estudios y valoraciones de diversa índole sobre el fenómeno literario en su relación con las condiciones a las que está sujeto y a las que influye y modifica. ■

---

3. En ese sentido, otra autora que se inclina sobre tal temática es Sonia Torres, especialista brasileña en cultura chicana, quien en 2001 publica la obra *Nosotros in USA. Literatura, etnografía e geografías de resistência*. Así que, para la comprensión del proceso y obtención de mayores detalles sobre autores y artistas que forman parte de los principios y del medio de esa avanzada de la literatura chicana, recomendando dicho libro.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCINIEGA, Raúl Carrillo. *En la Tierra de Op*. México: Ediciones Eón, 2009.
- BARRIOS, Armín Gómez. *Ancestrales hechizos de amor*. México: Ediciones del Ermitaño, 2011.
- BOLAÑO, Roberto. *Nocturno do Chile*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda., [2000] 2004.
- CANDIDO, Antonio. “El derecho a la literatura”. In: \_\_\_\_\_. *Ensayos y comentarios*. São Paulo/México: Unicamp/FCE, 1995: 149-72.
- CHAPARRO, Paola. *Femina sacra*. Chihuahua: Coord. De Fomento a la Lectura y Programa Editorial, 2016.
- CHEW, Selifa. *Mudas las Garzas*. México, D.F.: Ediciones Eón, 2007.
- . *Uprooting Community. Japanese Mexicans, World War II, and the U.S.-Mexico Borderlands*. Arizona: The University of Arizona Press, 2016.
- 44 COUTINHO, Eduardo F. “América Latina: o móvel e o plural”. In: *RESENDE, Beatriz (org.). A literatura latino-americana do século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Aeroplano, 2005: 156-62.
- DELGADO, Elpidia García. *Ellos saben si soy o no soy*. México, D.F.: Ficticia Editorial, 2014.
- FUENTES, Carlos. *El espejo enterrado*. México, D.F.: Santillana (Alfaguarra), [1992] 2010.
- . *La frontera de cristal: una novela en nueve cuentos*. México, D.F.: Alfaguarra, [1995] 2007.
- GARCÍA-García, José Manuel. “Dieciocho fragmentos a la memoria de Ricardo Aguilar Melantzón”. *Almargen. Tendencias para un periodismo del futuro*. Septiembre de 2004. Disponible en: <http://almargen.mx/notas.php?IDNOTA=712&IDSECCION=Literatura&IDREPORTE=Jos%E9%20Manuel%20Garc%EDa-Garc%EDa>. Accedido el: 29/08/2016.
- JUÁREZ, Miguel. *Colors on Desert Walls: The Murals of El Paso*. Texas: Texas Western Pr., 1997.
- MARÍA, Giselle. *A estação*. São Paulo: Annablume, 2010.
- MATA, Rodolfo. “Entrevista con Daniel Sada. Juan Rulfo y la literatura brasileña”. *La Palabra y el Hombre, Tercera Época* 16 (2011): 5-9. Disponible en: <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/33275>. Accedido el: 05/08/2016.
- MONEGAL, Emir Rodríguez. “As grandes máquinas de romancear”. *Moreno, César Fernández (Coord.). América Latina em sua Literatura*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Perspectiva, [1972] 1979: 153-5.

- OGARRIO Badillo, Gustavo. *Breve historia de la transición y el olvido. Una lectura de la democratización en América Latina*. México: UNAM/Eón, 2012.
- ORTEGA, Julio. "Carlos Fuentes entre fronteras: México, EE. UU. y España en el mapa literario del siglo XXI". Congreso de Literatura Mexicana Contemporánea, (Conferencia Magistral). Texas: XVIII UTEP, 2013. Informaciones disponibles en: <http://ia.utep.edu/Default.aspx?tabid=73189>. Accedido el: 04/07/2016.
- OSORNO, Diego Enrique. *Un vaquero cruza la frontera en silencio*. Ciudad de México: Penguin Random House Editorial, 2017.
- PÉREZ Díaz, Roberto. *Más sabe el diablo*. México, D.F.: Ediciones Eón, 2012.
- PIGLIA, Ricardo. "Tres propuestas para el próximo milenio (y cinco dificultades)". In: *Casa de las Américas*. La Habana, 2000, Conferencia. Disponible en: <http://jorgealbertoaguilar.blogspot.com.br/2007/02/ricardo-piglia.html>. Accedido el 03/07/2016.
- . "Una propuesta para el próximo milenio". *Cuadernos LIRICO* [En línea], 9, 2013, puesto en línea el 01 septiembre 2013. Disponible en: <https://lirico.revues.org/1101>. Accedido el: 06/07/2016.
- RIVERA, Tomás. *...y no se lo tragó la tierra*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor, [1971] 2012.
- RODRÍGUEZ, Graciela Silva e Hernández-G, Manuel de Jesús (eds.). *Chican@s y Mexican@s Norteamericanos: Bi-Borderlands Dialogues on Literary and Cultural Production*. México, D.F.: Ediciones Eón, 2012.
- ROMANO, Julio. *No verás el alba*. Hidalgo: CECULTAH, 2014.
- ROSA, João Guimarães. *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, [1962] 1974.
- RULFO, Juan. *El llano en llamas*. Edición revisada por el autor. México: Fondo de Cultura Económica, 1970. Disponible para descarga en: <https://revistavivelatinoamerica.com/2014/07/27/el-llano-en-llamas-de-juan-rulfo-bajar-en-pdf-aqui/>. Accedido el: 28/08/2016.
- SÁENZ, Consuelo. *Mujeres cósmicas o El despertar de la consciencia*. Disponible en: <http://juarezdialoga.org/ls-articulistasmujeres-cosmicas-o-el-despertar-de-la-conciencia/>. Accedido el: 20/07/2016.
- SÁNCHEZ, Gabriela Aguirre. "Tu Hermano dibujó un conejo blanco en la nieve". *Caelum* 5 (2013): n. pág.
- SOTELO, Hilda Yaneth. *Mujeres cósmicas*. Ciudad Juárez: Palibrio, 2011. Disponible para adquisición en: <https://www.amazon.com/Mujeres-Cosmicas-Spanish-Hilda-Sotelo/dp/1463305915>. Accedido el: 20/08/2016.
- WALSH, Catherine. "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.). *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. 47-62.





Licenciado en Filosofía e Historia por la Universidad Santo Tomás de Colombia; Magíster en Filosofía dentro del rubro de la axiología y filosofía política por la Universidad de Chile; Doctor en Filosofía especializado en filosofía moral y política por la Universidad de Chile.

Su trabajo de investigación se centra en el análisis de las raíces del pensamiento liberal, y su repercusión en las discusiones sobre el pluralismo en contraste con el factor de justicia social. Su fundamento teórico se construye con base en los estudios sobre la tradición liberal de Isaiah Berlin. Actualmente colabora como profesor del Diplomado en Filosofía Política en la Universidad de Chile.

#### **Historial editorial**

Recepción: 8 de diciembre de 2018.

Revisión: 11 de diciembre de 2018.

Aceptación: 17 de enero de 2019.

Publicación: 9 de abril de 2019.

**¿Qué es lo político de la democracia?  
Reflexiones en torno al concepto de lo  
político para pensar la democracia.**

*What is the political aspect of democracy?  
Reflections on the concept of politics to  
think about democracy.*

**Qual é o aspecto político da democracia?  
Reflexões sobre o conceito de política  
para pensar a democracia.**

Mario Páez Lancheros

*Universidad de Chile / mar.paez@profesor.duoc.cl*

**RESUMEN**

Una interrogación sobre la democracia, hace necesario reflexionar en torno al concepto de lo político desde el cual es pensada. El presente trabajo tiene como finalidad explorar la forma en que un determinado concepto de lo político se encuentra presente en las visiones de la democracia sostenidas por autores como Max Webber, Carl Schmitt y Joseph Schumpeter quienes a nivel teórico se constituyen en referentes de la teoría y filosofía política a inicios del siglo xx. Volver a ellos permitirá comprender la forma en que un cierto concepto de lo político se instala como base de comprensión de la democracia teniendo como correlato la configuración de una subjetividad, ciudadano y pueblo, ademocrática, en última instancia apolítica. En contraste se sugerirá que una concepción diferente de lo político centrada en el conflicto, de la mano de chándal Mouffe y Jacques Ranciere, será clave para pensar la configuración de un ethos ciudadano agonal de cara a las amenazas que enfrenta hoy la democracia.

**Palabras clave:** Democracia, lo político, conflicto, administración, ciudadanía.

## ABSTRACT

An interrogation on democracy, makes it necessary to reflect on the concept of the political from which it is thought. The purpose of this paper is to explore the way in which a certain concept of the political is present in the visions of democracy held by authors such as Max Webber, Carl Schmitt and Joseph Schumpeter, who at the theoretical level constitute referents of the theory and political philosophy at the beginning of the 20th century. Going back to them will allow us to understand the way in which a certain concept of politics is installed as a basis for understanding democracy, having as a correlate the configuration of a subjectivity, citizen and people, ultimately apolitical. In contrast, it will be suggested that a different conception of politics, centered on conflict, under the guise of the Mouffe and Jacques Rancière tracksuit, will be key to thinking about the configuration of an agonal citizen ethos in the face of the threats that democracy faces today.

48

**Keywords:** Democracy, the political, conflict, administration, citizenship.

## RESUMO

Uma interrogação sobre a democracia torna necessário refletir sobre o conceito político do qual se pensa. O objetivo deste artigo é explorar a maneira pela qual um certo conceito de política está presente nas visões de democracia defendidas por autores como Max Webber, Carl Schmitt e Joseph Schumpeter, que no nível teórico constituem referentes da teoria e Filosofia política no início do século XX. Voltar a eles nos permitirá compreender como um certo conceito de política se instala como base para o entendimento da democracia, tendo como correlato a configuração de uma subjetividade, cidadão e povo, em última instância apolítica. Em contraste, será sugerido que uma concepção diferente da política, centrada no conflito, sob o disfarce do fato de Mouffe e Jacques Rancière, será a chave para pensar sobre a configuração de um ethos cidadão democrático face às ameaças de que a democracia enfrenta hoje.

**Palavras-chave:** Democracia, política, conflito, administração, cidadania.



## I. NECESIDAD DE REFLEXIÓN SOBRE LO POLÍTICO.

En el contexto de nuestras sociedades latinoamericanas marcadas por instituciones consideradas democráticas liberales, se hace cada vez más patente una “cierta” crisis de la política causada, entre otras razones, por el cuestionamiento claro a la “representación”, la corrupción y la violencia política estatal y no estatal. Tal crisis nos instala y fuerza nuevamente a repensar la política y la democracia en aras de divisar si acaso es posible aún encontrar un claro lugar de esperanza que pueda llevarnos a recuperar la confianza respecto al futuro; además de fortalecer o robustecer aquellas diferentes luchas que se plagan en nuestro continente siempre comprometidas por alcanzar el lugar imposible de la emancipación de las violencias, la injusticia y la miseria humana. Miseria manifiesta en la pretensión clara de aquellos discursos: los Bolsonaro, los Trump, los Uribe, los Le pen, etc..., que hoy paradójicamente con un origen democrático, emergen con la promesa de cerrar la puerta abierta de la democracia, de poner una frontera, de construir un muro al Otro, a aquel que camina buscando entrar por dicha puerta. Puesto en tal horizonte este trabajo apuesta por sostener que una de las formas en las cuales puede emprenderse una resistencia a tales pretensiones y habitar la crisis, se encuentra de la mano con la necesidad de, una vez más, repensar el sentido (si es que hay alguno), de la política y la democracia; esto bajo la intuición de que la pretensión, expresada en discursos autoritarios como los señalados, de establecer un cierre sobre sí mismos y alcanzar la “exclusión final”, se encuentra en el horizonte de una negación de lo político y una incomprensión (intensión de incomprensión) de la apertura e incertidumbre necesaria que ha de caracterizar la democracia como posibilidad siempre abierta de reconfigurar los modos y formas de relación (de subjetivación), que se encuentran atravesadas por diferentes “malladas de poder”<sup>1</sup>. Modos y formas que nos invitan igualmente a pensar también el ethos, el carácter del ciudadano, que exige un habitar la democracia, aquel ethos capaz de resistir la tentación del cierre y la clausura de aquello que lo posibilita: lo político.

49

Considerado esto, el sentido de la pregunta que inaugura este trabajo puede hacerse ahora más explícito “¿Qué es lo político de la democracia?” Esta formulación es un intento por cuestionar el modo en cómo es posible que mediante un mecanismo que se dice democrático pueda al mismo tiempo posicionarse un discurso antidemocrático autoritario. Si se quiere, empleando las palabras de Chantal Mouffe, esto

---

1. Reconfiguración que negada tiene como correlato evidente la profundización de procesos de exclusión y violencia e injusticia que vivencian día a día los pueblos de América Latina.

representa un intento por pensar una “paradoja democrática”. Así, el presente trabajo busca estructurarse, esto es, bajo la convicción de que una reflexión sobre lo político habrá de permitirnos repensar el modo en cómo puede ser pensada la democracia en el margen de sus posibilidades, al mismo tiempo que pensar aquellas del ciudadano.

Con base en esto habrá de decirse que una primera intuición es la que acompaña el establecimiento de la interrogante propuesta, a saber: cuál es la intención de construir un imaginario de la democracia como mero procedimiento y de la política como administración. Aquello abre la puerta a la configuración de una subjetividad ademocrática y un ethos ciudadano ademocrático, mecanismo mediante el cual se afirma la crisis de la democracia.

Es momento entonces de emprender la interrogación. Será de plena utilidad traer a colación aquella imagen de la democracia y la política invocada por dos teóricos que abren y marcan el siglo xx; cuya influencia logra manifestarse en las aproximaciones de los tópicos dados en el contexto de las ciencias sociales y las humanidades.

50

## 2. LA DESMITIFICACIÓN DE LA DEMOCRACIA.

Abramos ahora la reflexión y establezcamos por el momento la marca de un primer cierre de la democracia con las palabras de quien es ya un clásico de la democracia elitista (y agregativa), Joseph Schumpeter; teórico que, recuérdese, intenta negar la posibilidad de pensar la democracia (en su sentido clásico) en torno a la noción de bien común (utilitarista) y de la noción de voluntad general Roussoniana. En 1942 Schumpeter sostiene en *Capitalismo, socialismo y democracia*: “si lo que queremos no es filosofar, sino comprender, tenemos que reconocer que las democracias son como deben ser” (361).

Este primer cierre se encuentra asentado en la idea básica de que la democracia debe ser comprendida desde su facticidad, y liberada de toda posible trascendencia; esto es, de la configuración o realización de alguna aspiración humana ideal. La democracia, a su entender, responde a la necesidad básica de establecer un mecanismo, un método en el orden del “sistema institucional, para llegar a las decisiones políticas, en el que los individuos adquieren el poder de decidir por medio de una lucha de competencia por el voto del pueblo” (Id. 358).

Con su marcado economicismo Schumpeter apunta a situar la democracia en el mecanismo mediante el cual el profesional de la política puede ofertar (como en el mercado) al pueblo, entrando en competencia por conquistar y detentar el poder de decisión y el uso de la fuerza que caracteriza el poder Estatal. Vista así, la política queda comprendida como la actividad en competencia por la conquista del

poder. Una visión que se encontraría en línea con la afirmación sostenida ya por Max Weber (1979) en su texto *La política como vocación*, en relación a la cual: “Política significará... la aspiración (Streben) a participar en el poder o a influir en la distribución del poder entre los distintos Estados o, dentro de un mismo Estado, entre los distintos grupos de hombres que lo componen”(84).

Con la óptica de Weber y de Schumpeter se perfila una visión de lo político que se encuentra determinada por la lucha por el poder del Estado y la conquista del uso legítimo de su fuerza, por tanto de su influencia. Al mejor estilo del realismo político tal visión, como consecuencia, permite definir un lugar y un espacio propio en el cual acontece lo político y que estaría reservado a aquellos dispuestos (por vocación o profesión) a entrar en la disputa por el poder. Con ello la democracia queda atravesada por una comprensión que la hace esencialmente instrumento, mecanismo neutro respecto a sus operadores, donde al mismo tiempo el demos (conjunto de los ciudadanos) queda resignificado como “masa”, materia paciente en la cual la potencia activa del gobernante ejerce su labor. En este cuadro la democracia queda puesta como pura forma que resulta vacía de contenido, no tiene un destino y tampoco un demos. En cuanto a lo primero (el destino), puede entenderse que la democracia queda desvinculada de toda trascendencia, no constituye ya ni siquiera un lugar deseable puesto que no tiene otra posibilidad de ser más que lo que es, nada se realiza en ella. Por tanto, si la democracia ha de implicar alguna promesa, será hipócrita en el momento mismo de su enunciación. Eso nos permite entender por qué Roberto Esposito (1996) sostiene que: “es tal vez en Schumpeter donde el tópico de la democracia-valor sufre su más árida desmitificación” (50). Desmitificación que refiere al hecho de que allí: “El valor final de la democracia es puesto en entredicho a través de un desánimo inexorablemente crítico de su propio presupuesto constitutivo: lo que significa el presupuesto de un “bien común” realizable por la voluntad general del cuerpo social” (50).

Como consecuencia de lo anterior, por una parte, esta concepción sella la puerta y ataca lo que puede ser esencial a toda teología política, en palabras de Esposito, el hacer posible aquella relación entre bien y poder, en medio de la cual la política aparece; una lectura que se sigue en autores nostálgicos como Leo Strauss. Por otra parte esta desmitificación abre la puerta de la técnica al terreno de la política, operando una cierta usurpación. Allí toda disputa política residiría en un conflicto sobre los medios antes que en la cuestión de los fines. Con ello, hace presencia el elemento anteriormente enunciado: el demos masa se muestra precario y desorientado al punto que requiere la presencia del leadership y más que de él, del técnico de la política.

Operando allí una despolitización del demos. Estas dos consecuencias pueden permitir leer un doble gesto que confronta la reflexión sobre la democracia y la política. En primer lugar, esta desmitificación permite liberar a la democracia de la pretensión de presentarse como medio y paso necesario a la realización de un ideal, que en su extremo implicaría la clausura misma de lo político; por tanto, permite que la democracia sea pensada en la forma de una institucionalidad abierta y sin posibilidad de ser contenida por un cierto mesianismo que promete la realización final de una comunidad unida, transparente y armónica, en última instancia despolitizada. En cuanto a lo segundo, la usurpación producida por el técnico de la política por el contrario, al mismo tiempo sustrae (o busca sustraer) la potencia incorporada en el demos o si no puede sustraerla, administrarla. Así sostiene Weber “Exactamente lo mismo ocurre en una empresa económica privada. El verdadero «soberano», la asamblea de accionistas, está tan privada de influencia sobre la dirección de la empresa como un «pueblo» regido por funcionarios profesionales” (109).

Para sintetizar el punto anterior, puede decirse que la concepción de la democracia y la política abiertas tanto por Schumpeter como por Weber entraña un movimiento que, por una parte, desmitifica el valor de la democracia negándole todo posible destino; la sitúa en el campo autónomo de la técnica política orientada a la administración de lo social. Por otra parte opera mediante una conceptualización que despolitiza el demos que le sería propio a la democracia, usurpando su posible lugar mediante la figura del *leadership*, del experto o del técnico de la política.

### 3. DESMITIFICACIÓN Y LUGAR VACÍO OPUESTO A LA DEMOCRACIA SUSTANTIVA.

¿Qué importancia tiene esta desmitificación para concebir la democracia y lo político? Aquella desmitificación que operaría al interior de la conceptualización de Schumpeter y Weber, si bien, por una parte, pone en aprietos cualquier intento de reconectar la democracia con su sentido clásico, también permite repensarla bajo un nuevo lente, aunque no el de ellos. Considérese para este propósito las palabras de quien es un clásico de la democracia: “Tomando la palabra en su rigurosa acepción, no ha existido ni existirá jamás verdadera democracia” (Rousseau, 36).

Consideradas las palabras de Rousseau un empuje renovado puede darse a la reflexión sobre la democracia; esto es, concebirla bajo el signo de su imposibilidad. Lo que, como contraparte, implica considerar que pensarla en términos de su realización efectiva pue-

de esconder un gesto que encarna su negación. Sostendremos que la desmitificación de la democracia posibilita pensarla en términos de su imposibilidad, encontrando allí la potencia de su germen. Una apuesta que es la que lleva al pensador francés Claude Lefort a contraponer decididamente totalitarismo y democracia. Un punto es aquí importante resaltar para considerar lo anterior, acorde a Lefort resulta fundamental interrogar la pretensión que a partir de la modernidad tendrían teóricos de la política y la sociedad de representar la política en la forma de una esfera de actividad autónoma claramente distinguida de otras de la sociedad; aquella pretensión, sostiene nuestro autor, establecería una separación que dejaría en la sobra la cuestión de cómo ha sido posible la institucionalización de la sociedad que permite realizar tal separación; en otras palabras, en dichas teorizaciones se oculta la relación que lo político tiene con el proceso mismo de institución de la sociedad. Considerado esto, puede decirse que aquello que se revela críticamente es el trasfondo político que tendrían posiciones teóricas, presuntamente neutras, como las de Schumpeter o Weber, las cuales por otra parte tendrían una concepción reduccionista de lo político. Como se ha dicho previamente, la concepción desmitificada de la democracia permite a estos autores presentar una imagen débil de la misma; al punto de concebirla en su dimensión netamente instrumental y con lo cual se hace necesaria la presencia de operadores políticos, de técnicos de la política que puedan hacer funcionar de mejor manera el mecanismo administrando el poder “indebidamente” concedido al demos, dado que, como sostiene Schumpeter, “la masa electoral es incapaz de otra acción que la estampida.” (360). Puesto este marco es posible evidenciar lo que autores liberales como Weber y Schumpeter intentan con su caracterización de la democracia y la política: neutralizarlas y señalar un antídoto al “despotismo” democrático; un fantasma que persigue constantemente a los pensadores liberales. Ahora bien, es precisamente su ceguera respecto aquello que pretenden conjurar que, considera Lefort, los teóricos modernos han sido incapaces de comprender el modo en cómo lo político se manifiesta y por lo mismo, el porqué la democracia se encuentra más cerca de la libertad que de un orden despótico. Acorde con ello, lo que nos permite resaltar Lefort es que la desmitificación de la democracia es esencial precisamente para comprender su distancia con el totalitarismo, pero al mismo tiempo, de la pretensión de su instrumentalización al reducirla a mero método. En esta línea puede decirse que aquello que estos autores quieren neutralizar es la imagen de la democracia que uno de sus críticos consideraba opuesta al liberalismo: Carl Schmitt. Para el jurista alemán existía una contradicción en la intención del liberalismo de ligarse con la democracia, dado que está

última para su existencia posible requiere de la unidad y constitución de un pueblo homogéneo que haga efectiva la identidad entre gobernantes y gobernados, momento en el cual la democracia habría de identificarse con un Estado total (Schmit, 51). El individualismo y el pluralismo implicado por el liberalismo en tal sentido, para Schmitt, sería contrario a la posibilidad de la democracia, por lo cual habría de abandonarse. Tal es el sentido mítico (conservador) de la democracia. A la versión débil de la democracia que veríamos reflejada en Weber y Schumpeter, Schmit opone una versión sustancial, la cual, no obstante nos pone en el camino del autoritarismo y el totalitarismo. Tal versión sustancial pone en juego, como lo dice Lefort “una lógica de la identificación dirigida por la representación de un poder que se encarna” (*El problema de la democracia*, 87).

54

Se encarna condensando la esfera del poder, la esfera de la ley y la esfera del saber en un pueblo que se hace transparente a sí mismo, autoconsciente cerrando sus bordes. Con Schmitt el fantasma totalitario que persigue a los liberales de una democracia sustancial parece tornarse en realidad; pues, con la representación del ‘pueblo que se hace transparente a sí mismo’, se materializa una identidad sin fisuras. Allí toda individualidad y división en el conjunto social parece quedar negada y destinada a la supresión. Sin embargo, esta posibilidad, ese trastocamiento de la democracia sustancialmente concebida en totalitarismo parece estar en la génesis misma de la democracia, pues ella, dice Lefort, parece “contener el germen de formaciones totalitarias” (*La invención democrática*, 187) o como también lo señalaría Esposito, ha de considerarse que “el totalitarismo no es lo otro sino el revés de la democracia.” (41), continúa Esposito, “el Totalitarismo, a pesar de que se opone a la democracia, tiene sus raíces de modo embrionario dentro de ella y no en su exterior” (Ídem.). Pero, en contraposición a Schmitt habremos de decir, no por lo que ella (la democracia) cierra sino por lo que abre. Tiene aquí lugar, ahora, la siguiente pregunta: ¿y qué es lo que la democracia abre? Nuestra respuesta está dada en consonancia con Lefort: “Un espacio de indeterminación radical” (Lefort, 187).

En ese horizonte, acorde a Lefort, resulta necesario comprender que aquello que caracteriza a la democracia es precisamente lo que el movimiento totalitario intenta suprimir o llenar. Esto es, llenar u ocupar el lugar vacío del poder, aquel vacío que produce la revolución democrática con la muerte simbólica del príncipe en quien incorporado: “el poder daba cuerpo a la sociedad”. Lo que se diluye con esta desincorporación son los referentes de la certidumbre (*El problema de la democracia*, 84). Continúa Lefort comentando que no es posible afirmar la unidad del pueblo en torno a un polo incondiciona-

do, a un mito fundacional. La democracia “inaugura una historia en que los hombres hacen la prueba de una indeterminación última, en cuanto al fundamento del Poder, de la ley y del Saber, y en cuanto al fundamento de la relación del Uno con el Otro, en todos los registros de la vida social” (*El problema de la democracia*, 84).

Tal indeterminación, tal pérdida de referentes, será precisamente la virtud misma de la democracia, la cual, sin embargo siempre se encuentra amenazada por la pretensión autoritaria y totalitaria, de determinarla, de llenarla, de saciarla mediante la invocación de la unidad, de una identidad del pueblo que se corresponde con el designio, bien de la naturaleza o bien de la trascendencia. En el fondo, con la imagen mítica de un pueblo que se realiza plenamente haciéndose transparente, cerrando la puerta a toda alteridad. Frente a esto, nos vuelve a insistir Lefort, lo esencial de la democracia es que ha de prohibir a los gobernantes apropiarse o incorporarse del poder. Puesto que: “la sociedad democrática se instituye como una sociedad sin cuerpo, como una sociedad que hace fracasar la representación de una totalidad orgánica” (*El problema de la democracia*, 83).

55

La supresión de esta representación de la totalidad orgánica, en la democracia, abre precisamente la manifestación de lo político: entendiendo que con el reconocimiento de la imposibilidad de representación de la sociedad y del pueblo como Uno, cerrado sobre sí mismo, es la división y el conflicto lo que aparece como consustancial a la democracia. Así nos dice Lefort: “La democracia inaugura la experiencia de una sociedad inasible, indomable, en la que el pueblo será llamado soberano, ciertamente, pero en la que la cuestión de su identidad no dejara de plantearse, en la que la identidad permanecerá latente...” (*La invención democrática*, 254). Dada la erosión producida en la imagen del pueblo mediante su desmitificación se hace evidente la imposibilidad de la realización total de la democracia declarada por Rousseau. No obstante, es la fractura de tal identidad mítica lo que permite al demos abrir el espacio de encuentro en su división. Vacío el lugar del poder y de la ley fundante, tal espacio es manifiesto como un espacio en disputa. Allí la comunidad (por tanto) no se funda en el mito sino precisamente en su ausencia (y necesidad), el demos se reconoce como tal en su división, en la necesidad de darse una ley que ya no tiene garantías. Siguiendo en este punto a Cornelius Castoriadis tal es el momento en que la comunidad reconoce su poder instituyente, aquel poder de siempre poner en cuestión lo instituido en el camino de su propia transformación (autoinstitución), como un ejercicio reflexivo de autonomía y libertad. Es por ello, dice Castoriadis, ante la pregunta “¿Qué leyes debemos hacer...? nace la política y la libertad como socialhistóricamente efectiva” (Castoriadis, 104).

Siguiendo al pensador griego, lo que hace la democracia, es precisamente hacer explícito el infra poder que habría hecho posible a toda sociedad, concebida como proceso histórico, producir su auto-institución, a partir de un imaginario renovado. La democracia en tal sentido, abre el espacio posible en el cual se da la respuesta siempre en disputa a la pregunta ¿cómo debemos vivir? Ello nos recuerda que es precisamente con la desmitificación de la democracia que esta pregunta se agudiza poniendo claramente la comunidad en conflicto consigo misma, reconociendo allí el signo de la diferencia en su seno.

#### 4. AMIGO Y ENEMIGO, LA DIFERENCIA EN LA COMUNIDAD.

56 ¿Cómo pensar este conflicto y diferencia en el seno de la comunidad que abre la democracia y la aparición de lo político? Pasemos ahora a un análisis en el sentido de esta interrogación. Paradójicamente para pensar dicha diferencia y conflicto resulta muy instructivo la conceptualización de lo político abierta por Carl Schmitt el pensador del Estado Total (algo que explica el interés que su lectura ha despertado en alguno pensadores políticos contemporáneos). Para el jurista alemán recordemos, en su obra *El concepto político* (1932), una conceptualización y comprensión de lo político no resulta posible sino sólo bajo la forma de la relación amigo-enemigo. Es decir, que lo propiamente político entre los seres humanos emerge en el momento en que es posible configurar un nosotros-ellos en un espacio en disputa o más propiamente dicho, cuando es posible configurar un antagonismo, amigo y enemigo. ¿Cuál es la característica del enemigo en dicha relación? Responde Schmitt:

Es simplemente el otro, el extraño, y le basta a su esencia el constituir algo distinto y diferente en un sentido existencial especialmente intenso de modo tal que, en un caso extremo, los conflictos con él se tornan posibles, siendo que estos conflictos no pueden ser resueltos por una normativa general establecida de antemano, ni por el arbitraje de un tercero “no involucrado” y por lo tanto “imparcial”. (57)

Con la imagen del enemigo político, aquello que Schmitt permite considerar es que en el momento en que en el interior de la comunidad se produce una fractura, una diferencia que pone en relación dos identidades a un máximo nivel de intensidad (donde el nudo último de dicha relación termina con la muerte del otro) se abre un espacio de disputa propiamente político. Lo político aparece por la diferencia a la que es expuesta la identidad. Así planteado es posible comprender porque resulta paradójico el movimiento conceptual de Schmitt; que nos permite pensar lo político a partir de la diferencia, pero al mismo tiempo, es ella la que él intenta borrar. Esta paradoja puede mostrarse así: Schmitt es capaz de reconocer un rasgo decisivo



de lo político situándolo en el conflicto que hace posible la identificación nosotros-ellos, pero al mismo tiempo trata de desplazar tal conflicto a la relación entre Estados antes que permitirlo en el seno de la comunidad misma por la amenaza que representa para su salud. (Porque tal disputa al perecer no tiene otra forma de expresarse que en un antagonismo que implica la muerte del otro, lo que en cuanto a la comunidad significa su destrucción). Es decir, entendiendo que lo político está en relación con la aparición de una diferencia (existencial) en el seno de la comunidad, en su marco (el de Schmitt) la posibilidad de una democracia sustantiva sólo podría ser dada toda vez que fuese posible constituir un pueblo homogéneo capaz de combatir dicha diferencia y toda conflictividad en su interior en aras de sobrevivir ante el enemigo exterior, el otro. Por ende, lo político para el pensador alemán sólo puede permitirse aparecer en un conflicto propio entre Estados (nación-pueblo) y no en su interior (en el *demos*), puesto que la aparición de la diferencia y conflicto sería el signo de su decadencia.

57

Esto, sin embargo, no nos debe llevar a confusión, no presupone Schmitt que tenga a la vista configurar una identidad universal capaz de cobijar o suprimir la diferencia y el conflicto en la humanidad, sino que concebiría precisamente que dada la imposibilidad de apelar a tal humanidad (en términos políticos) aquella identidad diferenciada que sobrevive es aquella que puede dar lugar a un pueblo consistente y coherente consigo mismo en lucha con los otros. Allí, las diferencias internas, por tanto, no pueden permitirse. Lo que significa, que la salud de un pueblo estaría en relación con despolitizar su interior para politizar y afirmar su exterior, en defensa contra el enemigo. Dejando por ahora un análisis más profundo sobre Schmitt, resulta interesante para continuar tener en mente estas últimas palabras de él: “Un mundo en el cual se hubiese eliminado por completo la posibilidad de una lucha de esa naturaleza. Un planeta definitivamente pacificado, sería pues un mundo ajeno a la distinción de amigo y enemigo, y en consecuencia carente de política.” (63)

¿Qué nos es útil retener de Schmitt? Una comprensión de lo político que tiene su origen en el conflicto abierto por la multiplicidad de identidades que se ponen en relación en el reconocimiento de su diferencia; tal relación es al mismo tiempo el vínculo que une y separa la comunidad.

Concebido esto, es posible mostrar por qué la idea de una democracia sustantiva y homogénea al estilo de Schmitt, sería precisamente la representación de un mundo sin política. Allí el conflicto político estaría fuera de la comunidad. Como contraparte, es posible ver que dado el quiebre de la identidad que supone el conflicto, la

concepción desmitificada de la democracia queda libre de esta consecuencia, es decir de implicar una negación de lo político por vía de la apelación a una concepción sustantiva del pueblo. El riesgo no obstante, de su negación por vía de la neutralización procedimental y tecnificación, recuérdese, permanece latente.

Como se ha dicho previamente con Lefort, lo que resulta interesante de la democracia es que permite mantener en suspenso y, por tanto, en disputa el lugar vacío del poder, el cual habrá de ser imposible de llenar. Lo que no implica negar la pretensión deliberada de un discurso de querer representar un poder ya irrepresentable, realizando el gesto totalitario. Atravesada por el conflicto y la división, la comunidad hace posible lo político, y tales gestos pretenden negarlo.

##### **5. LO POLÍTICO COMO CONFLICTO POR LA CONFIGURACIÓN DE LO SOCIAL.**

58

De nuevo, ¿cómo se manifiesta la división y el conflicto en la comunidad? Con el reconocimiento de la diferencia manifestada en procesos de identificación colectiva que al mismo tiempo unen y separan a los miembros de la comunidad en sus prácticas. Para aclarar esta idea, la filósofa belga Chantal Mouffe nos resulta de fundamental utilidad. Acorde a Mouffe, rechazado el esencialismo de la identidad (del pueblo) que suele impregnar concepciones sustanciales de la democracia, se abre el campo necesario para entender el carácter contingente de toda identidad política. Es decir, el carácter de una identidad precaria y evanescente que se estructura en torno a una relación con otra u otras identidades. En dicha relación, por su parte, haría presencia un modo de relación de poder que permite precisamente a una exterioridad funcionar como constitutivo de una identidad, siempre determinándola. En tal sentido, es la alteridad y diferencia con otro lo que permite a una identidad reconocerse en su propia diferencia o también desdibujarse. En términos fácticos dicha relación se manifiesta en prácticas y formas institucionales que articulan modos de subjetividad determinados. Acorde a esto, ahora podríamos identificar con mayor precisión qué es lo que se encuentra en disputa con la emergencia de lo político, a saber: la configuración de dichas prácticas y formas institucionales que estructuran formas determinadas de subjetividad en la relación de los miembros de la comunidad. Tales prácticas, en la terminología de Mouffe y Ernesto Laclau son aquello que constituye “lo objetivo” de lo social y que tiende a naturalizarse, frente a lo cual lo político se rebela poniendo en evidencia su contingencia. Visto así, todo orden de lo social es entendido como el producto de una disputa política, de una lucha hegemónica. Así lo ilustra Mouffe:

Lo político se vincula a los actos de institución hegemónica. Es en este sentido que debemos diferenciar lo social de lo político. Lo social se refiere al campo de las prácticas sedimentadas, esto es, prácticas que ocultan los actos originales de su institución política contingente, y que se dan por sentadas, como si se fundamentaran a sí mismas (Mouffe, 24).

En este entendido, el conflicto abierto en la comunidad, con la fractura de las identidades, aparece entonces ahora clarificado como una disputa que se dirige a poner en cuestión los diferentes modos y pretensiones en que se articulan entre sí identidades que constituyen en su diferencia el todo de la comunidad, siempre fracturada. Dicho, en términos similares, con Jacques Rancière también puede entenderse que lo que se encuentra en disputa es precisamente el reparto de lo sensible; es decir, de aquella distribución de espacios y lugares que dan forma a estas identidades y subjetividades mediante un determinado orden policial. Allí precisamente lo político aparece como disenso que permite con la política el cuestionamiento de tal orden policial.

Vista así la democracia puede concebirse como aquel régimen de apertura que permite mantener abierto el cuestionamiento de lo social y su forma de distribución, haciendo posible la presencia de lo político, donde queda por sentado que su negación es expresión de la tentación autoritaria y totalitaria de naturalizar las formas de relación social con el carácter de dominación, explotación e injusticia que ellas pueden y suelen traer aparejado. En este entendido nos recuerda Mouffe que: “La especificidad de la moderna democracia reside en el reconocimiento y en la legitimación del conflicto, y en la negativa a suprimirlo mediante la imposición de un orden autoritario.” (La paradoja democrática, 116).

Es en esta legitimación del conflicto donde Mouffe reconoce las bases de una democracia agónica, una democracia que se articula bajo el signo de la división como condición de posibilidad de su porvenir o mejor de su devenir. Esto nos lleva a una consiguiente consideración de la mano de Jacques Rancière.

## 6. ¿QUÉ DEMOCRACIA?

*“Entender lo que quiere decir democracia es  
entender la batalla que se libra en esta palabra”*  
Rancière,

Considerada hasta aquí la ruta conceptual trazada nos pone ante la necesidad de reconocer que bajo la palabra democracia (si queremos insistir en ella), no es posible identificar una forma de régimen político realizado, sino por el contrario un régimen abierto e indeterminado. Cuya característica central es ser vulnerable y estar expuesto a la

tentativa de ser desarrollado y consumado bajo la forma de discursos que intentan naturalizar las formas de manifestación de lo social, con los trazos de dominación e injusticia que ellas implican. Para seguir con Rancière, lo que llamamos “democracia representativa” hoy puede concebirse simplemente como “una forma de funcionamiento del Estado fundada inicialmente en el privilegio de las élites «naturales» y desviada poco a poco de su función por las luchas democráticas” (Rancière, 79), es decir como una forma de gobierno oligárquico. ¿Dónde queda allí, entonces la democracia? En el espacio que hace posible precisamente cuestionar tal oligarquía, y su desigualdad, con base en la verificación de la igualdad que comporta la democracia. De forma tal que estas oligarquías, y el orden policial que le es con-natural, resulta perturbado por las luchas democráticas, luchas que hacen posible la aparición de sujetos políticos sin “título para gobernar” (demos) y que buscan redefinir la frontera de lo público y lo privado que por su parte, las elites “naturales” buscan sustraer del conflicto político. En este sentido, nos recuerda Rancière:

El proceso democrático consiste en esa puesta en juego perpetua, en esa invención de formas de subjetivación y de casos de verificación que contrarían la perpetua privatización de la vida pública (Rancière, 90).

Pretendida por quienes pretenden ocupar y llenar el lugar vacío del poder.

### 7. *DEMOS* Y LA NECESIDAD DE UN *ETHOS* AGONAL.

Para finalizar es necesario ahora volver a uno de los puntos señalados en el comienzo de esta presentación, en relación con la cuestión del demos. Considerando que intentamos establecer una comprensión de la democracia caracterizada por la indeterminación radical, el vacío del poder, la disolución de los referentes de la certidumbre y, por tanto, como espacio de división y de conflicto por la reconfiguración de lo social en tanto orden histórico contingente siempre amenazado por la pretensión autoritaria de naturalizarlo y sustraerlo de la disputa política (permitiendo formas diversas de dominación), cabe preguntarse: ¿En qué forma es posible representarse el demos consustancial a una concepción tal de la democracia?

Esta interrogante, lleva implícita la idea de que el demos no se encuentra de por sí presente, sino que aparece como tal, toda vez que logra resistir aquellas formas discursivas que intentan constantemente producir no sujetos antidemocráticos, sino más que eso, a sujetos ademocráticos, situándolos fuera de la política y del conflicto que a ella le es inherente. Donde dicha ubicación es aceptada como consecuencia de un reparto natural “de lo sensible” reafirmado, para

seguir con Rancière, por la intensificación de la acción policial. El demos logra tal resistencia, puede aventurarse, toda vez que se hace capaz de habitar en la incertidumbre que implica el juego democrático, ello significa desarrollar un *ethos agonal*, dispuesto a entrar en un conflicto sin garantías pero sin el cual la posibilidad de habitar en ordenes de dominación autoritarios está siempre presente. Algo más debe ser dicho, no es la antidemocracia de nuestros modernos discursos autoritarios lo que amenaza la democracia, sino la negación de lo político que se articula en formas y modos de relación y que resulta capaz de producir subjetividades ademocráticas. Aprender a habitar la tragedia propia de la política, es una de las condiciones esenciales para hacer posible la reconfiguración constante de lo social en aras de ampliar y luchar contra la constante tentación y práctica de la dominación.

Una democratización... es también el nombre que puede dársele a un trabajo de los ciudadanos respecto de ellos mismos, en una situación histórica dada. Apunta a superar obstáculos externos, "objetivos", pero también internos "subjetivos", que se les prestan a la acción y a la participación política (Balibar, 211). ■

61

## BIBLIOGRAFÍA

- BALIBAR, Étienne. *Ciudadanía*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2013.
- CASTORIADIS, Cornelius. *El mundo Fragmentado*. La Plata: Aterramar, 2008.
- ESPOSITO, Roberto. *Confines de lo político*. Madrid: Trotta, 1996.
- LEFORT, Claude. "El problema de la democracia." 6 (1985): 73-86.
- . *La invención democrática*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.
- MOUFFE, Chantal. En torno a lo político. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- . *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- RANCIÈRE, Jacques. *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- , Jacques. *En los bordes de lo político*. Buenos Aires: La Cebra, 2007.
- . *Política, policía, democracia*. Santiago: Lom, 2006.
- ROUSSEAU, J.J. *El contrato social*. México: Porrúa, 2000.
- SCHMIT, Carl. *El concepto de lo político*. Madrid: Alianza Editorial, 2009.
- SCHUMPETER, Joseph. *Capitalismo, Socialismo y Democracia*. Buenos Aires : Aguilar, 1952.

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.





REFLEXIONES CRÍTICAS SOBRE LA  
EDUCACIÓN DE NUESTRO TIEMPO.

DOSSIER



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 procederes 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?

77

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.





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: 9 de abril de 2019.



## **Intersticio de la crítica y capitalismo cognitivo: elementos para una reflexión de la educación de nuestro tiempo (1-2).\***

*Interstice of criticism and capitalism cognitive: elements for a reflection on the education of our time (1-2).*

## **Interstício de crítica e capitalismo cognitivo: elementos para uma reflexão sobre a educação do nosso tempo (1-2).**

**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.

---

\*El presente artículo será publicado en dos partes, la primera de ellas explorará el contexto general de la educación neoliberal, la teoría crítica referente a educación y hacia el final las posibilidades limitadas de esta teoría frente a las transformaciones actuales. La segunda parte, 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.

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

#### 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

82

**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.

## I. INTRODUCCIÓN

Un objetivo subterráneo de esta investigación busca desestimar la capacidad que poseen los discursos críticos a la modernidad de poder estar a la altura de nuestro tiempo, de poder movilizar la capacidad que estos mismos buscan suplir o cumplir. Para nosotros son sugerentes una pregunta y un diagnóstico, desde los cuales iniciamos la reflexión: “¿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?” (Browm, 2014: 42), y el diagnóstico de Nick Srnicek y Alex Williams 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, 2015: 11). Ambos elementos nos podrían posicionar en un lugar diferente del proyecto moderno, un lugar que no busca su consolidación final.

83

El contexto donde queremos hacer emerger esta discusión no es otro que el neoliberalismo, en su articulación como competencia y cooperación productiva. Encontramos necesario exponer un segmento de la Teoría Crítica para posicionar al lector en una contrariedad, en la virtud de su diagnóstico y la necesidad de su superación. Es en este ejercicio metodológico que la educación y la crítica encuentran su espacio como materias reflexivas; es decir como mecanismos para mostrar el desplazamiento entre lo que el neoliberalismo proyecta y lo que instituye. Y en ello la educación como dispositivo institucional, productor obligatorio, donde la subjetividad tiene su lugar. Asumimos una conceptualización del neoliberalismo desde dos frentes que no reflexionaremos, por una parte, el análisis económico marxista de David Harvey como una configuración capitalista que reestablece el poder de una clase financiera versus una clase productivista (Harvey, 2007; 2004); así como también, desde Christian Laval y Pierre Dardot donde este constituye una racionalidad gubernamental que edifica una lógica normativa de la subjetividad basada en un principio de competencia que articula todas las relaciones intersubjetivas (2013; 2017).

El ejercicio metodológico que proponemos, y en ello, la propuesta desarrollada en las reflexiones finales, busca el acercamiento del lector a una situación contextual de la práctica educativa y su alejamiento en la reflexión filosófica de actualidad. Sin posibilidad de síntesis, sin posibilidad de acabamiento. La propuesta es desembocar en la agonística educativa como espacio para la reflexión, práctica y crítica educativa con un sorpresivo visitante.

## II. EL TIEMPO EDUCATIVO

¿Qué es estar a tiempo en educación? La pregunta que antecede esta reflexión; fuera de las excusas y prevenciones de buena crianza de esbozar una reflexión siempre incompleta, de carácter propedéutico, además de la incapacidad del autor para dar una respuesta certera, tópicos típicos de la escritura académica, asume la incapacidad de esta juntura: el estar a tiempo y educación son incompatibles. Esto es el reconocimiento de una característica de la crítica educativa, de los educadores y de los educandos, su no llegar a tiempo. En el libro *Alicia en el País de las Maravillas* de Lewis Carroll nos encontramos con un histérico personaje de nuestro tiempo, un conejo blanco que siempre está atrasado. ¿Atrasado de qué? ¿Atrasado de quién? ¿Atrasado de dónde? No lo sabemos, y el conejo también lo desconoce. Su certeza, la respuesta a la duda existencial, es ser un ego atrasado.

84

El diagnóstico de Byung-Chul Han se trata de la caracterización de una “sociedad del rendimiento tardomoderna” (64), que, por ejemplo, predispone las subjetivaciones a la premura de no estar listas a un adelantamiento productivo de la subjetividad en la cual el producto requerido no llega jamás a determinarse como tal; está en esencia incompleto, por tanto, el único indicador posible para considerar el éxito de la tarea educativa sería únicamente un indicador formal, como lo es el rendimiento. La premura de nuestro tiempo ya no trata de cumplir con un producto final, de establecer de una vez y para siempre lo buscado, lo producido. Este no ve en el telos de la producción ni en los materiales de la producción el quid de su medida, sino en la eficacia de la producción, su forma de poder ‘navegar’ en un mundo de incertidumbres—profundamente conectado con el marco neoliberal—; en este sentido, el proyecto educativo neoliberal comprende el cese de la búsqueda de la autonomía y la autoconsciencia individual. Siguiendo la nomenclatura de Roger Dale (2001) este diagnóstico se sitúa en lo que podríamos denominar una “agenda globalmente estructurada” por organismos internacionales como la CEPAL, UNESCO, BM y la OCDE.

La profunda importancia y valor que adquiere para la educación desde fines del siglo xx la sociedad del futuro, en el tópico de “Para el siglo XXI”, se transforma en un imperativo ético—productivo que debemos considerar de forma crítica, dado que este mecanismo performativo de construcción de la educación pone en manos de los educadores, confinados a reconocerse como «profundamente importantes», «crucial para los niños y niñas», «que se les han confiado», una economía de la deuda en el ámbito pedagógico (Lazzarato, 2013). El imperativo democrático, que asoma en el Informe Delors (UNESCO,

1996) compromete una de las primeras características que dibuja el mundo educacional en el neoliberalismo: el posicionamiento del trabajo docente en constante crisis entre un mandato moral imposible de cumplir y el requerimiento institucional técnico que debe perseguir, el cual es menester trastear en su proceso histórico.

A través de un desplazamiento de la autonomía, la democracia y la libertad del discurso moderno democrático o republicano educativo (Macpherson, 2005; Ruiz, 2010) hacia su presentación como producción, por la vía de des-dignificación del educador y la des-legitimización de su saber. Una economía de la carencia y la deuda para la educación neoliberal donde y puesto que:

Los empleadores esperan que los trabajadores tengan mayores habilidades generales, y éstas deben cubrir un espectro más amplio; [...] esperan que prolonguen su formación a lo largo de su vida laboral, es decir, que tengan capacidad para seguir aprendiendo y para responder al cambio (CEPAL-UNESCO, 1992: 82-83).

Mandato que desembarca en la construcción de un nuevo papel del educador, uno donde la práctica de su labor y saber deben ser constantemente relegitimados; pues este es el componente que edifica la relación de la educación con la cultura, con la sociedad, y en último término, con la empresa como el escenario de la realización de la educación. Lo que constituye el alejamiento del discurso educativo moderno. Quizás la única crítica a la modernidad con poder hegemónico.

La labor de la educación ‘para toda la vida’ y ‘capaz de responder al cambio’, comienza a constituir un camino constante hacia la irrelevancia de la labor docente, donde el reconocimiento de la gran importancia de la ‘educación continua’ o ‘para toda la vida’ se diluye en la incapacidad que poseen las instituciones educativas para adecuarse y transformarse según los nuevos espacios de producción y socialización que la cotidianidad empresarial requiere. Un mecanismo discursivo generativo de la irrelevancia institucional de la educación. El movimiento es doble: al momento de afirmar la relevancia de la educación al mismo tiempo que niega la capacidad de la institución educacional para dar continuidad a la afirmación. En el sentido anterior, la innovación pedagógica y los avances en la producción requieren de la transformación de los espacios de reflexión y producción de la subjetividad hacia la arquitectura productiva, una transformación de las instituciones educativas, ya sean públicas o privadas, del Estado o de las empresas.

La creciente especialización científica de la educación, abierta y promocionada en la sociedad del conocimiento (UNESCO, 2005) reconfigura la autonomía pedagógica en un compromiso ético y político con la expansión creciente de grados de libertad y creatividad de-

terminados por el control, medición y publicidad del rendimiento; lo que en un discurso crítico tradicional lo encontraríamos en el campo de la emancipación y no la producción. En el contexto del neoliberalismo lo encontramos en la producción que creíamos buscaba sujetos enajenados seguidores de ordenes técnicas. Señala el informe:

Desde el punto de vista de los docentes y de los actores internos del sistema, cabe a ellos asumir mayores grados de autonomía participando en las decisiones y haciéndose responsables públicamente de los resultados (CEPAL-UNESCO, 1992: 89).

El alivio frente a una práctica que cambia sus objetivos mecanicistas hacia comprensiones ‘más amplias’, ‘democráticas o ‘constructivistas’ es aparente, pues ésta introduce una configuración disciplinaria-técnica ilimitada a la labor docente que se clausura en los parámetros de los registros auditables ya previamente seleccionados fuera de un proceso de elección de los mismos, que será caracterizado bajo la fórmula de la “rendición de cuentas” (Carrasco, 2013).

86

El educador debe educarse y educar en ámbitos completamente nuevos, revitalizar la escuela en una constante aceptación de lo nuevo que no logra comprender, puesto que es incomprensible en su esencia: está en continua mutación. La adaptabilidad constante a nuevos marcos de sentido que universalizan experiencias singulares de consumo, de efectividad, a ámbitos que anteriormente se habían encontrado controlados por lógicas cerradas de sentido y regularidad, constituyen el núcleo epistémico-político de la nueva labor que le es confiada a la educación para la producción de la comunidad.

El Informe Delors es enfático en este diagnóstico: “La educación de cada ciudadano debe continuar durante toda la vida, para convertirse en un eje de la sociedad civil y de la democracia viva” (UNESCO, 1996: 66). De esta forma la UNESCO posiciona el principal requerimiento para las instituciones educativas bajo una pregunta: “¿cómo aprender a comportarse eficazmente en una situación de incertidumbre?, ¿cómo participar en la creación del futuro?” (UNESCO, 1996: 102). Se debe “aprender a ser”, “a conocer”, “a hacer”, “a vivir juntos” (UNESCO, 1996: 96), nuevamente y constantemente. «Aprender a ser», pero más acertadamente «aprender a no ser». Esto es un aprender que el no ser es la única posibilidad de convivir con la comunidad y «con uno mismo», donde el cariz que toma este no ser de la educación, vuelve necesaria la introducción de la innovación y la creatividad como soporte del sujeto y la educación.

La constante innovación, la constante novedad como la única forma y soporte de la educación es la encargada de producir el vínculo entre los educadores y educandos con el mundo. La cual se vuelca desde el ámbito de la economía política neoliberal hacia la educación:

En un mundo en permanente cambio, uno de cuyos motores principales parece ser la innovación tanto social como económica, hay que conceder un lugar especial a la imaginación y a la creatividad; manifestaciones por excelencia de la libertad humana (UNESCO, 1996: 108).

La UNESCO, en un dictamen claro y acertado de la vivencia del educador actual, asevera lo siguiente:

En la medida en que la separación entre el aula y el mundo exterior se vuelve menos rígida, los docentes deben procurar también prolongar el proceso educativo fuera del establecimiento escolar, estableciendo un vínculo entre las asignaturas enseñadas y la vida cotidiana de los alumnos (UNESCO, 1996: 164).

Si bien este organismo dedica gran parte de sus publicaciones a introducir componentes que complejizan la noción de desarrollo (Derechos Humanos, biodiversidad, democracia y respeto por todos los saberes) asociada a la filosofía de Amartya Sen, esta queda inmersa en la consideración del mundo empresarial como el contexto de sentido para la significación de la educación, y de estos mismos parámetros. El aprendizaje “significativo”, podemos señalar, es el que mejor logra la simbiosis entre el mundo educativo y el mundo de la producción. Exhortando a los educadores, a “familiarizarse con otros aspectos del mundo del trabajo, como la vida de las empresas, que a menudo conocen mal” (UNESCO, 1996: 174).

*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999) escrito por Edgar Morin, y publicado por la UNESCO, puede ser comprendido como la última contribución a este género educativo, antes que el dominio y la producción de las normas educativas migren hacia las disposiciones internacionales de la OCDE y de sus instrumentos de medición; migración que abre un ámbito completo de realización de la educación, identificando lo educativo con lo cuantificable. La importancia de este texto se concentra en ser uno de los últimos proyectos «Para el siglo XXI», en este sentido, se constituye como el último intento de proyectar todo un nuevo siglo.

La epistemología de la incertidumbre y del riesgo es una forma de caracterizar la naturaleza del “pensamiento completo”. La importancia que tiene esta se esgrime en la asociación de un fundamento racional y emocional de vivir la globalización. De las siete tesis con que Edgar Morin caracteriza el nuevo saber para el futuro –el pensamiento complejo–, son tres las más relevantes en su aspecto epistemológico: (I) Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, (II) Los principios del conocimiento pertinente; y (V) Enfrentar las incertidumbres. La constatación obvia (comprendiendo la epistemología de siglo xx) que realiza este autor en torno a que “La educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y por la ilusión” (Morin, 1999: 5), precisa su inmersión en la incertidumbre como la disposición fun-

damental del siglo XXI. Y con ello, la disposición ontológica del ser humano es una que ha de dejar el afán de certidumbre, de verdad y de seguridad. Por ello, el rol que le corresponde jugar a la educación es la producción de una subjetividad estructurada por la confianza y esperanza de poder ‘navegar’ de forma suficientemente competente, señala: “Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (Morin, 1999: 3).

Aquella nave, la vida del sujeto en el mundo neoliberal, requiere del nexo entre una emotividad y la racionalidad. Donde la aceptación de la incertidumbre y el riesgo forman parte de la emotividad que debe reinar en la comunidad, la segunda—la racionalidad—es recuperada por este autor de la siguiente forma:

Lo que permite la distinción entre vigilia y sueño, imaginario y real, subjetivo y objetivo, es la actividad racional de la mente que apela al control del entorno (resistencia física del medio al deseo y al imaginario), al control de la práctica (actividad verificadora), al control de la cultura (referencia al saber común), al control del prójimo (¿es que usted ve lo mismo que yo?), al control cerebral (memoria, operaciones lógicas). Dicho de otra manera, es la racionalidad la que corrige (Morin, 1999: 7).

88

Es la racionalidad la que da cuenta de sus propios límites, es ella, la que se constituye como un “dispositivo de diálogo entre la idea y lo real; [que] la racionalización impide” (Morin, 1999: 11). En este diálogo el pensamiento complejo se constituye. Un pensamiento que, autoconsciente de sus propios límites, se erige como el soporte necesario para sortear el mundo actual y futuro; un saber que nunca termina por constituirse. Donde la vivencia de aquel sujeto se ocluye como imposibilidad de certeza, se trata del hábitat de la serpiente (Deleuze, 1990).

Es así que la era de la certidumbre, de su búsqueda, en la ciencia, en el trabajo, en el amor, se constituye como una patología. Señala este autor: “El deseo de aniquilar la incertidumbre puede parecernos como la enfermedad misma de nuestras mentes y toda dirección hacia la gran Certeza no podría ser más que un embarazo psicológico” (Morin, 1999: 50). Un embarazo fantasma que posiciona un objeto mistificado, irreal donde sólo debe encontrarse la emotividad por el riesgo, cuya búsqueda se auto-aniquila ante las certezas epistémicas y la diversidad de modos de vida de los sujetos. Esta paradoja, que nos induce a pensar que el mundo actual se vuelve más diverso y autónomo—un lugar donde el vivir se puede desarrollar con mayor pluralidad, se enfrenta al imperativo de la competencia neoliberal como forma unívoca de vivir las relaciones intersubjetivas.



La noción de «hiperindividualismo» que introduce Jurjo Torres, en su obra intitulada *Educación en tiempos de neoliberalismo* (2007), presta gran ayuda para comprender este cambio en la educación, señala: “En el fondo, se trataría de concebir la vida como unos juegos olímpicos en los que el éxito de cada atleta equivale al fracaso de aquello con que compete” (61). Es así que la competitividad educacional, el esfuerzo sistemático e institucional por la premiación de los primeros lugares de cada nivel, por las mejores instituciones, generaciones, etc., con incentivos honoríficos, asignaciones de puntajes o beneficios económicos, cercenan y reducen la educación al aniquilamiento del compañerismo, de la comunidad de pares; cuando es este mismo mandato el que exige lo destinado a su destrucción. Donde la incorporación del requerimiento económico, en desplazamiento del componente político y ético, se transforma en un mandato transversal a los ámbitos públicos y privados en educación, ya previamente disueltos de una significación sustantiva.

### III. INTERSTICIO DE LA CRÍTICA

Al señalar que la crítica educativa, los educadores y los educandos tienen como característica no llegar a tiempo, declaramos un asunto de obiedad desconcertante para diagnósticos, críticas y proyectos posteriores: el tiempo ha cambiado. Ya no podemos contar con la producción del tiempo de forma lineal, determinado por la producción fordista, tal como el registro analizado anteriormente atestigua. La dicotomía entre un comportamiento autónomo y otro autómatas ha de quedar en desuso. Y con ello, gran parte de la crítica filosófica ha quedado en otro tiempo, en el cual, estamos también. Esto no significa que el tiempo pasado sea el pasado de nuestro tiempo, sino que nos encontramos en el intersticio de dos tiempos productivos de subjetividades. Por ello consideramos que la figura paradigmática con que inicia este desajuste en la crítica, su no llegar a tiempo, es precisamente desde uno de los filósofos fundadores de la Teoría Crítica: Theodor Adorno. Dada la capacidad de lectura de nuestro tiempo que presenta el diagnóstico y los esbozos de su proyecto educativo, aunque deficiente frente a las transformaciones productivas de nuestra época que ya no soportan dicho diagnóstico, estamos pisando una contrariedad histórica.

¿A qué nos referimos con el no llegar a tiempo de la crítica? Al fracaso de la ilustración, y sus últimos proyectos tardo-modernos de su consecución, para lograr constituir un mundo más autónomo, democrático y libre, y con ello a la pregunta más radical, y adelan-

tando un paso, si aquella dicotomía—crítica y capitalismo—sea aún aplicable. Max Horkheimer y Theodor Adorno en la obra *Dialéctica de la Ilustración* (2007) caracterizan la producción en el siglo xx como una donde lo conocido y no—conocido—la imaginación—se determinan únicamente bajo las categorías de utilización y manipulación de lo real del modo de producción capitalista, que ya no se encuentra únicamente en «la fábrica y en la oficina», sino que transfiere su modo de funcionamiento a la totalidad de la naturaleza: “debe abarcarlo todo: lenguaje, armas y, finalmente, máquinas, [que] deben dejarse abarcar por todos” (Horkheimer y Adorno, 2007: 51). Diagnostico que nos ha abierto el paso a nuestro análisis.

90

El momento de universalidad y necesidad que lleva consigo aquel proceso—en el cual la organización del mundo se ha convertido en reflejo de la ideología del consumo adaptativo, ha dispuesto el mundo (*φύσις*) para el consumo, y con ello, la educación, los educadores y los educandos. Este proceso de concientización de la subjetividad, donde la naturaleza aparece ya misma como ideología (y dotada para su consumo) va a reedificar y dotará de las condiciones de posibilidad, para la incorporación de la barbarie como un concepto edificante de la sociedad contemporánea. Sociedad del capitalismo avanzado, donde uno de los aspectos más significativos sería el reinado de la ideología y su ocultamiento, como lo señalan los filósofos de la primera Escuela de Fráncfort .

En el pensamiento dialéctico de Adorno y Horkheimer, la ilusión se entraña en la matriz discursiva de la ideología, como encubrimiento y negación de la libertad, cuestión que es caracterizada por Adorno en la Industria Cultural—refiriéndose a la diversión—de la siguiente forma: “La liberación que promete la diversión es liberación del pensamiento en cuanto negación” (2007b: 158), donde la ideología de la ilusión sería propia de una “necesidad humana de libertad [que] es funcionalizada, ampliada y reproducida por el negocio” (2007a: 57). En éste sentido, la ilusión y la imaginación forman parte de una dialéctica de la libertad donde la fuga de la realidad como ilusión se presenta como negación, mero entretenimiento. Empero, en la figura del pensamiento dialéctico, la fuga de la realidad como imaginación genera su quehacer como búsqueda de una realidad otra, como el ‘no—lugar’ de la utopía, que encapsulada en la mera ilusión—siguiendo la metáfora de hobby—amputa la posibilidad de reedificación de la libertad en otros fines, que será precisamente el espacio para la crítica más radical al sistema de dominación en la educación.

En esta matriz discursiva, la educación toma el carácter del desarrollo de la consciencia:

Quisiera seguidamente arriesgarme, apoyándome sobre un único pie, a presentar lo que ante todo concibo como educación. No precisamente la llamada formación de las personas, porque nadie tiene el derecho de formar personas desde fuera; pero tampoco la simple transmisión de conocimiento, en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino la consecución de una consciencia cabal (Adorno, 1998: 95).

Comprender la dialéctica con la cual es puesta a reflexión la función de la educación (Erziehung), implica esclarecer los dos ámbitos que conforman la función educativa. En estas Adorno establece una distinción relevante entre educación como aparato (escuela) y educación como política (ilustración), señala: “Cuando hablo de educación después de Auschwitz hablo de dos ámbitos: en primer lugar, educación en la infancia, sobre todo en la primera; seguidamente, ilustración general llamada a crear un clima espiritual, cultura y social” (Adorno, 1998: 81). Aunque ambas pueden compartir el mismo espacio se encuentran en tiempos diferentes, una en el tiempo de la producción y otra en el tiempo de la emancipación.

La reflexión pedagógica debe batirse, como es característico en Adorno, entreaporías dialécticas. Por lo cual, la educación tendrá como fin la constitución de subjetividades, o como lo señalaba anteriormente, la constitución de una consciencia cabal. Adorno que nunca abandona del todo los ideales de la Ilustración y la emancipación, afirma lo ilusorio e ideológico que resulta de defender el concepto de emancipación a secas, y no tener en “cuenta el incommensurable peso de ofuscación de la consciencia” (Adorno, 1998: 95). Por lo cual, se ve obligado a realizar una reconsideración y una resignificación de la emancipación como sigue: “Emancipación significa en cierto modo lo mismo que concienciación, racionalidad. Pero la racionalidad es siempre también, y esencialmente, examen de la realidad, y ésta entraña regularmente un movimiento de adaptación” (Adorno, 1998: 96).

El lugar de la educación/emancipación está en la contradicción resultante de poner en juego crítico el estado de la sociedad contemporánea con los ideales (Modernos o Ilustrados) que la fundaron, precisamente la emancipación como toma de consciencia se encuentra en la relación entre teoría y praxis de la modernidad, cuya estructuración se resuelve en la contradicción de la racionalidad irracional. Es decir, la dominación del hombre por el hombre del modo de producción capitalista del siglo xx. No obstante la crudeza del diagnóstico, consideramos que aquel estadio de la producción capi-

talista ha mutado de tal forma que esta matriz discursiva ha dejado de presentarnos los elementos pertinentes para realizar una lectura profunda y la posibilidad de una nueva proyección educativa, y es este mismo autor quien materializa aquella contrariedad.

Adorno fue víctima de una de las contradicciones, como un acto fallido, más comentadas y reprochadas de su bibliografía, no sólo por los estudiantes de izquierda en Fráncfort (quienes tomaron el edificio en medio del mayo alemán), sino también por parte de intelectuales pertenecientes a la llamada “Escuela de Fráncfort”, en especial por Herbert Marcuse (Wiggershaus, 2011). Dada la orden policial de desalojo del Instituto que firma el fundador de la teoría crítica como un reflejo de este no llegar a tiempo de la crítica. Señala Herbert Marcuse en una carta enviada a Adorno:

No podemos eliminar el hecho de que estos estudiantes hayan recibido nuestra influencia (y seguramente la tuya también, en buena medida) [...] Nosotros sabemos (y ellos saben) que la situación no es una situación revolucionaria, ni siquiera prerrevolucionaria. Pero esta misma situación es tan espantosa, tan asfixiante y humillante, que la rebelión en contra de ella obliga a una reacción biológica, fisiológica: no se la puede soportar más, es asfixiante, y uno tiene que conseguir aire. Y este aire fresco no es el de un “fascismo de izquierda” (una ¡contradicción in adjecto!), es el aire que nosotros (por lo menos yo) quisiéramos respirar también algún día (Wiggershaus, 2011: 788-789).

Señalamos anteriormente, que en la crítica educativa nos enfrentamos con dos tiempos, el tiempo del desplazamiento, en este caso el tiempo moderno de la ilustración, de la utopía, emancipación o revolución, en un sentido teleológico: el tiempo de la educación; y otro tiempo, el tiempo de la dominación, cosificación, el tiempo de la escuela.

Lo que Adorno no es capaz de prever, significado en el ‘quisiéramos respirar’ de Marcuse, es el intersticio de estos tiempos, la juntura proyectada entre dos formas de producción de la subjetividad crítica, que ve en el uso de la razón dos formas discontinuas de funcionamiento, la razón subjetiva y la razón objetiva—en términos de la primera escuela— que no llegan a conciliación. Una dispuesta al control que rige, ordena y distribuye, y otra para su liberación. Lo cual no constituye sólo un error político o administrativo, ni la imposibilidad de aplicar un diagnóstico macro—político a una situación coyuntural, sino que reviste la incompatibilidad entre el supuesto sociológico del diagnóstico de Adorno, el cual atañe directamente a la condición histórica de la producción que comienza a generarse. Puesto que el supuesto sociológico sobre el cual descansa esta propuesta de la subjetividad y racionalidad es el proceso de producción fordista de la consciencia que asume para su funcionamiento la alie-

nación de la subjetividad, una determinada por procesos mecanicistas de producción y cerrados en la dinámica de iniciación, desarrollo y fin de la producción.

Max Horkheimer en *Crítica de la razón instrumental* (1973) señala: “Nuestro objetivo aquí es investigar la noción de racionalidad que sirve de base a la cultura industrial actual” (Horkheimer, 1973: 11); “Tal como se la entiende y practica en el ámbito de nuestra civilización, la racionalización progresiva tiende a aniquilar precisamente aquella substancia de la razón cuyo nombre se invoca en favor del progreso” (Horkheimer, 1973: 12). La distinción entre razón subjetiva y razón objetiva que esgrime Horkheimer, es posible establecerla para nuestros intereses, en tanto una razón abocada al trabajo y una razón que la corresponde a la educación. Siguiendo las tesis de este autor, la educación no podría ser pensada desde una razón subjetiva, puesto que esta última: “tiene que habérselas esencialmente con medios y fines, con la adecuación de modos de procedimiento a fines que son más o menos aceptados y que presuntamente se sobreentienden” (Horkheimer, 1973: 15), “una facultad intelectual de coordinación, cuya eficiencia puede ser aumentada mediante el uso metódico y la exclusión de factores no intelectuales, tales como emociones conscientes e inconscientes” (Horkheimer, 1973: 20). Una educación para el trabajo, comprendida bajo las directrices de la cultura industrial, requiere reducir el pensamiento y el accionar del ser humano al nivel de mero reproductor de los procesos industriales, como ente regulador de la relación entre medios y fines, alejado, de la determinación de los fines (Horkheimer, 1973: 21–22).

Si seguimos este diagnóstico, sobre el estadio de la razón en la civilización occidental, es posible rastrear esta distinción hasta Jürgen Habermas. Donde toma los matices de una acción comunicativa y acción estratégica. Para esta última, que incluye la orientación hacia el éxito, los actores “tratan de alcanzar sus objetivos ejerciendo influencia sobre la definición de la situación o las decisiones o motivos del interlocutor utilizando para ello armas o mercancías, amenazas o halagos” (Habermas, 1985: 157). Caso contrario, la acción comunicativa, donde “los participantes coordinan de común acuerdo sus planes de acción; el consenso que se consigue en cada caso se mide por el reconocimiento intersubjetivo de las pretensiones de validez” (Habermas, 1985: 77), que este autor entiende desde una comprensión constructivista del aprendizaje (Habermas, 1985: 148).

El problema de este supuesto sociológico para la crítica educativa está en disponer un diagnóstico razonable en las condiciones productivas actuales, pero no ajustadas a la transformación educativa actual. El modelo post-fordista y toyotista de producción es cons-

tantemente enaltecido como el momento donde el conocimiento es introducido a las formas de producción, generando un cambio de época tan abismante que revoluciona toda la estructura social. Para Peter Drucker este cambio se refleja en la disolución de la sociedad, la comunidad y la familia por la organización empresarial (Drucker, 1993: 53). La sociedad poscapitalista—título de su obra—refiere a la sorpresa y la envergadura de esta transformación, donde el conocimiento y la innovación se vuelven el principal requerimiento, objeto, de la producción. Una racionalidad, hasta aquel instante, sólo perteneciente al polo objetivo o a la acción comunicativa, que ahora se vuelve soporte de la racionalidad instrumental. Este desajuste en la racionalidad actual requiere de una reconfiguración de la producción de la subjetividad.

94

La educación entendida como una institución productora de conocimiento bajo el prisma de la venta de patentes, de licenciaturas, posgrados y diplomados, pero también de prácticas productoras de conocimiento es la generadora de actividades colectivas y compartidas de investigación en talleres científicos y dinámicas de aprendizaje entre compañeros (Edu Factory y Universidad Nómada, 2010: 99) que, pese al diagnóstico de la Teoría Crítica, reactualizan la acumulación originante del capitalismo (Harvey, 2004). Es la forma de producción la que debe volverse una mercancía: un conocimiento. Este proceso será el objeto de la crítica del llamado “capitalismo cognitivo” (Vercellone, 2011) y otros fundamentos críticos (Boltanski y Chiapello, 2002). Puesto que ya no sólo se trata de la mercantilización y privatización de los centros de producción del saber—comprensión que se ha explorado tradicionalmente desde el sujeto educativo de inversión individual asociado a la doctrina clásica del neoliberalismo educativo (Foucault, 2007), sino que también se trata, a partir de aquella arquitectura neoliberal, de subsumir las prácticas educativas colaborativas y comunitarias al terreno de producción, de producir un sujeto colectivo del saber y de apropiación individual (Fumagalli, 2010).

Esta formulación es el intento de transformar el individualismo en un colectivismo neoliberal donde “el propio interés privado es ya un interés socialmente determinado” (Marx, 1983a, I-74), como un imperativo social de acumulación. Todo sin moverse de una línea del pensamiento de Karl Marx:

La libre individualidad, fundada en el desarrollo universal de los individuos y en la subordinación de su productividad colectiva, social, como patrimonio, constituye el tercer estadio. El segundo crea las condiciones del tercero. Tanto las condiciones patriarcales como las antiguas (y también feudales) se disgregan con el desarrollo del conocer, de lujo, del dinero, del valor de cambio, en la medida que a la par va creciendo la sociedad moderna (Marx, 1983a: I-75-76).

Se produce una auto-crítica, un reordenamiento sobre un campo nuevo de acumulación, el individualismo, el inversor en sí mismo queda desplazado. Esta formulación, en el plano educativo, se genera en el constante proceso de girar desde una sociedad de la información hacia una sociedad del conocimiento que aboga por una producción de carácter colectiva y creativa.

El Banco Mundial es enérgico en este diagnóstico:

El reconocimiento de la necesidad de establecer una visión equilibrada e integral de la educación como un sistema holístico, que no solo incluya la contribución de la educación terciaria en la creación de capital humano sino también en sus dimensiones cruciales tanto humanísticas como de construcción de capital social, y su papel como un importante bien público global. (Banco Mundial, 2003: xix)

Al igual que la UNESCO:

La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas. El hecho de que nos refiramos a sociedades, en plural, no se debe al azar, sino a la intención de rechazar la unicidad de un modelo “listo para su uso” que no tenga suficientemente en cuenta la diversidad cultural y lingüística (UNESCO, 2005:17).

95

El conocimiento amplía el registro de la información como una mercancía que se “compra y vende en un mercado y cuya economía se basa en la rareza, mientras que un conocimiento pertenece legítimamente a cualquier mente razonable, sin que ello contradiga la necesidad de proteger la propiedad intelectual” (UNESCO, 2005: 19). Más adelante señala:

Un mercado es una estructura de intercambio en general. Si la comunidad científica se puede concebir como un lugar donde se intercambian ideas, teorías o argumentos, podríamos definirla entonces como un mercado o una bolsa en los que los valores intercambiados serían conocimientos, y no bienes industriales. (UNESCO, 2005: 129). Cuestión que a ojos de la UNESCO no presenta mayor dificultad, puesto que la propiedad intelectual es una forma de producción de la escasez, de administrar el acceso al conocimiento que no tensiona la lógica capitalista que subyace a estos planteamientos, la cual debe ser de amplio acceso a regiones del planeta donde aquella mercancía es escasa.

Para Paolo Virno nuestro tiempo configura una transposición de los campos políticos y productivos que disuelven el campo de acción comunicativa y la acción estratégica (Virno, 2003a, 2005). Señala este autor:

El que trabaja es—debe ser—locuaz. La célebre oposición establecida por Habermas entre «acción instrumental» y «acción comunicativa»—o trabajo e interacción—queda radicalmente impugnada por el

modo de producción postfordista. La «acción comunicativa» no tiene ya su ámbito exclusivo en las relaciones ético-culturales y en la política. Por el contrario, la palabra dialógica existe en el corazón mismo de la producción capitalista. El trabajo es interacción (Virno, 2003a: 16).

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. Por el contrario, la palabra dialógica se instala en el mismo corazón de la producción capitalista (Virno, 2003a: 138).

Entonces, y volviendo sobre nuestra pregunta inicial, en qué puede estar determinado el estar a tiempo en educación, su no llegar a tiempo. En que en este cambio productivo la racionalidad crítica ha quedado subsumida en la forma de la producción neoliberal, que pasemos a llamar capitalismo cognitivo y trabajo inmaterial. Y en ello, una forma de la crítica al proyecto moderno y a la modernidad no constituyen una posibilidad de su reformulación. Una consecuencia que busca remecer la profundidad y la importancia de la proyección reflexiva actual que ve en el discurso moderno, y en sus críticos, aún la posibilidad de construir espacios para nuevas formas de construcción de la educación para el futuro. ■



## 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 Aires: 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.
- RAUNIG, Gerald. “La industria creativa como engaño de masas. En: Buden, 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.





Postítulo en Planificación y Gestión Urbana Integral por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudios en Sociología por la Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS); además de estudios de Trabajo Social por la Universidad Santo Tomás.

Su campo de investigación se centra en las disciplinas de la gestión social en redes, la planificación social y urbana, la organización y participación social, las políticas en salud y educación además del desarrollo local. En la actualidad labora en la Universidad ARCIS.

#### **Historial editorial**

Recepción: 25 de octubre de 2018.

Revisión: 29 de octubre de 2018.

Aceptación: 27 de noviembre de 2018.

Publicación: 9 de abril de 2019.

**Reflexiones críticas desde la sociología de la educación. El vínculo entre ideología, dominación y educación.**

*Critical reflections from Sociology of Education. The link between ideology, domination and education.*

**Reflexões críticas do sociologia da educação. A ligação entre ideologia, dominação e educação.**

**José Dagoberto Rojas Urrutia**

*Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS) / jose.dagoberto.ru@gmail.com*

## **RESUMEN**

El objetivo de este artículo es una revisión bibliográfica sobre las orientaciones y los antecedentes en torno a la sociología de la educación. Se inspeccionará desde las consideraciones, y corrientes internacionales de la disciplina que han ayudado en su promoción; habrá desde luego un cruce con las políticas públicas chilenas que han intercedido en los nuevos desafíos para la educación en nuestro país. Para ello se han considerado distintas instancias relacionadas a las principales corrientes teóricas: los antecedentes locales, el análisis y la relación crítica respecto a los procesos socioeducativos. El método propuesto para el estudio será comparativo-reflexivo, además se le dará un enfoque crítico a la reflexión, con el fin de contrastar nuestra hipótesis inicial: “la educación no sólo es un bien de consumo en Chile, sino también un mecanismo de dominación cultural y disciplinamiento económico”. De igual manera hemos querido presentar la aparición socioeducativa de un currículum oculto en la educación chilena, como mecanismo de diferencia simbólica y estructural entre un modelo de educación suplementaria y un modelo educativo complementario.

**Palabras clave:** correspondencia, reproducción, resistencia, cultura, ideología, educación, sociología crítica.

**ABSTRACT**

The objective of this article is to make a bibliographic review on the orientations and background surrounding the sociology of education. It will be inspected from the considerations and international currents of the discipline that have helped in its promotion; there will certainly be a crossroad with Chilean public policies that have intervened in the new challenges for the education in our country. For this purpose, different instances have been considered related to the main theoretical currents: the local background, the analysis and the critical relation regarding the socioeducational processes. The proposed method for the study will be comparative and reflective, additionally the reflection will be given a critical approach, in order to contrast our initial hypothesis: “education is not only a consumer good in Chile, but also a mechanism of cultural domination and economic discipline.” We also wanted to present the socioeducational appearance of a hidden curriculum in Chilean education, as a mechanism of symbolic and structural difference between a model of supplementary education and a model of complementary education.

102

**Keywords:** correspondence, reproduction, resistance, culture, ideology, education, critical sociology.

**RESUMO**

O objetivo deste artigo é uma revisão bibliográfica sobre as orientações e os antecedentes em torno da sociologia da educação. Será inspecionado a partir das considerações e correntes internacionais da disciplina que ajudaram na sua promoção; Claro que haverá um cruzamento com as políticas públicas chilenas que intercederam nos novos desafios da educação em nosso país. Para tanto, diferentes instâncias relacionadas às principais correntes teóricas foram consideradas: os antecedentes locais, a análise e a relação crítica com os processos socioeducativos. O método proposto para o estudo será comparativo-reflexivo, e será dada uma abordagem crítica à reflexão, a fim de contrastar a nossa hipótese inicial: “a educação não é apenas um bem de consumo no Chile, mas também um mecanismo de dominação disciplina cultural e econômica “. Da mesma forma, queríamos apresentar a aparência socioeducativa de um currículo oculto na educação chilena, como um mecanismo de diferença simbólica e estrutural entre um modelo de educação suplementar e um modelo educacional complementar.

**Palavras-chave:** correspondência, reprodução, resistência, cultura, ideologia, educação, sociologia crítica.

## INTRODUCCIÓN

*Cuanto más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convengo de nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada. Si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración privada o pública de la educación, es difícil que se concrete el respeto que como maestros debemos a los educandos.*

Paulo Freire

En el siglo XXI donde la enseñanza parece ser accesible a todos los grupos sociales, y donde los países han aumentado la cobertura y garantía del derecho en materia socioeducativa, los diversos modelos educativos se han inscrito en procesos de globalización e interconexión del cono occidental; hecho del cual Latinoamérica no ha estado ajena. Será entonces necesario preguntarnos en esta trama en qué condición está la formación educativa de nuestros países. A primera vista parece innecesario frente a las políticas públicas, al progreso tecnológico y la cobertura. Sin embargo los modelos educativos en crisis, la intervención del mercado en la materia, la inconformidad social y el desinterés de muchos estados latinoamericanos, hacen cuestionar los índices cualitativos y cuantitativos de éxito socioeducativo presentados en la región.

Autores como Ken Robinson, *Changin Paradigms* (2013), plantean que, como producto de lo anterior, vivimos un proceso de reforma de la educación pública a nivel mundial por dos grandes razones: la primera de orden cultural, con el fin de adaptar el modelo educativo a la construcción de identidades culturales dentro de los procesos de globalización; y la segunda de orden económico, que busca adaptar el modelo educativo a la economía del siglo XXI. Esto es resultado, según este autor, no de la responsabilidad de los estados por vincular la educación a los proyectos estratégicos de sus países, sino más bien, del hecho de que los modelos educativos occidentales se estructuraron y responden con los principios heredados de la Ilustración en el siglo XIX. Dichos fundamentos ponderaban la cultura intelectual y académica sobre las necesidades productivas y funcionales de la actualidad. En este contexto, Ken Robinson concluye que cualquier reforma de orden curricular debe potenciar el pensamiento divergente como matriz de formación. Esto con el propósito de vincular habilidades y destrezas de los estudiantes, además de unificar los ámbitos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para desafiar la sociedad global y tecnificada.

En el siguiente fragmento se detallarán los preceptos teóricos que sustentan el desarrollo del análisis académico. Se expondrá un marco de conceptos y teoría para ayudar a comprender el objetivo

de las sociologías de la educación, y la condición socioeducativa que vive Chile en la actualidad. Hay una doble finalidad: la primera es presentar un estado de la cuestión de la sociología de la educación, y la segunda es desarrollar las líneas esenciales de una sociología de la educación desde la perspectiva de la teoría crítica-reflexiva.

Se analizarán conceptos clave como: correspondencia, reproducción, resistencia, cultura, ideología, educación, sociología crítica, sociedad, estratificación, clases sociales y desigualdad. Todo bajo el amparo de las principales corrientes disciplinares de la sociología que ponen acento en la comprensión de los procesos socioeducativos. El objetivo es que los procedimientos de comprensión auxilien en la descripción del tejido social donde habitan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así también la promoción de ideas para sustentar el cambio social y estructural del sistema educativo del país, puesto que toda iniciativa para generar transformaciones en el campo socioeducativo parte de la necesidad de reflexión crítica sobre las condiciones contractuales; además de las necesidades estratégicas de las políticas públicas respecto al modelo educativo y el desarrollo cultural. Como establece Jorge Castillo Romero:

104

Cobra sentido la idea general que define a la sociología de la educación como un estudio sistematizado de las relaciones sociales y/o institucionales que dan forma al fenómeno educativo, concibiendo a la educación como un fenómeno cultural humano que posee funciones primarias universales atendiendo al ideal humanista que le es característico, específicas o secundarias acorde con el desarrollo cultural de cada pueblo o nación y con las ideas, valores, visiones educativas expresadas en políticas sociales, en planes de estudio, en diversos proyectos educativos que se encuentran históricamente determinados (2012).

El presente artículo es una reflexión crítica en torno a la investigación realizada por equipos profesionales en educación y políticas públicas. La orientación y análisis educativo tomarán un papel importante dentro de la labor reflexiva de la sociología de la educación, por lo que es esencial partir de la definición de esta área de estudio. El concepto se abordará en la primera parte del artículo como manera contextual de enmarcar la reflexión académica.

A continuación presentamos un recorrido socio-crítico que inicia con la presentación general y el marco disciplinar. Luego avanzaremos con un marco teórico que revisa las principales corrientes de la sociología educativa, seguimos describiendo un panorama pormenorizado de la realidad chilena y algunos datos que ayuden a la comprensión de la realidad local, para finalizar con las reflexiones finales presentes en la conclusión.



## 1. SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y OTRAS CUESTIONES.

Siempre me interrogué cuál era el vínculo entre las preguntas ¿por qué educar? y ¿para qué educar? La reflexión social ha dado como respuesta parcial a estas interrogantes que es el encuentro entre las necesidades de un país, la demanda social de su gente y la dinámica cultural que la modernidad le permite a dicho país. En este sentido cabe mencionar que la sociología de la educación busca reflexionar críticamente respecto a dichas preguntas. Ello en medida de no buscar la comprensión de los modelos de aprendizaje como lo hace la psicología de la educación, ni administrar los procesos de enseñanza-aprendizaje del currículum educativo como lo hace la pedagogía.

Según la *Encyclopedia of Sociology*, la sociología de la educación se define como: “La disciplina que utiliza los conceptos, modelos y teorías de la sociología para entender la educación en su dimensión social” (2015). En este sentido son tres las grandes corrientes donde los autores de la disciplina han tratado y abordado esta reflexión crítica sobre educación: la correspondencia sería la primera corriente. Ésta establece el vínculo entre escuela y capitalismo como proceso de explotación y dominación. En ella encontramos a teóricos como Althusser, Baudelot, Bowles o Gintis, entre otros. En segundo lugar tenemos la reproducción, que definirá cómo la escuela está al servicio de la difusión de capitales culturales, códigos, sistemas de clase y mecanismos de control. Por lo tanto esta corriente plantea que la escuela tiene como función principal naturalizar las desigualdades. Aquí encontramos autores como Bourdieu, Passeron, Bernstein, entre otros. Por último tenemos la tercera corriente que se centra en la resistencia, aquí hay autores como Willis y Foucault. Ellos manifiestan que la educación es un dispositivo de poder cuya finalidad es extraer los saberes del sujeto para normalizar y disciplinar; esto provoca la formación de subculturas que se oponen a la autoridad debido al fracaso escolar.

Desde los años 70 esta área de la sociología ha permitido analizar la interdependencia entre los distintos modelos de análisis. En este sentido, la finalidad de este artículo pretende definir un carácter dinámico de los modelos críticos más influyentes. Todos ellos han planteado la necesidad explícita de comprender las funciones latentes que desempeña la escuela en torno a su contexto socioeconómico y sociocultural. El enfoque comparativo presentado pretende que reflexionemos críticamente sobre el paradigma ilustrado que asentó a la educación del siglo XIX como modelo de movilidad comunitaria, de igualdad de oportunidades, y de justicia social. En suma, como un modelo de libertad social hoy en crisis.

### 1.1 Teoría de la correspondencia en educación

Como mencionamos con anterioridad esta teoría busca establecer un vínculo entre la función de la escuela ligada al capitalismo, y los procesos de dominación y explotación vividos por las sociedades. No sólo en Chile, sino en el cono occidental, hemos visto avanzar al sistema neoliberal tejiendo redes de negocio sobre las que hace unos años eran garantías que el estado brindaba a sus ciudadanos. La educación no ha quedado al margen de ello. En países como Chile se habla de la educación como bien de consumo, y pese a las demandas sociales de los movimientos ciudadanos, el Estado ha hecho oídos sordos. Manifiesta su posición de garantizar los beneficios educativos a las capas vulnerables de nuestra sociedad, por tanto a privatizar un bien social de carácter universal.

106

Respecto a ello autores como Althusser (1974) en su texto *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, se preguntaron respecto a la educación: ¿cómo se produce el dominio de clases?, ¿cómo se realiza la reproducción de las condiciones para perpetuar el capitalismo?, pero sobre todo, ¿cómo la escuela contribuía a ello? Para responder a estas preguntas Althusser definió un modelo metodológico que estableció dos grandes aparatos estatales que permitían vincular lo ideológico con lo socioeducativo.

Primero definió que en un sistema operativo inicial el Estado operaba con ciertos aparatos ideológicos (como la familia, escuela, iglesia, sindicatos, etc.) que establecían mediante la socialización las condiciones de aceptación cultural. Según el autor, el sometimiento a las convenciones sociales de la escuela, con sus contenidos y prácticas escolares, son un método para ocultar las relaciones sociales; lo que permite calificar en forma diferenciada a favor de la clase dominante los saberes aceptables dispuestos por la sociedad perpetuando de esta manera la supremacía de la clase dominante. En segundo lugar Althusser estableció que este nivel operativo inicial requería un nivel de apoyo más complejo. Los denominó como aparatos represivos del Estado (como el gobierno, la administración, y las policías), estos tendrían como función principal, reglamentar, normar y definir sanciones respecto a lo socialmente aceptado y normalizado. En este sentido, Althusser instauró que la desviación de los grupos sociales respecto a los aparatos ideológicos del Estado debía ser corregida por este segundo grupo de aparatos que tendrían un funcionamiento en torno a la violencia física y simbólica. Llegó a la conclusión de que el sistema escolar transmite habilidades en función de la división social del trabajo, además de permitir la interiorización de normas y valores de las clases dominantes. Esto asegura el sometimiento ideológico.

Dentro de esta corriente teórica encontramos también a autores como Baudelot y Establet (1975). Ellos estudiaron el vínculo entre ideología, productividad y sistema escolar. Definieron como modelo de análisis las dos redes de dicho sistema; a partir de ello establecieron que la escuela es un instrumento central en la lucha de clases, debido a que es un lugar de dominio de la burguesía cubierto por la ideología del sistema escolar como modelo único, laico y gratuito.

En su noción de escuela única estos autores dividen la educación en primaria profesional (PP) donde se desarrollan las nociones de trabajo manual, y la secundaria superior (SS) que permitiría el desarrollo del trabajo intelectual. Ambas responden a un proceso de división social del trabajo. En una y otra los autores identifican ciertas prácticas escolares: en la primaria profesional el modelo educativo se caracteriza por la repetición orientada al estudio de lo concreto, por tanto la atención está centrada en lo práctico tangible. En este sentido su función sería transmitir nociones generales aceptando el conjunto. Mientras, en la secundaria superior se iniciaría el culto al libro y la abstracción como modelo de aprendizaje frente a la globalidad. Se comprende entonces que el saber se presenta por medio de disciplinas diferentes.

Respecto al aprendizaje del lenguaje los autores precisan que en la primaria profesional domina la narración y la redacción en competencias lingüísticas simples, por tanto se fomenta el pensamiento realista concreto. Por otro lado en la secundaria superior, domina la exposición y explicación, lo que conduciría a saberes de lingüística compleja en la medida que prima un pensamiento racionalista-idealista. La conclusión a la que llegan estos autores establece que la escuela transmite la cultura dominante con el fin de producir trabajadores sometidos y agentes activos de la ideología imperante.

Podemos afirmar entonces que el principio de correspondencia establece que el sistema educativo reproduce y legitima un patrón preexistente, con el fin de entrenar y estratificar a las fuerzas laborales. Por tanto, el acercamiento entre lo social, lo ideológico y lo socioeducativo define una correspondencia entre el mundo de la producción, y el mundo escolar; este último encargado de establecer habilidades y destrezas para el mundo laboral. La escuela, al determinar una división jerárquica del modelo educativo, construiría las bases de las relaciones verticales del mundo laboral. En este sentido el sistema escolar, al socializar, premia las actitudes que caracterizan al buen estudiante y que definirían a un buen trabajador para el sistema socioeconómico neoliberal. Las cualidades premiadas estarían definidas en tres niveles: el inferior de la escuela, donde se premiaría sumisión y obediencia; el intermedio que premiaría seriedad y fia-

bilidad; por último, el nivel superior que premiaría la iniciativa y la autonomía. De este modo estos autores logran desnaturalizar la interdependencia entre la esfera económica, la dinámica social y las instituciones educativas.

## 1.2 Teoría de la reproducción en la educación.

Esta teoría en relación a la de correspondencia nos permite incorporar categorías nuevas de análisis a la reflexión crítica, y nuevos matices respecto a la reproducción social y cultural del sistema neoliberal. Los autores que desarrollan este modelo de análisis apuestan a la comprensión del mundo simbólico y los campos culturales que determinan el vínculo entre lo ideológico, lo social y lo económico.

108

En este sentido P. Bourdieu y J.C. Passeron (1977) vinculan el estudio del mundo académico a los procesos de legitimación de desigualdades sociales desarrolladas por la escuela. Los autores plantean que el modelo educativo favorece a los alumnos que ya poseen un capital cultural que les permite moverse de mejor manera en el campo de la educación. Estos autores desarrollan el concepto de *habitus* (hábitos), para explicar la relación entre la estructura social y el mundo de la educación. También se emplea este término para definir estructuras mentales de acción y estructuras sociales de dominación.

El *habitus* se adquiere en las familias como estilo de vida y apropiación del mundo social, se manifiesta a través del lenguaje, los gustos, estilos, etc. Implica por tanto una forma particular de percibir el mundo, por lo que está ligado a la categoría social que se tiene en dicho mundo.

Los autores manifiestan en torno a ello que la escuela reproduce las desigualdades sociales al reforzar los *habitus* de la clase dominante. Debido a esto proponen como hipótesis que la escuela legitima mediante el modelo educativo las desigualdades del mundo social y socioeducativo. De esta manera el capital cultural se define arbitrariamente como la cultura legítima desde la clase dominante en el currículum académico. Por tanto la escuela oculta y naturaliza las desigualdades al transformar las diferencias de clase en diferencias individuales que se expresan en desigualdades de talento educativo.

Otros autores, como B. Bernstein en su libro *Clases, código y control* (1990), manifiestan que las personas son socializadas en relación con estructuras y clases sociales. En dicho proceso es donde las personas adquieren los códigos sociales necesarios para desenvolverse en el mundo educativo y social. Los códigos según este autor son principios reguladores encargados de seleccionar e integrar las significaciones avalando así el sometimiento de las personas al mundo

social. En esta condición los códigos son el resultado de la posición desigual en la estructura social. Esto se refuerza por la estructura del lenguaje.

Es así como la naturaleza arbitraria de las relaciones de poder se oculta mediante el principio de clasificación; al hacer natural el orden y la identidad dentro del espacio social y de la disposición mental. Lo anterior da curso a la noción de “marco” que establecerá el modo en cómo se ejerce el control sobre las comunicaciones en las relaciones pedagógicas según el autor. El marco establece lo que es un mensaje legítimo en torno al poder y la dominación, pues fomenta las reglas del orden social y las reglas del orden discursivo.

Los autores afirman entonces que el discurso y las prácticas pedagógicas se transforman en un espacio de lucha del control simbólico. Es así como los dispositivos pedagógicos proporcionan la gramática interna de la dominación simbólica, pero también el control oficial sobre los códigos elaborados como socialización y educación.

P. Bourdieu y J.C. Passeron (1977), plantean que el producto de este hecho es una inflación y devaluación de los títulos académicos como efecto de la escolarización masiva. Por ende la clase dominante genera procesos de reconversión de la clase burguesa, con el fin de evitar el desclasamiento de las herramientas culturales y simbólicas del orden imperante en el proceso educativo y laboral. Debido a esto la burguesía crea constantemente nuevos criterios de normalidad en torno a lo ético, estético, modos de vida y relación, los cuales se valen de la seducción más que de la represión socioeducativa. Ésta sería su base ideológica de dominación.

109

### 1.3 Teoría de la resistencia en educación.

Este enfoque es interesante puesto que resalta el aspecto productivo de las relaciones e instituciones escolares. Ello en la medida de conferir un rol primordial a los individuos objeto de estrategias de poder y conocimiento, incorporando la noción de resistencia a sus modelos de análisis socioeducativo.

Es en este argumento que autores como P. Willis (1988), que en su texto *Aprendiendo a trabajar*, utiliza la etnografía como herramienta metodológica para el análisis del vínculo escuela, ideología y sociedad. Con base en esta herramienta de la antropología, el autor desarrolla la estrategia para explicar las relaciones en el interior de las escuelas; estas son el sustento del proceso de producción cultural y reproducción social. Según P. Willis cada clase social desarrolla su propia cultura de acuerdo a la posición que ocupa en el sistema social; por tanto, las formas culturales serían el fiel reflejo de la

lucha de clases, puesto que son recreadas en parte, en parte aceptadas y en parte contestadas por las nuevas generaciones de acuerdo a las circunstancias históricas que viven.

Este autor sostiene como hipótesis que el fracaso escolar crea una subcultura de interacción directa con la cultura de fábrica o espacio laboral. Esto les permite percibirse con cierto poder y control sobre su propia existencia en relación con los grupos rechazados del sistema escolar. Es desde esta idea o imaginario social desde donde la cultura de resistencia se desarrolla en oposición a la autoridad, la cual es percibida como arbitraria puesto que define un saber único y verdadero en antagonismo a los desfavorecidos del sistema socioeducativo.

P. Willis explica en virtud de ello que la estructura académica y el sistema escolar determinan un proceso coactivo e infantilizador de la resistencia mediante su estructura de normas. Es en este espacio de asimilación de normas y libertades donde se desarrollan los conflictos; por tanto, los procesos que determinan las ideas y prácticas son producidas en el interior de las relaciones sociales y culturales del sistema educativo. En este sentido las culturas de resistencia desarrolladas en este espacio de lucha simbólica son en parte incorporadas y en parte asignadas por las instituciones educativas.

Concluye P. Willis que la cultura de resistencia permite a los jóvenes adquirir su identidad social e individual, en la medida de que su posición vulnerable no esté del todo devaluada en el sistema socioeducativo. Son estas destrezas las que luego serán el motor para incorporar nuevos colegas sociales al mundo laboral. Es en este contexto donde el sistema escolar desarrolla el discurso estructural que determinará las funciones claves del sistema socioeducativo en los procesos de reproducción social. En definitiva, según este autor, el sistema busca expulsar y menospreciar las capacidades académicas de los grupos vulnerables, con el fin de perpetuar el fracaso escolar. De esta forma se reproducen las clases obreras necesarias para la perpetuación del sistema neoliberal. El sistema educativo sería por tanto un reproductor de clases sociales, establecido según las necesidades de estratificación que demande la economía productiva de un país.

Dentro de esta misma corriente encontramos a autores controvertidos como M. Foucault, con su texto *Vigilar y castigar* (1976) donde desarrolla el concepto de poder disciplinario que cumplen las instituciones escolares. Para M. Foucault su método de análisis consiste en utilizar la historia para la comprensión de los procesos y análisis de las instituciones sociales. Ello con el fin de dar cuenta de las relaciones presentes que vinculan la ideología, el poder y la

dominación. Desde su genealogía le otorga crédito a los saberes sometidos y desvalorizados académicamente, con el fin de analizar cómo se imbrican poderes y saberes, en ciertas estrategias y prácticas educativas.

Para el desarrollo de su análisis M. Foucault teoriza en torno a algunos conceptos relevantes en la explicación de la naturaleza socioeducativa del poder. Términos como disciplina (concepto que da cuenta del funcionamiento del poder), poder disciplinario (condición funcional del cuerpo en el proceso de dominación), microfísica del poder (dispositivos que facilitan el ejercicio del poder), políticas de la verdad (normalización o anormalización de los criterios de poder), darán cuenta en sus análisis posteriores de la anatomía política del cuerpo. Desde aquí M. Foucault dará cuenta, por tanto, que las nuevas economías del poder consideran más rentable vigilar y normalizar que reprimir y castigar. Es en este contexto que el Estado, y por consiguiente las instituciones educativas, adquieren e implementan nuevas tecnologías del poder, relacionadas con el efecto de “poder pastoral”, donde su dispositivo central será la confesión como mecanismo de control.

111

Es dentro de estas premisas que los dispositivos centrales del poder organizados jerárquicamente desde los recintos educativos, vigilarán y sancionarán con el fin de extraer los saberes esenciales y funcionales al sistema social. Es así como la escuela se transforma en un espacio donde se ensayan nuevos procedimientos y tecnologías disciplinares según M. Foucault. Esto determinará nuevas anatomías del cuerpo (nueva física del poder), que contribuirán con el tiempo a las nuevas identidades sociales y sus procesos de dominación en hegemonías culturales.

En definitiva esta corriente teórica establece que los fracasos escolares determinan una cultura de grupo que será funcional en el mundo laboral futuro. También insta que la cultura de resistencia se caracteriza por una fiera oposición a la autoridad; en este contexto la construcción colectiva de este imaginario generaría destrezas para la incorporación de la identidad social e individual. Esto permitiría inicialmente oponerse a la reproducción de clases del sistema escolar. La teoría de resistencia, al enfatizar el aspecto productivo de las relaciones escolares, manifiesta que el poder disciplinario considera más funcional al sistema educativo, es decir el vigilar y normalizar, que el reprimir y castigar. Así como al establecer a un dispositivo central de poder la capacidad de sancionar y extraer saberes del sujeto.

## 2. REQUERIMIENTOS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN EN CHILE.

Para poder contextualizar la realidad de la educación en Chile, debemos primero manifestar que el 50% de las familias chilenas viven con un ingreso igual o menor a \$380.000 pesos chilenos. El sueldo mínimo nacional se encuentra en el orden de los \$267.000 pesos chilenos, según datos del primer semestre del 2018 del instituto nacional de estadísticas (2018). Por otro lado la educación primaria y secundaria en Chile, se presenta en tres grandes modalidades: primero la educación particular pagada con un 10% de la población total de estudiantes del país, segundo la educación particular subvencionada que acoge al 60 % de los estudiantes chilenos, y tercero la educación pública que acoge a un 30% del total de los estudiantes.

112

Se debe hacer mención de igual manera que la educación secundaria en Chile tiene dos grandes modalidades: la científico-humanista, que apunta su currículum a la continuación de estudios superiores; y la secundaria técnica, que apunta su currículum al mundo laboral. Así también la educación superior se divide a su vez en tres formatos de formación: la educación universitaria, la educación de institutos profesionales y la educación de centros de formación técnica (Ley 18.962 orgánica constitucional de enseñanza, LOCE). La distribución de pregrado, al mismo tiempo, arroja los siguientes resultados según el ministerio de educación: las universidades tradicionales acogen a 230.174 estudiantes en el país, las universidades privadas a 148.662, los institutos profesionales a 101.674, mientras que los centros de formación técnica acogen sólo a 62.070 estudiantes del total en la educación superior. Esta distribución de la formación en nuestra educación superior tiene relación directa con el origen socioeducativo y socioeconómico de nuestros estudiantes (CEP; UCHILE; 2017). Estos datos podemos operativizarlos con los resultados de la encuesta de desarrollo profesional, publicada por el diario *El Mercurio*. Ésta era una encuesta de origen socioeducativo de los principales capas gerenciales y directivas del mundo público y privado en Chile, cuyo resultado fue que más del 90% de los directivos provenían de la educación particular privada, y que además concentraba su formación superior en un puñado de universidades que no superaba ocho a nivel nacional.

Los gobiernos de centro-izquierda y centro-derecha que han gobernado Chile desde la década del '90, se han inscrito en el discurso neoliberal de privatización y subvención estatal al *corpus* privado mitificado por su eficiencia en administración y gestión. Todo esto desde el retorno a la democracia en 1990, luego de un régimen militar feroz que costó una fractura no sólo institucional al país, sino una polarización social. De esta manera el Estado ha ignorado su



responsabilidad de los principales preceptos y garantías constitucionales sistemáticamente, flexibilizando su aplicación y entendimiento desde el derecho. Los movimientos sociales que iniciaron en 2001 y que se han ido transformando hasta la fecha no han sido capaces de modificar esta tendencia.

Cabe mencionar que, producto de las reformas de la primera mitad del siglo xx en Chile, el currículum escolar opera bajo la premisa de “contenidos mínimos”. En sus inicios buscaba homogeneizar la educación pública y privada, ello como medio de garantizar estándares de calidad educativa y supervisión estatal bajo los principios: laicos, republicanos y democráticos.

Bajo este principio en nuestra educación actual de orden neoliberal, el sistema privado y particular subvencionado ha creado un modelo de negocios altamente eficiente y competitivo como mecanismo de diferenciación social y dividendos económicos. Como operan con estudiantes de alto capital económico, simbólico, cultural y social, apuestan a un currículum complementario que fortalece todas las habilidades de estos alumnos.

Es así como la educación pública dirigida a estas alturas a los segmentos más vulnerables del país (salvo los colegios de excelencia académica que no superan la veintena en todo Chile), logra cumplir a duras penas el currículum de contenidos mínimos. La educación privada, con ese aspecto resuelto, ha desarrollado áreas estratégicas en desarrollo personal y social entre sus estudiantes, con el fin de hacerlos competitivos en el mercado laboral desde antes del ingreso a la educación superior. Ramos como el latín, idiomas, economía; o créditos como teatro, filosofía, diseño de programas web, etc., han entregado a este segmento ventajas competitivas en una sociedad que en su discurso fundacional e imaginario colectivo valora la educación como mecanismo de progreso social y económico.

## 2.1 Figuras y Tablas.

**TABLA 1:** Rendimiento porcentual de egreso de la educación superior según origen.

	Educación superior	Educación superior
Tipo de tipos de educación secundaria	%Ingreso	%Egreso
Educación particular pagada	98%	97.5%
Educación particular subvencionada	60%	67%
Educación municipal	10%	1.8%

FUENTE: Centro de estudios públicos de la Universidad de Chile (2015).

TABLA 2. Probabilidad de alumnos con más de 600 y 700 puntos en la PSU.

	Sobre PSU-V	600 PSU-M	Sobre PSU-V	700 PSU-M
Particular pagado	1:2	1:2	1:6	1:5
Particular subvencionado	1:5	1:6	1:22	1:23
Municipal	1:6	1:8	1:28	1:29
Probabilidad sin diferencias entre dependencias	1:5	1:6	1:20	1:16

FUENTE: D. Contreras, D. Bravo, C. Sanhueza, "PSU, ¿Una Prueba de Inteligencia?"(2001).

114

En los dos cuadros presentados puede observarse la realidad local al momento de ingresar a la educación superior y las condiciones de egreso de esta misma según condiciones socioeconómicas y socioeducativas de los estudiantes chilenos.

Como se puede apreciar en los datos presentados por los centros de estudios públicos de la Universidad de Chile y por los investigadores (Contreras, Bravo y Sanhueza; 2001), las condiciones tanto de ingreso como de egreso a la educación superior tienen directa relación con los quintiles económicos y el origen socio educativo de los estudiantes.

Dicha condición social ha manifestado sistemáticamente en el país, una brecha en el rendimiento académico entre los distintos grupos sociales. Si la educación puede cambiar a la sociedad y fue el motor de las políticas públicas de la primera mitad del siglo xx, esto al parecer no pasa de ser un discurso político en el país en la actualidad, donde sistemáticamente se han privatizado las garantías sociales y se ha desmembrado el sistema de protección social.

La disminución en la inversión pública en educación, la falta de un proyecto país más allá de lo puramente economicista, una educación con base euro centrista sin una visión de desarrollo local y regional, además de una política pública de contenidos mínimos que aún opera desde la primera mitad del siglo xx, (pese a las reformas educacionales que ha implementado el país), han sido todas ellas variables que han potenciado la privatización de la vida pública. Por eso se abandonaron las premisas esenciales de apropiación colectiva y progresista de liberación y progreso social, que le permitieron al país un salto cuantitativo de desarrollo sustentable a nivel regional. Pues la educación es, fue y será el motor de la transformación social y del progreso de nuestros países latinoamericanos.

## CONCLUSIONES

Luego de revisar las diversas corrientes teóricas que la sociología de la educación ha desarrollado para comprender el porqué y el para qué educar, podemos acercarnos a un primer entendimiento de la relación entre el sistema educativo, el sistema político y el sistema económico imperante en Chile. Estos son preguntas fundamentales que nos planteamos al inicio de este artículo, con el fin de enunciar un pensamiento lógico-reflexivo sobre el vínculo entre: ideología, dominación y educación en Chile.

Los datos arrojados por los diversos organismos nacionales sobre la situación actual del sistema socioeducativo, nos permiten comprender cómo la escuela, y luego la educación superior, responden a las tres corrientes expuestas por los diversos autores citados en el artículo. Bajó el sistema neoliberal imperante, Chile ha logrado adaptar en los distintos niveles de su sistema educativo la noción de correspondencia, reproducción y resistencia entre escuela y economía. En el caso chileno estas corrientes no han sido excluyentes entre sí, más bien han contribuido a procesos de adaptación dinámica de un mercado educativo siempre dispuesto a generar utilidades y rasgos de diferenciación simbólica.

Chile como podemos observar, ha construido su modelo educativo en virtud de las necesidades del mercado, pero también en virtud de la hegemonía cultural de las clases dominantes; estas que han utilizado la escuela como mecanismo de dominación y disciplinamiento, con el fin de naturalizar las desigualdades sociales y transformarlas en desigualdades académicas.

El sistema socioeducativo nacional ha sido por tanto la catalpa de la reproducción de códigos, capitales culturales, sistemas de clase y mecanismos de control que han favorecido la naturalización de las desigualdades sociales. En este contexto la educación ha sido comprendida como un dispositivo de poder que tiene como función principal, normalizar y disciplinar la cultura de grupos opositores a la autoridad; estos conjuntos son resultado del fracaso escolar, y serán el principal motor de la revolución estudiantil.

La organización de la política pública no ha olvidado los preceptos de Althusser, y sigue operando en la actualidad en virtud de aparatos ideológicos reforzados desde el currículum escolar, y desde aparatos represivos capaces de re socializar la disidencia educativa. Como podemos apreciar en los datos públicos y en los estudios académicos, mucha de la construcción del currículum sigue respondiendo a los procesos del mundo laboral necesarios para la perpetuación de las clases dominantes del país.

Es por tanto el vínculo entre ideología y productividad lo que definirá la base formacional en primaria y secundaria en el país. Así se establecerá el pensamiento concreto-manual y luego el pensamiento abstracto-intelectual, donde el nivel deseado y premiado en el desarrollo de los estudiantes, será inicialmente la sumisión al sistema, luego la fiabilidad académica para terminar con la validación de la iniciativa como fortaleza de desarrollo socioeducativo superior.

Es en el contexto antes mencionado donde podemos concluir que lo que está en juego en la educación es “un mundo simbólico”; el cual categoriza entre buenos y malos estudiantes, como manifiesta Bourdieu, al naturalizar el capital cultural de la clase dominante. En su libro *La distinción*, explica este proceso mediante una metodología “relacional – dialéctica” a partir de los conceptos de “campo-Habitus-capitales”. Lo que permite comprender la relación entre estructura y grupos sociales en el campo socioeducativo y académico del país.

116

En este contexto se articula el texto de los códigos sociales de significación en juego, que operan en el contexto de un marco encargado de definir el orden socialmente aceptado y establecido, por los dispositivos pedagógicos que producen y favorecen la dominación simbólica.

Esto revela sin lugar a duda los aspectos productivos de las relaciones e instituciones que determinaran el rol de los sujetos respecto a las estrategias de poder. Son justamente dichas estrategias de poder las que permiten los procesos de resistencia al modelo socioeducativo de producción cultural y reproducción social.

Es en esta operación ideológica podemos visualizar el vínculo entre “escuela-ideología-sociedad”, puesto que es este vínculo el determinante de las formas culturales y la posición social que permitirá la noción de resistencia en virtud del fracaso escolar de los grupos marginados, que definirán su identidad social en el proceso.

Es en virtud de este proceso que adquiere vigor el poder disciplinario de la educación, como plantea Foucault. Es justamente este autor el que vislumbra una cierta esperanza al establecer como mecanismo de contra poder, revalorar los saberes sometidos y contrarrestar la hegemonía cultural. Ésta última encargada de comprender la eficiencia de vigilar y normalizar el mecanismo confesional como medio de control, por sobre el reprimir y castigar métodos tradicionales. Estos procedimientos habituales han puesto en crisis el valor del sistema educativo, y han permitido una cierta articulación orgánica a los disidentes de nuestro sistema educativo neoliberal.

Si analizamos los antecedentes al amparo de la reflexión crítica, podemos vislumbrar que la gran brecha educativa entre la educación privada (PP) y pública (EP), obedece a los principios estatales de currículum mínimo que oculta en términos prácticos las desigual-

dades socioeducativas vividas por los estudiantes y las instituciones subvencionadas, privadas o estatales.

A partir de esta desigualdad podemos concluir que se han implementado en Chile dos estrategias pedagógicas no reconocidas desde el marco jurídico, simbólico y social formal: La “educación suplementaria” producto de la desigualdad social oculta en el sistema público; donde la vulnerabilidad social hace necesarios los procesos de nivelación socioeducativa, para cumplir los estándares mínimos de formación exigidos por el ministerio de educación. También la “educación complementaria” que ha sabido desarrollar la educación privada, al aprovechar los capitales culturales instalados entre sus estudiantes y las fortalezas socioeconómicas de sus padres. Ello con el fin de trabajar un currículum estratégico y complementario al oficial, potenciar y promover, tanto destrezas como habilidades, en sus procesos de enseñanza–aprendizaje. La noción de currículum oculto adquiere una nueva fisonomía en este contexto, ya que en su seno, se adquieren pautas ideológicas que son en principio contrapuestas al discurso integrador e igualitario del modelo educativo moderno del país.

117

En este sentido se hace más visible que, pese a los procesos de compensación estatal, vía becas y apoyo social, no se logra suplir las carencias de un sistema educativo que brinde oportunidades a las capas más vulnerables de la sociedad. Lo que perpetúa las brechas socioeducativas del país. A través de esto, se concluye que todos los descriptores encontrados en los planes de estudio por la OCDE, el MINEDUC, INAP o la CEP de la Universidad de Chile, así como los de la fundación de educación 2020, son de suma importancia dentro de los mecanismos de análisis del sistema educativo chileno. Esto al amparo de la sociología de la educación como estrategia metodológica y socio–crítica. Lo anterior permite analizar, visibilizar y describir los procesos de operalización que vinculan a la educación chilena con los mecanismos de dominación cultural y disciplinamiento económico; puesto que la educación se ha transformado en el país en el principal motor de desigualdad social, contrario a los principios jurídicos, sociales y políticos que la sustentan en sí misma como área estratégica de desarrollo nacional.

No debemos olvidar que en el proceso de transformación social, el cambio mayor a producirse será el del conocimiento en su forma, en su contenido, en su significado, en su responsabilidad y en lo que significa ser una persona educada en la sociedad del siglo XXI.

Todo esto en una comunidad donde el discurso oficial habla de la educación como medio de superación de la pobreza y de promoción social; ello en el intrincado tejido social y simbólico de un país, que ha apostado a entregarle al mercado el grueso de la estructura de educativa. ■

## REFERENCIAS

- ALTHUSSER, Louis . *Ideología y aparatos ideológicos del estado, en escritos*, Edt. Laia, Barcelona, 1974.
- BAUDELLOT, Ch. y Establet, R. *La escuela capitalista en Francia*, Edt. Siglo XXI, México, 1975.
- BERNSTEIN, B. *Clases, código y control*, Volumen III, Edt. Akal, Madrid, 1990.
- BOWLES, S. y Gintis, H. *La instrucción escolar en la América capitalista*, Edt. Siglo XXI, Madrid, 1981.
- BOURDIEU, P. *La distinción*, Edt. Laia, Barcelona, 1977.
- y J.C. Passeron, *La reproducción*, Edt. Laia, Barcelona, 1977.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*, Edt. Siglo XXI, México, 1976.
- WILLIS, P. *Aprendiendo a trabajar*, Edt. Akal, Madrid, 1988.
- APPLE, M.W. *Can education change society?*, Edt. LOM, Chile, 2015.
- *Global crises, social justice and education*, Edt. LOM, Chile, 2013.
- , J.A.Beane. *Democratic schools*, Edt. LOM, Chile, 2007.
- ROBINSON, Ken. *Changing education Paradigms*, Edt. Grijarbo, Chile, 2013.
- *El elemento*, Edt. Conecta, Argentina, 2015.
- VÁZQUEZ, Stella Maris. "La filosofía de la educación: Estado de la cuestión y líneas esenciales", Edt. CIAFIC, Argentina, 2012.
- EYZAGUIRRE, B y Le Foulon, C. "La calidad de la educación chilena en cifras", Edt. Universitaria, CEP, Chile. 2016.
- CASTILLO Romero, J. "Sociología de la educación", edt. RED TERCER MILENIO S.C, México, 2012.
- BRIGIDO, Ana María. *Sociología de la educación*. Ed. Brujas, Argentina, 2006.
- DE SOUSSA, M. 1990, teoría & Educaço, Rev.Porto Alegre, pp. 125-155, Brasil.
- RODRIGUEZ Guerra, J. "Determinismo y economicismo en el análisis escolar", Rev. Educación y sociedad, pp 141- 168. Argentina, 2005.
- COLLINS, R. "Teoría funcionalista y conflictual en la estratificación educativa", Rev. Educación y sociedad, pp 163- 186. Argentina, 2008.
- MEDINA, E. "Sistema educativo y proceso de cualificación", Rev. Sociología Marxista, pp. 187-218, Madrid, 2011.

Este artículo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usado gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.







RESEÑAS



Socióloga de la Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS); Magíster en Filosofía de la Universidad de Chile. Doctoranda en Filosofía m/Estética y Teoría del Arte por la Universidad de Chile. Ha publicado diversos ensayos y libros como autora y co-autora, en las temáticas de memoria, derechos humanos y teoría feminista. Actualmente, es encargada de contenidos en Londres 38, espacio de memorias, antes centro de represión y exterminio de la dictadura de Pinochet que hoy es un sitio recuperado; además se desempeña como académica e investigadora.

#### **Historial editorial**

Recepción: 29 de octubre de 2018.

Revisión: 5 de noviembre de 2018.

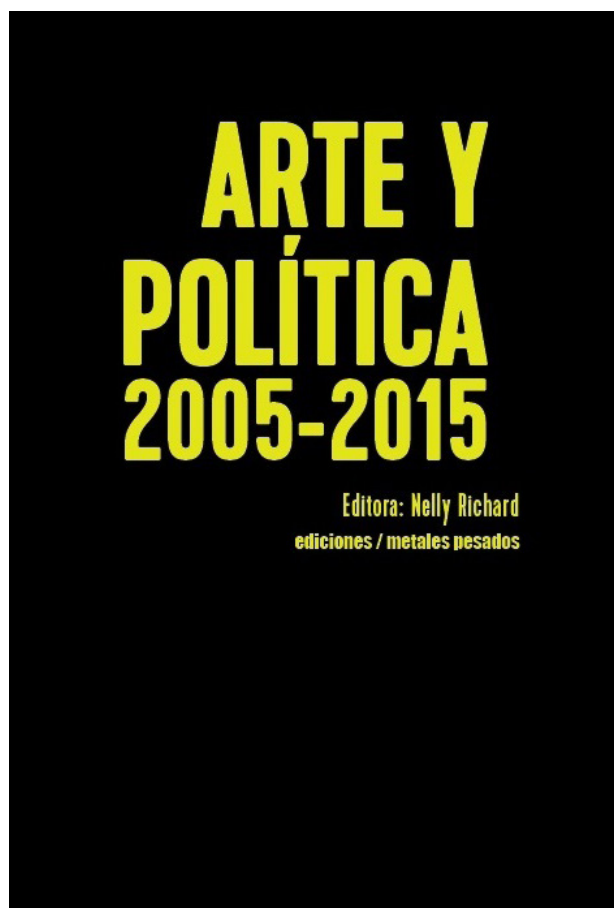
Aceptación: 17 de diciembre de 2018.

Publicación: 9 de abril de 2019.

*Arte y política*  
**2005–2015:**  
escena múltiple,  
preguntas abiertas<sup>1</sup>

Richard, Nelly (Ed.).  
*Arte y política 2005–2015.*  
*Proyectos curatoriales, textos*  
*críticos y documentos de obras.*  
Ediciones Metales Pesados.  
Chile, 2018.

**Karen Glavic**  
*Universidad de Chile*  
*karenglavic@gmail.com*



Este libro es un archivo de textos que refiere a las obras compiladas en el video *Arte y Política 2005–2015*, dirigido por Nelly Richard en el que participaron como investigadores: Mariairis Flores, Lucy Quezada y Diego Parra. Son textos curatoriales, documentación de obras, fragmentos de intervenciones e imágenes puestas sin azar para articular un cuerpo textual que pretende sugerir una escena. Insisto en “sugerir”, pues se observa la multiplicidad en el ejercicio que parece abierto en su selección (hay tras él un colectivo), y también en la elaboración de tesis de lectura sobre el período contemplado. El libro se organiza en cinco apartados: I. Globalización, Localidades, Comunidad, II. Paisajes Urbanos, III. Arte, Movilización, Esfera pública,

---

1. Este texto es parte de la presentación del libro que se realizó en la Casa Central de la Universidad de Chile el día 13 de junio de 2018.

IV. Desobediencias de cuerpos y géneros, V. Violencias y Despojos y VI. La memoria inconclusa. En ellos hay alrededor de cincuenta textos compilados.

Es complicado no hablar de la conexión al presente cuando es Nelly Richard quien extiende la invitación. ¿Qué es el presente?, ¿qué es la actualidad?, ¿qué tiempos y acciones propician? son preguntas inagotables, y considero necesario se deje registro porque son direcciones posibles y pertinentes para pensar este libro y otros a los que Nelly Richard convoque. Aquí cito a la autora en *Crítica y Política*: pensar el presente, pero no como un presente “(...) *ya compuesto* sino [como] un conjunto disparejo de fuerzas—en—composición que varía incesantemente en sentidos e intencionalidades según las actuaciones que los mueven. No sabemos, anticipadamente, cuáles de estas fuerzas van a salir perdedoras o vencedoras de las pugnas de significación e interpretación que la crítica se propone librar en torno a los marcos de lo dominante, porque su despliegue es siempre táctico”. (Richard, 80).

124

Hablar de *Arte y Política 2005–2015* nos remite a los textos compilados en el *Arte y Política*, fruto del coloquio realizado en el año 2004; organizado por la Universidad Arcis, la Universidad de Chile y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, entre varios motivos, por la conmemoración de los treinta años del golpe de estado. De inmediato aparece el impulso de pensar sus diferencias, similitudes y, sobre todo, la continuidad y discontinuidad de sus discusiones. En la introducción del texto, Nelly Richard cita a Pablo Oyarzún en su intervención del 2004, a propósito de una pregunta que sigue vigente: “¿Se trata de lo político del arte, de lo político en el arte, de la política o políticas del arte, del arte político, acaso?” (11). Sin ánimo de cerrar la discusión que abren estas preguntas aún pendientes, Richard sugiere la pertinencia de pensar en las prácticas artísticas y su capacidad de “operar políticamente” en y con la realidad social; con la finalidad de apostar por alterar cuerpos, puntos de vista, flujos de experiencias y discursos capaces de desorganizar los límites estéticos y políticos institucionales.

Sin duda es necesario leer los distintos contextos de elaboración y entrega de ambos: “arte y política”. Si el Coloquio estuvo convocado por la memoria (la conmemoración del golpe de estado), hoy pareciera que nos enfrentamos a otros movimientos, a otras necesidades y sobre todo a otras tesis políticas y estéticas de fondo. Si en el texto de 2004 resonaba en sus alegorías como motivos de reflexión el duelo, la des—obra, la catástrofe y la derrota (del proyecto político de Salvador Allende), hoy parece que el letargo político de la transición se ha visto remecido por la fuerza de la irrupción de los movimientos sociales.

Es esto último la causa de que la lectura de este libro sea más desafiante. El abanico temporal sobre el cual oficia de archivo resulta tan intenso, fluctuante y explosivo, que con diez años de intervalo pareciera que Chile hubiese puesto el acelerador a fondo. Es tal vez una de las impresiones matizables, sobre todo porque siempre es necesario rescatar el hilo de las movilizaciones, sus contextos políticos precedentes, y sus memorias.

Los escritos y obras se organizan en seis apartados que recorren el territorio, las violencias, los cuerpos desobedientes, las memorias, los flujos entre lo individual y colectivo, los feminismos y la diversidad sexual. Todo esto con lecturas sugerentes y distribución de las temáticas y luchas que se han abierto en el Chile de las últimas décadas. La despolitización transicional parece estar acechada ahora por una palabra que es de uso frecuente en los textos curatoriales y documentación de obras: la reactivación. Como si Chile y la política despertaran de un sueño melancólico con domicilio en la última década del siglo pasado. Es el 2011 y la apertura de un ciclo de movilizaciones lo que aparece señalado en varias reflexiones como puntos clave para repensar: la rearticulación entre arte y política, y la necesidad sugerida por los nuevos acontecimientos políticos, de ensayar formas y desplazamientos para interrumpir y dislocar el neoliberalismo.

¿Cómo leer entonces los vectores arte y política en este contexto? las sugerencias de los textos compilados en *Arte y Política 2005–2015* son múltiples, diversas, a ratos contradictorias. Se observa que las discusiones de las décadas previas dejaron sospechas sobre la representación/identidad y la transparencia discursiva de la obra. Hay también temáticas que parecen incorporadas, adheridas a la piel de las intervenciones. Hay lecturas de una violencia neoliberal que recorre distintos espacios y niveles: territoriales, corporales, étnicos, privados y públicos. Es recurrente la figura del intersticio, de la fisura, de la necesidad de interpelar al espectador al problematizar la relación que pueda establecerse entre su mirada y la obra. No se trata de relatos anudados de antemano. Pareciera haber voluntad de desplegar en los trabajos reunidos la multiplicidad de las asociaciones, con el fin de que la subjetividad asista a sus propios encuentros y desencuentros. Cuando esto no ocurre, alguna mirada en contraposición rápidamente sugiere o llama a poner atención en posibles y necesarios desajustes.

El ánimo del libro, destaca Nelly Richard, es seguir preocupándose por la artísticidad, la politicidad y la criticidad del arte. El dilema está abierto, por cierto, pero existe claridad en el marco: la hibridez de un capitalismo flexible en que la distinción dentro-afuera es poco nítida, donde la crítica es rápidamente subsumida, parasitada, asimilada. Por eso las oscilaciones de sentido, las dudas y los suspensos

parecen seguir siendo necesarios, aunque aquello no resta de hacerse parte del Chile que demanda intervención y mirada. No hay temas fijos, la especificidad es histórica y el posicionamiento es cultural, nos recuerda Richard citando a Hal Foster.

Resulta inquietante el uso de la palabra “reactivación” que aparece a menudo. Hay algo de sintomático en la necesidad constante de renovarse, pues si algo ha marcado en los cuerpos la posdictadura, es la sensación de despojo, que es particularmente clara si pensamos además en los mecanismos de desposesión propiciados por el neoliberalismo. El 2011 ha sido señalado con el signo de la irrupción. Sin embargo la acotación de Ignacio Szmulewicz en su texto *Una nueva comunidad para una nueva ciudad*, es certera cuando sugiere que los aportes artísticos de nuevo ciclo tienen como detonante histórico (junto al aumento sustantivo del modelo de densificación de la ciudad, que es su tema de estudio), la repolitización y aceptación del conflicto en el espacio público. Esto debido a que hacia fines de mayo del 2011 Chile vivió el mayor cambio de las últimas décadas: finalizó la pasividad y la continuidad con que habían sido asumidas las transformaciones de la dictadura. El centro de la capital, y de todas las ciudades del país, fueron testigos de un levantamiento ciudadano, incontrolable y exponencial. Clamaba un giro en los temas fundamentales: el medio ambiente, la educación, la distribución del ingreso y la desigualdad regional. (ed. cit., 110).

126

Me parece acertado, sobre todo, porque abre la mirada más allá de lo estudiantil que, huelga decir, tuvo su primer antecedente en las movilizaciones del 2006. Sabemos que además de ser las primeras y tímidas demandas, muy lejos aún del explosivo significante “gratuidad” del 2011, fueron subsumidas y repactadas con rapidez en el primer gobierno de Bachelet. Creo que es importante destacar que no sólo lo estudiantil ha sido parte de este ciclo de movilizaciones, porque en los textos y obras que rescata, el libro da cuenta precisamente de los múltiples temas abordados por los vectores de arte y política; además de aquellos ya detonados, que han puesto en marcha alguna de sus expresiones con ayuda de prácticas estéticas.

Quisiera detenerme en dos temas que cruzan los apartados: las memorias y los feminismos. Creo que son cuestiones clave que el texto invita a reflexionar. El capítulo que agrupa a las obras, *performances* e intervenciones sobre memoria, lleva por título *La memoria inconclusa* e invita una vez más a la necesidad de evocar el pasado. Los recuerdos anestesiados de la transición parecen seguir en pugna permanente por mantenerse vigentes, en forma de memoria oficial victimizante, fragmentada y despojada de las luchas que antecedieron el golpe. Por eso son de mucho interés las obras recopiladas en el

capítulo; de igual forma resulta destacable lo observado en otros apartados como *Ah, los días felices* de Carlos Altamirano; el trabajo sobre la Villa San Luis de Valentina Henríquez, *Campamento*; la memoria de Tomé, e incluso ciertos pasajes de *Arder* de Fernanda Carvajal, escritos, dirigidos y susurrados de tú a tú a Pedro Lemebel. Hay algo en el ejercicio de la memoria que debe desbordar a las víctimas de la dictadura, que debe asirse a los recuerdos comunitarios de la Unidad Popular; a la resistencia contra la dictadura que se observa en el *Nel-tume* de Claudia del Fierro, al José Huenante de *Londres 38* y Camilo Yáñez o el *Equipo Dagoberto Pérez* de Renata Espinoza. Me parece, y a veces lo observo con algo de desazón en las nuevas organizaciones políticas, que nos permitimos repetir las coreografías del recuerdo de los años de Concertación: el desfile de víctimas aisladas, sin historia, sin proyecto y sin compañeros.

Antes lo mencioné, la memoria es un hilo para entender los estallidos del presente. Las memorias: la de las ciudades, la de los cuerpos, la memoria feminista. Como sugería la cita de Nelly Richard, “un presente con fuerzas en composición”. Un presente atento y en conflicto con el presente neoliberal que atrapa en urgencias.

Hoy asistimos a un inédito momento de movilizaciones y luchas feministas, inédito en su masividad y visibilidad. Una «ola feminista», que me parece, invita a mirar este libro en dirección a esta coyuntura y a interpelar sus textos. Debido a que, a la vista del presente, las reflexiones o preguntas en torno al arte de mujeres de Adriana Valdés y Guillermo Machuca, pueden verse desactualizadas. La curaduría de Machuca a *Del otro lado*, que se posa sobre un signo mujer convencional, es descrito desde una mirada masculina que hermana el arte de mujeres con las temáticas de género. La respuesta de *Handle with care* de Soledad Novoa, Yenyferth Becerra y Ana María Saavedra con el desorden de significados instalados a través de la propuesta y tachadura de *Esto no es una exposición de género* de 2008; retrata una necesaria pugna y respuesta a esa mirada en torno a lo femenino, las mujeres y el género. Estas son muestras que hoy inquietan aún más. Los dos miles fueron también años de irrupción de la disidencia sexual como potencia feminista. Siguió un paso observable desde los ‘80, con la proliferación de grupos críticos del neoliberalismo y de la higienización de organizaciones LGBTI+ que limitan sus demandas al matrimonio homosexual; manteniendo la lucha por el reconocimiento del VIH y el aborto libre, que pueden observarse en las referencias del libro a Juan Pablo Sutherland, Víctor Hugo Robles el *Che de los gays* y el CUDS.

No es que hayamos superado por completo las arremetidas que puedan intentar secuestrar la palabra feminismo bajo el signo de

“las mujeres” sin diferencias, sin marcas de clase y raza, sin proyecto antineoliberal. No es que las preguntas que ofrece la curaduría de *Del otro lado* estén superadas. Por eso es valioso también que *Arte y Política 2005–2015* introduzca la lucha por el aborto libre, pues esto abre de inmediato la frontera de demandas que, la aún conservadora sociedad chilena y su acomodo neoliberal, está dispuesta a aceptar. Es necesario que nos aferremos de nuestras luchas históricas, y ojalá también de las luchas ganadas en nuestro continente (pienso esto, mientras termino este texto sin saber cuál es el resultado de la votación en el Congreso argentino por el aborto legal). Si ganan las argentinas ganamos todas. La «ola feminista» no es sólo, y que bien que así sea, un fenómeno local.

La sociología y la teoría política gustan de diferenciar la apertura de nuevos ciclos políticos de los ciclos de movilización. Esa discusión está en curso, pero, al menos, quisiera dejar instalada una pregunta que debiera movilizarnos a modo de ejercicio, a todas aquellas personas que nos interesamos en las prácticas estéticas, el arte y la política en Chile, y que me parece un paso evidente a partir de este libro: ¿si antes fue la derrota, con qué signo(s) nombraremos este presente? ■

128

#### BIBLIOGRAFÍA.

- OYARZÚN, P., Richard, N., Zaldivar, C. *Arte y Política*. Santiago de Chile: Editorial Arcis, Universidad de Chile, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. 2005.
- RICHARD, Nelly (Ed). *Arte y Política 2005–2015. Proyectos curatoriales, textos críticos y documentación de obras*. Santiago de Chile: Ediciones/Metales Pesados, 2018.
- . *Crítica y política*. Santiago de Chile: Palinodia, 2013.
- SZMULEWICZ, Ignacio. “Una nueva comunidad para una nueva ciudad”. *Arte y Política 2005–2015. Proyectos curatoriales, textos críticos y documentación de obras*. Santiago de Chile: Ediciones / Metales Pesados, 2018.



Esta reseña se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y puede ser usada gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.





Licenciado en Historia por la Universidad Nacional de Rosario. Maestro en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana; Doctor en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Sus líneas de investigación son la religión y política, los sistemas religiosos contemporáneos, las iglesias y los sistemas simbólicos, entre otros tópicos del campo antropológico. Se desempeña en la actualidad como profesor e investigador de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, del Instituto Nacional de Antropología e Historia de México.

#### **Historial editorial**

Recepción: 17 de diciembre de 2018.

Revisión: 8 de enero de 2019.

Aceptación: 20 de enero de 2019.

Publicación: 9 de abril de 2019.

El cuerpo revisitado:  
a propósito de  
*Muerte y resurrección  
del cuerpo*,  
de Arturo Rico Bovio.

Rico Bovio, Arturo.  
*Muerte y resurrección del cuerpo*.  
Plaza y Valdés/UACH.  
Universidad Autónoma de Chihuahua.  
México, 2017.

Elio Masferrer Kan  
*Escuela Nacional de  
Antropología e Historia (ENAH)*  
*eliomasferrer@gmail.com*



Debo reconocer que acepté la invitación para reseñar *Muerte y resurrección del cuerpo* por sugerencia del Dr. Horacio Cerutti. Con cierta desconfianza pues mi campo no es la filosofía. En las primeras cinco páginas quedé atrapado. Me convencí de que era un libro de excelente calidad; por ello podía leerlo cualquier persona medianamente in(formada). Tiene la virtud de incitar la formulación de preguntas sobre los demás, o más precisamente, sobre nosotros mismos. No lo solté hasta leerlo de “un tirón”. Es una excelente obra que induce a pensar cuestiones y cosas antes no planteadas. Si lo logra, y evidentemente lo logra, se trata de un libro exitoso.

*Muerte y resurrección del cuerpo* de Arturo obliga a reflexionar sobre algo aparentemente obvio en los seres humanos: el propio cuerpo. El autor complica las soluciones en apariencia sencillas; pues introduce las diferentes *lecturas* del cuerpo, tanto desde las construcciones míticas de diversas culturas, como de los desarrollos científicos. Además, para hacer honor a su profesión, desde las diferentes corrientes filosóficas. Con solvencia crítica a sus colegas filósofos, quienes están muchas veces anclados en el “pensadero filosófico”; en la búsqueda de las esencias se olvidan de su propia humanidad, de su corporeidad. También obliga a aceptar que nuestro cuerpo no existe en soledad, sino que su existencia implica a la vez una relación o distancia con otros cuerpos.

132

Cuando el lector está convencido de saber todo sobre el asunto, Arturo complica las soluciones fáciles y lanza una decodificación del concepto. Cuestiona si el cuerpo tiene una existencia *natural*, rompe con esto las explicaciones físicas o fisiológicas de la corporeidad. Retomando a Nietzsche y su mil veces citada “muerte de Dios”, proclama que ese cuerpo fisiológico ha muerto. Lo exime de todos los pecados y demás situaciones que adjudican lo “sucedido” a su reclamo “hormonal” ciego y casi dictatorial. El responsable sería entonces el ser humano y su subjetividad; sus valores y la toma de decisiones en ejercicio de la libertad. El cuerpo ya desnudo se remite a los otros cuerpos.

Ya en el campo de la subjetividad y la construcción ideológica del cuerpo nos remite a la propia construcción personal del cuerpo, (que también es nuestro cuerpo). El cuerpo propio, y los ajenos, serían entonces resultado de ciertos desarrollos culturales; además las diferentes lecturas del cuerpo no son aisladas. No existe como realidad *en sí*, no *para sí* sino que se articulan en una realidad sistémica, en una suerte de *subjetividad-objetividad relacional*, la cual rebasaría los límites de la dialéctica.

En “Voces y coces del cuerpo” nuestro autor se sumerge en el mundo mítico e intenta una relectura de ciertos pasajes de la Biblia donde hace con maestría una integración interdisciplinaria entre filosofía, teología y fisiología. Esta integración desconcierta al lector habituado a lecturas disciplinares más estrechas.

En la ineludible conversación, después de la presentación, se presentó como “hijo de un médico”, lo que llevó a imaginar la plática pendiente con su padre, en una construcción casi psicoanalítica. Esto me llevó a confesarle que mis padres estaban también en el campo de la salud (odontólogo y QBF), pero no es necesario que el lector sea hijo de tremendos padres; este capítulo nos introduce en las cuestiones existenciales de los mismos y su constante devenir en “los límites” de la vida y la muerte.

El cuerpo universal como destino nos hace pensar en la universalidad que puso de manifiesto la “transcripción” del genoma humano; compartimos lo mismo, somos intrínsecamente iguales y semejantes biológicamente pero diferentes “en la existencia”.

Cuando estábamos convencidos de que el autor nos iba a “dejar ir en paz” habiendo comprendido algunas (o muchas) cuestiones sobre el cuerpo, vuelve a la carga y coloca (o sorprende) en una más de sus “posiciones fuera de base”. El cuerpo es “un juego para armar”. Cada cultura o cada lengua o cada habla, tiene una lectura simbólica y modos específicos de expresar el cuerpo: “cada quien nombra y obra sobre los cuerpos que constituyen su mundo. Existe un número inagotable de perspectivas de apreciación de cosas y personas, limitado sólo por la amplitud, el uso y las características del lenguaje” (145). Ya camino a las conclusiones Arturo desarrolla su propuesta; ya nos desnudó, pero no quiere dejarnos ir así. No quiere engañarnos como al Rey que iba desnudo, sino que nos propone la construcción de una nueva cartografía corporal. “Una nueva lectura de la realidad donde cabe el espíritu, no como un intruso en un mundo material sino como el enfoque desde el cual todos los cuerpos se encuentran enlazados y adquieren pleno sentido” (209).

133

En síntesis, cuando estábamos convencidos que el autor llegaba a una construcción holística del cuerpo como algo que rebasa la sustancia de cada cuerpo, nos lleva a lo social, o simbólico, lo físico; ahora nos lleva a otro problema y es la construcción de la trascendencia partiendo de nuestro propio cuerpo situado. Un cuerpo que tiene deseos y es sujeto de deseos, que se alimenta y alimenta a los otros, que se guía por el principio del placer. Nos coloca en la cotidianidad de la vida y la necesidad de remitirnos a otros niveles. Cuáles, en fin, lo dejo aquí, pues nuestro lector, usted amable lector, debe llegar al final y encontrar por sí mismo qué es lo que es, porqué es algo propio y diferente en esta multitud alienada y condenada a la soledad. La lectura del libro lleva al lector a la implacable necesidad de situarse y definirse a sí mismo. ■



# Q V A D R A T A

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES.

es una revista semestral impresa y electrónica de acceso abierto (editada bajo la plataforma OJS), editada y publicada por la SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO de la FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS de la UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA, la cual pretende establecerse como foro y plataforma multidisciplinario para la discusión de temáticas relativas a educación, artes, humanidades y a los cruces que se puedan trazar entre estas áreas de la cultura. Se convoca a la postulación de textos a manera de artículos de investigación, referencia o notas de investigación. Reseñas de libros, revistas y artículos; bajo los siguientes lineamientos:

## Artículos:

-Deben ser resultado de investigaciones de alto nivel académico, originales e inéditos. No deben estar en proceso de evaluación ni tener compromisos editoriales con ninguna otra revista u órgano editorial.

-Se admiten textos en español, inglés y portugués. La revista se encargará de su traducción en el caso de ser aceptada su publicación.

-El trabajo deberá enviarse en una versión del procesador de textos Microsoft Word. Fuente Times New Roman 12 pt., interlineado de 1.5. Alineación justificada. Tamaño carta. Margen superior e inferior 2,5 cm., derecho e izquierdo 3 cm. Las notas a pie de página se presentarán en Times New Roman 10 pt.

-Los artículos deberán contar con una extensión máxima de 10,000 palabras, excluyendo los resúmenes, las palabras clave y la bibliografía. De excederse tal cantidad de palabras, quedará a consideración del Comité Editorial su aceptación o rechazo.

-Las secciones se presentarán enumeradas en números romanos. Los títulos y subtítulos estarán en negritas.

-Los autores no incluirán información personal (nombre, datos de contacto, adscripción, etc.) en el archivo del artículo; asimismo, excluirán su nombre de las referencias bibliográficas en que aparezca. Sin embargo, al momento de enviar su trabajo, deberán incluir otro archivo con información de carácter biográfico-curricular: profesión, títulos académicos, adscripción académica actual, líneas de investigación, últimas publicaciones destacadas y dirección de correo electrónico a ser publicada. En caso de que el artículo sea resultado de alguna investigación, incluir la información del proyecto en el que participa.

-Se recomienda a los autores acompañar sus artículos con documentación que pueda ser puesta en línea a disposición de los lectores

para informar y apoyar los resultados presentados en la versión en papel del artículo (soporte gráfico y audiovisual, facsímiles de los cuestionarios, tablas estadísticas adicionales, bases de datos y transcripciones de entrevistas, registros escritos, iconografía, entre otros).

-En la primera página del texto a postularse se incluirá un resumen del artículo en el idioma en que está escrito el texto, con una extensión de 150 a 200 palabras. El resumen debe comprender una descripción sintética del tema, su hipótesis, método de investigación utilizado y las principales conclusiones. Se incluirán cinco o seis "palabras clave" colocadas inmediatamente después del resumen.

Reseñas:

-Las reseñas deberán ser originales y estar vinculadas a las temáticas de esta publicación. Deberán versar sobre libros que no tengan más de tres años de haber sido publicados. Estos trabajos no necesitan pasar por el proceso de arbitraje y podrán ser publicados de acuerdo a los tiempos y criterios que determine el Comité Editorial.

- Formato del texto: Procesador de textos Microsoft Word, fuente Times New Roman 12 pt., interlineado de 1.5. Alineación justificada. Tamaño Carta. Margen superior e inferior 2,5 cm., derecho e izquierdo 3 cm. Las notas a pie de página se presentarán en Times New Roman 10 pt., espacio y medio.

- Extensión: entre 1,000 y 2,500 palabras.

- Las contribuciones podrán asumir diferentes formatos. Podrán ser breves ensayos sobre:

.Información crítica de un libro recientemente publicado referente a educación, artes y/o humanidades.

.El estado de la cuestión en algún campo de investigación.

.Varios textos o aportaciones de interés que aborden un mismo tema.

- Las contribuciones deberán contar con la siguiente estructura como mínima:

.Breve introducción sobre la publicación en cuestión

.Referencia sobre el/la autor/a del libro (país de origen/ trayectoria en la investigación / líneas temáticas abordadas).

.Presentación del argumento central

.Justificación

.Observaciones críticas

.Conclusiones

- Pautas para la presentación de las contribuciones:

.Las reseñas no pueden abordar trabajos propios.

.La reseña debe citar las páginas del libro, sobre todo cuando se refiere a temas centrales.

.Junto con la reseña deberán enviarse los datos bibliográficos completos del libro o artículo reseñado.

.Al igual que en los artículos, se admitirán trabajos en español, inglés y portugués.

.Se incluirá en el documento, luego del título de la reseña propuesta, el nombre del autor/a que incluya cinco líneas de carácter biográfico: profesión, títulos académicos, filiación académica actual, líneas de investigación, publicaciones destacadas y dirección de correo electrónico a ser publicada.

#### CITAS Y REFERENCIAS:

- Los autores cuidarán que las citas incluidas en el texto coincidan con los datos aportados en la bibliografía.
- Las referencias bibliográficas deberán corresponder al sistema de publicación y estilo MLA.

#### GRÁFICOS Y ANEXOS:

- Se entiende que las y los autores poseen los derechos y/o el permiso para la reproducción de los elementos gráficos que se incluyan en el artículo; de no ser así, la responsabilidad recaerá en los autores. La revista se deslinda de cualquier tipo de responsabilidad en este sentido.
- Si en el artículo aparecen gráficas, tablas o cuadros, deberán enviarse en archivo aparte (en Excel o el software en el que hayan sido generadas), a fin de que puedan ser correctamente editados. Se deberá explicitar la fuente de los mismos al pie de cada uno de ellos. El autor deberá indicar el lugar preciso en el que desea que aparezcan esos elementos en la versión editada. Los cuadros y gráficos generados deberán estar numerados y con título.
- Las fotografías e ilustraciones deberán enviarse numeradas y con título y presentarse a una resolución de 300 pixeles por pulgada (ppp), en formato tiff o png. Si se trata de archivos jpg se solicita que sean en la calidad más alta.

#### PROCESO DE EVALUACIÓN:

- Todos los artículos serán sometidos a una valoración editorial preliminar por parte del Comité Editorial, que se reserva el derecho de determinar si los artículos se ajustan a las líneas de interés de la revista y cumplen con los requisitos indispensables de un artículo científico, así como con todos y cada uno de los lineamientos editoriales aquí establecidos.
- El proceso de evaluación empleado es el sistema de doble ciego. Las resoluciones del proceso de dictamen son:
  - .Aprobado para publicar sin cambios
  - .Aprobado con sugerencias
  - .Condicionado a cambios obligatorios sujeto a reenvío
  - .Rechazado



- En caso de que el artículo obtenga dos dictámenes positivos, el trabajo podrá ser publicado siempre y cuando su contenido sea compatible con los tiempos, líneas editoriales y temáticas que la revista dicte en su momento.

- Si los dictámenes resultaran condicionados a cambios obligatorios sujeto a reenvío, el autor deberá atender puntualmente las observaciones, adiciones, correcciones, ampliaciones y/o aclaraciones sugeridas por los árbitros. Los autores tendrán un máximo treinta días naturales como límite para hacer las correcciones. Una vez que el artículo sea corregido siguiendo las recomendaciones, será remitido a los dictaminadores y serán ellos quienes lo consideren finalmente publicable.

- Dos dictámenes negativos cancelarán la posibilidad de publicación del artículo propuesto, considerándolo rechazado.

- En caso de un dictamen positivo y uno negativo, el artículo será turnado a un tercer árbitro cuyo dictamen será definitivo e inapelable. El resultado del dictamen se dará a conocer al autor en un plazo máximo de diez días hábiles, a partir de la fecha de recepción del último dictamen, junto con los comentarios, sugerencias y observaciones de los árbitros.

- El contenido del dictamen es confidencial para uso interno de la revista y del autor.

- Ante un conflicto, queja o inconformidad por parte del autor sobre el resultado final del proceso de evaluación, será función del Comité de Editorial atender y resolver el caso.

- Todo colaborador deberá entregar firmada una "Declaración de originalidad del trabajo escrito", cuyo formato estará disponible en la plataforma de gestión editorial o se le hará llegar vía correo electrónico.

\*Los textos a postular (junto con los archivos sobre el autor y anexos) deberán enviarse a través de la plataforma OJS de la revista:

<https://vocero.uach.mx/index.php/qvadrata>.

「OVA  
DRA  
TA