

Némesis

Revista de los Estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile

Nº VI (2007 - 2008)

La educación como Síntoma

Vías para repensar el sujeto en América Latina

nemesis@uchile.cl

revista.nemesis@yahoo.es

Dirección:

Sebastián Pérez S.

Comité Editorial

Nicolás Angelcos, Bárbara Foster, Rodrigo González, Isidora Iñigo, Alvaro Jiménez,
Macarena Orchard, Javiera Peña, Pablo Pérez, Violeta Rabi, Juan Pablo Rodríguez,
Camilo Sémbler, Tamára Ramos.

Colaboradores:

Pablo Briceño, Pablo Cristi, Alejandra Mallo, Alberto
Mayol, Juan José Rivas, Ivo Tejeda, Luis Hernán Vargas.

Fotografías:

Cristian Carreño y Richard Rojas, estudiantes de Arquitectura Universidad ARCIS

Diseño, Diagramación y Edición:

Angel Spotorno Lagos

Némesis es publicada gracias al aporte económico del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

contenidos

PRESENTACIÓN 4

EDITORIAL 6

DEBATE CENTRAL

11

ÁLVARO JIMÉNEZ MOLINA 13
¿Quién dijo educación?
Ideología y hegemonía del discurso

CAMILO SÉMBLER R. 29
**Discursos, hegemonías y subjetivaciones
en la postdictadura chilena.**
Intervenciones a propósito del debate sobre educación

**JUAN GONZÁLEZ, RODRIGO CORNEJO,
RODRIGO SANCHEZ, JUAN PABLO C.** 41
**Perspectivas y significados del Movimiento
Nacional de Estudiantes Secundarios chilenos.**

RODRIGO YAÑEZ ROJAS. 49
Críticas y desafíos de la educación rural.
Identidad, conocimiento efectivo y participación.

DANIEL FAURÉ POLLONI. 61
Toda la vida es ahora.
Ventanas abiertas mirando al postmodernismo
desde la casa de un educador popular sudamericano.

Entrevista a Juan García Huidobro 77
La educación está empezando a ser un lugar de conflicto social
mucho más relevante que antes.

ARTÍCULO TEÓRICO

85

PABLO PÉREZ AHUMADA.
Explotación y Clases sociales.
Reflexiones sobre marxismo analítico.

87

ARTÍCULOS METODOLÓGICOS

103

MÓNICA GERBER PLÜSS.
La problemática de la causalidad en la
Sociología.
Algunas reflexiones.

105

ANTONINO OPAZO.
Límites y posibilidades
de la investigación dialéctica.

113

ARTÍCULO LIBRE

127

SEBASTIÁN PÉREZ S.
Ocularcentrismo y Perspectiva en el Quattrocento
italiano:
Hábitos visuales, Esquemas Perceptivos y Poder Simbólico.
Notas para una investigación.

129



PRESENTACIÓN.

Cada número de Revista Némesis constituye, para bien o para mal, una instancia crucial en el desarrollo de este proyecto iniciado años atrás. Si en un principio se trató de su lanzamiento y luego de su posterior refundación, el momento actual tampoco constituye una trivialidad en el largo recorrido de su consolidación: el sexto número de Némesis marcaría un paso importante en la institucionalización de la revista.

Es indudable que un juicio de tal tipo encuentra sus condiciones de validez, con el correr del tiempo, en el propio desarrollo histórico de la revista de aquí en adelante. Sin embargo, la vinculación de Némesis al Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, y el financiamiento que esta implica, soluciona buena parte de los problemas que la revista tuvo que sortear en sus números anteriores. En este sentido, contar con tal soporte económico significa ampliar las posibilidades de cumplir los objetivos que Némesis se plantea, en la medida que permite consolidar la publicación periódica de la revista, aportando, en parte, a la ‘encarnación social’ que una institucionalización implica.

Sin embargo, tal vinculación no sólo presenta beneficios concretos. Presenta, a su vez, desafíos, los cuales salen a la luz al tener claro los objetivos que la revista se plantea. Némesis, posterior a su refundación, emergió como un espacio de discusión organizado por los propios estudiantes, en el cual tiene lugar la confluencia de los intereses propiamente académicos vinculados a la reflexión política respecto de las sociedades histórico-concretas. El posicionamiento en el cual se inscribe la Revista Némesis, lejos de ser una postura apologética de la situación contemporánea, constituye un posicionamiento crítico respecto del desarrollo social, es decir, busca dar cuenta de las tensiones y contradicciones de las formaciones sociales, así como de las grietas de legitimidad que muestran, con grado variable de luminosidad, las imposibilidades estructurales de realización de las promesas que cada sociedad levanta para sí.

Para materializar tales objetivos se ha organizado la reflexión crítica desde los propios estudiantes, privilegiando una vocación interdisciplinaria a fin de superar los múltiples tecnicismos que operan como clausura en el quehacer disciplinar de las Ciencias Sociales. Junto con ello, Némesis ha pretendido insertarse en el espacio público de la Facultad, como una plataforma reflexiva dirigida por los estudiantes, e interpelando tanto a los académicos, como a los actores sociales relevantes de acuerdo a las tensiones y conflictos que sean objeto de reflexión. En suma, lejos de buscar construir algo cercano a la tan referenciada comunidad académica, Némesis ha buscado constituir y potenciar una masa crítica (quizás el verdadero carácter de las comunidades académicas), en la cual se disputen las diversas interpretaciones y lecturas de los fenómenos sociales, a partir siempre del diálogo crítico e interdisciplinario.

Entre los desafíos planteados a la Revista Némesis emerge, en primer lugar, la necesidad de mantener autonomía editorial para poder realizar y materializar las intenciones que el proyecto Némesis enarbola, de modo explícito, desde su refundación el año 2002. En segundo lugar, el hecho de vincularse a un Departamento en particular, presenta las condiciones propicias para abandonar la vocación interdisciplinaria a la que la revista apuesta. De este modo, la propia interdisciplinarietà se torna en un desafío a concretar.

Ahora bien, la superación de ambos desafíos supone la participación activa de los estudiantes para asumir el proyecto y dirigir la revista en los próximos años. Sin embargo, un paso previo dice relación con la inserción efectiva en el espacio público de la Facultad, asegurando un nivel mínimo de conocimiento de la revista por parte de los estudiantes. Es esta inserción una de las pretensiones que ha resultado más difícil materializar. Diversas estrategias se han ensayado, sin embargo, no existe, al parecer, mejor estrategia que la publicación periódica de la revista y a ello es que contribuye la vinculación de Némesis al Departamento de Sociología. Con todo, (sin el ánimo de ser majadero, sino por el contrario, enfático), sin la participación activa e interdisciplinaria de estudiantes que encarnen este proyecto, todos los esfuerzos desarrollados hasta el momento quedarán vacíos. Tan vacíos como el espacio de la reflexión crítica en nuestro contexto cotidiano, el que, so pretexto de científicidad, abandona tales pretensiones en aras de una inserción virtuosa en el mercado, ampliando el conocimiento técnico en detrimento de la pregunta molesta, incómoda, mas necesaria, por las condiciones sociales y, fundamentalmente, políticas en las que se inscribe tal inserción.

De este modo, no podemos más que renovar la invitación a todos aquellos que quieran participar en Némesis, para seguir avanzando en su -al parecer- interminable, pero siempre necesario camino de la consolidación en el espacio público de la Facultad y, con ello, contribuir, en parte, al reposicionamiento del pensamiento crítico en la reflexión contemporánea. *N*



EDITORIAL.

Existe un consenso social básico respecto del lugar central que juega la educación en la promoción y consolidación del desarrollo. Situación que, si bien, pudiera parecer marcadamente actual, no constituye ninguna novedad puesto que históricamente, tanto a nivel de discurso público como a nivel de sentido común, la educación se ha interpelado como un engranaje crucial a la hora de articular los objetivos múltiples del desarrollo, sea cual sea el estilo al que se apunte o del que se trate. En este sentido, no es por casualidad que en los tiempos actuales, definidos con los rimbombantes atributos de ‘sociedad de la información’ o ‘sociedad del conocimiento’, la educación sea concebida como una ‘inversión’ en capital humano (negando de paso los procesos de explotación de trabajo vivo, asumiéndolo como trabajo muerto bajo la forma de capital: aquí el adjetivo ‘humano’ no marca mayor diferencia), la cual contaría con altísimas tasas de rentabilidad, al permitir el mejoramiento de la economía a través de los vínculos entre escolaridad, empleo, productividad y comercio. Lo que queda de manifiesto es la importancia que asume la educación como instancia formativa de tal tipo de capital y, por tanto, la centralidad en los estilos de desarrollo que a tal imagen de sociedad apuntan.

Ahora bien, más allá de los riesgos reduccionistas de tal concepción, que bajo la forma de un economicismo exacerbado reduce la educación y su producción social a mero engranaje del proceso productivo, lo cierto es que también se ha interpelado a la educación como un espacio de articulación de las distintas esferas de la sociedad: no sólo para generar la fuerza de trabajo necesaria, sino que también como institución que permite la reproducción cultural y la construcción de ciudadanía, a través de la entrega de valores propios de cada formación social. En suma, se la ha interpelado como espacio privilegiado de producción y reproducción social, proceso formativo de los individuos en sujetos, dispuestos a participar en las dinámicas sociales en su conjunto.

De este modo, tampoco resulta extraño que la educación ocupe un lugar central y transversal en las agendas de gobierno. Sin embargo, los principios que guían tal orientación no son ajenos al horizonte normativo hegemónico circunscrito en la imagen de sociedad más arriba reseñada, en la medida que es dentro de sus márgenes desde donde se levantan las propias promesas del modelo de desarrollo. Es así como, a partir de la articulación económica virtuosa prometida a partir de la inversión en educación, se ha pretendido no sólo reducir los niveles de pobreza, sino que también reducir los grados de desigualdad social.

Apuntando a ampliar la cobertura y las condiciones de acceso –sobre todo a nivel básico y medio–, además de la diversificación del sector profesional, en tanto formación de capital humano avanzado, se ha pretendido generar estructuras de oportunidades suficientemente capaces de permitir el desarrollo de potenciales individuales y reducir los efectos reproductivos de la desigualdad en el

ámbito de la educación. En otras palabras, siguiendo los ejes de calidad y equidad se ha pretendido avanzar en la construcción de una sociedad equitativa, eje discursivo en el que se deposita el carácter democrático de buena parte de las sociedades latinoamericanas.

Sin embargo, hace ya algún tiempo en América Latina en general y Chile en particular, se vienen instalando cuestionamientos recurrentes en torno a los límites de la 'promoción de equidad' que el mismo estilo de desarrollo promete a través de la educación. Sucesivos debates sobre resultados en las mediciones de calidad de la enseñanza y selección universitaria, problemas de financiamiento, hasta conflictos del colegio de profesores, cuestionamientos que fueron instalados públicamente por los estudiantes secundarios el año 2006, evidencian elementos estructurales que tensionan a la 'sociedad del conocimiento' y sus promesas, dando cuenta de los magros resultados que las reformas educativas han tenido.

En primer lugar, se podría apuntar el cuestionamiento a la promesa de movilidad social que permitiría la educación. En este sentido, si bien el ideario liberal y la orientación de las políticas sociales se dirigen a generar mejores condiciones de equidad, esto es, igualdad de oportunidades, lo cierto es que en términos de oportunidades efectivas de movilidad social, el panorama es bastante distinto, por no decir funesto. Tal como lo han mostrado una serie de estudios recientes sobre estratificación social en Chile, la educación presenta altos componentes adscriptivos, en el sentido que las características del hogar de origen condiciona desde ya el nivel máximo de escolaridad de los hijos.

De este modo, si el sistema educativo no es capaz de amortiguar las diferencias sociales, se producen circuitos estratificados de socialización, generando, a su vez, 'cierres sociales' a partir de recursos desigualmente distribuidos en estos circuitos. No se trata, indudablemente, sólo de conocimientos o competencias, sino que recursos de todo tipo: capital social, cultural, simbólico, etc. De esta manera, la educación, lejos de constituirse en resorte de movilidad social, suerte de autopista concesionada que permita 'transitar' por las diferentes capas sociales o al menos generar las condiciones para ello, contribuye a mantener la estructura social y por cierto la distribución del poder.

Por otra parte, se podría apuntar el cuestionamiento a la promesa de integración social que permitiría la educación, cruzado por las diversas formas de exclusión social. Si bien, la educación permite, en principio, la colocación de mano de obra a lo largo de la estructura ocupacional, esto es, integración sistémica, ésta no decantaría y no es ninguna novedad, en integración social. Ésta última requiere de aquello que Habermas sintetizara como reproducción simbólica de los múltiples mundos de la vida: compartir un saber cultural común, reforzamiento de vínculos legitimados socialmente y formación de estructuras de personalidad habilitadas para desarrollar procesos comunicativos. Más allá de compartir o no tales planteamientos, lo cierto es que los periódicos informes del PNUD, desde 1998 en adelante, han mostrado desde distintas perspectivas los déficit de la sociedad chilena en cada uno de esos ámbitos, en el marco de lo que denominaron en un principio como el 'malestar de la modernización', rebautizada políticamente como 'paradojas de la modernización'.

Si bien todos sabemos las grandes diferencias entre malestares y paradojas, lo que queremos plantear es que la educación no ha estado ajena a los procesos de modernización. La conocida crisis de la educación pública y la proliferación masiva de empresas de educación, impuestas políticamente y legitimadas legalmente, son muestras de ello. Sin embargo, la eficacia de los dispositivos ideológicos ha contribuido a que la educación sea concebida como una mercancía transable en el mercado y, por tanto, dispuesta para todos según la capacidad de pago o endeudamiento familiar respecto del valor de cambio de los diferentes grados de calidad que el mercado educativo ofrece.

Un eje de modernización que ha pretendido sortear tales déficit educativos (y su correlato en términos de la integración social, sin el éxito constantemente celebrado), es la introducción y

masificación de los llamados ‘códigos de la modernidad’ (principalmente tecnologías de información y comunicación), tanto dentro de las aulas como fuera de ellas. Es así como en el contexto actual se tiende a privilegiar una enseñanza de habilidades, bajo la forma de competencias, en detrimento de contenidos, estructurando un currículo más flexible, adaptable a los cambios, con una fuerte impronta en el manejo de los ya mencionados ‘códigos’. Aquí la formación de capital humano avanzado se ve rebasada por el carácter simbólico del que son investidas estas competencias, las cuales pretenden funcionar como mecanismos de integración al ‘moderno’ espacio público contemporáneo, aquel que se juega en la trastienda del juego por el poder, atiborrado por los temas de trascendencia cibernética como lo son las particularidades múltiples de la sociedad civil.

Es así como la celebrada reducción de la brecha digital se ha constituido no sólo en la imagen ilustrativa de la ampliación de la calidad, sino que también como puente de inserción en la vida propiamente moderna. Queda, entonces, la pregunta ingenua si es que tal situación permite generar integración social e incorporación efectiva al espacio público, el de verdad por cierto: aquel donde se disputan las orientaciones instituyentes del orden social y sus fundamentos estructurales.

En suma, lo que parece ocurrir es que el sistema educativo pasa a ser simultáneamente un mecanismo de integración sistémica (en el mejor de los casos) y de segmentación social (prácticamente, en todos los casos). El correlato es el reforzamiento de una asincronía entre el acceso a la información y el acceso al poder.

Con todo, más allá del lugar común que en la actualidad encuentra el hecho que la educación reproduce las condiciones sociales de origen del individuo, limitando las posibilidades de constitución del espacio educativo como plataforma de integración virtuosa y resorte de movilidad social, tanto las manifestaciones contrarias a tales situaciones como las respuestas a las mismas, e incluso el propio debate sobre educación, han estado preñadas de visiones reduccionistas.

En primer lugar, si bien hemos planteado que la educación constituye una materia transversal a los gobiernos de turno, lo cierto es que la emergencia de tal temática a luz pública, como tema de conversación social, y justamente como materia perentoria en la agenda de gobierno actual, ha sido, en buena parte, efecto del movimiento estudiantil del año 2006. Tal movimiento marcaría un punto de inflexión al tomar en cuenta lo que había sido el mapa de la acción colectiva hasta ese momento. Como es sabido, una de las principales consecuencias de las transformaciones estructurales implantadas en Dictadura dice relación con la des-estructuración y desarticulación de actores sociales importantes en términos de su capacidad de acción histórica: no sólo el movimiento obrero y campesino, sino también el movimiento estudiantil y la presencia del profesorado. De esta manera, más allá de la desarticulación propiamente política, se imprime racionalidad instrumental a las estructuras basales de constitución de tales actores, posicionando a las lógicas de mercado como mecanismos privilegiados de coordinación social, las cuales no estuvieron (y no están) ajenas en la educación. Lo que sobreviene es un escenario restringido en términos políticos y ‘opaco’ en lo que a acción colectiva se refiere, con un estilo de desarrollo protegido y no cuestionado.

Sin embargo, para muchos, el movimiento secundario fue más allá de la reivindicación sectorial y economicista, para plantear temas fundamentales del régimen educacional. Del mismo modo, constituiría una experiencia de articulación social con nuevas formas de ejercicio político, deslumbrando a buena parte de la intelectualidad local, sin profundizar en la gran legitimidad alcanzada en amplios sectores, aunque hasta cierto punto movilizaba por los medios de comunicación.

Ahora bien, más allá de revisar los logros efectivamente alcanzados en términos de las metas propuestas o realizar una retrospectiva apologética, suerte de extracción de recetario de ‘buenas

prácticas', es posible plantear que el propio movimiento se constituye como un tipo de posicionamiento posible y, a la vez, como un objeto en disputa que manifiesta las tensiones estructurales del régimen educacional.

En este sentido, una consecuencia importante del movimiento secundario es que, en tanto movimiento social, tuvo la facultad de tomar elementos del sentido común y ponerlos en disputa. Así, el hecho que la educación está en crisis, en la medida que reproduce el desigual orden social (cuestión que para las Ciencias Sociales no debiera constituir ningún hallazgo) y que más aún es la calidad lo que estaría siendo la piedra de tope y, al mismo tiempo, el quid que permitiría la salida de tal crisis, pasó a constituirse en un lugar común, alcanzando con ello amplio consenso. Lo anterior no es trivial, en la medida que instala una sospecha respecto de las tensiones que se despliegan tras el discurso de la calidad, en la medida que, si bien, la gran mayoría de los actores se refieren a la calidad, la significan de modo distinto.

Sin embargo, hay que ser bastante cuidadosos para no reificar posicionamientos; ya que no es simplemente la calidad, sino que lo que se intenta hegemonizar es el propio movimiento social, interpretando su malestar, bajo la forma o, más bien, bajo los diversos contenidos de la calidad: ya sea reduciéndola a cuestiones de acceso y cobertura, ya sea exigiendo el cumplimiento de las promesas en materia de desigualdad social o el aseguramiento de condiciones infraestructurales mínimas de los recintos educacionales, etc. En otras palabras, el hecho que la reflexión sobre la educación y eventualmente el movimiento de estudiantes secundarios, se reduzcan a la calidad de la misma, no es otra cosa que el resultado de luchas hegemónicas, manifestación de relaciones de poder.

De ahí entonces que el impacto del movimiento de estudiantes secundarios sobre la legitimidad del estilo de desarrollo no haya sido del todo des-estabilizador como se pensó, ya que, en ningún momento la resultante se escapó de las coordenadas establecidas por el propio estilo de desarrollo: equidad y calidad, aún cuando se pusieron de manifestó tensiones como las apuntadas más arriba.

Una instancia crucial en todo este proceso ha sido la creación del 'Consejo asesor presidencial para la calidad de la educación', inaugurando así nuevas formas de resolución de conflicto por parte del sistema político, ya que tal fórmula se ha ensayado nuevamente en atención al movimiento de los trabajadores subcontratistas de CODELCO. Lo que parece ser común en ambas situaciones, y por tanto, pasaría a ser una característica de la propia fórmula política, es que a través de estos consejos se redefinen las problemáticas o las demandas: en un caso el malestar de la educación se reduce a calidad, en el otro, la protesta de los trabajadores subcontratistas se reduce a equidad. Con ello lo que se hace es demarcar los límites de las discusiones, los alegatos y todo aquello que pueda ser catalogado como ruido, para enmarcarlos o normalizarlos en las ya conocidas coordenadas discursivas hegemónicas del estilo de desarrollo: calidad y equidad. El resultado es que, si bien, se atienden las demandas y se intentan mecanismos de resolución parciales, la discusión del propio estilo de desarrollo y sus condiciones estructurales quedan excluidas de ser siquiera tematizadas: pasan a formar parte del horizonte de sentido (ideológico, construido hegemónicamente) desde donde los hablantes racionales se salen al encuentro en tales consejos asesores.

Tal clausura se ve reforzada en la dinámica interna de las discusiones de los consejos. Y es que si bien se incorporan actores de la llamada sociedad civil, el criterio de selección opera por una representatividad espuria, de ahí que se vean insufladas tanto posiciones políticas socialmente minoritarias como criterios tecnicistas monopolizados por los especialistas. En otras palabras, se normaliza hegemónicamente la correlación de fuerzas desencadenada por el propio movimiento social.

En tales circunstancias, no resulta extraño que el propio debate abierto sobre educación haya quedado reducido: ya sea que se trate de un tecnicismo excluyente o un léxico ampliado, pero vacío de contenido concreto, el debate sobre educación se ha desplazado, a grandes rasgos, desde cuestiones relativas a accesos y coberturas (modos contemporáneos de referenciar la igualdad, bajo la forma de equidad), hacia cuestiones no menos confusas y nebulosas como la mentada calidad de la educación, pasando por los infaltables índices e indicadores que nos hablan de cuánto suben los que suben y cuánto bajan los que bajan. Así, queda en entredicho la posibilidad de articular una reflexión más amplia, toda vez que la discusión pareciera cerrarse sobre sí misma.

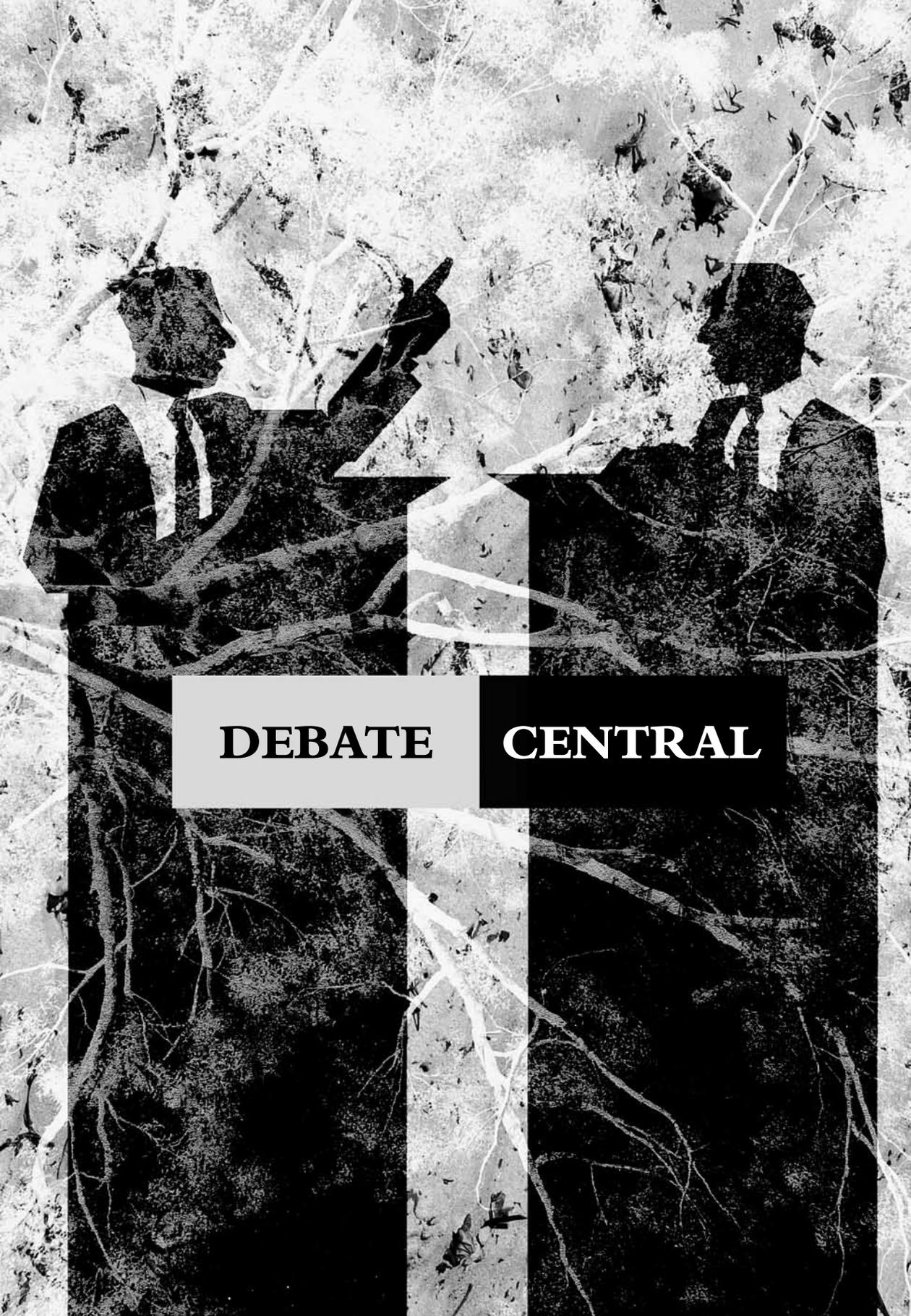
En su lugar, la intención de Revista Némesis para el debate central de su sexto número es tematizar la educación en Chile y América Latina desde una perspectiva crítica, dando cuenta de tensiones que se desempeñan en la articulación de la educación con la dinámica social en su conjunto. En otras palabras, invita a pensar la Educación como un espacio en el cual no sólo se reproducen las condiciones sociales de origen, sino también como un espacio desde donde es posible deconstruir las tensiones y conflictos de poder ancladas en el seno de las sociedades latinoamericanas.

Es así como los artículos que conforman el debate central del presente número transitan desde el análisis e intervenciones respecto del espacio político en torno al cual emerge el discurso sobre educación o las llamadas verdades educativas, desentrañando los nexos hegemónicos que las soportan al tiempo que le dan forma, hasta la revisión de la experiencia de articulación y desarticulación del movimiento de estudiantes secundarios, pasando por las problemáticas y principales de la educación rural y la educación popular. Finaliza el debate central con una entrevista realizada por miembros del comité editorial a Juan Eduardo García Huidobro, quien presidió el Consejo Asesor para la Calidad de la Educación.

Por otra parte, y tal como en su número inmediatamente anterior, el sexto número de revista Némesis contiene tres secciones, además de su debate central. En la sección teórica tiene lugar un artículo que entrega un análisis del marxismo analítico y los alcances y aportes de este para la teoría de clases sociales; en la sección metodológica tienen lugar dos artículos, el primero de ellos se aboca a la problemática de la causalidad en Sociología, mientras que el segundo indaga en las posibilidades de la llamada investigación dialéctica. Finaliza el presente número de Némesis con un artículo libre orientado a indagar en el fenómeno ocularcentrismo y el surgimiento de la perspectiva en el Renacimiento italiano.

A continuación los dejamos entonces con el sexto número de Revista Némesis y su debate central titulado “La Educación como síntoma: vías para repensar el sujeto en América Latina”. *N*

*Sebastián Pérez S.
Director Revista Némesis.*



DEBATE

CENTRAL



¿Quién dijo educación?

Ideología y hegemonía del discurso^{1*}

Álvaro Jiménez Molina^{2**}

“No me parece que sea de ningún modo legítimo haber escrito que las estructuras no bajan a la calle, porque si hay algo que demuestran los acontecimientos de mayo es precisamente que las estructuras bajan a la calle (...) no prueba otra cosa sino que, simplemente, lo que muy a menudo es (...) interno a lo que se llama el acto, es que se desconoce a sí mismo”.

Jacques Lacan

“Sólo sé que no LOCE”.

Graffiti Pingüino

Gobernar, educar, analizar: métiers imposibles, decía Freud. Intentaré esbozar algunos problemas que subyacen al lugar de la educación, en relación a los discursos hegemónicos que en torno a ella se han generado en América Latina, enfatizando sus consecuencias en la constitución de subjetividades, así como su carácter sintomático. El modo como la educación se ha vuelto un significante que circula en la mayoría de los discursos políticos contemporáneos, se articula a través de procesos metonímicos o metafóricos. Los efectos estructurales que traen aparejados estas operaciones pueden ser reconocidos en la conformación del movimiento de estudiantes secundarios del año 2006. En la base de esta reflexión se encuentra la apelación conceptual a lo que puede ser enunciado como clínica de lo social: “futuro anterior” de los imposibles.

I. De reformas estructurales y educación.

Los reordenamientos económicos y sociales acontecidos durante el último tercio del siglo XX no sólo se ligan a cambios en el orden de la producción -la apertura de la economía mundial, la reorganización de los mercados laborales y la deslocalización-, sino que también reconfiguran las prácticas políticas, las subjetividades y la cultura. Tales reordenamientos a nivel estructural, cultural y de la subjetividad individual y colectiva deben ser distinguibles de las construcciones ideológicas que buscan naturalizarlos. En efecto, tales transformaciones han ido acompañadas de la articulación discursiva y normativa implicada en la idea de “sociedad del conocimiento”, a partir de lo cual se ha planteado la centralidad de la educación en la formación de recursos humanos capaces de participar activamente en los nuevos modos de la producción y del trabajo. Sin embargo, los procesos de globalización que operan como contexto histórico de la mentada sociedad del conocimiento implican la marginalización de amplios sectores de la población mundial, exclusión articulada en forma eficientemente simbólica (a diferencia de las formas clásicas de exclusión vinculadas a la dominación y explotación). La sociedad global existe, pero como construcción ideológica, en la medida en que no da cuenta del conjunto de la realidad social, ocultando las contradicciones propias a su instalación dirigida por el proyecto

* El presente artículo constituye una versión corregida y ampliada de la presentación realizada en la I Jornada de Discusión organizada por la Revista Némesis como instancia preparatoria para su presente número, la cual llevó por título “La educación como síntoma. Vías para repensar el sujeto en América Latina”.

** Estudiante de Psicología, FACS, Universidad de Chile. dolmances@gmail.com

neoliberal. El discurso neoliberal, como todo discurso hegemónico ideológico, naturaliza el orden histórico-social y sus tensiones inherentes.³

Históricamente presenciamos no sólo un cambio en el modelo societal o el tipo de modernidad, sino también y por sobre todo una transformación del modelo de desarrollo (modernización) de las sociedades. En el contexto de la sociedad postindustrial, la educación aparece como el medio privilegiado para sostener una dinámica productiva que fomente la equidad social y una democracia sin exclusión. Dicho de otro modo, los procesos educativos aparecen como el “gran eslabón” necesario para articular los distintos objetivos del desarrollo.⁴

En América Latina la educación ha sido históricamente el lugar desde el cual se erigen las esperanzas del progreso y el desarrollo en base a un modelo democrático. Durante los siglos XIX y parte del XX se acentuaba la modernización en función a la expansión de los “códigos culturales de modernidad”, de modo tal de construir una masa ciudadana y homogeneidad cultural. Las ideologías del desarrollo (años ‘50 y ‘60) sostuvieron una concepción instrumental de la educación a partir de la cual se trataría de formar recursos humanos para la industrialización y su mercado laboral: modos eficientes, se pensaba, para promover la movilidad social. Así pues, en la educación se deposita la responsabilidad de modelar sujetos e introyectar en ellos la inestable articulación de los espacios económico, político, social y cultural; se busca la constitución de actores capaces de sobrellevar la formulación de un modelo propio de modernidad, la construcción de democracias políticas e integración social, así como también la reinserción en la economía mundial.

Ahora bien, la plataforma desde la cual se ha pensado últimamente el lugar de la educación en gran parte de América Latina se erige a partir de reformas estructurales que en los años ochenta no sólo aparecen como solución de una crisis económica profunda, sino como motor de una ideología que sostiene un modelo de sociedad que define sus orientaciones normativas a partir de principios y mecanismos de mercado. En este sentido, el caso de Chile resulta ilustrador. Durante la década de los ‘80 se lleva a cabo un reordenamiento del sistema educativo mediante la aplicación de principios neoliberales a las políticas educacionales, hecho que finalmente desemboca –todos somos testigos de ello– en una crisis de la educación pública, donde el sistema educativo pasa a ser simultáneamente un mecanismo de integración y de segmentación. Para paliar esto de algún modo, durante la década de los ‘90 el Estado intentaría promocionar políticas de equidad y calidad a partir de un aumento del gasto público en educación⁵, pero sin perturbar los pilares del sistema educativo y pasando por alto problemas tales como la distribución social de los capitales culturales o simbólicos.

Ante este panorama, las preguntas que han tenido cabida tanto desde las instituciones de las Ciencias Sociales como desde las políticas de gobierno apuntan a interrogar por la efectividad de la educación en la contribución a generar sociedades más equitativas, con mayor integración social, más

³Tal discurso confunde la estructura de las sociedades con el mercado: con una fórmula económica de acumulación (del capital), instrumentalidades o contenidos particulares (información, conocimiento), o formas específicas de relación social (aldea global, sociedad del conocimiento). Véase Manuel A. Garretón, *La sociedad en que vivi(re)mos*. LOM, Santiago, 2000, pp. 25-40.

⁴Véase Martín Hopenhayn y Ernesto Ottone, *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. FCE, México D.F., 2002, pp. 75-100. Según las estadísticas, efectivamente existe una correlación positiva entre más educación y más equidad. Los países con mayor difusión de logros escolares tienden a ser más igualitarios en su estructura social. Sin embargo, si bien en América Latina las nuevas generaciones alcanzan un mayor nivel educacional que las anteriores, las brechas en logros educativos según ingreso, clase social, adscripción étnica o localización territorial persisten. De hecho, la brecha entre el 25% más rico y el 25% más pobre de la población se ha acrecentado durante los últimos años en la región. El mayor énfasis en la eficiencia del gasto y la modernización de la gestión en educación se traduce en desplazamiento de la necesidad de igualdad social. Existe, por lo tanto, una dificultad en depositar demasiadas expectativas en la educación, puesto que es un proceso que depende de muchas mediaciones y actores. Véase Martín Hopenhayn, *América Latina: desigual y descentrada*. Norma, Buenos Aires, 2005.

⁵Gasto público que en América Latina en general resulta insuficiente. Por ejemplo, el 85% de los jóvenes en los países de la OCDE completa estudios secundarios, mientras que menos de un tercio de los jóvenes latinoamericanos alcanza tal nivel educativo. Esta brecha resulta difícil de revertir en la medida en que los países industrializados gastan alrededor de seis veces más en educación que los países en desarrollo. Datos en www.eclac.org

democráticas y participativas. Las respuestas provenientes del discurso hegemónico giran en torno a argumentos tales como que la integración simbólica compensaría de alguna manera la desigualdad en acceso a bienes materiales, o que la base material y simbólica de las democracias ya no descansaría exclusivamente en un tipo de economía o de institucionalidad política, sino también en el uso ampliado del conocimiento y la información.⁶ Pero en América Latina los proyectos de integración simbólica, sostenidos por sobre todo en base a la accesibilidad a bienes de consumo, denotan una falta de integración social. La modernización –ya lo demostró Freud– no redime del malestar (y ni siquiera en algunos casos mejora la calidad de vida).⁷

Uno de los principales problemas que conlleva la operación neoliberal descrita –y que no puede ser obviado– es que tal operación, por un lado, deviene inevitablemente en una naturalización del orden social (ideología) que opera no sólo a nivel institucional o político sino también, y por sobre todo, cotidiano o espontáneo y, por otro lado, implica la instalación de parámetros discursivos que sancionan todo argumento político que esté dispuesto a entrar en disputa, como verosímil o inverosímil, cerrando así el orden del discurso (hegemonía).⁸ Por lo tanto, mi convicción es que detrás de todo discurso en torno a la educación hay, necesariamente, un discurso y diagnóstico (político e ideológico) de la época, la sociedad y los sujetos que en ella se constituyen. La educación siempre ha sido un campo fundamental para el mantenimiento y reproducción social, cultural e ideológica del orden establecido, siendo por ello un escenario privilegiado donde se manifiestan de manera sintomática los conflictos propios a dicho orden. De modo que es desde estas tensiones que me interesa interrogar críticamente a los discursos hegemónicos y las construcciones ideológicas en torno a la educación. Dicho de otro modo, históricamente la educación constituye un plano desde el cual es posible repensar críticamente lo social.

II. De las cadenas (significantes) del discurso.

En las sociedades modernas la producción del conocimiento se encuentra bajo procedimientos de exclusión social, fundamentados y ejecutados en formas de control de la producción del discurso. Así, los discursos aparecen controlados por mecanismos de producción de subjetividad capaces de definir lo que es verdadero, lo que es posible de conocer y a los sujetos que son capaces de participar en este proceso social.⁹ Ahora bien, es necesario reconocer la centralidad de los procesos discursivos en la construcción de los vínculos sociales, es decir, cómo los procesos discursivos forman parte de la estructuración de la vida social en cuanto tal. Las relaciones de representación no son un nivel secundario que reflejaría una realidad social primaria que se constituye en otra parte como una suerte de realidad noumenal, sino el terreno mismo en el cual se constituye lo social. Así pues, toda transformación política tiene lugar como desplazamiento al interior del proceso de representación discursiva.

Una formación discursiva implica un conjunto de reglas que determina las acciones que las implementan, las distorsionan o las subvierten, en la interacción y articulación entre una pluralidad de discursos, donde los “significantes” son los que se ponen en juego en los procesos discursivos mismos.¹⁰

⁶M. Hopenhayn y E. Ottone, Op. Cit., pp. 101–104.

⁷La denominada “tercera revolución industrial” se va instalando en América Latina tal como históricamente avanzó la industrialización, esto es, agudizando la heterogeneidad estructural, produciendo desigualdades a través de la segmentación productiva, el acceso restringido al mercado y la incorporación tecnológica. A fin de cuentas, segmentación del mismo bienestar que prometía.

⁸En este sentido, la CEPAL aparece como una institución a interpelar, por cuanto ha articulado el discurso de la importancia del conocimiento y la innovación como ejes del desarrollo y la equidad, pero sin cuestionar el texto mismo desde donde se instala el orden de la discursividad hegemónica referida a la educación (de ahí su apelación acrítica a la mentada “sociedad del conocimiento”). Véase el informe de CEPAL/UNESCO, Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Versión digital en www.eclac.org

⁹Véase Michel Foucault, El orden del discurso. Tusquets, Barcelona, 1999, pp. 14–23.

¹⁰De aquí en adelante serán importantes estas premisas: las unidades de la estructura del significante están sometidas a

Lo relevante aquí es reconocer que si la educación es representada como un componente esencial de la democracia en las sociedades modernas, el sentido del término y la representación específica que hace posible sólo puede emerger a partir de una posición diferencial respecto a otros términos del campo social, transformándose en uno de los nombres de aquella plenitud de lo social que la democracia intenta lograr, operación realizada a través de una relación de equivalencia con todos los otros términos que pertenecen a ese discurso. Dicho de otro modo, “educación” no es sinónimo de “equidad”, “ciudadanía”, “modernización”, etc., pero lo que da su dimensión específica (ideológica) al discurso que la define es que cada uno de estos elementos discursivos no se clausuran en su propia particularidad diferencial sino que funcionan también como nombres alternativos para la totalidad de equivalencias que entre todos ellos constituyen; es decir, todos los términos de la equivalencia apuntan a una plenitud ausente: la democracia como condición de una sociedad moderna desplegada en todas sus potencialidades normativas.

El punto crucial es notar que aquella articulación significativa de la que es parte la educación responde a la lógica de la hegemonía.¹¹ En efecto, toda sociedad es una pluralidad de grupos y demandas particulares. En este contexto, la educación se concibe hoy en día como el “gran eslabón” desde el cual se pueden articular las demandas de una pluralidad de grupos sociales. Pero a través de su equivalencia, las particularidades no permanecen simplemente como tales, sino que además constituyen efectos universalizantes. De ahí que lo universal sea un lugar vacío que pasa a ser llenado por un particular que a través de una cadena de equivalencias pasa a representar a lo universal mismo, constituyendo así una relación hegemónica. Desde Gramsci podemos definir a la hegemonía como aquella situación que se crea a partir de la elevación de un particular a la categoría de universal; hegemonía es, entonces, la superación de la dialéctica particularidad/universalidad a través de una cadena de equivalencias. En síntesis: la relación por la que una diferencia particular asume la representación de una totalidad imposible e incommensurable respecto a ella, eso es una relación hegemónica.

Lo que es constitutivo de la relación hegemónica es que los elementos y dimensiones que le son inherentes están articulados por vínculos contingentes. Por ello la hegemonía es siempre metonímica. Pero toda hegemonía intenta retotalizar y hacer necesarios los vínculos contingentes en que se basa su poder articulador (totalización metafórica). Cuánto más extensa sea la cadena de equivalencias que un sector particular represente y cuánto más se transformen sus



la doble condición de reducirse a elementos diferenciales y de componerse según leyes de orden estructural (combinación o sustitución). En todo proceso simbólico, tanto intrasubjetivo como social, se manifiestan los procedimientos metafórico y metonímico, demostrando cómo los significantes adquieren su propia coherencia de la red de los significantes, de manera autónoma con respecto al significado. Por ejemplo, los sujetos imaginan que poseen el sentido de sus prácticas, pero en realidad están determinados por el lugar que ocupan en la estructura, es decir, por el significante. Véase Jacques Lacan, “La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud”. En *Escritos*, 1. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002, pp. 473-509.

¹¹ En adelante, la teoría de Laclau será la base de mi argumento. Véase Ernesto Laclau, *Misticismo, retórica y política*. FCE, Buenos Aires, 2002; *Contingencia, Hegemonía, Universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. FCE, Buenos Aires, 2004; “Populismo: ¿qué hay en el nombre?”. En L. Arfuch (comp.), *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias*. Paidós, Buenos Aires, 2005, pp. 23-46.

objetivos en un “nombre” para un proyecto emancipatorio global, más indefinidos serán los vínculos entre ese nombre y su significado original específico y más se aproximará al estatus de significante vacío. Toda relación hegemónica requiere la producción de significantes tendencialmente vacíos, cuya función es renunciar a su identidad diferencial a fin de representar la identidad puramente equivalencial al interior de un espacio comunitario. Todas las sociedades a partir de sus movimientos inherentes tienden a generar significantes tendencialmente vacíos, por medio de los cuales intentan representar lo que la sociedad carece, su plenitud ausente.

Sostengo que la educación, en tanto que “gran eslabón” al interior de la cadena discursiva (metonímica) del desarrollo, ha venido apareciendo como ese nombre que sintetiza un proyecto emancipatorio global; sostengo que es posible pensar a la educación como un significante tendencialmente vacío, en la medida en que se depositan allí una pluralidad de demandas referidas a la modernización, tanto en sus objetivos de equidad (igualdad de oportunidades y compensación de las diferencias), como de ciudadanía (transmisión de valores y formación democrática) y competitividad (habilidades para desempeñarse productivamente en el mundo moderno).

Pero este significante no opera sólo a nivel institucional, sino también, y por sobre todo, en lo cotidiano, lo que demuestra que la ideología opera también a un nivel prerreflexivo en tanto presupuestos implícitos en las prácticas sociales. En este sentido, dicha ideología espontánea o cotidiana nos obliga a poner el énfasis no en el saber conciente de los sujetos, sino más bien en una “fantasía ideológica” inconsciente, que a manera de un saber prerreflexivo se imprime en las actitudes y prácticas cotidianas cristalizando las condiciones simbólicas bajo las cuales se produce y reproduce un sistema de dominación que debe legitimar la desigualdad que genera.¹²

El nuevo consenso educativo de la centralidad de la educación descansa en el supuesto de que el mundo ha uniformado su modelo económico. Por cierto, el privilegio otorgado a la educación puede ser deseable, pero es discutible, por cuanto la posición de poder de ciertas sociedades frente a otras, la naturaleza de la distribución de la riqueza, etc., pueden ser más influyentes que la calidad o equidad de la educación. De modo que se hace visible cómo es que la coherencia que puede tener una formación discursiva es sólo una coherencia hegemónica e ideológica.¹³

Pero ¿a qué me refiero cuando hablo de carácter ideológico del discurso?. La operación ideológica por excelencia consiste en atribuir la imposible función de cierre imaginario a un contenido particular que es radicalmente incommensurable. En otras palabras, el efecto ideológico consiste en la creencia en que hay un ordenamiento social particular que aportará la transparencia de la comunidad: lo que la distorsión ideológica proyecta en un objeto particular es la plenitud imposible de la comunidad. Por lo tanto, hay ideología siempre que un contenido particular se presenta como más que sí mismo. La ideología es una figura discursiva a través de la cual se efectúa por medio de un montaje imaginario la representación de las relaciones sociales, escena teatral en que lo “real” de la violencia primordial de las relaciones sociales (la explotación, la opresión, el cinismo desigualitario)

¹² De hecho, si se le preguntara a un ciudadano común y corriente acerca de lo primero que se le viene a la cabeza cuando escucha hablar de desigualdad social, lo que va a responder será probablemente “diferencias de acceso a la educación”, por sobre las diferencias de ingresos y falta de oportunidades. Véase MIDEPLAN, Percepciones culturales de la desigualdad. Gobierno de Chile, 2000.

¹³ Ahora bien, una ideología no necesariamente es falsa (de hecho, la educación puede ser quizá el “gran eslabón” que todo lo resuelve); lo relevante no es el contenido, sino el hecho de que el orden ideológico se constituye a partir del momento en que dicho contenido –verdadero o falso– es funcional respecto de las relaciones de dominación, ocultando su lógica misma de legitimación. De modo que para funcionar el campo ideológico incorpora rasgos en los cuales la mayoría dominada pueda reconocer sus intereses auténticos. En tal sentido, las ideas dominantes no son en sentido estricto las ideas de la clase dominante, puesto que se introduce una serie de intereses y aspiraciones de los dominados, rearticulándolos para hacerlos compatibles con las relaciones de dominación. Asimismo, la hegemonía sólo es eficiente en la medida en que se borra a sí misma: un mínimo de naturalización es condición de la operación hegemónica (la lógica perversa del “sí lo saben, pero aún así lo hacen”).

se oculta.¹⁴ En este sentido, la representación discursiva es síntoma de un “real”, es su localización subjetiva como desconocimiento. Sin embargo, el nivel fundamental de la ideología no es el de una ilusión enmascaradora del estado real de cosas, sino el de una fantasía inconsciente (o fantasma: \$ ∅ a) que estructura nuestra realidad social misma: la realidad es una construcción de la fantasía que nos capacita para enmascarar lo “real” de nuestro deseo. Si para el marxismo clásico, la ideología consiste en una mirada parcial de la totalidad de las relaciones sociales; para la perspectiva lacaniana, la ideología opera como una totalidad que desmiente su propia imposibilidad. De este modo, el antagonismo social es eso “real”, el espectro de lo real forluido.

Las visiones sobre educación que sostienen los sistemas políticos contemporáneos tienden a formar parte de una ideología que busca ocultar los problemas y contradicciones que emergen precisamente como efecto de tales visiones. Como en toda ideología, existe el problema del ocultamiento o negación inconsciente de las contradicciones y tensiones que acompañan a todo discurso. Un rasgo ideológico que reside en la visión hegemónica actual de la educación en América Latina se observa en la racionalidad instrumental que le es propia: la modernidad se identifica a modernización, la educación se reduce a sistema escolar y preparación para el mercado laboral, el desarrollo se equipara a crecimiento económico, la formación e instrucción es reducida a adquisición de conocimientos, la igualdad se define como equidad en el plano socioeconómico y como simple respeto al multiculturalismo. De este modo, lo que acontece es un desconocimiento de los procesos históricos en función de un discurso normativo que no considera las tensiones y contradicciones entre todas las dimensiones mencionadas.

Un significante como “educación” es “flotante”, por cuanto su sentido será diferente en los discursos liberales, conservadores, o socialistas, pero su centralidad es la misma en todos esos discursos. Su carácter flotante y su vaciamiento son parte de la misma operación discursiva. En un mundo en que los procesos de globalización transgreden constantemente los límites de las comunidades particulares, se dan las condiciones históricas para el desarrollo de cadenas cada vez más extendidas de equivalencias. Las sociedades latinoamericanas han sido creadas e instituidas históricamente desde el Estado, experimentando la imposición –siempre parcial y limitada– de la modernidad preindustrial e industrial, nunca perteneciendo por completo a este tipo de modernidad, y sin embargo, las cadenas significantes modernas las atravesaron. En síntesis, la educación es un significante flotante que puede ser llenado por distintos intereses y demandas que se encuentran al interior de un conflicto hegemónico que hoy más que nunca hay que pensar.

III. Del sujeto aún cuestionado.

La historia de la modernidad es la historia de las representaciones de sujeto en el mundo... la historia de la modernidad es la historia de la producción de sujetos. La modernidad –las modernidades– es la matriz societal en que se constituyen subjetividades tanto desde la vertiente racional-instrumental, identitaria-colectiva, como pulsional-afectiva.¹⁵ En este contexto, la educación aparece como bisagra para compatibilizar grandes aspiraciones modernas: la producción de recursos humanos, la constitución de ciudadanos y el desarrollo de sujetos autónomos. No hay educación que no sea a la vez un proyecto de socialización, de integración y, por sobre todo, un proyecto de subjetivación. Lo decía Althusser: toda formación social debe reproducir las condiciones de su producción, y tal reproducción se asegura en y bajo las formas de la ideología. El punto es que, a diferencia de lo planteado por Althusser, en el capitalismo contemporáneo no se trata de interpelación de los individuos como sujetos, sino de

¹⁴Véase Louis Althusser, “Ideología y Aparatos ideológicos de Estado”. En S. Žižek (comp.), *Ideología. Un mapa de la cuestión*. FCE, Buenos Aires, 2004, pp. 115-155. Lo “real” –en sentido lacaniano– no es la distribución efectiva u objetiva de lo social (simbólico), sino el núcleo traumático del antagonismo social, esa x desmentida por la cual la visión de la realidad es deformada anamórficamente.

¹⁵M. A. Garretón, Op. Cit.

interpelación de los sujetos en tanto individuos.¹⁶ El tipo de subjetividad que se produce hoy es el efecto ideológico de una totalidad social hegemónica clausurada bajo la forma de un sistema de equivalencias abstractas: de los objetos en el mercado, de los sujetos ciudadanos en el Estado, de los consumidores en el mercado y en su Industria Cultural. Una consecuencia de ello es que se debe repensar la educación desde el eje de la “subjetivación”. Los problemas que se presentan en las sociedades latinoamericanas actuales tienen que ver con las dificultades de procesar la subjetividad, la cual no es una materia prima anterior a la vida social, sino una construcción cultural.¹⁷ Pareciera existir una imposibilidad inherente al sujeto contemporáneo –al ciudadano interpelado ideológicamente– de constituirse soberanamente a partir de la razón, el Estado-Nación, el trabajo, la economía o la política: descentramiento histórico que disloca colonizando los diferentes campos del orden social. La subjetividad está demasiado fragmentada para ser absorbida por un sistema centralizado. Por lo tanto, no se trata de racionalizar la educación sólo en función de criterios de eficacia y calidad, sino de generar mecanismos de sentido para acoger la subjetividad y su crisis inherente (en la medida en que es parte de la modernidad misma).

En la actual configuración hegemónica la idea de sociedad es reemplazada por la imagen del mercado en tanto suma de individuos moralmente autónomos. Lo que a las Ciencias Sociales se les tiende a escapar, es el hecho de que el capitalismo es la primera forma de sociedad, el primer modo de producción que ha logrado capturar algo constitutivo de la propia conformación de la subjetividad. Es la primera vez en la historia que hay una suerte de coincidencia entre la estructura del sujeto y una forma de dominación que ha sabido apoyarse en ella como en ninguna otra. Contra la tesis que sostiene que el capitalismo normalizaría a los sujetos al nivel de sus deseos sobrecodificando, se debe dar cuenta del hecho de que el capitalismo de hoy es más bien nómada justamente porque a través de la lógica del ideal anónimo del mercado asume el valor de la “falta” inherente en el sujeto como aquello que no puede ser obturado. De ahí que la noción lacaniana de “sujeto barrado” (\$) tenga más utilidad conceptual, práctica y política que nunca, dado que aparece en tanto experiencia del antagonismo como límite interno que impide al campo simbólico realizar su identidad plena. En tal sentido, puesto que he abierto la pregunta por la función inherentemente subjetivante de la educación en la modernidad, cabe la pregunta de si el sujeto es el mero resultado del proceso de subjetivación, de interpelación ideológica en el sentido althusseriano, de asunción de una posición estructural, o la noción de sujeto barrado –al igual que la noción hegeliana del sujeto en tanto “negatividad absoluta”– plantea una alternativa a la metafísica sustancialista. Mi noción referencial del sujeto apunta a que éste, más que aquello que aparece como producto de la subjetivación, es el nombre del vacío que no puede ser llenado, el punto de fracaso de la subjetivación. El vacío estructural, la falla en el orden simbólico, es la condición de emergencia del sujeto y de la acción política que produce el cierre siempre provisorio de la estructura. Todo sujeto, en la medida en que representa una dislocación en el interior de la estructura, es por definición político, y su identidad (siempre en cierta medida ideológica) se conforma como parte del efecto de transformación producido por el proceso de articulación hegemónica.

¹⁶L. Althusser, Op. Cit. La idea de interpelación en tanto individuo (ciudadano), la matriz liberal que le subyace, y sus consecuencias para la constitución del movimiento secundario fue desarrollada por Camilo Sembler en Discursos, hegemonías y subjetivaciones en la postdictadura chilena, artículo incluido en este número de Revista Némesis. Sin embargo, lo que yo entiendo por sujeto (y subjetivación) es muy distinto a lo que se plantea en dicho artículo, implicando conclusiones distintas.

¹⁷Véase Norbert Lechner, “Las sombras del mañana”. En Obras escogidas, 1. LOM, Santiago, 2006, p. 480. En este sentido, el PNUD aparece como institución a interpelar, por cuanto ha articulado –bajo el alero de Lechner– un discurso en torno a la tensión modernización/subjetividad, resituando el eje de la subjetivación en términos de integración social e identidades colectivas, por sobre la lógica de los sistemas funcionales autonomizados (economía, educación, etc.). Sin embargo, tal perspectiva es aún insuficiente puesto que la subjetividad queda reducida a una función agencial (propia de cierta Sociología) o “modelo yoico” (homogeneizante) del sujeto, lo cual termina por empobrecer el carácter singular y subversivo del sujeto (el deseo). Habermas, por ejemplo, no problematiza el precio que debe pagar el sujeto por su acceso al lenguaje, ni la suerte de transparencia que éste podría alcanzar en el interior de una acción comunicativa. Habermas no reconoce aquel precio que es el traumatismo de la castración simbólica: el paso de S a \$.

IV. De síntomas, discursos y pingüinos.

Hay que realizar el esfuerzo por encontrar los modos en que actúan las contradicciones internas a todas las construcciones ideológicas que operan en los discursos en torno a la educación, e interrogar por el modo en que esas construcciones ideológicas sintomatizan la relación con la totalidad histórica, es decir, dar cuenta del orden de lo sintomático (y político) en el campo social.

¿En qué sentido hablo de síntoma social? Hago alusión a la metáfora para indicar que el campo de debate que abre la educación funciona como un signo que señala un conflicto latente. Un síntoma constituye el “retorno de lo reprimido”, donde “represión” se debe entender en el sentido de “esfuerzo de desalojo”, es decir, como una suerte de negación inconsciente de las contradicciones, como un no querer saber nada acerca de un núcleo insoportable, traumático, desde el cual se funda un determinado orden.¹⁸ Aquel núcleo traumático que se quiere desalojar en este caso es el hecho de que las sociedades capitalistas se fundan sobre una desigualdad que es inherente a su funcionamiento. La necesidad de reprimir esto es la exigencia de ocultar las reales relaciones de dominación que operan en la sociedad. El problema es que lo reprimido siempre vuelve bajo la forma del síntoma, poniendo en tela de juicio la verdad de la dominación social que encubre. El punto crucial es distinguir que en todo orden social, allí donde las relaciones de dominación y la desigualdad se reprimen –y formalmente pareciera que no existen–, la verdad reprimida, la persistencia de las relaciones de dominación y la inmanencia de la desigualdad, surge en un síntoma que subvierte la apariencia ideológica de igualdad. De modo que este síntoma es el punto de surgimiento de la verdad acerca de las relaciones sociales.

Sostengo que es posible identificar al movimiento estudiantil del 2006 en Chile como este síntoma, en la medida en que hizo posible un análisis crítico de la educación que se releva, desde el argumento del discurso hegemónico, como el “gran eslabón” del desarrollo, pero que, al mismo tiempo, aparece como aquel lugar donde las desigualdades, las relaciones de dominación y los conflictos latentes se hacen evidentes. La educación entonces hace emerger una suerte de “formación de compromiso” entre las promesas de igualdad y la crítica de la persistencia de la desigualdad y reproducción de las relaciones de dominación.

En América Latina, las transformaciones de la estructura social han ido acompañadas del aumento de la pobreza y la marginalidad, así como de la precariedad creciente de los sistemas educativos y laborales. Asimismo, un rasgo paradójico de la sociedad chilena postdictadura es que, si bien apela a la ciudadanía como actor esencial del proceso de construcción de un espacio democrático, dicha apelación contrasta con la exclusión permanente de los (supuestos) “ciudadanos” en las instancias de decisión al interior de lo público. Ante este panorama, ha acontecido en los últimos años una recomposición lenta y tardía del sistema de actores sociales, cuestionando las formas tradicionales de acción colectiva y cuestionando a la democracia como mero rito formal de legitimación en el plano político de los mecanismos de mercado. Ante la ausencia de una verdadera democratización social, emerge la necesidad de una alternativa al modelo de desarrollo, en función del fortalecimiento de las referencias simbólicas de la acción colectiva que pudieran sobrellevar la fragilidad de las bases culturales de la democratización política.¹⁹ Es en ese contexto que emerge el movimiento estudiantil, institución que históricamente ha generado tácticas de poder instituyente en conflicto con estrategias de poder instituido, convirtiéndose así en un actor social visible. Sin embargo, ha sido –por lo menos en el último tiempo– hegemónicamente impotente, dado que ha permanecido inscrito en el orden del discurso hegemónico.

El movimiento pingüino, conformado por sujetos nacidos y educados en democracia, representa una de las manifestaciones más evidentes del malestar en la cultura chilena desde el retorno

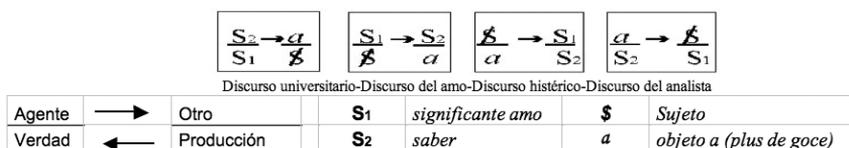
¹⁸ Un síntoma social es a su vez un elemento que aparece como punto de (excepción) suspensión del principio universal de homogeneización ideológico-hegemónica, y constituye una evidencia que muestra cómo opera la lógica inmanente del capitalismo tardío: la utopía de que se puede acabar con esta excepción mediante ajustes técnicos y medidas apropiadas. Véase Slavoj Žižek, *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2003, pp. 35-86.

¹⁹ M. A. Garretón, *Op. Cit.*, pp. 143-197.

de aquélla. En efecto, la movilización pingüina representa el proceso más relevante que se conozca desde el inicio de la postdictadura chilena en relación a la constitución de un actor social al interior de las prácticas educativas. Gracias a los pingüinos el movimiento estudiantil demostró que puede ser algo más que una formación de masa, y en ello jugó un papel importante el hecho de que su demanda fue esencialmente democrática, en la medida en que se mantuvo a distancia respecto a una posible identificación con otras demandas; es decir, a partir de articularse en función de una lógica de la diferencia –y no de la equivalencia–, el movimiento pingüino no se identificó con una “demanda populista” que unificara a través de una cadena de equivalencias diferentes demandas provenientes de diversos grupos sociales.²⁰ Se trata, en suma, de un sujeto democrático, en tanto sujeto de una demanda concebido como particularidad diferencial, y no de un sujeto popular.

Considero que la emergencia del movimiento pingüino, que tiene ya antecedentes en el año 2001, sólo fue posible gracias a dos hechos fundamentales: por un lado, debido a que la educación ya estaba instalada en el centro del orden del discurso social hegemónico y, por otro, gracias a que la educación es ya por sí misma condensadora de una pluralidad de demandas. En otras palabras, el movimiento pingüino fue posible en gran parte debido a que supo articular un discurso instituyente en torno al significante flotante que representa la educación, dotándolo de contenido allí donde antes había vacuidad tendencial. Lo específico de la equivalencia –metonímica– es la destrucción del sentido a través de su misma proliferación. Lo que hicieron los pingüinos fue ir llenando de sentido a un significante que aparecía cada vez más vacío, práctica que se llevo a cabo a través de demandas puntuales que nada tenían que ver con la cadena equivalencial que estaba constituida.

¿Qué nos enseña esto? Ante todo que no se debe oponer “estructura” y “acontecimiento”, puesto que la estructura implica siempre un registro de acontecimientos. Sin duda el movimiento pingüino fue un efecto político en términos de acontecimiento; fue un acontecimiento porque nadie sabía muy bien qué es lo que se estaba produciendo, y por eso sólo hoy podemos analizarlo en perspectiva. Lo relevante es poder entender dicho acontecimiento como un síntoma de la política actual, un síntoma no de la sociedad en cuanto tal, sino del tipo de lazo social que define el discurso hegemónico. ¿No es precisamente esto lo que quiso demostrar Lacan con su teoría de los cuatro discursos?²¹



Cada uno de los discursos designa un lazo político. En el discurso del amo se trata de la autoridad política sostenida por el fantasma ideológico; en el discurso universitario se trata de la norma pospolítica experta; en el discurso histórico se trata de la lógica de la protesta y la resistencia, de la demanda que no quiere ser realizada porque si se cumpliera totalmente perdería su dimensión metafórica universal: la demanda de educación, ¿estaba en última instancia realmente relacionada con la educación? Lo crucial es el pasaje del discurso del amo al discurso universitario como discurso

²⁰En esto me baso en el trabajo de Esteban Radiszcz, *Chili 2006: la révolte des pingüins ou d'une politique qui ne serait pas d'homogénéisation*. En M. Zafropoulos & P-L. Assoun (eds.), *Figures cliniques du pouvoir*. Anthropos, Paris, en prensa. Agradezco al profesor Radiszcz sus valiosos comentarios.

²¹Véase Jacques Lacan, *El reverso del psicoanálisis*. Paidós, Buenos Aires, 2004. Lacan intenta demostrar que las estructuras sí bajan a la calle, es decir, los cambios estructurales pueden explicar los estallidos sociales como los de mayo del 68. Los discursos implican una formalización hecha a partir de la identificación freudiana entre la estructura del inconsciente y la estructura de la organización social; escriben una lógica colectiva a través de una logificación del lazo social: la lógica del significante determina y dirige las relaciones sociales del mismo modo en que estructura como un lenguaje al inconsciente de los sujetos. Véase Eric Laurent, Lacan y los discursos. Manantial, Buenos Aires, 1992, pp. 11-45.

hegemónico en la sociedad contemporánea, a través del cual el discurso científico y técnico legitima las relaciones de dominación.²² El discurso universitario es la versión moderna del discurso del amo, y este pasaje está mediado por la emergencia del Estado moderno en tanto nuevo amo dirigido por el saber de la burocracia: el saber (S2), que ocupa el lugar del agente, es el verdadero dominante del discurso del amo moderno bajo el auspicio del saber omnipotente de la burocracia, convirtiendo en sujeto (\$) a aquello que es producido.²³ En síntesis, el amo moderno está justificado por su saber experto: el poder moderno es saber (es, como decía Foucault, el saber-poder disciplinario, y hoy de la “biopolítica”).

Por cierto, no se debe entender la producción del sujeto como mera subjetivación, puesto que el sujeto producido no es simplemente la subjetividad que surge como resultado de la operación disciplinaria del saber-poder, sino su resto, lo que se resiste a la simbolización del saber-poder. El lugar de la producción no representa simplemente el resultado de la operación discursiva, sino más bien su resto insimbolizable (objeto a), que se resiste a ser inscrito en la red discursiva: lugar de una pérdida, “parte maldita” que es el lugar de los sujetos, los mismos que aparecieron en mayo del 2006 en las calles de Santiago. El movimiento pingüino es un síntoma del discurso universitario. El discurso universitario, al ubicar en el lugar de agente al saber, y al dirigir su prédica a los estudiantes, se propone la producción de sujetos cuya función será la de seguir alimentando un saber que se propone como totalidad. Pero en la medida en que la producción del sujeto siempre produce un resto insimbolizable, ese resto retorna como acontecimiento. En otras palabras, no hay totalidades simbólicas sin agujeros; el orden hegemónico (el capitalismo) está dislocado por lo “real”, y queda siempre abierto a retotalizaciones hegemónicas contingentes, dado que, en tanto totalidad y orden del discurso, es sólo resultado de estabilizaciones hegemónicas parciales.²⁴ De modo que el movimiento pingüino emergió como una consecuencia no esperada del discurso universitario, como su síntoma molesto.

Ahora bien, existe una impotencia constitutiva de los sujetos producidos por el discurso universitario. En efecto, la impotencia del movimiento pingüino para cambiar las cosas una vez que el aparato burocrático absorbió su demanda, aplicando la lógica del mismo discurso hegemónico, es la impotencia propia del sujeto histórico.²⁵ En el discurso histórico, el sujeto cuestiona incesantemente la posición del amo (\$→S1) y, en nombre de su síntoma, va a buscar al amo para producir el saber, pero hay una impotencia del sujeto para mantenerse en su posición y ocupar el lugar del amo. El movimiento pingüino permite pensar en una posible redefinición de las formas tradicionales de ejercer la ciudadanía en el contexto democrático, pero ello no se traduce en un cambio inmediato de las formas de subjetivación ideológica. Mediante la seducción histórica, el movimiento pingüino

²² De hecho, la noción de “ideología” en las sociedades modernas corresponde a la época de la disolución del rol hegemónico del discurso del amo: se habla de ideología en el punto en que ésta empieza a perder su carácter inmediato natural y es vivida como algo artificial que legitima las relaciones de dominación.

²³ Véase Slavoj Žižek, “La dominación hoy: del amo a la universidad”. En S. Žižek, *Violencia en acto*. Paidós, Buenos Aires, 2004, pp. 103-149. El discurso universitario reprime su dimensión de posición política basada en el poder, presentándose como simple posición epistemológica ante un estado de cosas “objetivo”. Por ejemplo, el experto que defiende ajustes económicos como si se tratara de una necesidad impuesta por conocimientos técnicos desprovistos de todo sesgo ideológico, oculta la serie de relaciones de poder y creencias ideológicas que sostienen el funcionamiento “neutral” del mercado. Es el neopositivismo en política. Basta con leer el informe de Expansiva, *Somos más, queremos más y podemos más*. Versión digital en www.expansiva.cl. Esto demuestra que la lucha política por la hegemonía ideológica se juega en la apropiación de términos que espontáneamente aparecen como apolíticos. Así, la alianza política entre posiciones antagónicas (derecha e izquierda políticas) se hace posible gracias a un significante que se sitúa –por efecto hegemónico e ideológico– en el límite de la política y la prepolítica: “educación”.

²⁴ La condición de toda sutura hegemónico-ideológica es la imposibilidad de cierre constitutivo de todo sistema de significación política; el discurso siempre fracasa en hacer lazo social: he ahí la razón de sus síntomas. Conclusión: la sociedad no existe. Y no existe porque no hay posibilidad de superar el antagonismo, aquel núcleo traumático cuya simbolización siempre fracasa.

²⁵ En la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile hay pintado un mural donde se representa a los estudiantes junto a otros sectores sociales en un acto de reivindicación social. Lo más notorio es que el mural tiene escrito la frase “La historia es nuestra y la hacen los pueblos”. Me parecería más ajustado que este mural dijera: “La ‘historia’ es nuestra... y la hacen los pueblos”.

logró cuestionar el modelo democrático liberal que promueve un modelo de participación ciudadana reducida a la actividad electoral, subvirtiendo así los procedimientos de regulación de los discursos que imponen a los individuos una identificación a ciertos tipos de enunciación prohibiéndoles cualquier otro; logró subvertir la lógica del modelo de gestión, la mediación de los especialistas, y con ello logró subvertir el orden del discurso en cuanto a sus procedimientos de exclusión que prescriben el nivel técnico necesario para participar en él; incluso logró por momentos constituir una identidad popular (sin ser populista) en la medida en que unificó sectores históricamente excluidos con los sectores medios y acomodados; pero esto no implica necesariamente una redefinición de lo político en el marco de la política liberal, sino que más bien la cuestionó, la sancionó, la criticó, pero para que esta finalmente se reafirmara y consolidara, en primera instancia a partir de un “Consejo Asesor Presidencial por la Calidad de Educación”, y en segunda instancia por un “Acuerdo por la Calidad de la Educación”, todo ello enmarcado en un “pacto social” de escenas teatrales de unión de todas las manos bajo el guión del bacheletismo-aliancista, nueva forma chilena de la “tercera vía” y último bastión del tránsito del “avanzar sin transar, al transar sin parar”. Si bien los pingüinos apelaron a que otro orden público es posible, no tendamos a creer que configuraron uno nuevo, eso es ingenuo.

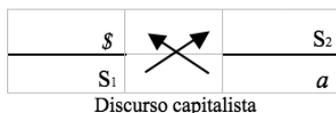
Ante la pérdida de consistencia de la eficacia cohesiva del poder de la ideología, el amo eleva un nuevo significante que reestabiliza la situación y la vuelve legible (“punto de capiton” ideológico); luego el discurso universitario produce una nueva trama de saber que sostiene dicha legibilidad. En tal sentido, la acción del amo es la condición de posibilidad del discurso universitario, acción que no agrega ningún nuevo contenido, sino que eleva un significante (contingente) que convierte el desorden en orden (del discurso). Y es eso lo que nos enseña la noción gramsciana de “guerra de posición”: un desplazamiento político-discursivo en función de una lógica que trasciende toda identidad preconstituída, una manera de entender la historicidad dominada por una tensión irreductible entre metáfora y metonimia.²⁶ Ciertamente los pingüinos lograron articular prácticas micropolíticas sofisticadas, a través de las cuales pudieron sobrellevar las estrategias del poder instituido generadas desde los discursos del gobierno, los partidos políticos y la prensa con el fin de absorber, despotenciar o simplemente deslegitimar sus protestas y demandas.²⁷ Lograron masificarse sin constituir masa, es decir, sin generar la figura de un líder carismático que paralizara y personalizara su movilidad, desmarcándose incluso del paternalismo que quiso adoptar el gobierno frente a ellos, pudiendo sostener así demandas económicas, de infraestructura, de calidad en educación, de cambios constitucionales y administrativos que les permitieron subvertir los procedimientos internos de control, unidad y coherencia de las significaciones del discurso, subvirtiendo así su juego de identidad a través de la proliferación de sus demandas (demandas que, sin embargo, no cayeron en un juego equivalencial

²⁶Se puede criticar que esto es reduccionista y ahistórico: reduccionista, por cuanto el movimiento pingüino aparece como mero efecto estructural y no como verdadero sujeto-agente; ahistórico, por cuanto la historia aparecería como mero resultado de mecanismos estructurales. Pero esto se puede desmentir. Primero, porque el estructuralismo nunca propuso la desaparición del sujeto, sino que interroga por las condiciones de su dependencia al significante. Cuando las estructuras bajan a la calle se demuestra el desconocimiento de la estructura misma del acto. Segundo, porque la variabilidad histórica está determinada por un movimiento formal de sustituciones, sin que ese movimiento sea capaz de determinar cuáles son sus contenidos reales. Con un historicismo radical, nos quedamos sin historia. La historicidad implica una relación dialéctica con un “núcleo ahistórico”, no en tanto que esencia subyacente, sino como límite que impide todo intento de integrarlo dentro del orden simbólico: lo “real” como trauma que no se deja articular en la cadena significante. Los significantes flotantes dan cuenta de una experiencia de limitación histórica. Como no se vinculan a un objetivo social o político particular, tiene lugar un conflicto hegemónico que producirá vínculos contingentes: es porque hay límite estructural que la variación histórica resulta posible. La eliminación de este límite impediría decir cualquier cosa sobre la historicidad de las actuales estructuras de poder. Sin embargo, queda pendiente un problema: tanto el análisis del discurso hegemónico como el del discurso ideológico se sostienen en la supremacía del significante, ¿cuáles son las consecuencias para la crítica del discurso hegemónico e ideológico pensar la lógica de las formaciones discursivas más allá de la monarquía del significante? ¿pueden salir del modelo de las relaciones de dominación para redefinirse en términos de una “analítica de las relaciones de poder”, o están todavía ancladas en la “hipótesis represiva”? Asimismo, ¿puede la teoría de la hegemonía superar su déficit normativo?.

²⁷E. Radiszcz, Op. Cit.

populista).²⁸ Pero contrario a lo que se tiende a creer, no por ello se articuló una crítica profunda al discurso hegemónico, cuando en el hecho estaban dadas las condiciones de hacerlo, en la medida en que ocupaban el lugar estructural que define una de las piedras angulares de la reproducción de dicho discurso: la educación, gran eslabón del progreso, significante flotante que regula el orden del discurso. En suma, el movimiento pingüino no pudo escapar a sus condiciones de posibilidad históricas: si bien llenó de contenido a un “significante tendencialmente vacío” a través de sus demandas democráticas, en ningún momento subvirtió la existencia misma de ese “significante flotante”, que regula en tanto “gran eslabón” la “cadena metonímica” del “orden del discurso” sobre educación en el contexto de la “sociedad del conocimiento”, es decir, no resignificó dicho significante en términos políticos que escapen a la ideología hegemónica.

No se debe caer en la tentación de comprender el movimiento pingüino como acontecimiento fuera del orden del discurso, como una suerte de agente históricamente indeterminado. Pensar aquello sería precisamente caer en la trampa del “discurso capitalista”, esencialmente des-socializante y deshistorizador.



El tipo de subjetividad que se produce en este tipo de sociedades es una de las principales formas de capital que permiten al capitalismo seguir su curso de reproducción. El discurso capitalista oculta al sujeto que detrás de su posición libre de agente (por ejemplo, en el mercado) se encuentra reprimido el hecho de que está determinado por las relaciones de dominación, suponiendo además que el “objeto a” (plus de goce) puede ser integrado.²⁹ Por lo tanto, se debe redefinir el diagnóstico del “malestar en la cultura” a partir de la constatación del hecho de que la lógica del capitalismo contemporáneo no es una lógica del consumo, sino más bien del deseo. Si el capitalismo ha llegado a una fase en que pareciera no necesitar el ocultamiento de sus intereses, si el capitalismo es la panacea de la “razón cínica”, se debe precisamente a esa lógica del deseo.³⁰

Las demandas estudiantiles, si bien contienen una crítica potencial al orden económico neoliberal, y también a su soporte técnico (por ejemplo, al querer participar activamente en la reforma de la ley orgánica constitucional de educación, LOCE), y si bien de algún modo intentaron reelaborar los modos tradicionales de acción política, sin embargo, no lograron intervenir sobre las coordenadas culturales del orden ideológico hegemónico, ni mucho menos lograron redefinir las condiciones del orden de la subjetivación. Los pingüinos no lograron tomar la cadena metonímica por su eslabón más fuerte (S1); no lograron, a fin de cuentas, deshacerse de las cadenas: los pingüinos siempre continuaron alienados al S1.

De todo esto hay una lección muy importante que aprender: hoy el paso más importante es el de cuestionar y deconstruir el consenso democrático-liberal que se asume como “pos-ideológico”. Antes de eso, cualquier lógica de articulación política está condenada al fracaso. Dicho de otro modo, el intento de fundar la voluntad revolucionaria en una totalización metafórica que evite el particularismo de las variaciones hegemónicas, termina necesariamente en un fracaso. La tarea es cuestionar las coordenadas ideológico-hegemónicas, y si hoy uno sigue directamente el llamado para actuar, éste será un acto inscrito dentro de las coordenadas de la hegemonía ideológica y su metástasis. El movimiento pingüino, con todo lo subversivo que significó, no pudo dejar de actuar en cierta

²⁸Véase el documento elaborado por estudiantes secundarios en Noviembre del 2005, Propuesta de trabajo de estudiantes secundarios de la R.M. Versión digital en www.opech.cl

²⁹Véase André Soueix, “Il discorso del capitalista”. En Revista La psicoanalisi, N° 18, 1995, pp. 47-54.

³⁰Véase Slavoj Žižek, “Le désir, ou la trahison du bonheur”. En Le magazine littéraire, N° 455, 2006, pp. 30-33. El discurso capitalista puede ser leído como el discurso del fracaso de la castración (eje a→§). De ahí que pueda repensarse la noción marxista de “fetichismo de la mercancía” en función de la desmentida (Verleining) freudiana, operación inconsciente que subyace a todo fenómeno ideológico. Véase Guy Lérès, “Lecture du discours capitaliste selon Lacan”. En Revista Essaim, N° 3, Érès, Paris, 1999, pp. 89-109.

forma la compulsión a la repetición que subyace a las condiciones de la hegemonía.³¹ Y precisamente de eso se trata en el discurso psicoanalítico: cesar la estructura de la compulsión a la repetición; en lugar de repeticiones y actuaciones, se reserva un lugar para descifrar aquello que se está depositando en tales repeticiones, interrogar la raíz del despliegue del significante y proponer una experiencia subjetiva por la cual se reconozca la dependencia a dicho significante, pero para subvertirlo. Lo que el discurso del analista produce es el significante amo (S1), síntoma inconsciente al cual el sujeto estaba atado sin saberlo. En suma, la gran carencia del movimiento estudiantil es que no asumió su propia “destitución subjetiva”.

Este diagnóstico no significa que deseché el movimiento secundario. Al contrario, rescato el hecho de que el movimiento nos enseñó que aún persiste el deseo de subversión en la subjetividad contemporánea; y nos enseñó cómo pueden ser leídas las coordenadas de su fracaso. Y es que el fracaso mismo del movimiento es la posibilidad de dar cuenta del retorno de lo reprimido: la educación no puede compensar las desigualdades de la sociedad; el problema es de la estructura social, y su solución no pasa por una parte de ella.³²

V. Del deseo como factor político.

Los procesos que se dan en el ámbito de la educación están en relación con el contexto social, político y económico como totalidad y, en este sentido, forman parte de las contradicciones, conflictos, malestares y síntomas propios del sistema social latinoamericano.

América Latina es una de las regiones más desiguales del mundo. Pero la desigualdad no sólo ha afectado la condición material de los sujetos, sino también sus formas de pensar y construir imaginarios. Ciudadanía y democracia continúan en el centro de las luchas políticas latinoamericanas, articulando las coordenadas y los sentidos del cambio social. Pero en la medida en que el devenir latinoamericano se inscribe en la lógica del capital transnacional, el paso autonomizado de la economía engulle con indiferencia las demandas sociales.

La despolitización actual de lo político puede ser leída como un efecto del operar ideológico. Por ello se debe resituar lo político en el espacio de la producción cultural, por cuanto el problema no es de un cierto “modelo de gestión”, sino una cuestión ideológica. Como decía Lechner, luchar contra la naturalización es luchar contra la desubjetivación.³³ Precisamente una línea de discusión a retomar se vincula a los problemas que representa la “racionalidad instrumental”, la cual no garantiza

³¹Esto implica una conclusión muy distinta a las ideas sostenidas por los miembros del movimiento estudiantil bajo la consigna de “somos demasiado jóvenes, no podemos esperar más”: de lo que se trata hoy ya no es de reivindicar la famosa XI tesis de Marx. Lo que ha demostrado el fracaso del movimiento estudiantil es todo lo contrario: ya no se trata de cambiar el mundo a partir de un paso irreflexivo y desgastante a la acción, sino que se trata de pensarlo, interpretarlo. Si usted está desesperado por ayudar a los más necesitados, entonces inscríbese a Greenpeace o a voluntariados como “Un techo para Chile”, campañas que son apoyadas y promovidas por los medios, con tal de que se mantengan dentro de un cierto límite (que es la condición de su constitución misma). La “negatividad” contenida allí es tan débil que es fácilmente absorbida por los discursos hegemónicos, contribuyendo así con sus condiciones de reproducción. La nueva ética capitalista, mascarada humanitaria de la caridad, es parte del juego que oculta la explotación económica subyacente. El dilema político de nuestra época, caracterizada por la migración cada vez mayor de los significantes, es si la proliferación de nuevos actores sociales extenderá las cadenas metonímicas de equivalencia que permitirán el surgimiento de voluntades colectivas más fuertes, o se disolverán en nuevos particularismos que el sistema podrá integrar y subordinar fácilmente. Una lógica de la pura diferencia supone una sociedad dominada por la administración, donde la política no es posible. Una lógica de la pura equivalencia implicaría la pérdida completa de significado de la demanda social, y con ello la disolución de los lazos sociales. Ni discurso institucionalista (lógica “pospolítica” de la pura diferencia: la liberal y despolitizada administración pragmática de cosas de un Tony Blair) ni discurso populista (lógica de la pura equivalencia: la teatralidad patética de Hugo Chávez). Esa es la tarea política de hoy.

³² En la medida en que la educación se reduzca a un simple vehiculizador de correcciones sistémicas sólo se puede llegar a resolver problemas de equidad, no problemas de igualdad (que requieren de la constitución de actores sociales). La ideología opera fragmentando las posibilidades de encausar intereses con bases comunes.

³³N. Lechner, Op. Cit., pp. 577-578.

la vigencia y consolidación de valores que apunten a una radicalización democrática y la construcción de proyectos históricos, sino que más bien agudiza las tensiones entre ratio y subjetividad constitutivas de la modernidad. La cada vez mayor incapacidad para concebir los problemas de nuestras sociedades en clave política, como problemas que requieren decisiones no meramente técnicas, debilita la esfera pública democrática debido a la falta de un debate agonístico en torno a las alternativas posibles al orden hegemónico, difuminándose la frontera entre derecha e izquierda y resultando cada vez más irrelevante dicha esfera.

La política debe expresar sintomáticamente los problemas culturales y sociales. Lo que se forcluye con el rechazo de la dimensión inherentemente antagónica de la sociedad es a fin de cuentas el deseo que se juega en la creación de identidades políticas o colectivas. No es posible comprender la política sin el reconocimiento del deseo como factor esencial en la constitución del orden social. La cuestión fundamental para la política democrática moderna no es cómo erigir un consenso racional, sino –como lo sostiene Chantal Mouffe– transformar (sublimar) el antagonismo potencial en “agonismo”, movilizándolo hacia propósitos democráticos.³⁴ Se debe rescatar la noción freudiana de conflicto en tanto tensión entre el orden instituido de lo homogéneo y la condición instituyente, inherentemente subversiva y promotora de la diferencia, del deseo. El deseo, verdadero motor de la subversión del sujeto, es constitutivamente político.

Ante la ausencia de debate sobre los fundamentos de lo social; ante la pérdida de los referentes utópicos y del ideal emancipatorio; ante las crisis institucionales e identitarias; ante la caída de los grandes movimientos sociales y la fragmentación social encubierta por una “cultura democrática” que desmiente el conflicto –y en donde no hay tiempo ni espacio para la crítica; ante todo ello ¿qué Némesis nos va quedando? Asumir la subversión inherente al deseo, “deseo de deseo” que a través del lazo afectivo que instaura desterritorializa: eso es lo que los pingüinos, seguramente sin saberlo, aprovecharon.

La historia demuestra que aunque la economía sea el soporte material y la política un teatro de acontecimientos, el conflicto principal tiene lugar en el discurso. Por el deseo podemos aún ser realistas...y pedir lo imposible. *N*

c.t.a

³⁴Véase Chantal Mouffe, “Políticas y pasiones: las apuestas de la democracia”. En L. Arfuch (comp.), *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias*. Paidós, Buenos Aires, 2005, pp. 75-97.



Discursos, hegemonías y subjetivaciones en la postdictadura chilena.

Intervenciones a propósito del debate sobre educación^{35*}

Camilo Sémbler R.^{36**}

“La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son productos de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado.”
Karl Marx.

“Pero la libertad sigue siendo una ambigua promesa de la cultura mientras la existencia de ésta depende de la realidad vanamente conjurada y, en última instancia, mientras la libertad depende de la disposición sobre el trabajo de otros”.
Theodor W. Adorno.

I. Introducción.

Hay acuerdos sonoros, bulliciosos, estridentes, casi – diría – escandalosos. Son de aquellos que en su despliegue escénico alcanzan un máximo de resonancia, visibilidad y teatralidad, incluyendo en su montaje ritual brazos en alto, entonación del himno patrio y, por supuesto, la infaltable proclamación de los intereses supremos de la nación. La agenda mediática de la política encuentra en ellos su infatigable fuente de sustento. Hay otros, por el contrario, que se gestan y mueven soterradamente, en las trastiendas de lo visible y lo sensible, pero que marcan una presencia permanente, inquieta, sofocante e invasiva sobre lo cotidiano, sus sujetos, relaciones y orientaciones. Estos – que no se resuelven en oficinas o salones ministeriales, sino más bien en el terreno mismo de la historia – son, para el ejercicio de la política, los indispensables.

Uno de esos acuerdos se sitúa hoy en Chile en el ámbito de la educación. En efecto, prácticamente nadie pareciera dudar en la actualidad sobre la relevancia de la educación, atribuyéndole una necesaria promoción en tanto vehículo de una serie de atributos sociales positivos: herramienta instrumental formadora de capital humano avanzado y competente para una inserción idónea en los mercados de trabajo globalizados, plataforma de trayectorias de movilidad ascendente y avances en materia de equidad social, espacio de difusión de valores cívicos y ejercicio de prácticas democráticas, entre otros. La educación, de este modo, se concibe hoy como el “gran eslabón” que permitiría articular virtuosamente dinamismo económico, integración social y fortalecimiento de la democracia; permitiendo con ello, además, un ingreso sustentable de las sociedades latinoamericanas en las redes internacionales de producción y difusión del conocimiento características de la nueva fase de la

^{35*}El presente artículo constituye una versión corregida y ampliada de la presentación realizada en la II Jornada de Discusión organizada por la Revista Némesis como instancia preparatoria para su presente número, la cual llevó por título “Educación, más allá de la calidad: Actores, Hegemonía y Tensiones en el modelo de desarrollo chileno”.

^{36**} Licenciado en Sociología, Universidad de Chile. semblercamilo@yahoo.com

modernidad – esto es, la llamada “sociedad del conocimiento”³⁷.

Este consenso sobre la relevancia o centralidad histórica de la educación, que incluye no sólo el delineamiento de sus principales promesas, sino también un acuerdo sustantivo en torno a sus problemas y desafíos primordiales, ha dado pie incluso – manifestando con ello su intensidad política – a una apropiación de la historia reciente de Chile que ensaya una lectura en clave educativa: mientras los años noventa serían la década de la rápida expansión en el acceso a las oportunidades educativas y la cobertura de los distintos niveles del sistema – siendo su ícono la acelerada masificación de la enseñanza superior – el Chile del Bicentenario, sobre este nuevo piso educativo, debiese avanzar en tareas de segunda generación, particularmente: mejorar la calidad de los aprendizajes recibidos y avanzar en equidad educativa, ambos concebidos como elementos centrales para el fortalecimiento de la democracia y la inclusión social. Una educación de calidad en condiciones de equidad, en suma, es la promesa normativa que acompaña al discurso actual sobre la centralidad histórica de la educación.

Sin embargo, una vieja mala costumbre me lleva a pensar que esta complicidad es demasiado diáfana para no ser sospechosa y, en ese movimiento, a relevar el carácter histórico de los consensos y verdades operantes en el seno de la sociedad. Asumir ésta connotación histórica implica – otra mala costumbre – plantear que éstos no son sino la expresión de prácticas articuladoras y relaciones de fuerza entre sujetos sociales, es decir, que se trata de consensos y verdades que no surgen autorreferidamente, sino que son trazados – como horizontes normativos compartidos socialmente – desde el ejercicio hegemónico que conllevan y despliegan las prácticas políticas.

Por esto, las siguientes líneas no pretenden constituir, en ningún caso, un “comentario” sobre la educación en Chile. Señalo esto, particularmente, recordando el sentido que Foucault atribuía a la noción de “comentario”: un dispositivo de control, una conjura del azar que establece una textualidad como “verdad primera” sobre la cual los argumentos y hablas se despliegan innumerablemente, pero volviendo siempre sobre sí, sobre su objetividad³⁸. Por el contrario, el interés de las siguientes líneas radica en ensayar un conjunto de intervenciones que apunten a considerar las condiciones históricas de emergencia de la “verdad educativa” de nuestros días, las promesas y desafíos que enuncia, así como las formas de subjetividad que interpela y articula como sustrato de su reproducción. No se trata, por tanto, del más allá de la calidad de la educación, sino más bien del más acá: las condiciones de existencia de la política y las formas de articulación de sus sujetos que subyacen a la constitución del consenso hoy existente sobre la importancia de la educación y el enarbolamiento de sus principales promesas.

En otras palabras, intentaré una intervención argumentativa que despliegue el espacio histórico conflictivo y articulador – es decir, de lucha hegemónica – que hace emerger a la educación como promesa social, evidenciando con ello los horizontes normativos y las formas de subjetivación que le dan sentido y la reproducen como tal. Pretendo, en fin, esbozar un argumento que redibuje el gesto mismo de la política y, por tanto, que sea en sí mismo un gesto político.

II. Acerca de liberalismo y democracia. O los horizontes hegemónicos de la postdictadura chilena.

Una mirada reconstructiva de lo que ha sido el proceso político chileno postdictatorial, en primer término, puede contribuir a arrojar algunas luces sobre el contexto histórico de emergencia de la temática de la educación, así como de la lectura que hoy se hace sobre sus promesas y desafíos. Una mirada reconstructiva, por cierto, no en un sentido cronológico (esto pasó primero, esto pasó después), sino

³⁷Esta idea de la educación como pivote articulador o lugar estratégico para el desarrollo en América Latina, se encuentra particularmente graficada en Martín Hopenhayn y Ernesto Ottone, *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*, Ed. FCE, México DF, 2002.

³⁸El “comentario religioso”, por ejemplo, puede ser leído como un conjunto de interpretaciones sobre una misma textualidad, una misma “verdad”: el texto bíblico. Véase Michel Foucault, *El orden del discurso*, Tusquet Ed., Buenos Aires, 1992, pp. 21-24.

que en tanto reflexión que busca rearticular reflexivamente las orientaciones normativas que impulsan y legitiman a los procesos políticos y, más relevante aún, que se sitúan y operan en las autodescripciones de los actores sociales³⁹. La articulación de estos contextos normativos, como insinuaba antes, no viene dada por ningún proceso espontáneo, sino que es la expresión compleja, histórica, de la serie de prácticas articularias y relaciones de conflicto – en suma, las luchas hegemónicas – que se sitúan en el amplio campo de lo político⁴⁰. La conclusión de todo esto, rápidamente enunciada, es que la sociedad como orden político – como comunidad política, para decirlo en términos clásicos – es una formación discursiva, más bien una articulación hegemónica de contextos normativos y límites simbólicos que un referente empírico o una sustancialidad determinada. Es posible decir, desde ahí, que los horizontes



normativos del orden político postdictatorial en Chile se caracterizan por articular, internamente, elementos liberales y elementos democráticos⁴¹. No se trata, claro está, de la metafísica periodística que hoy habla de la existencia de “dos almas” en el bloque gobernante, sino más bien de una consideración que pretende señalar que el discurso hegemónico sobre la política en Chile – sus condiciones de existencia legítima, lo que se considera como político y como legítimo, así como el tipo de sujetos a los cuáles se interpela – se caracteriza por la imbricación entre liberalismo y democracia. Detallaré un tanto esto, pues – como señalé antes – considero que es central para comprender el contexto de significaciones políticas que hace emerger, y a la vez establece los límites, de la centralidad de la educación y su debate hoy en curso.

En primer término, entonces, es preciso especificar brevemente la idea de una referencialidad u horizonte normativo liberal. Hay aquí un punto particularmente problemático en estos tiempos consensuales, pues – así como antes sucedía con la noción de “dictadura” – el neoliberalismo es en Chile

hoy lo indecible. Pocos, por no decir nadie, hoy se diría explícitamente neoliberal, al menos si ello va asociado a la defensa a ultranza del mercado, toda vez que es evidente que los tiempos ideológicos corren a favor de temáticas que pareciesen suponer algo más que crecimiento económico: “deudas sociales”, “calentamiento global”, “participación ciudadana”, etc.

En este contexto, quizás sea aún más necesario enfatizar que una connotación o principio normativo central del liberalismo no radica directamente en el mercado, sino más bien en el tipo

³⁹Se trata, dicho desde Habermas, de una argumentación contrafáctica que intenta describir la idealidad normativa operante en la facticidad de los procesos sociales, esto es, aquellas referencialidades normativas que se instalan como su aguijón justificador y su elemento de tensión estructural posible.

⁴⁰Amplio en el sentido que no sólo refiere a la dimensión institucional de la política, sino al extenso campo de articulación de sujetos, relaciones de fuerza y oposición, en el cual se disputan/construyen las orientaciones normativas dominantes en una sociedad, o mejor dicho, que hacen emerger a la sociedad en tanto orden. Para una consideración cercana a esta idea, véase Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1987.

⁴¹Es preciso dejar en claro el carácter no aséptico de la noción de postdictadura como categoría nominadora del proceso político chileno reciente. Si pensamos que su enunciación no sólo nombra un tiempo político, sino que – fundamentalmente- lo establece como tal, trazando sus condiciones de articulación, criterios de evaluación y coordenadas de legitimidad, la idea de postdictadura tiende a estructurar una temporalidad política que se (auto)justifica, de manera importante, como la superación de la violencia y el horror en su cara más cruda, naturalizando con ese gesto sus propias estructuras de dominación y desigualdad. En último término, todo tiempo pasado – insinúa la narrativa postdictatorial – fue peor.

de sujeto político al cual interpela, apuesta y reconoce como legítimo. Para decirlo en términos de Dworkin, el principio constituyente del liberalismo – su moral constitutiva – ha de ser rastreado en la idea de sujeto como individuo moralmente autónomo, con fines y derechos que son previos a la sociedad, y que han de ser respetados y promovidos en las diversas esferas institucionales, como el mercado. En tal sentido, éste vendría a ser más bien un principio derivado, una esfera de realización – quizás la más relevante, por cierto – para la primacía normativa de los derechos subjetivos⁴². Este horizonte normativo liberal, en suma, más que vanagloriar el mercado de manera directa, enfatiza la primacía de la autonomía privada y la libertad individual como derechos primordiales, que anteceden a la estructuración de la sociedad, de manera tal que ésta no puede intervenir en los arbitrios individuales⁴³. Esta es, entonces, una de las dimensiones normativas centrales del orden político chileno postdictatorial, y para graficar esto quizás sólo sea necesario observar los cauces que ha tomado la reciente discusión sobre la “libertad de enseñanza”, cuyos argumentos y límites no son sino la defensa de una absoluta no interferencia de la regulación político-administrativa en la esfera de lo privado.

Y del otro lado, como apuntaba, tenemos un elemento normativo democrático. El agujión normativo que aquí se introduce apunta a un interés generalizable, a una voluntad general o deliberación colectiva como fuente de la política y a un interés común como su núcleo legitimador⁴⁴. La autonomía pública, en este caso, es el principio democrático por excelencia, el cual enfatiza – al menos desde Rousseau y Kant en adelante – que sólo es válida socialmente aquella normatividad que los sujetos asociadamente se impongan a sí mismos, es decir, mediante la generación de un acuerdo deliberado que da forma a la voluntad general – de manera tal que, obedeciendo a las leyes, no obedezco sino a mí mismo, a mi voluntad particular⁴⁵.

Ahora bien, lo central – como señalaba antes – radica en que la articulación entre ambas dimensiones – dicho en breve, garantía de la libertad individual y promoción asociada de particularismo que generan un interés general – constituyen la centralidad del discurso hegemónico sobre la política en Chile, trazando sus condiciones de existencia legítima y los contenidos con los cuales se interpela a determinado tipo de sujetos – particularmente, como volveré en seguida, a los “ciudadanos”.

Esta articulación encuentra su raigambre histórica, claro está, en el carácter que asume el proceso de recomposición democrática en Chile: una apertura de los espacios institucionales del ejercicio democrático, vinculado a un reestablecimiento de los derechos civiles y políticos como su base normativa, pero que dejó intacto un sistema económico que opera en base a la primacía normativa

⁴²La apuesta por el mercado, dice Dworkin, es una consideración de igualdad de libertades básicas más que de eficiencia: asegura un trato igualitario entre las preferencias individuales, en tanto no se invade la autonomía particular. Véase Ronald Dworkin, “El liberalismo”, en Stuart Hampshire (comp.), *Moral pública y privada*, Ed. FCE, México, 1983. Cabe destacar que ésta consideración se vincula más directamente al liberalismo de orientación igualitaria, hoy en alza, en tanto es precisamente aquél que ha conceptualizado en mayor medida la relación entre libertad individual y equidad social – en ámbitos, por ejemplo, como la educación. Otras vertientes del liberalismo, como la argumentación monetarista (Friedman), destacan directamente la centralidad del mercado como mecanismo de eficiencia y bienestar.

⁴³ Por esto, no sólo un individualismo que afirma la existencia de un sujeto cuya esencia radica en la capacidad de maximizar bienes y oportunidades sociales (utilitarismo), sino que también aquél que considera que dicha esencia consiste en capacidades, potencialidades o talentos propiamente humanos que han de desarrollarse (por ejemplo, mediante la educación y la participación política) en la sociedad, pueden ser considerados parte de una argumentación normativa liberal: suponen un sujeto, si bien con cualidades y fines disímiles, previo a la estructuración de la sociedad. Al respecto, se puede consultar C.B Macpherson, “Pluralismo, individualismo y participación”, en Romeo Grompone (ed.), *Instituciones políticas y sociedad*, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1995.

⁴⁴ Hay aquí el problema inverso al mencionado en relación al neoliberalismo: si hoy éste es lo indecible, la democracia es lo insoslayable. Dicho más directamente: si nadie quiere aparecer hoy como neoliberal, todos deben (debemos) hacerlo como democráticos. Quizás convenga recordar que este mismo triunfo ideológico hace que hoy, en este preciso momento, a los iraquíes les llueva democracia. Esto muestra, como afirmaba antes, que la democracia – como toda orientación normativa en el orden de lo político – supone más bien un campo en disputa que una sustancialidad. Pero ese es otro tema, aquí nos interesa la educación.

⁴⁵ Habermas entiende, de manera aclaratoria, este elemento democrático como principio de discurso, es decir, que sólo son legítimas aquellas normas de acción que pudiesen ser aceptadas por todos los posibles afectados por ellas como participantes en discursos racionales. Véase Jürgen Habermas, *Facticidad y validez*, Ed. Trotta, Madrid, 2000.

de la individualidad. Desde ahí en adelante, entonces, el proceso político aparece permanente referido, como horizonte de legitimidad y en la autodescripción de sus actores, a esa doble dimensión: una articulación de un interés general – un bien común – desde la promoción asociada de intereses particulares, la conjunción de las individualidades operantes en lo social.

¿Y qué tiene que ver, todo esto, con la educación?. Pues bastante, al menos en dos sentidos importantes. En primer término, la centralidad de la educación, su relevancia histórica y su promesa vigente, radica – en parte importante – precisamente en ello: su capacidad de articular una dimensión individual con un componente generalizable, una promoción de individualidad aparejada a un interés colectivo. La apuesta educativa reza, a grandes rasgos, de la siguiente manera: los sujetos portan talentos y capacidades individuales que, si el sistema educativo está correctamente diseñado, pueden florecer en cada uno de ellos, conllevando así beneficios individuales (mayores habilidades, mejor ingreso al mercado del trabajo, movilidad social) pero también colectivos, valores comunes: más integración social, sentido de pertenencia y comunidad cívica, fortalecimiento de la democracia, etc.⁴⁶.

De hecho, los “derechos sociales” – entre ellos, la educación – han sido siempre el elemento articulador de una modernidad política que se asienta normativamente en derechos individuales de libertad (sistema económico) y, a la vez, en una autocomprensión democrática del proceso político. En otras palabras, el aseguramiento de los “derechos sociales” posibilita la promoción de condiciones materiales de existencia que, por una parte, no niegan fácticamente la presunción de un sujeto jurídico libre e igual y, por otra, permiten su emergencia en el espacio de lo público en condiciones mínimas de igualdad de oportunidades, no desmintiendo con ello la apelación normativa democrática⁴⁷.

La conclusión, en suma, se podría decir de la siguiente manera: la promesa educativa, su emergencia política y centralidad histórica, es una de las expresiones prácticas de una sociedad que se sustenta en un horizonte político hegemónico de corte liberal-democrático.

Sin embargo, es el segundo sentido el que quisiera destacar particularmente, pues revela los límites del debate actual y sus apuestas en la educación. Se ha establecido, ya lo decía al comienzo, que la tarea prioritaria del momento es avanzar en una educación de calidad en condiciones de equidad. Si la anterior era la enunciación de una promesa educativa, éste pareciese ser el desafío educativo del presente. Y aquí, nuevamente, el sentido común despliega su potencia política y la idea pareciese tener aplastante connotación positiva. Ante esto, quisiera indagar – brevemente – la relación que guarda este desafío con los contextos hegemónicos de lo político previamente descritos, o más directamente, si la idea de una educación con equidad va más allá del horizonte político postdictatorial reseñado, o no es otra cosa que su más reciente y pomposa afirmación. El dilema central a plantear, en este ámbito, es la consideración de la equidad como dimensión política – esto es, no se trata de apreciar sus posibilidades prácticas, las vías e impedimentos para la realización de este desafío, sino que, más bien, la pregunta remite a los principios normativos implicados, articulados, en la idea de equidad social.

Así, en primer término, cabe destacar que la noción de equidad, al menos en el ámbito de la educación, se ha ido complejizando de manera reciente, precisamente a la luz de los avances en materia de acceso y cobertura que ésta ha experimentado en los últimos años. Hoy se habla, por ejemplo, que la promoción de equidad educativa no ha de restringirse al aseguramiento de un acceso universal a cierto nivel considerado básico de educación (escolaridad obligatoria), sino que debe incorporar otras dimensiones progresivas: una distribución equitativa de las oportunidades para continuar estudios hasta el nivel superior del sistema, una equidad en los resultados logrados en los aprendizajes y, finalmente,

⁴⁶A modo de ilustración, se puede mencionar la siguiente consideración contenida en el Informe del Consejo Asesor para la calidad de la educación: “El ser humano, en la totalidad de sus dimensiones, es el sujeto y destinatario de la educación. La tarea educativa busca formar personas que – en el marco de la convivencia – alcancen el más pleno y equilibrado desarrollo de sus dimensiones afectivas, intelectuales y sociales”. Consejo asesor presidencial para la calidad de la educación, Informe Final, Santiago de Chile, 2006, p. 16. Disponible en www.consejoeducacion.cl

⁴⁷Esto no implica negar, en ningún caso, que el reconocimiento y aseguramiento de los derechos sociales, históricamente, han respondido a procesos de conflictividad social y lucha política emprendidos por grupos y sectores sociales en pos de mejorar sus condiciones de vida. Se trata, más bien, de destacar la connotación normativa que la institucionalización de un “derecho social” introduce en el proceso político.

una distribución equitativa en la realización, esto es, garantizar que las capacidades aprendidas se puedan efectivamente poner en juego – sin depender de condiciones arbitrarias, atributos heredados o prestigios – en la vida social⁴⁸. Con ello, entonces, es preciso evitar afirmar de entrada que la equidad sólo aseguraría pisos mínimos de acceso al sistema, pues la consideración – al menos como intención – apuesta normativamente más allá en la actualidad.

Y ha sido, precisamente, el liberalismo igualitarista el que ha llevado a su máxima complejidad conceptual la idea de equidad social. Para Dworkin, por ejemplo, una concepción igualitaria expresada en la promoción de una distribución equitativa de los bienes, recursos y oportunidades existentes en una sociedad, es uno de los núcleos normativos de una concepción política propiamente liberal. La argumentación de semejante consideración, como se intuirá, radica precisamente en la defensa normativa de la primacía de la libertad individual y la autonomía de los particularismos: la distribución equitativa posibilita que cada uno cuente con los medios necesarios para realizar su concepción del bien y sus intereses particulares, o inversamente, la instalación de cualquier otro principio de distribución implicaría privilegiar – mediante una decisión político-administrativa – las preferencias e intereses de algunos sujetos por sobre las de otros, menoscabando con ello su espacio de autonomía individual y sus perspectivas de realización⁴⁹.

Por su parte, Rawls ha enfatizado la relevancia de la idea de equidad como parte de la búsqueda de una concepción política de la justicia que pudiese instalarse como base normativa de sustentación pública en las sociedades democráticas contemporáneas. Sin entrar en detalles, ello implica para Rawls, al menos dos dimensiones normativas vinculadas a la idea de equidad: por una parte, que los principios de justicia que regulan un orden social se generen de manera equitativa – esto es, mediante una situación inicial justa (la posición original) en la cual los sujetos se sitúan de manera simétrica y recíproca para acordar orientaciones políticas compartidas – y, por otra, que estos principios han de asegurar, entre otros aspectos sustantivos, una justa igualdad de oportunidades en la sociedad – es decir, es preciso que toda persona posea las mismas oportunidades para competir por un puesto social sin las desventajas (arbitrarias) ligadas a su condición de origen⁵⁰. Si esta segunda dimensión establece la promoción de la equidad en su connotación más conocida, la primera dimensión da cuenta, más sofisticadamente, del criterio político que legitima una distribución social equitativa: se trata, dice Rawls, de una justicia puramente procesal, esto es, que el carácter equitativo y legítimo de la distribución social equitativa depende de las condiciones (equitativas) presentes en el procedimiento de constitución de los principios de justicia, en su mecanismo de generación como focos públicos de regulación, y no en la distribución final que se logre o en otro criterio externo al procedimiento mismo⁵¹.

Es posible desprender de estas consideraciones, entonces, que la promoción de la equidad posibilita, precisamente, la articulación entre una esfera económica asentada en derechos individuales y una autocomprensión democrática del proceso de generación de la voluntad política. La equidad, en otras palabras, permite mantener una cierta reconciliación o estabilidad entre elementos normativos

⁴⁸ Al respecto, véase Jean Marie De Ketele, “El fundamento de las políticas educativas. Una educación de calidad para todos”, en Juan E. García-Huidobro (ed.), *Políticas educativas y equidad*, Fundación Ford, UNESCO, UNICEF, Universidad Alberto Hurtado, Chile, 2004.

⁴⁹ Véase Ronald Dworkin, *Op. Cit.*, p. 149.

⁵⁰ Así, mientras el primer principio de justicia rawlsiano asegura una igualdad de derechos y libertades básicas, el segundo principio – que da pie a la “igualdad democrática” – señala lo siguiente: “Las desigualdades sociales y económicas habrán de disponerse de tal modo que sean tanto a) para el mayor beneficio de los menos aventajados, como b) ligadas con cargos y posiciones asequibles a todos en condiciones de justa igualdad de oportunidades”. Véase John Rawls, *Teoría de la justicia*, Ed. FCE, México DF, 1995, p. 88.

⁵¹ Esto implica que la justicia de una determinada distribución se basa exclusivamente en la justicia del esquema de cooperación social del cual es su resultado, es decir, del carácter imparcial con que se generó el sistema público de normas que lo define como relación cooperativa y que funda las expectativas de los individuos participantes. Por esto, en lugar de redistribuir “al final de cada período”, se trata más bien de asegurar una propiedad diseminada de los medios necesarios (activos productivos, educación, capacidades, etc.) para que todos los ciudadanos puedan participar plena y equitativamente en la cooperación social.

que, de no mediar esta distribución, amenazarían con tornarse núcleos tensionantes, potenciales de conflicto. Particularmente, la legitimidad del sistema económico basado en la libertad individual se ve con ello reforzada, pues si no existiera una distribución equitativa, que posibilite que los sujetos “no dependan” en su desenvolvimiento de sus condiciones de origen, la competencia mercantil se transformaría en una guerra – además de salvaje – perdida de antemano para los mismos de siempre, potenciales desertores de una esfera donde, una y otra vez, se está condenado a perder. La equidad, por el contrario, instala la promesa normativa de una competencia donde sólo dependerá de cada uno los resultados que, finalmente, se obtengan.

La conclusión, en éste ámbito, se puede enunciar de la siguiente manera: para garantizar la estabilidad y legitimidad del mercado a largo plazo, así como su centralidad social, se requiere de una educación en condiciones de equidad. El desafío educativo vuelve a expresar, en suma, los contextos hegemónicos de lo político desplegados durante éstos últimos años en Chile. Nada más, pero nada menos.

III. Sobre los sujetos interpelados y su devenir. O el discreto encanto de la ciudadanía.

Al comienzo he mencionado que las condiciones hegemónicas, además de señalar la emergencia de la promesa educativa y sus desafíos, interpelan y articulan a un determinado tipo de sujeto como su sustento de reproducción y legitimación. Esto implica asumir que los sujetos, para decirlo con Althusser, son sobredeterminados por los horizontes hegemónicos, sus contenidos y promesas, estructurándose como tales – como sujetos – y moviéndose internamente, a veces conflictivamente, siempre en aquel campo simbólico⁵². Hay entonces una circularidad infatigable entre lo político y la práctica política: los actores impulsan y orientan pretensiones normativas, pero a la vez son constituidos – subjetivados – desde los contextos normativos trazados como hegemonías en la sociedad. Parafraseando a Bourdieu, los sujetos de lo político son, por tanto, estructurantes y estructurados.

Esta interpelación ideológica constitutiva implica entonces, entre otras cosas, que los sujetos políticos no son un mero ejercicio voluntario o una movilización racional de recursos, sino que su irrupción en la esfera de lo público viene impulsada siempre por el doble y circular movimiento de su acción misma y la interpelación hegemónica que los constituye. Es decir, a modo de ejemplo: para que exista movimiento estudiantil, si entendemos que ello implica cierta presencia del actor estudiantil en el ámbito de lo público, no sólo es necesario que existan factores internos de movilización y organización, sino que también es requisito que la educación constituya un horizonte o promesa normativa relevante – hegemónica, diríamos – para la sociedad en cuestión. Sólo hay movimiento estudiantil, en suma, en una sociedad que valora la educación, que instala ciertas promesas normativas, centralidades políticas y, con ello, tensiones sociales posibles, en dicho ámbito.

Hoy en Chile el sujeto político interpelado y articulado desde el discurso hegemónico es la siempre bien ponderada ciudadanía, siendo su devenir real la publicitada participación ciudadana.

Si bien es innegable que la apelación a una promoción de una participación con carácter ciudadano se entronca con los problemas de representatividad que aquejan a los sistemas políticos contemporáneos (siendo el reemplazo o complemento para la constitución de una voluntad política que, cada vez más, encuentra problemas de legitimidad vía sus canales institucionales – parlamentos, partidos políticos, etc.), así como con los déficit de administración y cobertura social del aparato estatal en determinados ámbitos (de manera que ahí donde “no basta” con el mercado y el Estado tampoco “alcanza”, siempre es bueno un poco de discurso comunitario y participación ciudadana como mecanismo de (auto)resolución de problemas), me interesa destacar otro ámbito relevante de

⁵²Para la idea de sobredeterminación, véase Louis Althusser, “Contradicción y sobredeterminación (notas para una investigación)”. En *La revolución teórica de Marx*, Siglo XXI Ed., México, 1969.

ésta promoción: el vínculo interno que la interpelación ciudadana traza con la centralidad histórica atribuida a la educación.

En efecto, a la educación hoy no sólo se le atribuyen aportes instrumentales (herramientas y habilidades para el mercado laboral), sino que también se le señala, insistentemente, como un espacio de difusión de valores ciudadanos y prácticas democráticas. El sistema educativo sería, en suma, una especie de “antesala” de la democracia. De modo inverso, se dice, el ejercicio de la ciudadanía exigiría un mínimo de calidad y equidad en la educación, que permita dotar al sujeto de habilidades y orientaciones éticas pertinentes para su adecuado desempeño ciudadano⁵³. El ciudadano, en otras palabras, es el sujeto de la “verdad educativa” del modelo.

Y este sujeto ciudadano reproduce, en su movimiento, las condiciones hegemónicas de primacía de la libertad individual y la promoción asociada del interés común. En otras palabras, la apuesta por el ciudadano es la apuesta por una individualidad, a la cual se le presupone un interés de cierto tipo y que es llevada al espacio de lo público de forma – digamos – participativa. Pero se trata de un espacio que, por esta confluencia de racionalidades particulares, se encuentra, en términos de Habermas, estructuralmente despolitizado, pues las orientaciones normativas centrales del orden social se presentan, en dicho espacio, ya articuladas, debiendo el ciudadano aceptar o rechazar en bloque sus contenidos. Dicho más exactamente, el ejercicio hegemónico de lo político consiste, entonces, en una despolitización de lo público que invoca y promueve una participación ciudadana no deliberativa, pero que es real, operante⁵⁴.

Este carácter de lo público se vincula, estrechamente, con la relación entre derechos individuales y equidad social previamente referida. En estricto rigor, hoy es cada vez más claro que la apelación neoliberal a un carácter total y autorregulado del mercado, cuyo complemento es un Estado mínimo, corresponde más bien a su horizonte utópico que a su estructuración histórica. Los procesos de regulación mercantil impulsados mundialmente requieren, en efecto, de una no menor participación de la administración estatal, sobre todo en la ya mencionada dimensión de aseguramiento de condiciones sociales (niveles de equidad) que provean de horizontes de legitimidad, de anclajes normativos, al proceso de reproducción sistémica. Ello, sin embargo, introduce una tensión importante en el seno de la autocomprensión democrática: la inserción del ámbito presentado normativamente como foco de un interés generalizable – el Estado – en el campo de la apropiación específicamente privada – el mercado –, lleva estructuralmente a que las exigencias de legitimación del sistema político deban operar en base a una lealtad de masas lo suficientemente difusa, individualizada, con tal que no se tematice comunicativamente – políticamente – semejante tensión⁵⁵. La participación ciudadana, en suma, es el correlato práctico de una esfera de lo público estructuralmente despolitizada que es, a su vez, la secuela de la necesaria promoción de equidad por parte del Estado en una sociedad basada en el ejercicio de los derechos individuales en la esfera mercantil.

Ahora bien, en su contracara, cabría preguntarse también que es lo que se contiene con la invocación ciudadana que despliega el discurso hegemónico. Fundamentalmente, la articulación de un tipo de subjetivación política que se mueva más allá de su identidad misma, de su individualidad o reconocimiento grupal autorreferido, esto es, que se escenifique públicamente como la enunciación práctica y discursiva de una universalidad conflictiva, el despliegue de una identificación imposible, una lógica emancipatoria de lo político, como le llama Rancière. Es decir, una subjetivación política

⁵³ Al respecto, entre otros, se puede consultar, CEPAL, Equidad, desarrollo y ciudadanía, Santiago de Chile, 2000, pp. 93-122; y C. Cox, R. Jaramillo y F. Reimers, Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción, BID, Washington DC, 2005. Por su parte, el ya citado Informe del Consejo Asesor para la Calidad de la educación, señala que una educación de calidad debiese orientarse hacia el cumplimiento de tres metas: desarrollo personal (cognitivo, moral, emocional, creativo), desarrollo social (participación ciudadana y democrática) y desarrollo económico (aprendizajes y competencias para el trabajo). Véase Consejo asesor presidencial para la calidad de la educación, Op. Cit., p. 22.

⁵⁴ Esto es, no se trata de un artificio que encubre el ejercicio de la hegemonía, sino más bien, de su realidad misma: uno de sus modos de estructuración histórica o devenir real. Por lo mismo, nada más lejano al argumento aquí desarrollado que la intención de suponer – menos promover – una “verdadera” participación ciudadana frente a la existente.

⁵⁵ Jürgen Habermas, Problemas de legitimación en el capitalismo tardío, Amorrortu Ed., Argentina, 1998, pp. 77-78.

que no apele a un “en sí”, sino al desplazamiento conflictivo en la relación con un otro: que deje de ser la expresión de una identidad existente – ya sea estudiante, trabajador, ciudadano, etc. – para moverse en el trazado de un universal polémico: ser todos y, a la vez, ninguno⁵⁶. Es este suplemento de lo político respecto a las identidades existentes – la ciudadanía, entre ellas –, esta enunciación de una ficción polémica y anónima que revela, en su gesticulación, el carácter histórico – por ende, hegemónico – de las distribuciones sociales y los roles políticos existentes, lo que contiene, elude, el discurso ciudadano en la actualidad⁵⁷. Por lo mismo, el ejercicio de contención hegemónica no radica, de manera primaria, en negar decididamente la inclusión social o el diálogo político, sino más bien en que éstos siempre transcurran dentro del escenario que supone la referencialidad a las identidades, funciones y roles establecidos, en la permanencia de una distribución histórica particular del poder.

Quizás el ejemplo más nítido de esta tensión entre interpelación ciudadana y universalización polémica sea – y no por nada, dada la centralidad política de la educación hoy – el movimiento secundario reciente en Chile. Es posible apreciar que cada vez que se insinuaban desplazamientos universalizantes, aperturas polémicas, esto es, cada vez que se enunciaba prácticamente que lo estaba en juego no era “el sistema educativo” o “el problema secundario”, en suma, cada vez que se transformaban políticamente las “fallas del modelo” en relaciones históricas, el discurso hegemónico desplegó todo su potencial fragmentador, despolemizante. Si la criminalización y el rechazo de la protesta, en primer término, no logró contener del todo la situación, sí lo hizo luego, más sutil y efectivamente, la incorporación consensual del conflicto y su adulación, aquella que se encarga de destacar, una y otra vez, la condición identitaria del movimiento (estudiantes, más aún, estudiantes secundarios), devolviéndolo por esa vía a su condición primera, ciudadana, clausurando cualquier espacio posible para una universalización polémica. “Los secundarios nos han dado una lección” o, más explícitamente, “los secundarios nos han dado una oportunidad histórica para cambiar el sistema educativo”, son los cierres discursivos consensuales que, alabanza de por medio, devuelven el sujeto político a su identidad (fueron, no lo olvidemos, los secundarios, no politicemos el tema) y a su ámbito de acción particular (la educación es el tema, no saquemos dividendos políticos de un problema). Esta recomposición hegemónica, esta clausura de la polémica, perpetúa los tiempos del discreto encanto de la ciudadanía en Chile.

IV. Consideraciones finales. Cierres y apertura.

He intentado, en estas líneas, ensayar un conjunto de argumentos que apuntan a vislumbrar las condiciones históricas, políticas, que subyacen a la emergencia de la centralidad que hoy se le atribuye a la promoción de la educación, así como el modo particular de subjetivación que ésta interpela y articula. De esta manera, para terminar, señalo tres breves cierres y una apertura al argumento hasta ahora desarrollado.

Primero. La promesa educativa en boga emerge de condiciones históricas de hegemonía de una orientación normativa liberal-democrática. Esto es, si bien la discusión sobre educación puede ser más o menos liberal, siendo éste otro tema, he intentado destacar que su más acá – es decir, el establecimiento previo de una centralidad histórica de la educación, el enarbolamiento de la promesa educativa – es uno de los ejes prácticos del liberalismo democrático hoy hegemónico.

Segundo. El desafío educativo – una educación en condiciones de equidad social – es una de las apuestas políticas o promesas normativas de éste liberalismo de orientación igualitaria. El problema, como se apuntó, puede ser esbozado particularmente desde la legitimidad necesaria a largo plazo

⁵⁶Véase Jacques Rancière, *Política, policía, democracia*, LOM Eds., Santiago, 2006.

⁵⁷Una interpelación fundamental que hoy contiene la escenificación de una subjetivación política universal y polémica es, según Rancière, el discurso que invoca a los derechos humanos. Dicho en los términos que hemos venido planteando, si la ciudadanía es la apelación a un sujeto político individualizado, despojado de toda universalidad conflictiva, los derechos humanos invocan a un sujeto que, si bien es universal, se presenta desprovisto de toda polémica o conflicto posible.

para el rol regulador del mercado y su centralidad social. Sin condiciones sociales equitativas, no hay mercado que resista – legítimamente, esto es, establemente – en el largo plazo.

Tercero. La verdad educativa de los tiempos postdictatoriales, sus promesas y desafíos, interpela y articula a un sujeto político ciudadano y participativo como su sustrato de reproducción y legitimación. Un liberalismo con agenda ciudadana, participativo, dialogante, es el estilo de esta política que, de tan vieja, hoy aparece como nueva.

Y la apertura. Una palabra sobre Ciencias Sociales y verdades educativas. No deja de llamar la atención la rapidez y simpleza con que el pensamiento social ha asumido las verdades educativas de nuestro tiempo: “sociedad del conocimiento”, “sociedad de la “información”, “capital humano”, son elementos que hoy circulan naturalizadamente en el discurso de las Ciencias Sociales, como si fuesen pisos neutrales, objetivos. Ello, claro está, no es sino una expresión más de los intereses políticos, históricos, que articulan la producción y la difusión del saber sobre lo social. No obstante, quizás sea – otra vez – momento de ensayar “rupturas epistemológicas” con aquellas verdades, gestos políticos que las devuelvan a su radical contingencia, a su inexorable dimensión de lucha y ejercicio hegemónico. La Universidad, con su imperio de la razón formalizante en disciplinas, investigaciones y (no pocos) estudiantes, no puede estar más lejos hoy, siquiera, de pretender algo así. Pero, al menos, es bueno saber que siempre quedarán los bárbaros para éste y otros intentos. *ℵ*



Perspectivas y significados del Movimiento Nacional de Estudiantes Secundarios chilenos.^{58*}

Juan González, Rodrigo Cornejo, Rodrigo Sánchez, Juan Pablo Caldichoury^{59}*

I. Contexto sociopolítico chileno.

Diversos investigadores plantean que América Latina es la región del mundo donde se han aplicado con mayor profundidad y constancia las políticas neoliberales. Chile cuenta con el dudoso honor de ser, tal vez, el país más neoliberal de la región más neoliberal del mundo⁶⁰. Las estrategias neoliberales, son una respuesta global a la crisis de acumulación del capitalismo industrial (no la única posible, pero tal vez la más radical). Como tal contienen elementos de redefinición de carácter económico y técnico (los más visibles), pero también reconfiguran el campo y el alcance de los sistemas políticos, e intervienen sobre el ámbito cultural e ideológico, transformando las condiciones de (re)producción de subjetividades e identidades.

En Chile, a lo largo de treinta años de políticas neoliberales, se han privatizado casi la totalidad de los servicios básicos (agua, luz, transporte), el sistema de pensiones e importantes sectores de la Salud y la Educación. De esta forma, se ha construido un país “dualizado”, con mejoras relativas en los servicios sólo para quienes pueden pagar (los menos) y con una creciente exclusión para las mayorías. Las tasas de ganancia de los grandes grupos económicos son las más altas de la historia, a la vez que la distribución del ingreso del país se ubica entre las 12 peores del mundo, de acuerdo al Informe de Desarrollo Humano del PNUD 2003.⁶¹

El fin de la dictadura militar (1990) se configuró como un pacto entre los principales dirigentes de la “Concertación por la democracia” y la fuerza política del pinochetismo. Tras el proceso de negociación, los sucesivos gobiernos de la Concertación han continuado la instalación de las políticas neoliberales iniciada por la dictadura. Del mismo modo, la ciudadanía fue excluida del proceso de reconstrucción democrática, considerando además el temor ciudadano ante un posible retorno de la violencia estatal sistémica desplegada por los militares.

En el ámbito específico de la educación, Chile fue un verdadero laboratorio de aplicación de recetas neoliberales. Algunos elementos de estas recetas fueron el diseño de un sistema de financiamiento basado en subsidios estatales portables para los alumnos del sistema escolar independientemente de si ellos asistían a establecimientos de administración pública o privada, la privatización un número creciente de escuelas⁶², la promoción de mecanismos de competencia de tipo mercado entre las mismas, el desmantelamiento de la educación pública y la potestad de los dueños de colegios (sostenedores) que reciben subvención estatal para lucrar con dichos dineros, cobrar a las familias y seleccionar

^{58*} Este artículo corresponde a la versión original del artículo *Chili: signification et perspectives du mouvement étudiant*, publicado en *État des résistances dans le Sud - 2008*. Alternatives Sud, Vol. 14, Bruxelles, 2007.

^{59*} Observatorio Chileno de Políticas Educativas, Universidad de Chile. opech@uchile.cl – www.opech.cl

⁶⁰E. Sader, Conferencia inaugural encrucijadas de la educación Latinoamericana. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Santiago de Chile, 2006.

⁶¹PNUD. Informe de Desarrollo Humano. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Santiago de Chile, 2003.

⁶²Hoy en día, el 42% de los estudiantes de la educación obligatoria chilena asiste a escuelas particulares que reciben subvención del Estado. A esta cifra hay que sumar el 9% de estudiantes que asiste a escuelas particulares sin subvención estatal.

estudiantes. Este particular sistema quedó amarrado por una ley con rango constitucional, promulgada por la dictadura militar días antes de dejar el gobierno⁶³ y ha generado graves problemas de calidad educacional, inequidad y un inédito fenómeno de segmentación sociocultural entre las escuelas chilenas: una especie de apartheid educativo. En palabras de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, la educación chilena “está influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje” y parece estar “concientemente estructurada por clases sociales”.⁶⁴

II. El Movimiento secundario 2006.

El movimiento de estudiantes secundarios constituye la manifestación más reciente del malestar social generalizado en el país, tras largos años de inseguridad social y precarización de los distintos ámbitos de la vida social, política y cultural.

Podemos encontrar antecedentes sobre el devenir del movimiento estudiantil tanto en el largo como en el corto plazo. No obstante el hito con mayor presencia en discursividad juvenil ocurrió durante el año 2001, en el proceso que la prensa y los sociólogos de gobierno denominaron “el mochilazo”. Esta movilización se centró en la demanda de mejoras en las condiciones de transporte público para los estudiantes y marca un hito inicial en la configuración del sujeto que irrumpiría el año recién pasado.

Así, durante el primer semestre del 2006, la sociedad chilena se vio sacudida por la movilización de miles de estudiantes, de una manera inédita en la posdictadura. Esta movilización contó con un nivel de masividad y apoyo ciudadano inéditos. Durante los paros nacionales de los días 30 de mayo y 5 de junio de 2006, se calcula que hubo casi un millón de estudiantes secundarios movilizadas. A ésta cifra hay que sumar el apoyo de estudiantes de los cursos superiores, de educación básica, del Colegio de Profesores, de diversas asociaciones de padres y apoderados y de la Confederación Nacional de Estudiantes Universitarios (CONFECH). Por otra parte, diversas encuestas de opinión pública de la época, constataron que el nivel de apoyo ciudadano a las demandas del movimiento fluctuaba entre un 83% (Centro de Políticas Públicas de la Universidad del Desarrollo) y un 87% (Centro de Encuestas de La Tercera). La movilización logró redefinir la agenda política del gobierno de la Presidenta Bachelet, que no contemplaba modificaciones del sistema educativo, ni asumía una crisis estructural del mismo. Podríamos afirmar que la movilización de los estudiantes secundarios significó el más importante proceso de incidencia de un actor social en políticas educativas en el Chile de posdictadura.

III. Nuevas formas de participación social y política ejercidas por el movimiento.

Además de lo señalado, el movimiento representa un salto en las tradicionales formas de ejercer la ciudadanía de las organizaciones sociales chilenas, quizás esto es lo más interesante y representa el mayor aporte de este movimiento a la subjetividad organizativa de los sectores que resisten el modelo. Pasamos a caracterizar brevemente estos aportes:

a) Redefinición de lo político en el marco liberal: La ciudadanía activa: Se logró subvertir la lógica liberal de la política, que soslaya los conflictos y asume el diálogo, la mediación de “especialistas” y el consenso, en los marcos y tiempos institucionales. El movimiento secundario reinstaló formas de diálogo como las asambleas y nuevos tiempos y protocolos de acuerdo, restándole iniciativa al

⁶³La Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza - LOCE

⁶⁴Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile. París, OCDE, 2004, p. 277 y 290.

gobierno y sumándola al movimiento. De esta forma se traspasaron los límites inherentes al modelo democrático representativo, a través del ejercicio de una ciudadanía activa, que desconfiaba de las mediaciones “expertas” que proponía la clase política. Ejemplos de esto fueron, la tentativa del movimiento por ser parte de la redacción directa de la nueva ley de educación que reemplazaría a la LOCE ⁶⁵ y la intención de participar directamente en la negociación legislativa que el gobierno pretendía llevar con la derecha, entre otras acciones.

Por otra parte, el movimiento de estudiantes secundarios subvierte el esquema liberal en torno a la participación de los sujetos como individuos en los formatos de la democracia electoral, instalándose como sujeto colectivo desde una identidad popular, interviniendo desde ahí en el espacio político⁶⁶. Sobre esto un estudiante planteó: “La ciudadanía te pone en un nivel de par con el otro... nosotros “no estamos ni ahí” con usar el término de ciudadano. Nosotros somos pobres.”

b) Articulación entre prácticas micro y macropolíticas: El movimiento secundario logró unir en una misma acción sus demandas económicas y políticas con una práctica que buscaba incidir en el movimiento mismo y su entorno, instalando valores y actitudes coherentes con el discurso crítico con el sistema social, político y cultural. El movimiento secundario se caracterizó, entonces, por la articulación de una propuesta de cambio en las relaciones sociales inmediatas, con la urgente necesidad de cambios en el sistema político y económico en el que se veían insertos. Así el movimiento logró integrar en sus demandas, reivindicaciones económicas y de infraestructura, cuestionamientos la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza y el sistema de administración educativa; pero además logró referenciar (especialmente desde los colectivos de sectores periféricos populares) una crítica al sistema cultural neoliberal y la forma de vivir que este impone. Así fue como el movimiento además agitó demandas relacionadas con la vida cotidiana y la vivencia corporal en las escuelas; se cuestionó la implementación de la llamada Jornada Escolar Completa, centrándose también en el uso que se le ha dado al mayor tiempo de permanencia en las escuelas. Los estudiantes se niegan a recibir más horas de “lo mismo” y se movilizan por incorporar el “mundo de la calle” y su experiencia local cotidiana en el interior de los muros escolares.

Además, extensos sectores estudiantiles movilizados lograron articular, en su discurso y en su práctica, una crítica radical al “modo de vida” hegemónico en la sociedad neoliberal chilena, que ellos asocian al individualismo, el consumismo, la competencia, el comportamiento acomodaticio y la falta de conciencia social y disposición a movilizarse. Como señaló un vocero nacional en entrevista exclusiva, “nuestra crítica no es contra la exclusión. Es contra los modos de relaciones humanas que existen y esa relación humana no permite un desarrollo del ser humano. Hay una limitante entre los parámetros para desarrollar tu vida y cuáles son los idearios para desarrollarlos: Nuestros padres trabajan para vivir y viven para poder trabajar y nos crían pa lo mismo...” ⁶⁷ La construcción de estos niveles de conciencia y crítica al “modo de vida neoliberal” es uno de los elementos más llamativos de este movimiento.

La génesis de este proceso ha sido muy poco estudiada y sobrepasa los límites de este artículo; sin embargo, podemos afirmar que esta construcción se fraguó esencialmente en espacios informales de encuentro y con un alto componente afectivo: las actividades culturales y deportivas, los encuentros informales, los carretes (fiestas), etc. Por último, es indudable que esto generó, en el seno del movimiento, una desconfianza muy grande hacia las organizaciones sociales de adultos, por su integración a las lógicas políticas, culturales y económicas del modelo, fenómeno que contribuyó a

⁶⁵Ley Orgánica Constitucional de Educación promulgada por el gobierno militar en el año 1990.

⁶⁶Por ejemplo, en los inicios de la movilización, el Ministro de Educación invitó a los dirigentes estudiantiles a dialogar. A la cita llegaron más de ochenta jóvenes, desarrollándose una interesante discusión en torno a qué es la representatividad y desordenando, por cierto, las tradicionales lógicas de negociación política.

⁶⁷J. C. Herrera, Movimiento secundario, ciudadanía y participación. Entrevista a Juan Carlos Herrera, ex vocero de la Asamblea Nacional de Estudiantes Secundarios y miembro del “Cordón Norte”, realizada por OPECH, Octubre 2006.

dificultar la necesaria comunicación que hubiese permitido una mayor articulación con otros sectores sociales más vinculados a la lógica del sistema.

c) Unión entre sectores sociales fragmentados: Otro elemento innovador del movimiento corresponde a la irrupción de amplios sectores de la juventud marginal urbana. Este sector, tradicionalmente excluido de la participación política contingente logró articularse y eventualmente conducir a jóvenes de las clases “medias”, con mayores perspectivas de integración social, pertenecientes a los llamados liceos “emblemáticos” de la capital y algunos establecimientos privados. Este elemento contribuyó a la masividad del movimiento e incorporó algunas temáticas que inicialmente no estaban instaladas con suficiente potencia. A pesar de esta tradicional fragmentación, la movilización logró establecer una alianza política entre ambos sectores, relación inédita en el Chile posdictadura y, de alta peligrosidad para la estabilidad de la sociedad dual neoliberal. La tensión tradicional entre sectores de clase altamente bombardeados por la ideología del arribismo y/o la exclusión no dejó de existir, manteniéndose dificultades y desconfianzas dentro del movimiento. “Ellos (CésarValenzuela, Karina Delfino) tienen la carrera corrida, seguro que en un tiempo más van a aparecer de candidatos a diputados...¿se imaginan? ¡un diputado opresor más!” (Estudiante del Colegio Carolina Llona). Sin embargo la potencia que tuvo la configuración de un nosotros alrededor de las demandas de igualdad y calidad educativa fue un paso importante que logró que el movimiento, poco a poco, fuera tomando una identidad de clase, que logró una alta identificación de la ciudadanía, sobre todo de los sectores más excluidos.

d) Formas organizativas: Colectivos, asamblea y desoligarquización de la dirigencia. El colectivo, un grupo relativamente pequeño de estudiantes de un liceo que comparten una identidad ideológica (generalmente de izquierda) y que se definen en torno a su práctica política en la base, son un fenómeno presente en la historia reciente del Chile de posdictadura. Prácticamente en todos los liceos movilizados, particularmente en los más activos, existen estos colectivos, que tienen una vinculación cotidiana y fluida con el conjunto de sus compañeros. Los también llamados “piños” son grupos de jóvenes con vínculos de amistad que comparten una visión del mundo, un conjunto de intereses y una estética en común (gustos musicales, actividades deportivas, etc.). La visión compartida por estos piños no necesariamente es ideológica; sino constituida en relación a sus propias condiciones de vida, en este caso la marginalidad y la falta de derechos sociales. No debiera llamar la atención, entonces, que los grupos estudiantiles (colectivos y piños) que ejercían liderazgo en el interior de los liceos, la mayoría de las veces no respondían a una organización formal (centros de alumnos). Los colectivos estudiantiles ejercieron poder y liderazgo de facto. No respondieron a las lógicas de jerarquización institucionales y representativas. Un ejemplo de esto es que un importante número de voceros del movimiento no participaban de los “tradicionales” centros de alumnos. Esta forma organizativa era la base de la articulación en redes que tuvo el movimiento, mecanismo por el cual logró masificarse y articularse en torno a una lógica de funcionamiento rizomático⁶⁸. Es decir, el movimiento no tiene un tronco único, sino que se compone de una multitud de orgánicas que se auto-multiplica en diversos tiempos y territorios. Este funcionamiento permitió la constitución de un sujeto nacional que se coordinó, articuló y creció sobre la base de redes de información, tecnológicas y sociales: blogspot, correos, celulares, grupos de amigos, etcétera.

Otro aspecto a destacar fue la importancia de la asamblea como instancia permanente de discusión y toma de decisiones, esto instaló una organización horizontal inherente al movimiento. Los acuerdos y decisiones eran revisados constantemente. Los voceros eran portadores de un mandato colectivo y eran revocables por la Asamblea. De esta manera, se evitó la constitución de una clase política en el seno del movimiento. Lo anterior permitió priorizar explícitamente los intereses de la organización social por sobre los personalismos e intereses políticos partidistas.

⁶⁸Término tomado de la biología, por intelectuales como Gilles Deleuze, para describir una forma de red que no tiene centro localizable y que se articula sin ninguna lógica jerárquica, en oposición a una organización de carácter arbóreo. Al respecto véase: Deleuze, G. y Guattari, F. Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia. Crítica, España, 1978.

Evitando así la constitución de liderazgos permanentes que reprodujeran la estructura oligárquica que tradicionalmente ha tenido la izquierda chilena.⁶⁹

IV. 2007: La desarticulación del movimiento y la movilización constante de la juventud popular.

La reacción ante la irrupción secundaria no se hizo esperar. Ya durante el año pasado se registraron golpizas por parte del aparato policial, expulsiones y reubicación de estudiantes en los liceos. Esta situación se prolongó hacia el año 2007, y los violentos desalojos y las expulsiones lograron frenar una nueva oleada de tomas provocadas por el claro estancamiento del proceso de reforma iniciado el año pasado⁷⁰. El oligopolio periodístico del país no tardó en sumarse a la estrategia de desarticulación, infantilizando y criminalizando la continuidad del movimiento, deslegitimando la pertinencia del mismo. Paralelo a esta situación el gobierno articuló su maquinaria de negociación, la cual, escondida tras un discurso “participacionista”⁷¹, logró quitarle la iniciativa política a los jóvenes y encerrar el debate educativo, nuevamente en espacios técnicos y elitizados, que no acogían de verdad las demandas sociales, sino que más bien las resignificaban, adecuándolas a los marcos de gobernabilidad política y económica vigentes. Ejemplo de esto fue el presidencial, o los fallidos proyectos de ley e iniciativas que terminaron desgastando y dividiendo al movimiento, más que aportando al proceso de cambio educativo.

¿Podemos afirmar entonces, que se terminó la movilización juvenil en el Chile neoliberal? Creemos que no. La movilización secundaria convocó a una gran cantidad de jóvenes tensionados por las perspectivas del mercado neoliberal del trabajo. Jóvenes que durante estos años han encontrado múltiples formas de resistencia y autogestión, tales como preuniversitarios populares, centros culturales, redes de hip-hop, etc. Dichas experiencias han sido constantemente invisibilizadas en el Chile post-dictadura. Sin embargo, existen y se manifestaron el año 2006 integrando al movimiento secundario, al cual tiñeron con sus lógicas organizativas y su propuesta ética. Hoy siguen movilizados, volvieron a sus poblaciones, a subvertir la cotidianeidad mediante el trabajo de base, reaparecen en fechas conflictivas fortaleciendo la protesta social, se expresan en la cultura popular reconstituyéndola día a día, y hoy siguen en la escuela el nuevo espacio público que el neoliberalismo, sin sospecharlo, construyó como escenario para la reconstrucción de una nueva ciudadanía juvenil. *N*



⁶⁹Entrevista realizada a Gabriel Salazar.

⁷⁰En el mes de junio de 2007 aproximadamente 40 liceos de Santiago fueron tomados por los estudiantes.

⁷¹Hablamos de participacionismo, siguiendo a Gary Anderson quien define que la participación en marcos neoliberales no es auténtica, en la medida que opera como legitimación del estatus quo, como mecanismo de control y disciplinamiento o como legitimación de la gobernabilidad, entre otros. Al respecto véase: G. Anderson (2002), “Hacia una participación auténtica: reconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación”. En Narodowski, M. (comp.), Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela, Granica, Argentina.

REFERENCIAS GENERALES.

- Diario La Nación. La batalla de los don nadie. Por Katherine Pavez, 14 de agosto de 2006.
- González, J., Cornejo, R. y Sánchez, R. “Estamos dando clases”. Significados y perspectivas del movimiento nacional de estudiantes en Chile. Boletín Referencias, N° 19, año 3, julio de 2006. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, FLAPE.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas. ¿Por qué hay que cambiar la LOCE y revisar la Municipalización?. OPECH, Universidad de Chile, 2006. www.opech.cl
- Salazar, G y Pinto, M. Historia Contemporánea de Chile. Editorial LOM, Santiago de Chile, 2002.



Críticas y desafíos de la educación rural. Identidad, conocimiento efectivo y participación.

Rodrigo Yáñez Rojas^{72*}

“No existen razones económicas, políticas ni mucho menos éticas que justifiquen que las familias rurales no tengan oportunidades para prosperar en su propio medio.”
Polan Packi

El objeto del siguiente artículo es presentar un panorama general de la educación rural en Chile, destacando principalmente las particularidades que envuelven a éste sistema y que lo hacen ser, en cierta medida, distinto de su par urbano. Se expondrán los principales conflictos que aquejan al modelo educativo imperante, con el fin de establecer, finalmente, cual debería ser el rol que la escuela rural tendría que adoptar para poder articular una solución a los conflictos que la aquejan, sin esperar transformaciones estructurales que provengan desde un nivel de toma de decisiones tan alejado al de su propia realidad.

Los últimos estudios en educación a nivel continental desarrollados por la UNESCO arrojan datos que reflejan los problemas estructurales de la sociedad latinoamericana. En ellos, América Latina es la región más inequitativa del planeta, siendo la población rural una de las más afectadas en general y, puntualmente, sus mujeres y niños. Los indicadores educativos sobre acceso, inserción, analfabetismo y calidad son más alarmantes que en las ciudades, y con el suceder de los años, estos problemas parecen no mostrar mejorías sustanciales. La oferta educativa no ha sido sensible a las particulares formas de vida y cultura rural, tampoco a sus demandas vinculadas con el trabajo y el desarrollo territorial. Al problema educativo se suman las carencias en salud, nutrición, saneamiento y marginación del poder central, manifestado en los índices de pobreza y desarrollo humano⁷³. Ahora bien, este es sólo un aspecto del mundo rural, ya que junto a las desigualdades y carencias figuran potencialidades tradicionalmente aceptadas como componentes de su historia, visualizadas en su sentido comunitario (cohesión social) y su cohesión cultural. Mas este paradigma hoy también estaría en crisis producto de los procesos de modernización que ha sufrido la ruralidad desde aproximadamente los años '60 y '70.

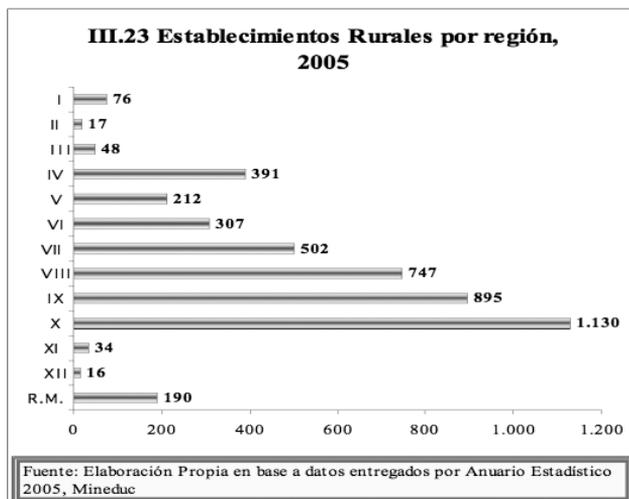
La experiencia rural latinoamericana manifiesta distintos puntos de encuentro, uno de ellos es el plano educativo. Los países asociados bajo la institución de la UNESCO han desarrollado una serie de programas para mejorar la calidad de la educación, como el PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), que ha problematizado los sentidos de la educación y vislumbrado áreas a trabajar por los distintos países según sus realidades particulares, promoviendo un dialogo sobre políticas educativas situando el tema de la reforma educativa como una prioridad en la agenda política de la región. Bajo el contexto de la ruralidad, Chile formó parte del proyecto Educación para las Poblaciones Rurales en el programa Educación para Todos, impulsado por la UNESCO y la FAO en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible y, a nivel regional, en la reunión del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) en Cuba el año 2002. El propósito de estos encuentros fue el de aumentar los esfuerzos por una educación de calidad para la población, destacando la ruralidad como una dimensión particular dentro de este marco

^{72*}Estudiante de Antropología Social, FACSIO, Universidad de Chile. ryanezrojas@gmail.com

⁷³Datos obtenidos del sitio web www.unesco.cl

de propuestas que buscan el desarrollo local mejorando integralmente sus condiciones de vida.

A nivel nacional la educación es un tema que ha adquirido gran relevancia en el último tiempo. El debate en torno a una educación de calidad e igualitaria ha sido uno de los proyectos prometidos por los últimos gobiernos, ya que se ha vislumbrado que junto a la tecnología y la organización social tiene un rol fundamental para alcanzar el desarrollo del país, y en este caso concreto, el de los sectores rurales. Este planteamiento, acerca de la relevancia de la educación, no solo ha sido una preocupación de Chile, sino de muchos gobiernos a nivel continental, quienes abogan por una educación de mayor calidad y extensiva a todos los sectores sociales. Sin embargo, en el caso de la educación rural, las experiencias en América Latina, y Chile puntualmente, han estado marcadas por un funcionamiento a espaldas de las realidades socioculturales locales y regionales, sin tomar en cuenta los problemas, aspiraciones y necesidades de las poblaciones rurales⁷⁴. Las investigaciones en el campo rural dan cuenta de problemas en la conformación de los currículos, generados de forma vertical y centralizada, sin considerar las diferencias existentes en la escolaridad rural chilena. Si asumimos la diversidad de sujetos y sentidos que conforman el sistema educativo chileno en su totalidad (entiéndase sistemas de financiamiento, pluralidad de enseñanza, diferenciación por estratos sociales, programas interculturales, etc.), estas diferencias se acentúan al observar el comportamiento de la realidad rural, que en sí misma encierra una gran amplitud de características territoriales (multiplicidad geográfica y los distintos modos de ocupación del espacio), laborales (distintos campos ocupacionales reconociendo las potencialidades de cada territorio) y culturales (pluralidad de significaciones sociales dependiendo de las realidades locales: presencia étnica, tradiciones de mar, campo, cordillera, regionales, etc.). Estos rasgos van acompañados directamente por una gran variabilidad en el número de establecimientos por región. Como demuestra el gráfico, de un total de 4.565 establecimientos rurales más del 60% se concentran entre la VIII y X región, mientras que algunas regiones como la II y la XII no alcanzan a superar los 20 en total⁷⁵.



Tal vez, es ese el daño más grande que se le ha propiciado a la educación, el pensarla como un proceso homogéneo de enseñanza, que es lo que se puede entender al estudiar y comparar los planes y programas de estudio urbanos y rurales, donde no se rescatan las particularidades propias de cada alumno y, más aún, de cada contexto educativo. Sintéticamente, el principal problema que podemos abstraer de esta lectura es una falta de pertinencia cultural en la educación, que se manifiesta concretamente en lo

⁷⁴Roberto Hernández y Carlos Thomas, “Educación, Modernidad y Desarrollo Rural”. En Revista Enfoques Educativos, vol. Nº2, Departamento de Educación, FACS, Universidad de Chile, Santiago de Chile 1999.

⁷⁵Marcos Kremerman, El desalojo de la Universidad Pública. Publicado en el sitio www.opech.cl, 2007.

rural, y que si bien se ha considerado en esta serie de encuentros y reuniones a nivel latinoamericano, no se ha logrado revertir sustancialmente. Esto ha conllevado enormes perjuicios en las comunidades rurales, que se ven debilitadas día a día al postergar sus propias necesidades locales por otras de orden exógeno, ya que el conocimiento que están adquiriendo en sus escuelas no es efectivo para resolver problemas concretos y tampoco para confirmar y potenciar sus identidades locales.

Si bien las reformas propulsadas buscan descentralizar y flexibilizar los currículos, propiciando su adecuación a cada realidad en busca de una formación integral de los alumnos, ésta situación no ha logrado una concreción real. Entonces, ¿cuál sería el comportamiento de inflexión que tendría que dar la educación rural para convertirse en una institución que potencie realmente el desarrollo y la identidad local?, ¿qué posición debería adoptar la escuela rural y la comunidad rural en torno a este proceso?, ¿cuáles son las factibilidades de transformar la orientación que ha venido cristalizando el actual sistema educativo? y ¿qué rol juega el Estado y la municipalidades en esta disputa? Estas preguntas que a continuación desarrollaremos son solo atisbos de una serie de problemáticas que aquejan al sistema educacional y su población rural. La intención es generar luces para este debate no resuelto, sin embargo, antes de dar curso al desarrollo central del artículo es importante destacar lo que entenderemos por escuela rural, concepto en el cual cristalizaremos las políticas educativas y los conflictos que se generan en torno a ellas, con el fin de esclarecer ciertas ambigüedades que podrían emerger en el transcurso de la lectura.

Por escuela rural entenderemos los distintos establecimientos educacionales que conforman lo rural, siguiendo la tradición de los estudios y la literatura respecto a la educación rural, donde han sido conceptualizados bajo éste término. Así, dentro de este paradigma encontraremos tanto a escuelas, colegios y liceos rurales, que si bien sostienen diferencias entre sí, en términos generales manifiestan lógicas comunes en su vinculación con las comunidades rurales en donde se sitúan y una relación directa entre estos establecimientos y los programas educativos propuestos por el MINEDUC.

I. Panorama de la realidad y la educación rural.

El mundo rural ha sufrido una serie de transformaciones históricas en las últimas décadas, muchos las han agrupado bajo el concepto “Nueva Ruralidad”. Lo rural ya no se configura bajo la lógica hacendal heredada desde tiempos coloniales. Resabios de aquellos tiempos se cristalizan en ciertas distribuciones espaciales, artefactos, palabras y prácticas culturales que hasta el día de hoy rememoran una sociedad que avanzaba paralela y distintamente a las grandes urbes, pero que a partir de las reformas agrarias, y contrarreformas, incluyendo la incorporación de tecnología a las formas tradicionales de producción y la introducción de los medios de comunicación de masas en su máximo despliegue, produjeron un quiebre en su historia. De la pasividad del tiempo y la innovación, el mundo rural se vio envuelto en un proceso de modernización arrollador, donde convergieron un sinnúmero de fenómenos culturales tradicionales con otros de orden exógeno. Este período, marcado por la integración vertical a los sistemas mundiales de producción, distribución, comercialización y consumo de productos, la transformación de los circuitos mercantiles⁷⁶, tiene particular énfasis sobre la agricultura y la ganadería, actividades económicas que fundamentan la ruralidad y que aumentaron su complejidad diversificando sus áreas tradicionales de explotación para satisfacer la demanda de un mercado nacional y global. Esta situación generó diversas transformaciones en los espacios y en la vida social cotidiana de sus poblaciones, por lo tanto, el mundo rural, que se ha entendido tradicionalmente como un estilo de vida, al exhibir un cambio en sus bases conlleva a una transformación de esas manifestaciones cotidianas. Las nuevas prácticas sociales y significaciones culturales que incorpora el mercado y las comunicaciones hacen que las comunidades rurales estén cada vez más imbricadas con las urbanas, diferenciándose casi únicamente por una cuestión demográfica (poblamientos menores

⁷⁶Luis Llambí, *Globalización, Ajuste Estructural y Nueva Ruralidad*. Laboratorio de Estudio Rurales y Agrarios, Santiago de Chile, 1995.

a dos mil habitantes, según la CASEN⁷⁷) en términos formales, adquiriendo y adaptando discursos y orientaciones que alguna vez fueron foráneas, pero que hoy son parte de su historia, generando tensiones con las nociones clásicas de su identidad. Ahora, si bien podemos encontrar una gran cantidad de homologías con el mundo urbano, las diferencias persisten y no se reducen netamente a una cuestión demográfica, podemos señalar que la ruralidad aún mantiene una identidad propia y como señala Chonchol, la ruralidad es esencialmente una cultura distinta⁷⁸, donde destaca su alta heterogeneidad producto de su diversidad territorial, laboral y cultural, como señalamos anteriormente. Sobre este proceso de contrastes culturales, entre modernidad y tradición, se ha concebido un amplio debate y, dentro de éste, podríamos decir que la educación se ha posicionado como un reflejo de ésta dinámica de tensión, ya que la sociedad rural no se igualó con la urbana, lo rural sigue articulándose en torno a una mixtura de patrones culturales propios, lo cual ha significado que el sistema educativo entre en conflicto al relacionarse con ambas dimensiones sociales pero con una misma lógica.

Considerando lo anterior, podríamos señalar que es un error pensar la modernización del agro como un proceso total, es decir, que abarcó todas sus dimensiones alcanzando en cada una de ellas las transformaciones esperadas, ya que esa totalidad del proceso no tuvo una síntesis efectiva, sino más bien, siguieron manifestándose tensiones entre los modelos tradicionales y modernos. Así, esta situación la podemos evidenciar en el plano educativo en el siguiente punto. En términos generales, las metas de la educación en su globalidad son las mismas: identidad, igualdad e integridad⁷⁹. El primer término, hace alusión directa a la formación y consolidación de la identidad del individuo y a partir de él de la nacional, en medio de un mundo altamente complejo y globalizado. El segundo, destaca las condiciones que la educación debiera tener para un correcto desarrollo del país, pero de inmediato nos asalta una interrogante, ¿cómo se logra una escuela inclusiva en una sociedad tremendamente desigual? Por último, la integridad. Es el elemento de fondo en el debate de la educación, el sentido que la orienta, que por cierto debe abarcar no solo el área intelectual del educando, sino también su dimensión afectiva, corporal y social. Sin embargo, de estos tres elementos, a partir de las cuales podríamos generar un amplio debate en base a cada uno, me quiero detener en una cuestión. Podemos señalar que en términos de proyección tanto el modelo educativo rural como el urbano deberían, perfectamente, entregar las herramientas para que un sujeto pueda desarrollarse en los brazos de esos tres conceptos y caminar por la estructura educativa actual (solo se presentarían diferencias en aspectos de orden menor). En otras palabras, ambos sistemas permitirían cursar una educación básica, media científico-humanista o técnico profesional y el posterior paso a algún tipo de estudio superior brindado por un Centro de Formación Técnica, Instituto de Formación Técnica, Universidad, etc., ya que estarían otorgando el mismo tipo de conocimientos respaldados por las mismas metas. Que no exista una diferenciación en los objetivos a largo plazo entre los modelos rurales y urbanos se corresponde con el objetivo de igualdad que profesa el sistema educativo actual, no discriminando, en teoría, a ningún sujeto por sobre otro. Esto genera un mismo tipo de expectativas entre los jóvenes pero, y éste es el conflicto que quiero destacar, bajo contextos culturales, económicos y sociales totalmente opuestos, aun más, destacando diferencias significativas a nivel de infraestructura y cobertura de apoyo entre ambos polos. En este sentido, la educación rural reproduce de manera muy clara las desigualdades existentes en la sociedad chilena: las escuelas rurales son la más pobres, y cuentan con menos recursos humanos y, con respecto a la calidad de sus procesos, independiente de los esfuerzos que los gobiernos realizan, presentan los niveles más bajos en las pruebas de medición de la calidad educativa. Asociados a esos elementos, destacan las características de la familia del alumno y sus aprendizajes socioculturales y las características y aspiraciones de los profesores, asociados a los bajos niveles de remuneración. Finalmente, se destaca la falta de participación de los actores rurales en educación en los procesos de

⁷⁷M. Canales, D. González y F. Alderete. Pobreza y Desarrollo rural. ODEPA-Universidad de Chile, Santiago de Chile, 1994.

⁷⁸Jaques Chonchol. *Sistemas Agrarios en América Latina*. Ed. FCE, Santiago de Chile, 1994.

⁷⁹Eduardo Carrasco, Bárbara Negrón y Alfredo Astorga (eds.). *Sentidos de la Educación y la Cultura: Cultivar la Humanidad*. Ed. LOM, Santiago de Chile, 2006.

reforma y la falta de coherencia entre los objetivos educativos y la complejidad de la tarea educativa⁸⁰. Todos, elementos que si bien se presentan, en parte, en las problemáticas educacionales urbanas, en términos generales, se agudizan en el mundo rural, diferenciándolo objetivamente de su par urbano.

A pesar de lo anterior, los objetivos homólogos generan que en los dos casos, el rural y el urbano, el inconsciente del joven y, también su familia, esté fuertemente marcado por la interpretación tradicional que se ha hecho de la educación, como un mecanismo de movilidad social que posibilita el poder alcanzar una mejor posición económica y un mayor prestigio social que los distinga en su propio contexto, donde, generalmente, la meta final es llegar a la Universidad. La familia rural, en este sentido, espera que en la educación sus hijos logren encontrar las herramientas necesarias para que puedan incorporarse en un mundo distinto, rompiendo con ello el círculo de la pobreza y exclusión social asociado a la ruralidad. Podemos reconocer aquí cómo estos juicios fundamentan el carácter migratorio de la sociedad rural y con ello su fractura social. Mas, la realidad rural es sincera, la cantidad de alumnos que logra cumplir esta meta es mínima y los futuros de esos jóvenes quedan a la deriva. La educación rural no ha problematizado mayormente este punto, por el contrario, ha seguido potenciando este imaginario mediante sus sentidos y mecanismos de enseñanza, no reconociendo las diferentes realidades ni las demandas concretas de la población, ocasionando serios conflictos en el mundo rural. Conjuntamente, producto de esta dinámica, se ha generado un vacío en la satisfacción de necesidades de corto, mediano y largo plazo de manera autónoma por parte de las comunidades rurales, ya que éstas no han recibido conocimientos efectivos para solucionar problemas concretos atingentes a su realidad local, sino que han acumulado una serie de conocimientos que no poseen valor alguno en la práctica. Los sujetos han acumulado un conocimiento formal, pero no efectivo para aplicar en situaciones concretas y relevantes. Temporeros que saben de Roma y la revolución francesa, pequeños agricultores que aprenden complejas formulas matemáticas y biografías de personajes clásicos, pero que no están capacitados para desarrollar técnicas que permitan generar valor agregado a sus trabajos y productos, o que simplemente les permita aprender a organizarse en busca de demandas justas y comunes. Esto no ocurre, lo que se traduce en que el mundo rural siga sujeto a un asistencialismo externo que lo condena a la postergación de sus verdaderos problemas, no permitiendo su desarrollo local y de esta forma, según los datos de la CEPAL (2002), que Chile presente un 33% de los hogares rurales bajo la línea de la pobreza⁸¹.

Estos aspectos abarcan los principales conflictos de la educación rural, a partir de los cuales podemos desprender que ésta necesita una reforma radical, en la cual los planes y programas que constituyen el sistema transformen sus metas propuestas y donde, además, surgen una serie de interrogantes que vienen a complementar este debate, acerca de los actores que forman parte de este proceso educativo, los distintos escenarios que ellos integran y los cursos de acción que sostienen. ¿Cuáles son realmente el tipo de alumnos y profesores que constituyen el quehacer educacional?, ¿en qué condiciones están desarrollando sus prácticas?, ¿cuál es su cultura local?, ¿en qué contexto están incluidos?, y por lo tanto, ¿desde dónde están participando del proceso educativo? y ¿hacia dónde lo dirigen? Las respuestas a estas interrogantes no son definitivas y, justamente, son las que mueven esta reflexión en torno a la educación rural.

II. Propuestas y desafíos de la educación rural.

A partir de lo anterior, podemos establecer sintéticamente que la educación rural debería satisfacer dos tipos de demandas: por un lado, debería contribuir a la confirmación y el desarrollo de las identidades de las poblaciones rurales aportando a su cohesión social, y por el otro, debería asegurar la formación y capacitación de los sectores rurales para dar respuestas adecuadas ante los imperativos que imponen los nuevos procesos de desarrollo nacional y las demandas del mercado global. No

⁸⁰ Véase Ximena Sánchez, Claudio González y Carlos Amtmann (eds.), *Escenarios de la nueva ruralidad en Chile*. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile, 2002.

⁸¹ *Ibid.*

obstante, lo que parecería ser un claro horizonte para la educación rural, actualmente, se transforma en su piedra de tope. El quiebre con lo propuesto se genera porque el sistema educativo tiene la doble misión de formar individuos competentes en su propia sociedad (local) como también en los procesos



nacionales y/o mundiales (relaciones de competencia productiva), y el actual modelo no está haciendo ni lo uno ni lo otro. Las identidades locales y el desarrollo interno de las comunidades se ha visto fuertemente debilitado por la integración de prácticas culturales de orden exógeno y por la generación de expectativas migratorias asociadas al mundo urbano, a ello se suma la carencia de dinámicas y conocimientos que refuercen el sentido de pertenencia a sus propias localidades. Conjuntamente, las escuelas no están integrando conocimiento efectivo que permita adquirir a sus alumnos competencias que los posicionen mejor en el mercado, por el contrario,

se está entregando información que en ningún aspecto contribuye a una capacitación laboral, de lo cual podemos desprender que independientemente de los años de escolaridad que sostenga el alumno sus competencias laborales serán las mismas, en medio de un contexto social en donde, además, la mayor parte de su población no cursa estudios superiores posteriormente⁸². En este sentido, la escuela rural debe estar capacitada para entregar conocimientos y herramientas que permitan a su sociedad transformar las características socioculturales de sus miembros y potenciar su propia identidad local, integrando conocimientos que permitan generar sujetos autónomos y empoderados para satisfacer sus demandas inmediatas, rompiendo las relaciones de asistencialismo que estos sostienen con el Estado y los sectores privados desde hace años. Esta situación, junto a la integración de los actores rurales en los procesos de transformación, serán las que permitirán a las distintas localidades romper con el círculo de la pobreza y resolver el juego entre identidad y competencias para el mercado.

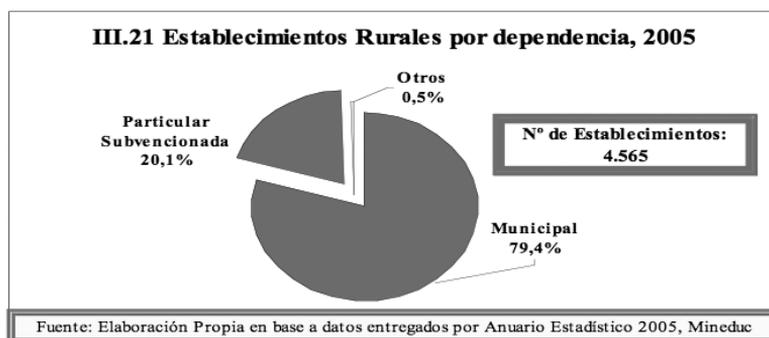
El diagnóstico recién propuesto evidencia el complejo panorama que presenta la educación rural y, de paso, los conflictos que aquejan al mundo rural en su conjunto. Una forma desde donde se puede contribuir a su mejoramiento, apoyando y fortaleciendo la sociedad rural, es potenciando la escuela rural con acciones concretas, principalmente en su relación con la comunidad que la acoge. Hasta ahora, las decisiones sobre el mejoramiento de la educación en su globalidad han estado estancadas principalmente a nivel de discusiones, y si bien la transformación de la situación actual depende en parte de la modificación de los planes y programas a través de estas discusiones bastante abstractas, urge la aplicación de programas de intervención que apoyen las propias iniciativas rurales. La escuela rural es el punto de entrada.

La Escuela rural es una de las instituciones que actualmente reúne la mayor cantidad de individuos y organizaciones rurales, sin discriminación de ningún tipo (contrastándola con otro centro de gran convocatoria como es la iglesia, pero que discrimina según el tipo de culto: católico, pentecostal, etc.). En la escuela convergen niños, jóvenes, docentes y apoderados, más todos los individuos que se vinculan a ella por diferentes actividades cotidianas o esporádicas, ya sean recreativas (lugar físico donde se realizan bingos y actividades comunales), deportivas (campeonatos de fútbol), sociales (centros de madres, comités por la vivienda) o políticas (espacio de reuniones junta de vecinos). Podríamos

⁸²Es interesante destacar cómo este punto se convierte en una entrada para explicar los fenómenos de ausentismo y deserción escolar en el mundo rural.

señalar que es un foco activo de asociatividad, desde donde se organiza la comunidad para diversos eventos de carácter colectivo. Al observar de esta manera la escuela se destacan sus potencialidades como punto de entrada a la comunidad rural, un lugar desde donde se pueden incentivar una serie de transformaciones a nivel local.

La cantidad de relaciones sociales que convergen en la escuela la convierte en un agente de participación fundamental en el medio rural. La entrada de la modernidad al campo generó procesos de secularización y racionalización en las estructuras sociales y culturales tradicionales, y en medio de estas transformaciones la participación social rural adquiere gran relevancia. No sólo porque es parte importante de la constitución de lo rural, sino porque está directamente relacionada con la forma en que los grupos campesinos y no campesinos, pero rurales, acceden a las oportunidades y beneficios que generan esos procesos (de modernización)⁸³. La escuela rural, en este sentido, es uno de los agentes responsables en apoyar el proceso de adaptación a este fenómeno de cambios, desarrollando mecanismos que permitan una mayor convergencia de los distintos actores rurales para obtener provechos comunes. Esta situación se puede lograr a través de políticas que potencien la participación de base en las comunidades en torno a sus escuelas, aprovechando el grado de cercanía que poseen las municipalidades con estos reductos. Con esto hago alusión a que existe un elemento que cruza la gran mayoría de las escuelas rurales: su carácter totalmente municipal, independiente de su umbral de variabilidad cultural local y la cantidad de establecimiento por regiones. Como podemos apreciar en el esquema, de los 4.565 casi un 80% de los establecimientos rurales corresponden a subvención municipal, en relación a casi un 20% que está asociado a rasgos particulares de algún tipo (particular pagado, particular subvencionado o corporaciones), lo cual genera una característica importante de la educación rural en comparación a la urbana, donde estos porcentajes no están tan acentuados, sino más bien parejos⁸⁴.



Esta estrecha relación de las escuelas rurales con los municipios, cristalizado en su carácter fiscal, habla de una relación, a su vez, indirecta con el Estado bastante cercana, ya que si bien desde el año 1981 hay un traspaso de los establecimientos fiscales a los municipios, al observar el comportamiento de un establecimiento educativo municipal podemos diferenciarlo claramente de sus pares privados o semi-privados, por paradójico que suene éste último concepto. Las escuelas rurales, al ser en su mayoría de orden municipal, responden a un proyecto educativo común, independiente de sus fuentes

⁸³ Arturo Barrera, Hernán Rojas y Tonci Tomic (eds.), *Nueva Ruralidad y Agricultura Familiar Campesina*. Editorial Centro de Estudios para el Desarrollo, Santiago de Chile, 1999.

⁸⁴ Marcos Kremerman, Op. Cit.

de financiamiento, a diferencia de las instituciones que lucran, aunque sea en una escala muy reducida, con la educación. A pesar de que el Estado se haya desmarcado de sus obligaciones con el traspaso del sistema educativo a la administración municipal, al momento de situarnos en el panorama general de la educación actual y sus vínculos con los distintos sistemas de financiamiento, la relación más estrecha que éste tiene es con las municipalidades, relación que se fundamenta en una cuestión económica y política, ya que hay decisiones que superan la autonomía propia de cada municipalidad. Así, podemos observar dos fenómenos relevantes desde esta lógica. El primero, es que el Estado, a través de los municipios, incorporando nuevas reformas permitiría un cambio en el sentido de la educación rural y el establecimiento de nuevos mecanismos para potenciar el desarrollo local de un modo mucho más centralizado. No se requiere consensuar decisiones con entes privados ni tampoco excluir a grandes mayorías rurales de programas que no se apliquen producto de la libertad de enseñanza. Las municipalidades son las garantes de la mayoría de los establecimientos rurales y frente a políticas de orden superior en torno a la planificación de nuevas estrategias educativas, éstas deberían ejecutarse independiente de las autonomías propias de cada municipio. Esperando una transformación a nivel macro, la escuela es el conducto mediante el cual el Estado, cristalizado en el municipio, tiene contacto con la comunidad rural. Una reforma de estas dimensiones debería, entonces, congregar las demandas reales de la comunidad rural.

Ahora bien, respecto a lo anterior, entendiendo lo complejo de un cambio de esas magnitudes (estamos hablando de una reforma educativa que corrija todas las falencias enunciadas y muchas otras), se hace muy difusa una reorientación efectiva del modelo educativo en relación a las verdaderas necesidades rurales. En este sentido, es ineludible construir una alternativa de transformación más concreta y directa, que pueda otorgar frutos a la sociedad rural de manera más inmediata y a través de sus propias herramientas. De esta forma, el segundo fenómeno desde el cual se puede entrar a reorientar el curso actual que ha sostenido el modelo sería potenciando el rol del municipio como gobierno local y la escuela como eje articulador de participación, logrando engarzar las necesidades de los ciudadanos con la oferta escolar dispuesta por el municipio. Es decir, la escuela rural actuando como un centro donde convergen las distintas agrupaciones e individuos, capaz de coordinar sus diversas demandas, condensándolas y levantándolas a nivel local. Estas demandas, por lo tanto, no deben ser solo de orden escolar, sino también, deben integrar a la comunidad que acoge al establecimiento. De esta forma, la escuela debe ser capaz de entregar un conocimiento efectivo no sólo a sus alumnos, sino que más allá de ellos, aprovechando todo el capital humano que conjuga, entendiendo que al centralizar las actividades en el espacio más neutral dentro de la comunidad, los distintos individuos y organizaciones estarían en condiciones de asistir. Es fundamental que en sus aulas se desarrollen programas que entreguen este conocimiento mediante capacitaciones y talleres a los distintos actores rurales que conforman la comunidad. Construcción de proyectos y postulaciones a distintos fondos concursables desde sus propias demandas, junto a cursos que entreguen competencias laborales relevantes en su propio medio y refuercen la pertinencia cultural a sus localidades. Uno de los problemas que se puede reconocer en la ruralidad es que, por ejemplo, la gran diversidad de fondos asociados a numerosas instituciones no se aprovechan porque los sujetos no saben ni siquiera que estos fondos existen, conjuntamente, no poseen los conocimientos para completar los requisitos obligatorios si es que logran postular a alguno. Es función del municipio informar y capacitar a la sociedad rural para que pueda satisfacer sus necesidades particulares, es función, por tanto, acoger las demandas de esa totalidad social (ya sea los alumnos o los demás actores que constituyen la comunidad rural), que en este caso, se pueden canalizar mediante la escuela. Podemos observar, de esta forma, la relevancia de la organización de la comunidad rural y el compromiso de la municipalidad para generar esta diada.

III. Consideraciones finales.

A partir de la discusión presentada, consideramos que la educación rural, cristalizada en la escuela rural, debe cumplir tres funciones: debe ser un agente socializador que confirme y potencie la

identidad cultural y la cohesión social interna de la comunidad rural, debe ser un agente que entregue una serie de conocimientos efectivos que permita a sus jóvenes adquirir competencias que le permitan dialogar con las demandas del mercado nacional y global y, por último, debe ser un agente articulador de participación social, propiciando la convergencia de demandas comunes facilitando un espacio físico y un conocimiento efectivo que permita concretar estos procesos.

El problema de la educación es que no prepara a los individuos para las nuevas exigencias de la vida social actual, ya que los contenidos que se están entregando no son necesariamente los apropiados para resolver con decisión y solvencia las demandas locales y externas. La educación rural no está extirpando la gran causa del subdesarrollo, que es la falta de conocimiento, pero conocimiento efectivo a la realidad rural. Estamos hablando de un conocimiento mucho más útil y práctico, que permita a los sujetos rurales ser capaces de solucionar ellos mismo sus problemas, transformarse en individuos activos y menos dependientes de los organismos públicos o de ayuda externa, e incluso internacional. Lo que falta son conocimientos a través de los cuales podrían tecnificar la agricultura, adquirir nuevas competencias para el mercado laboral y organizar a la comunidad rural. A través de estas medidas factibles podrían ellos mismos empezar a solucionar sus problemas. Mientras el mundo rural tenga actitudes de dependencia, pasividad y conocimientos arcaicos, los gobiernos no tendrán éxito en sus proyectos de desarrollo rural⁸⁵. Alcanzar estas demandas requiere una adecuación cultural de la educación rural a cada contexto educativo, transformando las pertinencias curriculares y la entrega de conocimientos que se están dando actualmente. Sin embargo, la forma de alcanzar estas transformaciones no corresponde solo a voluntades políticas y económicas de orden abstracto, sino también a la capacidad de articular estas demandas por parte de las propias comunidades y exigir las como necesidades ineludibles, y es justamente éste punto el que a nuestro juicio cobra mayor relevancia.

La escuela rural debería, entonces, ayudar a desarrollar el gran potencial latente que existe en niñas y niños rurales para que, después de adultos, ellos mismos tengan la voluntad, autoconfianza y capacidad de tomar decisiones, solucionar problemas, innovar y ejecutar con mayor eficiencia los requerimientos del mercado actual. A partir de esta concepción de escuela, la educación rural ya no puede ser vista sólo como un proceso pasivo de flujo de información heredado desde esferas mayores, sino que por el contrario, debe entenderse como una actividad consciente y autónoma del individuo, donde, además de los conocimientos básicos adquiridos, está en juego la propia identidad y continuidad de la comunidad rural. Es necesario generar un cambio de sentido en la educación rural, y por tanto, un cambio en sus componentes básicos, lo cual se concretará, principalmente, mediante la organización de la propia comunidad. A su vez, se requiere una escuela abierta y dialogante con la comunidad, integradora de las preguntas que circulan en los espacios sociales y portadora de conocimientos efectivos que permitan a la comunidad ser autónoma en sus decisiones. La escuela rural tiene como desafío hacerse parte de los problemas locales y del contexto cultural en la cual está inserta y postergar los dilemas que históricamente han estado tan ajenos a los hechos concretos que afectan a la sociedad rural. Entendiendo que las municipalidades son responsable directamente de un casi un 80% de la educación rural en estas comunidades, es necesario velar y exigir su calidad, porque es la forma más eficaz de emancipar a los habitantes rurales, transformándolos en personas más autosuficientes, y por ende, menos dependientes de otros servicios, los que debido a su mayor costo el poder público no está en condiciones de ofrecerles.

Por último, es impostergable introducir la diferenciación entre lo urbano y lo rural al hablar de educación porque responden a dos realidades educativas distintas. El debate que se está dando en educación a nivel nacional no se condice necesariamente con las mismas disyuntivas que expresa el mundo rural. Los problemas en relación al tipo de educación que están ofreciendo los establecimientos urbanos particulares y particulares subvencionados, su fiscalización y apoyo económico, son temas que ocupan casi la totalidad de la cobertura en la discusión actual, pero el mundo rural en su generalidad está ajeno a esa situación, por lo que sigue quedando excluido y marginado. La sociedad rural aún

⁸⁵Eduardo Carrasco, Bárbara Negrón y Alfredo Astorga (eds.), Op.Cit.

no es un mercado para los inversionistas en educación, ya que los incentivos para mejorar la “calidad” por la vía de atraer más alumnos no puede funcionar en zonas donde hay espacio para un único proveedor⁸⁶, por eso es que encontramos tan poca cantidad de establecimientos con características particulares, las posibilidades de demanda educativa dispuestas a pagar son bajas, por lo tanto, la oferta se corresponde con aquellas condiciones. De esta forma, urge generar un debate en materia educativa rural, para dirimir cuáles son sus principales carencias, el sentido de un proyecto educativo que reúne a una proporción significativa de la sociedad chilena que ha sido postergada históricamente, el cual debe identificar la orientación real de esta sociedad en la construcción y desarrollo de un proyecto a nivel local y nacional. *N*

⁸⁶Pablo González, “Financiamiento de la educación en Chile”. En Financiamiento de la Educación en América Latina. PREAL-UNESCO, Santiago de Chile, 1998.



Toda la vida es ahora.

Ventanas abiertas mirando al postmodernismo desde la casa de un educador popular sudamericano.

Daniel Fauré Polloni^{87}*

PRIMERA PARTE.

Primera ventana: Qué sitúa el problema.

Paulo Freire se ha transformado en una especie de karma para los educadores y educadoras populares latinoamericanos. En una imagen santa para la billetera. En un amuleto. Por eso, mientras releía sus palabras de su última visita a Chile, poco antes de su muerte –hace ya 10 años–, noté con sorpresa como se definía, en entrevistas diferentes pero, en el fondo, al mismo tiempo, como un educador “postmoderno y progresista” y un “educador de los lugares comunes”. En vista de tamaña provocación, sentí que era necesario adentrarme de una vez en un debate pendiente para los educadores y educadoras populares del continente: el de cómo describimos el mundo del hoy o, como diría el mismo Freire, el problema del cómo vamos a nombrar nuestro «aquí y ahora». Y eso implica, si hacemos eco de los últimos debates desde las Ciencias Sociales –las llamadas a crear lenguajes para comprender la realidad–, encarar el concepto de “postmodernidad”. Por lo mismo, lo que sigue son reflexiones –muchas veces dispersas– de un educador popular latinoamericano frente a uno de los más «globalizados» nombres con que se intenta aprehender el presente. Sobre sus límites, sus aplicaciones, sus adecuaciones y trasvasijos. En el fondo, sobre su «utilidad» en la comprensión de nuestro particular presente y en la práctica misma de la renaciente educación popular en nuestro país. Es decir, un desafío que incluya lectura de palabra y lectura de mundo: un desafío freiriano.

Segunda Ventana: Que con vidrios recién limpiados reflejan el rostro del que mira.

Ahora, es necesario aclarar un par de cosas a manera de precauciones previas: La mirada que se ofrece no es ni imparcial –¿puede alguna serlo?–, ni técnica, ni especializada. Se encuentra preñada de imágenes previas, prejuicios y confusiones. Es la mirada particular de un historiador social de profesión, educador de vocación y que, en su baño cientificista de cuatro años en la «Academia», notó como, poco a poco, la palabra, la imagen, el aroma del postmodernismo se apoderaba de seminarios, bibliotecas, discusiones de pasillo, rayados de baños y carretes. Y huelga decir que en esa invasión no me amotiné, y vacié muy pocos cartuchos. Más bien practiqué surf por sobre la ola. Por eso, éste es un ajuste de cuentas con ese pasado –¿o futuro?–. Es una nueva apuesta que jugamos entre este emergente sentido común de la Universidad Privatizada y mi identidad dual...

^{87*}Educador Popular, Movimiento de educación popular Eduardo Galeano. Licenciado en Historia, Universidad de Chile. dfaurep@yahoo.com

Tercera Ventana: Qué se abre a los formalismos de la Academia.

Otra aclaración, que suelen llamar “de método”. La literatura sobre el tema, las creaciones intelectuales que buscan darle soplo de vida a este Frankenstein llamado “Postmodernismo” en su larga marcha de la invención al lugar común, es extensa y daría para rellenar ratos libres de varios años de mi vida. Y amo esos lugares, no pienso sacrificarlos. Por lo mismo, la elección de las fuentes no tienen rigidez investigativa: las dejé a la intuición y al azar. Como un regalo de entrada para dicho postmodernismo: un collage...

Cuarta Ventana: Qué da al océano esperando sumergirse... buscando una definición.

Definiciones de “postmodernismo”: grave problema. O al menos, no el mejor comienzo para nuestra apuesta. Digo esto porque lo primero en encontrarnos en este buceo por los mares conceptuales es una lápida. Al parecer –como tantas otras veces– llegamos tarde a la fiesta. O a la playa, en este «húmedo» caso. El mar –o al menos su foto– ya se encuentra en cualquier rincón del planeta y, por lo mismo, cuesta más aprehenderlo. Como plantea Follari: “Categoría tan utilizada como escasamente esclarecida, la de “postmodernidad” dio lugar a un considerable debate en los años ochenta y noventa del siglo XX, para perder presencia filosófica posteriormente, precisamente al haber sido absorbida por el sentido común y el uso cotidiano y periodístico”.⁸⁸

Pero esto no debería desanimarnos. Creo que podemos buscar otros acercamientos al concepto. Y qué mejor que un guía turístico como Brünner, que nos ofrece una lista de entradas posibles para este concepto «comodín»:

“[El concepto de postmodernidad] Ha servido para aludir indistintamente, sin mayor precisión ni incomodidad teórica, cosas tan variadas como [...] una tendencia antiteleológica dentro de la epistemología, el ataque a la metafísica de la presencia, la atenuación generalizada de los sentimientos, el malestar colectivo y las proyecciones morbosas de la generación de posguerra confrontadas a la desilusión de la edad madura, una nueva fase del fetichismo de las mercancías, la fascinación con las imágenes, el proceso de fragmentación sociopolítica y cultural, el declinar de la idea de universalidad, el terror causado por la amenaza de una auto-destrucción nuclear, la «implosión de sentidos», el colapso de las jerarquías culturales, el funcionamiento y efecto de las nuevas tecnologías miniaturizadas, el surgimiento de una pluralidad de formaciones de poder/discurso, el tránsito global hacia sociedades de consumo o información, la des-territorialización efectuada por los media, una generalizada sustitución de las coordenadas espaciales por las coordenadas temporales, etc.”.⁸⁹

Pero ¡a no marearse!, para eso traemos Dramamine y una carta bajo la manga: si la entrada no está por la multiplicidad, y como buenos historiadores, puede estar en sus antecedentes. Ya que si existe postmodernidad, debiera existir una modernidad. ¿No? Escuchemos a Follari nuevamente:

“Por supuesto, comprender lo posmoderno implica entender en qué consistió la modernidad, como tiempo dominado por la subjetividad. No, por cierto, la subjetividad del arte ni la del rito, la de lo afectivo o lo expresivo, que es precisamente lo que dicha modernidad confinó hacia el olvido o hacia los márgenes. Se trata de la subjetividad

⁸⁸Roberto A. Follari, “Postmodernidad”. En Ricardo Salas (comp.), *Pensamiento Crítico Latinoamericano. Conceptos Fundamentales*, Ed. UCSH, Santiago, 2005, p. 805. Cursivas en el original.

⁸⁹José Joaquín Brünner, *Globalización Cultural y Posmodernidad*, Ed. FCE, Santiago, 1999, p. 50.

racionalista que pretende el conocimiento objetivo del mundo a fines de dominarlo, en el sentido que Descartes planteó paradigmáticamente”.⁹⁰

Ya tenemos algo. Pero miremos más allá. Ahí aparece Beverley, que parece lanzarnos un salvavidas cuando señala al menos tres pistas posibles a seguir, tres entradas desde donde se visualiza el postmodernismo al norte del Río Grande: como una renovación en las artes (que puede leerse desde el dadaísmo, e incluso antes); otra económica (como concepto que define una nueva fase cultural del capitalismo tardío) y, finalmente, otra relacionada con la crisis epistemológica del pensamiento occidental⁹¹. Es más, se atreve a confesar como, en esos terruños, decir postmodernismo es, hoy, referirse principalmente a un pensamiento de izquierda; que, sobre todo en su vertiente de renovación epistemológica, la izquierda no tiene conflictos con considerarse postmoderna. Por lo mismo, la vinculación estrecha que, a manera de prejuicio, me hace vincular postmodernidad con el pensamiento de derecha sería más bien un enfoque coyuntural.⁹²

Y eso no deja de ser importante. A fin de cuentas, permite abrir las ventanas y las puertas de nuestra casa al término sin prejuicios. O al menos, con un nivel menor de prejuicios, sin eliminar la sensación de “gato encerrado”. Pero esto, aclara Follari, no puede suceder sin antes darle su carta de ciudadanía al concepto y aceptar su existencia entre nosotros y nosotras. No se trata de ser avestruces, claro está:

“Para constatar la existencia de lo postmoderno no se requiere ser postmodernista; si ello se aclara suficientemente, permitirá a quienes no se identifican con el tipo de cultura hegemónica en lo postmoderno admitir la existencia del fenómeno, sin creer que su simple negación abstracta sirva para suprimirlo. En todo caso, quien quiera sostener algún tipo de eficacia en cuanto a modificar las condiciones de lo postmoderno como efectivamente existente, deberá partir de reconocerlo en cuanto fenómeno social “en acto”. Fenómeno que, por cierto, se ha visto considerablemente potenciado en los últimos lustros por los efectos de los mass media electrónicos, caso televisión satelital, y por tecnologías como la de Internet”⁹³.

Y en eso de acreditarlo como invitado, habría un consenso “céntrico” y “periférico”. Jameson también lo destaca abriendo además la tentación de no sólo escudriñar al extraño, sino de ver cómo puede ser nuestro propio reflejo:

“El asunto es que estamos dentro de la cultura del posmodernismo a tal extremo que su repudio facilista es tan imposible como complaciente y corrupta es cualquier celebración igualmente facilista de ella. Cabría pensar que en la actualidad, el juicio ideológico sobre el posmodernismo implica necesariamente un juicio tanto de nosotros mismos como sobre los artefactos en cuestión (...). En lugar de la tentación de denunciar las complacencias del posmodernismo como un síntoma final de decadencia o saludar nuevas formas como los heraldos de una nueva utopía tecnológica y tecnocrática, parece más apropiado evaluar la nueva producción cultural dentro de la hipótesis de

⁹⁰Roberto Follari, *Op. Cit.*, p. 809.

⁹¹“John Beverley: desde la nueva izquierda”. Entrevista de Juan Zevallos, *Revista de Crítica Cultural*, N° 7, Noviembre de 1993, Santiago, p. 39.

⁹²Y no se queda corto en su argumento. ¿Cómo concebir la «renovación epistemológica postmodernista» dentro de la perspectiva conservadora si: “Los neoliberales están en contra o tiene muchas dudas sobre la nueva producción cultural de mujeres, de gays, de gente indígena que está asociada a la desfamiliarización de valores, al multiculturalismo, a la combinación de elementos de la cultura de masas”. En “John Beverley...” *Op. Cit.*, p. 41.

⁹³Roberto Follari, *Op. Cit.*, p. 806.

trabajo de una modificación general de la cultura misma, con la reestructuración social del capitalismo tardío como sistema”⁹⁴.

Así, lo planteado por Jameson y Follari no es menor ya que indican un par de pistas interesantes de análisis: En primer lugar, abre las ventanas de la posibilidad de analizar cómo el escurridizo término no corresponde a una “intuición” o una “naturalidad” –propias del sentido y del lugar común–, sino que corresponde a una dimensión particular de un proceso histórico que, por serlo, puede ser situado y fechado. Aprehendido. No es una imagen, es una vertiente más de una construcción histórica cartografiable y comprensible.⁹⁵ Y en segundo lugar, nos hace resurgir la vocación de historiadores frente al problema histórico de poder vislumbrar el proceso por el cual dicho concepto se ha transformado, en nuestro «aquí y ahora», en una sensibilidad generalizada, que cubre de látex las discusiones y reflexiones de la academia en vías de privatización. Investigar cómo se ha generado una sensibilidad que ha blindado la concepción de “postmodernidad” con los adjetivos de «inevitable» y de «reaccionaria», y donde el acento no ha estado en pensar desde allí opciones de cambio, sino en sumar páginas en su descripción y divulgación repetitiva a través del uso y abuso de temas como la cultura de masas y los mass media, como si frente a la tragedia de su difuminación inmovilizadora y conservadora no nos quedara más que disimular el espanto –y naturalizarlo–.

Y qué mejor que apoyarnos, simbólicamente, para dicho análisis que en un «promotor universal» del término –a pesar de su propia negativa–: Michel Foucault. Para este autor, partiendo de la base de que “[...] en cualquier sociedad, las relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso. No hay ejercicio del poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad que funcionen en, y a partir de esta pareja. Estamos sometidos a la producción de la verdad desde el poder y no podemos ejercitar el poder más que a través de la producción de la verdad”⁹⁶. Por lo mismo, buscaremos, en las líneas que siguen, hacer un ejercicio de economía del discurso en el desembarco del postmodernismo a tierras chilenas.

Quinta ventana: Qué busca vincular el concepto con las viejas –modernas– concepciones de lo económico y lo político...

Qué mejor que abrir esta ventana con un as en la manga: la clásica división de estructura y superestructura. En dicho marco, Jameson se mueve libre y logra desnudar a nuestra musa postmoderna, fijándola como “un concepto «periodizador» cuya función es correlacionar la aparición de nuevos

⁹⁴Fredric Jameson, *El Giro Cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983 – 1998*. Ed. Manantial, Buenos Aires, Argentina. 1999, p. 49.

⁹⁵Sobre la necesidad de superar esa conceptualización del término como una «imagen» de un presente –continuo, eterno– y analizarlo en perspectiva teórica e histórica, ver, por ejemplo, la perspectiva ofrecida por Wellmer cuando señala: “Naturalmente que la metáfora de la imagen cambiante puede conducir a equívocos por cuanto se presta a crear una primera confusión que proviene de la ambivalencia del pensamiento postmoderno; esa metáfora se presta a equívocos porque compara un complicado complejo de fenómenos intelectuales, estéticos, culturales y sociales con esas imágenes materiales en que el observador según su humor o perspectiva puede descubrir este o aquel aspecto; el observador juega con una ambivalencia radicada en el propio fenómeno óptico. En cambio, la comprensión de una constelación histórica es radicalmente diferente de la observación descubriente –o del descubrimiento observante– de una imagen material, aun cuando la ambivalencia radique en los fenómenos mismos, y ello por la sencilla razón de que el observador es parte de la historia misma y por consiguiente no puede observarla. Con lo cual quiero decir que nada ilustrativo puede decirse acerca de la postmodernidad, si no es desde una perspectiva teórica, filosófica o intelectual que como mirada sobre el presente sea a la vez una autocomprensión en el presente, autocomprensión de un contemporáneo implicado cognitiva, emotiva y volitivamente”. Albrecht Wellmer, “La dialéctica de modernidad y postmodernidad”. En Joseph Picó (comp.), *Modernidad y Postmodernidad*, Ed. Alianza, Madrid, España. 1992, p. 104.

⁹⁶Michel Foucault, “Curso del 14 de Enero de 1976”. En *Microfísica del Poder*, Ed. La Piqueta, Madrid, España. 1992. pp. 139-140.

rasgos formales en la cultura con la de un nuevo tipo de vida social y un nuevo orden económico, que a menudo se denomina eufemísticamente modernización, sociedad postindustrial o de consumo, sociedad de los medios de comunicación o del espectáculo, o capitalismo multinacional”⁹⁷. Análisis que, valiéndose de los estudios de Ernerst Mandel sobre el capitalismo tardío, logró concluir que la postmodernidad no sería más que el término que bautiza el desarrollo cultural en dicha estructura económica.

Por lo mismo, y volviendo a la provocación foucaultiana, al parecer urgiría “(...) renovar el análisis histórico mismo, y reexaminar y diagnosticar incansablemente la funcionalidad política e ideológica del concepto, el papel que de improviso ha terminado por cumplir en nuestras resoluciones imaginarias de nuestras contradicciones reales”⁹⁸.

La trama se hace más clara. Lo importante no es sólo fijar el concepto, si no que verlo en sus relaciones. Visto así, no es casual la relación que hacemos entre el concepto postmodernismo y un sentido común naturalizado y reaccionario. Y al parecer Follari nos apoya cuando señala que “[...] en buena medida lo posmoderno como condición cultural favorece al capitalismo en su fase expansiva mundial de ideología neoliberal. Sin embargo, –aclara– constituye un severo error confundir neoliberalismo con postmodernidad, como a menudo suele hacerse”⁹⁹. Todo esto porque, si bien comparten su visión individualista, el postmodernismo como concepto es anterior al neoliberalismo y, como condición de época, dentro de sí misma cabrían diversas opciones estratégico-políticas. Ni siquiera es la única alternativa en el mismo capitalismo.

Interesante entrada –o salida–. ¿Qué tal si le echamos un vistazo al concepto ahora en clave de “economía de discurso”?

En ese sentido, convendría partir señalando la funcionalidad que el término tendría en la mantención y naturalización de dicho avance postindustrial neoliberal, verificable, por ejemplo, en el ensamblaje perfecto que se generó entre el discurso de la caída de los metarrelatos (Lyotard, “La Condición Postmoderna”) y la disminución –o al menos la invisibilidad– sostenida de las luchas anticapitalistas. Y ejemplos hay más, hasta Brünner nos apoya cuando señala:

“[...] los términos en disputa se hallan indisolublemente ligados entre sí. De hecho, existe entre ellos más que una relación de afinidad; lo que hay es una verdadera complicidad. Mientras el concepto de globalización procura dar cuenta de la novedad de un capitalismo que ha extendido sus límites hasta los confines del planeta, envolviéndolo en la lógica de los mercados y las redes de información, la idea de posmodernidad pretende expresar el estilo cultural correspondiente a esa realidad global. En consecuencia, el de una cultura por necesidad descentrada, movable, sin arriba ni abajo, hecha de múltiples fragmentos y convergencias, sin izquierdas ni derechas, sin esencias, pluralista, auto-reflexiva y muchas veces irónica respecto de sí misma”¹⁰⁰.

Es decir, las sospechas son fundadas...

¿Quiere decir esto que el neoliberalismo se ha valido de esta «condición postmoderna» a manera de dar poder de verdad a un discurso que, a punta de un avance arrasador en lo económico, necesita de legitimación, de hegemonía? Beverley, al parecer nos apoya en esto:

“El postmodernismo es impuesto a la fuerza en América Latina al mismo ritmo que el neoliberalismo. Indudablemente hay ciertas coincidencias. Si la historia ha terminado, si ya no hay nada que esperar y la lucha por la modernidad ya no debe darse, entonces

⁹⁷Fredric Jameson. Op. Cit., p. 17.

⁹⁸Fredric Jameson. Op. Cit., p. 59.

⁹⁹Roberto Follari. Op. Cit., p. 812. El destacado es nuestro.

¹⁰⁰José Joaquín Brünner. Op. Cit., p. 12.

¡qué modelo más agradable que el mercado libre! Porque es un asunto de simplemente seleccionar lo que uno quiere o puede comprar en vez de pensar en hacer cambios estructurales. Es una lógica que resulta de la combinación de cierto hedonismo, si se quiere postmodernista, de cierto escepticismo, que Lyotard llama el colapso de las grandes narrativas como el cambio social, la redención, la modernización, con la idea de que el mercado debe ser el modelo para la sociedad donde la gente escoge libremente lo que quiere”¹⁰¹.

Parfraseando a Foucault, podríamos decir que, en este sentido, cierto grupo dominante, en la necesidad de generar legitimación a sus procesos de explotación y opresión, vio en este discurso, en esta «condición» un saber capaz de producir y distribuir un “modelo de verdad” que podría naturalizar –es decir, hacer incuestionable– una postura determinada –en este caso la del neoliberalismo–. Su virtud, en este sentido, fue el de ver en el discurso postmodernista un “mecanismo de poder [que], en un momento dado, en una coyuntura precisa y mediante un determinado número de transformaciones, ha[bía] empezado a volverse económicamente ventajoso y políticamente útiles”¹⁰². Pero, ¿dónde está ese grupo dominante y sus operadores? A juicio de Beverley, visualizar y localizar a dicho grupo dominante no sería tan difícil:

“[...] el peso de la cultura norteamericana es tan fuerte en estos tres niveles de postmodernidad [la económica, la artística y la epistemológica] que un crítico ha llamado al postmodernismo como la Internacional Norteamericana. Eso ha hecho aparecer al postmodernismo como un artículo de exportación del imperialismo norteamericano en la época actual. Es decir, el postmodernismo llega a América Latina, a África, a Asia exportado por los centros académicos norteamericanos, tanto como por los centros de comercialización de cultura, música, video, etc. Llega a América Latina como una moda norteamericana identificada con la política de derecha, del período de la restauración del poder burgués de la administración Reagan y Bush”¹⁰³.

Y para completar esta «Microfísica del Poder», ya en terruño local, las universidades –privadas o «públicas»– (en su carrera desenfrenada hacia el autofinanciamiento en lógica mercantil y la consiguiente compra-venta de saberes) y los mass media locales sabrán cumplir su papel. Difícil misión ya que no sólo deben ser capaces de ser los «operadores materiales locales» de un discurso desfasado, sino que, además, deben ser capaces de «traducirlo» en un continente que debiera ser más impermeable frente a un Lyotard, sobre todo si tomamos en cuenta que esta idea de llamar «postmoderno» a la producción de saber en el marco de las sociedades desarrolladas, no tendría resonancia en medio de un escenario latinoamericano donde el proyecto de la modernidad sigue siendo una “promesa inconclusa” instalada aún en los imaginarios sociales de los pueblos.

En ese escenario, y vislumbrado el pacto secreto entre neoliberalismo y postmodernismo en nuestros países, los que aún pretendan atrincherarse en las balastradas de las ex Universidades Públicas a defender el proyecto moderno, no tendrán más que seguir confiando en el «General Habermas» quien sigue resistiendo a la «condición» al visualizar como:

“[...] el vicio de éste consiste de manera muy central en su función políticamente reaccionaria, como intento de desacreditar en todas partes un impulso modernista que él mismo asocia con la Ilustración burguesa y su espíritu todavía universalizador y utópico. Con Adorno, Habermas trata de rescatar y reconmemorar lo que ambos ven como el poder esencialmente negativo, crítico y utópico de los grandes altos modernismos.

¹⁰¹“John Beverley...” Op. Cit., p. 40.

¹⁰²Michel Foucault. Op. Cit., p. 146.

¹⁰³“John Beverley...” Op. Cit., p. 39.

[...] Esta muy llamativa divergencia puede explicarse por la visión de la historia que tiene Habermas, que procura mantener la promesa del “liberalismo” y el contenido esencialmente utópico de la primera ideología burguesa universalizadora (igualdad, derechos civiles, humanitarismo, libertad de expresión y medios de comunicación abiertos)”¹⁰⁴.

Pretensión que nuestro amigo Jameson no tarda en enfriar al mencionar enseguida tajantemente: “a pesar del fracaso en la realización de esos ideales en el desarrollo del propio capitalismo”¹⁰⁵.

Sexta ventana: Qué mira hacia las Ciencias Sociales progresistas...

Pero no todo puede ser tan desolador. Porque si nos atenemos a lo dicho, al parecer, la posibilidad de las Ciencias Sociales que buscan desenmascarar la intencionalidad política de este discurso sólo pasaría por un atrincheramiento en lo moderno. ¿Significa eso el fin de la historia también para las Ciencias Sociales?

Pero ¡alto!, ¿no había señalado el mismo Beverley, líneas atrás, un postmodernismo «de izquierda»? ¿Paren las imprentas, al parecer hay nuevo titular! ¿Cuál es, en qué se basa? ¿De qué forma este postmodernismo latinoamericano que suda conservadurismo pseudoprogresista podría pintarse de izquierdas?

Principalmente, en la emergencia de nuevas corrientes epistemológicas: el neo o postmarxismo (el “retorno a Gramsci”), el feminismo teórico, el neopragmatismo y el postestructuralismo. En estos discursos –dirá Beverley– “dentro de la filosofía de la ciencia [tendrán] como característica lo que se suele llamar antifundacionalismo. Es decir, insisten en el carácter convencional, construido, de juego verbal, de juego lingüístico de los protocolos de la ciencia, de la historia de las ciencias humanas. Relativizan si se quiere el aparato de saber occidental. (...) quiere ser una crítica de la Ilustración y de la conexión del proyecto económico social occidental con la Ilustración. Es decir, el imperialismo relacionado con la ilustración. Lo importante es ver la relación de estructuras de saber y estructuras de poder”¹⁰⁶.

Es decir, existiría salida en la misma «condición postmoderna». Pero cerremos esta ventana por ahora, para darle la voz a un experto en este tema, leit motiv postmodernista, el de los juegos de lenguaje...

Séptima ventana: Qué hace justicia a Lyotard...

Ahora, en este atropellado recorrido, creemos que no le hemos dado tribuna ni mérito a un gran responsable en este debate. Nos referimos a Jean François Lyotard quien, a través de un provocativo ensayo titulado «La Condición Postmoderna: Informe sobre el Saber», publicado en 1978, construirá una definición que pronto tendría repercusiones planetarias –por no decir que se universalizó, para evitar la molestia postmoderna de Lyotard-. En dicho ensayo, Lyotard definía la postmodernidad como “la condición del saber en las sociedades desarrolladas”. Sin embargo, lo que más destaca en su trabajo es su caracterización de los «juegos lingüísticos». Según él, el «proyecto de la modernidad» se basaba en una serie de relatos que le daban sustento –metarrelatos-, con sus propios métodos de legitimación, con una economía del discurso particular. En ese sentido, la postmodernidad “representaría acá una especie de explosión de la épistème moderna, explosión en la que la razón y su sujeto – como guardián de la «unidad» y del «todo»- saltan hechos pedazos.”¹⁰⁷. En dicho proceso, el eclipse de los metarrelatos de la modernidad habría dejado un descampado en el cuál sólo podrían

¹⁰⁴Fredric Jameson. Op. Cit., p. 44.

¹⁰⁵Ibíd.

¹⁰⁶“John Beverley...” Op. Cit., p. 38.

¹⁰⁷Albrecht Wellmer. Op. Cit., p. 104.

verificarse una pluralidad irreductible de «juegos de lenguaje», acentuando, además, el irreductible carácter «local» de todos los discursos, acuerdos y legitimaciones.

Esto remarcaría la necesidad, para el mismo Lyotard, de abandonar los afanes universalizadores y racionales de la postmodernidad, destacando la obligación de «reconocer a la pluralidad e intraductibilidad de los juegos de lenguaje entrelazados entre sí su autonomía y especificidad, no tratar de reducirlos unos a otros; con una regla que sería, empero, una regla general. Dejados jugar (...) y dejados jugar en paz»¹⁰⁸.

En la misma línea, «criollamente» Brünner destacará: “Ser posmoderno es aceptar radicalmente que las distintas esferas culturales –alta o baja, de élite o de masas, seria o banal, pesada o liviana, densa o difuminada, textual o audiovisual– forman parte del Zeitgeist (espíritu de época) a igual título y son legítimas representaciones de él. Más aún, no hay en principio relación de jerarquía entre ellas”¹⁰⁹. Por todo ello, no es extraño que Lyotard cierre las puertas de la modernidad celebrando esta muerte: “la postmodernidad sería, por tanto, una modernidad sin lamentos, sin la ilusión de una posible «reconciliación entre juegos de lenguaje», sin «nostalgia de totalidad ni de unidad, de reconciliación del concepto y la sensibilidad, de experiencia transparente y comunicable»”¹¹⁰.

En términos futboleros, Lyotard deja con esto “la pelota dando bote en el área chica”. Mala suerte que para nosotros y nosotras, el gol lo haya marcado el bando enemigo, transformando esta posibilidad en un “lenguaje de inmovilidad”.

A pesar de ello, el énfasis en esta postura –la de los «juegos lingüísticos»– no está dada aquí sólo por la universalidad de la figura de Lyotard, sino porque creemos que es en esta esfera del debate, en el cultural, es posible establecer un pequeño diálogo ya no con la teoría en general, ni con la teoría y discurso moderno en particular, sino con la praxis misma de la educación popular en el contexto chileno.

SEGUNDA PARTE.

Primera ventana: Qué se abre de par en par para mostrar ahora la casa del hablante...

La historia de la educación popular en Chile tiene una larga data, pero que, en el último cuarto de siglo visualizará dos ciclos de importancia: el primero, comprendido entre 1976 y 1994, aproximadamente, encabezado principalmente por ONG's y la acción de la Iglesia Católica y sus grupos de base, y centrado en la “recomposición del tejido social” destruido en Dictadura; y, el segundo, que se inicia en 1999, de carácter principalmente juvenil y, en tanto se encuentra en estado aún de germinación, se halla en un proceso interno de definiciones que lo hacen interesante de vincular con todo nuestro atropellado análisis anterior¹¹¹. Principalmente, porque en dicho proceso de definiciones, un sector de los educadores y educadoras de hoy ha bautizado la etapa como de “(re) alfabetización política”, entendida ésta como:

“El proceso necesario que debe ser llevado a cabo por lo educadores populares en sí

¹⁰⁸Jean François Lyotard, *La Condición Postmoderna informe sobre el saber*, Ed. Cátedra, Madrid, España. 2000, p. 131.

¹⁰⁹José Joaquín Brünner. *Op. Cit.*, p. 55.

¹¹⁰Albricht Wellmer. *Op. Cit.*, p.110 [en referencia al trabajo de Lyotard].

¹¹¹Para un análisis mayor de este desarrollo, ver Luís Bustos, “Los Discursos y las prácticas de la Educación Popular: 1973 – 1990”, en *Revista Historia*, PUC; y Daniel Fauré, “El nuevo movimiento de educadores y educadoras populares chileno (1999 – 2006)”, en *Revista Proposiciones* N° 36 “Entre el sonido y la furia. Juventudes rebeldes de ayer y de hoy”, SUR Ediciones, Septiembre 2007.

mismos y con sus educandos, de volver a decir nuestra palabra, volver a nombrar el mundo, realfabetizarnos, pero en una perspectiva de cambio. La Alfabetización Política será la forma de nombrar y nombrar-nos el camino que se abre, donde es necesario que —tal como este pequeño ejercicio colectivo aquí redactado y socializado—, los educadores, como pueblo en movimiento, junto a los otros sectores populares con los que compartimos nuestros espacios educativos, no sólo se reconozcan a través del diálogo de experiencias, no sólo se compartan saberes fundamentales para la vida y el cambio —aunque sean netamente técnicos o funcionales—, sino que se genere, desde una nueva ética, conocimiento nuevo”¹¹².

En esa línea, no sería descabellado aplicar, en dicho proceso, los conceptos de Lyotard con respecto a que los educadores y educadoras populares de hoy están —y estamos— en pleno proceso de construcción de nuestro «juego de lenguaje particular», una nueva manera de nombrar al mundo. Necesidad que se entendería precisamente por el eclipse de dichos metarrelatos de transformación que habrían dejado a esta generación «huérfana» de un alfabeto para leer la realidad. Analfabeta políticamente.

Por ello, el ingreso nuestro al debate —en tanto educadores y educadoras populares—, debe ir más allá de si nuestra condición actual cumple o no los parámetros conceptuales del término “postmodernismo” —si es que logramos definirlos en algún momento— sino que debe ir centrado en si ese concepto nos es o no útil para “nombrar” nuestra realidad —a fin de cuentas, para ser más «lyotardino» que el mismo Lyotard, el discurso postmodernista correspondería a un «juego de lenguaje» foráneo y, por tanto, ininteligible en nuestra condición—. Por lo mismo, el debate no debe ir en si es intrínsecamente revolucionario o reaccionario, sino en si da cuenta de las nuevas condiciones históricas de nuestro pueblo. Lo que significa leer qué es lo que ha cambiado y qué permanece en esta nueva coyuntura histórica.

Dicho de otro modo: Sí, queremos un nuevo lenguaje, pero para nombrar, desde la experiencia real lo que, hasta hoy, hemos dicho con el lenguaje impuesto. Ese «juego lingüístico» articulado por el poder y amplificado por los mass media y que, para enlodarlo todo, ha ocupado el mismo concepto de postmodernismo para travestirse. «Juego» que, visto en perspectiva histórica, vino de la mano de las transformaciones económicas realizadas por la Dictadura y que, en el período Concertacionista, sólo ha acrecentado el poder legitimador de éste. Por lo mismo, acá no hay miles de juegos igual de válidos, hay uno central, repetido cual catequesis en el sistema educativo, en los tribunales y los mass media, como los operadores materiales de una economía del discurso particular que viene desde el Norte...

En ese sentido, el reconocimiento de la explosión de la racionalidad moderna, caricaturizado por Brünner como aquel otro mundo acogedor “en que los tiempos estaban ordenados in crescendo, los países se desarrollaban por etapas y modos de producción se sucedían en perfecta sincronía. [...] un mundo más ordenado y jerarquizado, con bloques bien dispuestos y mapas cognitivos sólidamente estructurados”¹¹³, no ha dejado un descampado en el cuál nuestros juegos construidos puedan desplegar su particular visión de mundo. El espacio ya fue ocupado por el discurso posmoderno de la fugacidad, de la inmediatez, de la naturalización de la realidad. Y con los mismos operadores materiales de discurso recauchados. Eso sigue igual, sólo que ahora con el terreno plagado de los «operadores de discurso de la fugacidad». Por lo mismo es que creemos que las palabras que definieran ayer nuestra labor, continúan siendo válidas en la época de la ininteligibilidad de los «juegos», donde “[...] la necesidad de agregarle el apellido de popular surg[e] del hecho mismo que, en nuestra sociedad, el conjunto de prácticas, estructuras y normas que rigen y legitiman la institucionalidad educativa han

¹¹²Ver más elementos de esto en “Campaña Nacional de Alfabetización Política: para volver a nombrar el mundo, desde abajo, desde la izquierda...”. En Revista Las Palabras Andantes N° 3, Santiago, 2006. Passim.

¹¹³José Joaquín Brünner. Op. Cit., p. 17.

jugado generalmente al servicio de una élite.”¹¹⁴ Cambia la economía del discurso reaccionaria del neoliberalismo, hoy legitimada y catalizada por lo “postmoderno”, pero no por ello deja de notarse su totalización, ahora muy bien disfrazada de dispersión.

Además, esto presentará una doble cara que aumentará la sensación de desgarramiento, en tanto hoy son las Universidades –espacio desde el cuál surgen in crescendo nuevos y nuevas educadores populares– el espacio de legitimación particular del juego de lenguaje del postmodernismo reaccionario. Sacrosanto templo de la racionalización moderna que hoy, en su travestismo consultorial, no duda en lanzarse presto y, por pocos pesos, en la moda de la deconstrucción, “un momento antinómico que presupone un vasto deshacer (unmaking) de la mentalidad de Occidente. Digo deshacer aunque otros términos son ahora de rigor: por ejemplo, reconstrucción, desaparecimiento, diseminación, desmitificación, discontinuidad, *différance*, dispersión, etc. Tales términos representan un rechazo ontológico del tradicional sujeto pleno, el cogito de la filosofía occidental”¹¹⁵.

Frente a esto, y en honor a la sinceridad, no se puede disimular una náusea que sólo se pasa al pensar –apresuradamente, lo reconozco– en que el debate actual, marcado por el sentido común del posmodernismo, no es más que un despellejarse vivo entre intelectuales sin rumbo, que utilizando las mismas formas de legitimación que el de la racionalidad modernista, se confunden en un mar de textos, contextos e hipertextos sin lograr concluir nada, a pesar de que comparten un «juego particular» que –por terquedad, por principios, o por fidelidad al sentido común del mismo postmodernismo– deben diferenciar artificialmente. Frente a esto, no faltan manos que invitan, en medio de este fuego cruzado de discursos inocuos, en medio de esta situación de *impasse*, de cambio de época; a aprovechar de avanzar en la construcción de nuestro «juego», inocente por hoy, pero con una sorda rabia contrahegemónica –y, por que no, modernista–.

A fin de cuentas, modernidad y postmodernidad, en tanto discursos, parecieran, en nuestra cotidianeidad, diferenciarse en forma pero no en fondo. Y frente a la obviedad de la estafa, ¿habrá llegado el momento de avanzar, por primera vez, autónomamente?

“Fracasó el mito según el cual nuestros países podrían recorrer el mismo camino que sus antiguas metrópolis y elevarse a sus mismos niveles de desarrollo y bienestar.

Fracasaron el colonialismo y el neocolonialismo, los regímenes militares y democracias restringidas, los gobiernos tiránicos y populistas, el fascismo y el nacionalismo burgués, el conservadurismo y los reformismos populistas y socialdemócratas.

Estos cinco siglos tienen, en resumen, un denominador común, el fracaso del capitalismo en América Latina y el Caribe.

Hay quienes afirman que la historia ha terminado cuando en realidad ella no ha empezado aún para nuestro pueblo”¹¹⁶

Segunda Ventana: Qué coloca paños fríos –y posmodernos– en la discusión...

Pero es necesario ver el lado anverso de la medalla. A fin de cuentas, estamos volviendo a caer en el error de ver “el concepto” como la realidad en sí, no como una re-presentación, cuando lo que interesa es ver como el “concepto” logra o no dar cuenta de las experiencias nuestras a manera de volver a presentarla a nuestros sentidos (re-presentarla), como un método para hacerla inteligible¹¹⁷. En

¹¹⁴Luis Bustos, “Los Discursos y las prácticas de la Educación Popular: 1973 – 1990”. En Revista Historia, PUC. p. 47.

¹¹⁵Ihab Hassan, “The critic as Innovador: The Tutzing Statement in X Frames”. Citado en José Joaquín Brüner. Op. Cit., p. 51.

¹¹⁶Narciso Isa Conde, (Unidad Revolucionaria Caamañista de la Rep. Dominicana), “500 años después: fracaso de una celebración”. En: Revista América Libre N° 1, Buenos Aires, 1992. p. 130.

¹¹⁷Esa pareciera ser la invitación que nos hace Jameson cuando nos previene de que: “Si la abstracción histórica –la noción de un modo de producción o del capitalismo, por lo menos tanto como la del posmodernismo– no es algo dado

ese sentido, el afán deconstruitor de aquel sentido común denominado “postmodernismo académico” en el fondo, en su invitación a cuestionar las formas de representación clásica, puede permitirnos apoyar nuestro propio proceso de recuperar/destruir/crear las formas de nombrar la realidad presente. Dicho de otra forma, la invitación debe ser a pensar en los elementos que caracterizan nuestra realidad, algunos de los cuales ya han sido debatidos –y podrían ser aprovechados– desde la perspectiva del postmodernismo. “No hacer eso, pensar que todavía el problema consiste en terminar un proyecto de modernización que fue frustrado por la dependencia, la burguesía o la oligarquía, sería no estar al tanto de las condiciones objetivas del período”¹¹⁸.

En ese sentido, otros debates «postmodernos» podrían sernos de gran ayuda. Por ejemplo, asumir

“Una problemática nueva, [...] un poco dada por la globalización del sistema capitalista, es la necesidad de ir más allá del concepto tradicional de la nación-estado y su representación cultural en la literatura, en las artes, etc. Tratar de conocer y relacionarse más cercanamente con las masas populares, con situaciones de subalternidad que no siempre son adecuadamente representadas aun por la cultura alta más progresista; tratar de entender las estructuras de migración y las nuevas identidades o, para emplear el término de Néstor García Canclini, las “culturas híbridas” que resultan de esto”¹¹⁹.

Eso permitiría avanzar en el debate sobre otros elementos que permean las concepciones de lo educativo. Por ejemplo, el papel de la televisión. Hoy nadie discute que la TV es gravitante, en un contexto donde la derecha es la que tiene dichos medios. Frente a esto, el desafío debiera ser superar aquella antigua retórica de que “la TV es un instrumento del imperialismo cultural impuesto por corporaciones extranjeras”, cuando lo «nacional» y lo «extranjero», como concepto y como realidad, parecieran hoy desdibujarse. “Lo que se podía vivir como lo nacional en los sesenta con cierta autenticidad y pasión, ahora no lo vemos con tanta fe ingenua. ¿Qué es la nación?, ¿representa la imposición de un modelo europeo, eurocéntrico, masculinista, racista sobre masas de personas que no tienen precisamente esa formación cultural o esos valores? ¿Qué ofrece la izquierda como modelo de desarrollo a las comunidades indígenas?”¹²⁰.

¡Está bien! Arrepentidos estamos, pero... ¿podremos, desde esta condición subalterna –incluso para los discursos posmodernistas– ser capaces de pensar y pensarnos, decir y decirnos desde esta condición postmoderna?

Tercera ventana: Qué mira al horizonte postmoderno –es decir, a cualquier parte– e intenta imaginar un futuro.

Nuevamente volvemos a foja cero. Es decir, si bien el concepto postmoderno implica para nosotros y nosotras, latinoamericanos/as, un dispositivo cultural aprovechado de muy buena forma por el neoliberalismo en su construcción de legitimidad, en una extraña simbiosis donde su aparato de legitimación y de creación de hegemonía es aquel que disfraza todo discurso como ambivalente e incomparable, en condición de igualdad; ello no quiere decir, tal como nos plantean nuestros –pocos– amigos del Norte, que el postmodernismo, intrínsecamente, constituya una mirada de mundo que frene los procesos de liberación. O, al menos, que frene los procesos de búsqueda de alternativas; sólo que los sitúa, los contextualiza de mejor forma en un nuevo contexto planetario.

en la experiencia inmediata, es pertinente entonces preocuparse por la potencial confusión de este concepto con la cosa misma y por la posibilidad de tomar su “representación” abstracta por la realidad, “creer” en la existencia sustantiva de entidades abstractas como la sociedad o la clase”. En Fredric Jameson. Op. Cit., p. 58.

¹¹⁸ “John Beverley...” Op. Cit., p. 40.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 41 – 42.

¹²⁰ “John Beverley...” Op. Cit., p. 42.

En ese sentido, y enlazando esta discusión con las últimas polémicas que surgen en el seno de los educadores y educadoras populares chilenos, el de «lo político». ¿Cómo poder construir colectivamente un proyecto político que, sin las bondades del modernismo –que nos ofrecía un camino de direccionalidad única- no nos deje en este postmodernismo reaccionario que se (a)parece, casi siempre, como un callejón sin salida?

Quizás convendría escuchar las voces que se levantan. Por ejemplo, Jameson, nuevamente, nos aterriza en el terreno de lo histórico, para recomendarnos no quemar aún los navíos. A fin de cuentas, esta nueva fase no es más que un reordenamiento de factores, no estamos en un mundo desconocido:

“[...] las rupturas radicales entre períodos no implican en general cambios totales de contenido sino más bien la reestructuración de cierta cantidad de elementos ya dados: rasgos que en un período o sistema anterior estaban subordinados ahora pasan a ser dominantes, y otros que habían sido dominantes se convierten en secundarios. En este sentido, todo lo que hemos descrito aquí puede encontrarse en períodos anteriores y muy en particular en el modernismo propiamente dicho”¹²¹.

Por lo mismo, la apuesta podría estar en reordenar nuestra casa política, sacar la basura, y buscar entre los cachureos alambritos, pernos o soldaduras olvidadas que nos puedan servir hoy en día en esta reconstrucción. Al menos, si nos basamos en el mismo discurso postmodernista, tenemos la certeza de nuestras incertezas; certeza de que sería en vano esperar tener una misma certeza política para empezar a hacer algo. Ni siquiera tenemos la premura del tiempo –el “desafío político de la generación”–: la utopía no existe, nos dicen, porque el futuro tampoco. Ahora todo es imagen, fugacidad y eterno presente.

Sin embargo, bien sabemos que eso no significa no hacer nada. Si el futuro ya llegó, si “Hoy es el futuro”, como chillaba con rabia La Polla Records a mediados de los ’80, no hay que esperar planificaciones etapistas, completar las fases de la revolución democrático-burguesa, esperar a que se den las condiciones objetivas y subjetivas, estudiar fríamente la correlación de fuerzas. La guerra se hace cotidiana, permanente, con múltiples entradas y salidas. Por lo mismo, ¿es necesario caer en el nihilismo irónico de Braudillard? Sólo si quieres darle una justificación «de peso» -de moda-, a tu inmovilidad. Visto a la inversa, y citando al maestro Machado, diríamos que:

“Hoy es siempre todavía/
Toda la vida es ahora/

Y ahora es el momento de cumplir las promesas que nos hicimos/
Porque ayer no lo hicimos, porque mañana es tarde/
Ahora”

Y acá nuevamente la izquierda norteamericana nos hace una invitación interesante. El desafío de generar una praxis de acuerdo a esta lógica: fluida, descentrada, que sin dejar fuera la racionalidad modernista, integre los elementos olvidados o despreciados por ésta –la esperanza, el rito, la emoción–; que, sin dirección aparente, experimente. Una «micropolítica»: “[...] la estética del postmodernismo está para Jameson en correspondencia con la «micropolítica» de una nueva izquierda descentrada. Aquí el rechazo de la totalidad orgánica de la obra de arte «simbólica» está en correspondencia con el rechazo de las formas prácticas y teóricas de esa totalización desde arriba que fue nota característica de los movimientos obreros marxistas tradicionales”¹²².

A fin de cuentas, seguimos pisando terreno, el de la praxis, aún no del todo explorado por la camarilla postmoderna neoliberal. Como señala el mismo Wellmer: “Lo que Lyotard ha formulado

¹²¹Fredric Jameson. Op. Cit., p. 32.

¹²²Albrecht Wellmer. Op. Cit., p. 106.

para el plano del pensamiento postmoderno permanece todavía sin formular para el plano de la praxis postmoderna”¹²³.

Pero, ¿sería esto, lo de la «Micropolítica», una novedad en nuestro país, o en nuestro continente? Evidentemente bajo ese rótulo sí, pero en la acción concreta no. No por nada el zapatismo de los indígenas chiapanecos se transforma en el referente mundial de una nueva forma de entender la política y el poder. A fin de cuentas, fue en esa misma Selva Lacandona donde, hace ya más de 13 años, un grupo de guerrilleros ingresaría a sus tupidos paisajes, con la linealidad segura de su discurso modernista, racionalista, blanco y eurocéntrico a protagonizar su primera colisión frontal con un universo postmoderno: otra conceptualización del tiempo, multiplicidad de juegos de lenguaje, una indiferencia por la subjetividad racionalista. Un encuentro con el mundo indígena.

Por lo mismo, los cerca de 10 años que transcurrirían entre el ingreso de los 20 guerrilleros a la Selva y el alzamiento —y nacimiento público— del EZLN, en enero de 1994 —con el retiro de la mayoría de esa vanguardia modernista revolucionaria¹²⁴—, sería el mejor experimento sociocultural de la posibilidad de derribar a Lyotard demostrando, no sin dificultades, como los «juegos lingüísticos», “válidos en sí mismos e incommunicables entre sí” son capaces de establecer puentes y borrar con el codo las fronteras imaginarias entre ellos para generar un «juego incluyente». Habermas debió de haber descorchado una champaña ese día... ¿se habrá enterado?

Y ello sería todo el comienzo de un hermoso proceso sociopolítico que, como educadores populares, nos hace mantener viva la necesidad de la esperanza, y de educar dicha esperanza. Porque, qué puede ser más esperanzador que la creación, en este escenario de negatividad, de miles y miles de sujetos y sujetas que se lanzan simplemente a vivir la utopía. Mezcla irresponsable de modernidad y postmodernidad, los nuevos movimientos sociales están, irresponsablemente, pasando por alto las construcciones teóricas de la Academia. Se han —nos hemos— echado a andar. Sin modelos, y felices de ello:

“Por todas partes, en el mundo entero, emergen experiencias de lucha que buscan vías para una nueva emancipación. Esta contraofensiva está en ruptura respecto a los métodos de los grupos políticos tradicionales: saca del centro de atención, sin negarla, la cuestión del poder y rechaza la idea de un modelo anticipador definido a priori... Los viejos hábitos de la militancia “anti” son abandonados en provecho de la búsqueda de modos de vida y de prácticas alternativas: se trata de superar con actos, en la vida de cada día, el individualismo del sistema. Se trata de construir la emancipación aquí y ahora, a través de solidaridades de situación. (...) Las luchas de los años 90 en Chiapas, Brasil, Europa... señalaron el retorno de una nueva subjetividad anticapitalista, pero seguíamos teniendo la impresión de que estas luchas se desarrollaban “a pesar” de la ausencia de modelo. Hoy estamos llegando a una nueva fase, en la que lo que se vivía como carencia se percibe como una baza positiva: si las experiencias alternativas se multiplican por el mundo, no es “a pesar de” sino “gracias a” la ausencia de modelo. ¿Por qué? Todo el mundo nota claramente que la complejidad de lo real no ofrece base para un modelo... mientras que un proyecto, como tal, se acomoda muy bien a esta complejidad...”¹²⁵

Por eso, quizás la receta es no tener receta. Y estar certero de las incertezas. A fin de cuentas, a pesar de la fugacidad y la dispersión, el corazón sigue latiendo —abajo y a la izquierda—. Por lo mismo, nada nos prohíbe faltarle el respeto a la postmodernidad e invertirla hasta que parezca amigable: una nariz de payaso, colores fuertes para sus vestidos, unos recortes a su figura y, luego, a colocarla en un

¹²³Ibíd., p. 135.

¹²⁴Ver Yvon Le Bot, Subcomandante Marcos, el sueño zapatista, Ed. Plaza & Jánas, Barcelona, España, 1997. Acá Marcos señala cómo, a sólo dos años de haber ingresado a la Selva, sólo quedaban ocho personas del grupo de vanguardia original. Ocho guerrilleros que comenzarían el largo diálogo...

¹²⁵“Sin poder ni modelo”, Entrevista a Miguel Benasayag, publicada en TSC, Nueva Serie, N° 2, 2002; y en Iniciativa Socialista N° 66, Otoño 2002. En www.rebellion.org, visitado el 08 de Julio de 2005.

fondo de campos recuperados, calles cortadas, liceos tomados: nuestro nuevo collage –permitido– construirá una nueva definición de postmodernidad, la nuestra, la que nos sirva en este desafío no de cambiar el mundo, sino hacerlo de nuevo. Tijeras y Stick-Fix en mano, vamos a recortar a gusto trozos del pasado modernista y del eterno presente de este postmodernismo. Vamos a jugar. A cobrar la palabra:

“Contra el universalismo democrático de la sociedad burguesa podemos objetar hoy que la democracia se queda en algo irreal mientras no penetre los juegos de la vida social; contra Marx y el anarquismo hay que objetar que eso no puede significar un estado de inmediatez y armonía generales; contra el racionalismo en general tenemos que objetar que no cabe esperar ni legitimaciones últimas ni fundamentaciones últimas, pero esto no significa ni que haya que despedirse del universalismo democrático y del individuo autónomo, ni que haya que dar por cancelado el proyecto marciano de una sociedad autónoma, ni que haya que despedirse de la razón. Significa más bien que hemos de pensar el universalismo político-moral de la Ilustración, las ideas de autodeterminación individual y colectiva, de razón y de historia de una nueva forma. En la tentativa de hacer eso, es donde yo vería el genuino impulso «postmoderno», hacia una autotranscendencia de la razón”¹²⁶.

Por ello, si “la postmodernidad sería, por tanto, una modernidad sin lamentos, sin la ilusión de una posible «reconciliación entre juegos de lenguaje», sin «nostalgia de totalidad ni de unidad, de reconciliación del concepto y la sensibilidad, de experiencia transparente y comunicable»”¹²⁷; nada en lo anterior nos impide a un grupo de jugadores, a todo el equipo –que no se porqué pero intuyo que se llamaría “Freire Futbol Club”–, a muchos equipos; de acrecentar nuestra vocación bilingüe y el deseo innato de que si este Estadio es el último y único posible, mandar a decirle al señor Lyotard que, al menos, no queremos ni vamos a jugar más en «paz»...

¹²⁶ Wellmer, Albrecht, Op. Cit., p, 137.

¹²⁷ Ibíd., p. 110.



“La educación está empezando a ser un lugar de conflicto social mucho más relevante que antes”.

Entrevista a Juan Eduardo García Huidobro.

Presentación¹²⁸.

Los problemas y desafíos que presenta la educación han estado, durante el último tiempo, en el centro del debate intelectual y la agenda política en Chile. En efecto, la movilización de los estudiantes secundarios del año 2006 instaló en la discusión pública una serie de tensiones y déficits que se venían arrastrando – y diagnosticando – desde hace ya largo tiempo en el sistema educativo, particularmente aquellos referidos a los problemas de calidad en los aprendizajes recibidos y las disparidades sociales en los resultados que obtienen los estudiantes. Desde ahí, se puso en marcha una discusión que – desde la formación del Consejo Asesor Presidencial por la Calidad de Educación¹²⁹, pasando por una serie de proyectos de ley enviados por el ejecutivo al parlamento¹³⁰ y, finalmente, el Acuerdo por la Calidad de la Educación¹³¹ – asumió como norte reestructurar la arquitectura del sistema educativo chileno, principalmente en sus ámbitos de diseño administrativo, formas de gestión, marcos normativos e instituciones reguladoras.

En este contexto, una de las voces con mayor influencia pública en el debate ha sido la de Juan Eduardo García Huidobro, dada su condición de presidente del Consejo Asesor por la Calidad de la Educación, así como su posición institucional de decano de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado y director del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) en la misma casa de estudios.

Por estos motivos, a través de la siguiente entrevista la Revista Némesis dialogó con Juan Eduardo García Huidobro acerca de aquellas temáticas que, si bien no han estado en el centro del debate reciente, toda vez que éste ha tendido a asumir un carácter más bien restringido, constituyen el trasfondo histórico y político desde el cual se configuran los problemas y desafíos del sistema educativo en la actualidad. De esta manera, no se abordan aquí detalladamente las distintas aristas de las nuevas leyes y rediseños institucionales, sino más bien el contexto social desde el cual ha surgido – y adquiere pleno sentido – el debate sobre educación: las referencias a la articulación histórica de una “sociedad del conocimiento”, los procesos de democratización y sus falencias en América Latina,

¹²⁸La entrevista fue realizada durante el mes de Noviembre de 2007 y su contenido fue preparado por los miembros del comité editorial de Revista Némesis Nicolás Angelcos y Camilo Sémblér. La nota de presentación corresponde a éste último.

¹²⁹Instancia de discusión, de carácter no vinculante, entre distintos sectores relacionados con la educación (estudiantes secundarios y universitarios, profesores, apoderados, sostenedores privados y proveedores municipales, representantes religiosos, técnicos, entre otros) constituida por iniciativa presidencial tras la movilización de los estudiantes secundarios, cuyo objetivo fue elaborar diagnósticos y recomendaciones en torno a temas como marco regulatorio, sistema de aseguramiento para la calidad, financiamiento y estructura curricular de la educación chilena.

¹³⁰ Se incluyen aquí, de manera principal, el proyecto de Nueva Ley General de Educación (LGE), que vendría a reemplazar a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la ley que busca constituir la Superintendencia de Educación y, finalmente, la normativa sobre subvención preferencial. Todos ellos se presentaron durante el primer semestre de 2007.

¹³¹ Acuerdo que, sobre la base de discusiones y reformulaciones a los proyectos referidos en la nota anterior, firmaron en diciembre de 2007 los sectores políticos con presencia parlamentaria para constituir una “nueva arquitectura educativa” en Chile.

los problemas de integración, fragmentación y exclusión social en la sociedad chilena, las relaciones actuales entre mercado y educación, etc.

La pretensión de fondo es que, a través de ello, las Ciencias Sociales no sólo tienen una opinión relevante que aportar a la discusión educativa en curso, sino que, además, pueden apostar a recuperar su siempre esquivo sentido intelectual de reflexión histórica emergente y situada en los contextos de producción y apropiación de lo social por parte de los sujetos y actores sociales. En ello radica, en suma, la intencionalidad de la siguiente conversación.

Quizás sea bueno partir esta conversación con una consideración general que apunta, si bien no de manera directa, a la relación entre educación y sociedad. Tiene que ver con los distintos conceptos con los cuáles hoy se cataloga a las sociedades contemporáneas: “sociedades del conocimiento”, “sociedades de la información”, “sociedades redes”, entre otros. ¿Cuáles son sus consideraciones al respecto?, ¿estamos en presencia de un reordenamiento histórico global, un recambio en las bases estructurantes de los órdenes sociales o, más bien, se trata de un discurso con escaso asidero en las sociedades históricas?. Y, en ese marco, ¿cuál es el rol de la educación?

Bueno, uno de los puntos que justamente hoy está en maduración, en discusión, es si estamos asistiendo a un cambio epocal, o si estamos más bien ante una reestructuración del capitalismo, de la modernidad. Pienso que hay buenos antecedentes para plantear las dos hipótesis.

Obviamente, si el cambio es simplemente una ampliación de la producción de valor, en la cual - para usar la metáfora que se ha utilizado tanto - así como la máquina a vapor multiplicó la fuerza material de las personas, las nuevas tecnologías permiten multiplicar el uso de información, pero no hay un cambio en las relaciones sociales en las cuales esta situación se da, uno podría decir que es un cambio muy fuerte, muy trascendente, que cambia muchas reglas del juego, pero que la matriz que la contiene no ha sufrido un cambio mayor, o sea, sería una etapa distinta de la misma modernidad, del mismo capitalismo.

Hay otra mirada que se puede hacer, la cual tiene que ver, más que con tecnologías, con lenguajes. La pregunta es si hay un cambio de lenguaje en la humanidad o hay, simplemente, un cambio tecnológico, en los instrumentos. Y aquí básicamente uno se va a una mirada ya no epocal, sino milenaria, pues ya sabemos que las sociedades nacen con el habla, cuando pasan de la comunicación por señas a la estructuración del lenguaje, de los mitos, los ritos, dando forma a una sociedad más definida. Luego tenemos un segundo gran momento en el cual se estructura una escritura más coherente, mediante la cual la estructura social adquiere legislación, un ordenamiento mucho más rico que pasa de generación en generación. Desde ahí tenemos cambios que si bien son fuertes, son menores, hasta llegar al otro gran cambio que es la imprenta, que hace que la difusión del lenguaje escrito genere otro tipo de relaciones, en donde la Ilustración, y lo que es la modernidad, surgen desde esto.

Uno podría decir entonces que la televisión primero, Internet después, generan un lenguaje distinto. Es un lenguaje en el cual la escritura, que es de alguna manera el principio de racionalización que ha llevado a una capacidad mayor de reflexión, se junta con mucho más fuerza con el lenguaje audiovisual. Las nuevas tecnologías están generando también procesos de multitareas que son nuevas, por ejemplo los jóvenes que pueden estar al mismo tiempo estudiando matemáticas, chateando, escuchando música, etc., esa situación no se había dado nunca antes en la historia. Ahí hay una pregunta. La pregunta es si hay un nuevo lenguaje que va a estructurar una nueva manera de mirar el mundo, pues en ese caso estaríamos ante un cambio epocal.

No tengo instrumentos para definir con claridad de qué opción se trata, pero obviamente que lo que ya tenemos genera cambios muy fuertes en la educación, por todos lados. En primer lugar porque la difusión del conocimiento hace que el rol del maestro cambie fundamentalmente, pues dejó de ser hace mucho tiempo ya aquél que comunica saberes que otros no tienen, esa idea de maestro como el que toma el libro y lo lee - como se le entiende desde la Edad Media, de hecho

aún las culturas anglosajonas le denominan “lecturas” a las clases –, es esta lógica la que se quiebra radicalmente, y un profesor hoy tiene que estar dispuesto a que más de uno de sus estudiantes sepa más que él del tema que está hablando, porque se obsesionó con algo y, dada la difusión del conocimiento, pudo buscar y buscar para acceder a ese saber. Se da que hoy el soporte del conocimiento – Internet fundamentalmente – es manejado con mayor fluidez por los alumnos que los profesores. Ahí hay un cambio.

Pero estos cambios traen también modificaciones en la sociedad, y aquí tres cosas son como mínimo importantes. Uno es el manejo de información, o sea, es un tipo de educación que exige lo que se ha dado en llamar “aprender a aprender”, más que conocimiento de cosas, lo cual implica ser capaz de organizar, diseñar, hacerse preguntas, responder, etc. Eso en el orden del tipo de trabajo que los estudiantes deben aprender. Una segunda función de la educación tiene que ver, en toda sociedad, con la educación ciudadana, es decir, de alguna manera esta pertenencia a un nosotros, que en sociedades más aisladas, más nacionales, se daba “cuasinaturalmente”, en una relación cotidiana con el Estado, en un mundo abierto como el de hoy este plano se diluye, y con ello el concepto de sociedad, la solidaridad social, por lo cual la educación tiene que reinventarse, tiene mucha más responsabilidad que antes. Y, finalmente, hay otra cosa que es importante, y es que en este tipo de sociedades los proyectos personales no vienen dados por los sociales, sino que se reconstruyen en diferentes contextos sociales a lo largo de la vida, tienen que ver con los proyectos de pareja, los proyectos de profesión, etc. Hay por lo tanto un desarrollo personal, de capacidades de gestionar la propia vida, que pasa a ser un tema de educación y nunca lo había sido, pues había un contexto histórico que no lo requería.

Desde este punto de vista, diría que la educación tiene hoy bastante más importancia que antes, es cosa de verlo en los discursos que fluyen por todos lados, pero también es mucho más complicada que antes, más compleja.

Y en relación a estos elementos que emergen, las nuevas tecnologías, la difusión del conocimiento, así como las necesidades de recrear la sociedad, la solidaridad social que ello implicaría, ¿vislumbra ciertos problemas y desafíos particulares a la educación en América Latina en este contexto global, sobre todo considerando su historia reciente, sus herencias dictatoriales y sus problemas de democratización?

Tengo la impresión que hay un hecho general, que es de suma importancia, y que es que la educación está empezando a ser un lugar de conflicto social mucho más relevante que antes. Esto tiene que ver con que antes el lugar de reivindicación único era el trabajo, y en este minuto – y las movilizaciones del año pasado son expresión de esto – lo que más está pesando en términos de estructuración social, movilidad social, salir de la pobreza de forma permanente, tiene que ver con la cantidad y la calidad de la educación que se recibe.

Desde ese punto de vista, el bien de la educación pasa a ser un bien muy cargado de futuro social para las personas y los grupos, eso como un dato. Y como realidad, el bien educacional en América Latina siempre ha sido extremadamente desigual desde el punto de vista de su repartición. Además, este tipo de sociedades, el capitalismo globalizado, ha tendido a hacer ese bien más desigualmente repartido.

Ciertamente, y para esto hay datos brutales no sólo de cantidad sino también de calidad, la educación que hoy día están recibiendo los jóvenes es muchísimo mejor que la que se recibía hace cuarenta o cincuenta años. Pero, junto con esa afirmación, uno tiene que decir también que la distancia entre la educación que recibe la elite y la que recibe la mayoría también ha crecido enormemente, o sea, tenemos en Chile y en América Latina en general, que se mantienen brechas fuertes que imposibilitan mayor movilidad social. Todavía tenemos que avanzar mucho en la calidad de la educación.

A propósito de esta idea de que el trabajo deja de ser el único lugar de reivindicación, así como algunos sostienen que las sociedades actuales se caracterizan por la relevancia del conocimiento y la información, otros apuntan que es la experiencia del consumo la que ha asumido la centralidad en la definición de expectativas e identidades sociales. A primera vista, no deja de ser paradójico que una sociedad se pueda caracterizar por la importancia simultánea de la educación y el consumo. Quizás uno debiese preguntarse si la valoración actual de la educación no es sino una expresión más de esta “estética del consumo” que ha venido a reemplazar a la “ética del trabajo” como núcleo normativo de las sociedades. En suma, podría suceder que parte importante de la valoración de la educación hoy radique más en lo que tiene de experiencia, distinción social y promesa continua – siguiendo la lógica del consumo – que en sus resultados concretos – desempeños en el mercado laboral, movilidad ascendente, etc.

Son las dos cosas. Pienso que uno puede hacer la fenomenología de la sociedad actual y ver, efectivamente, que la educación se ha transformado en un objeto de consumo, y por lo tanto la demanda por educación se torna una demanda por consumo y por distinción. Ciertamente cuando uno aprecia el caso chileno y ve que tenemos, por ejemplo, una escuela que cobra 500 pesos y otra es gratuita, y la gente va y paga esos 500 pesos, y cuando está ahí mira en menos a los de la otra, ahí no hay ninguna lógica de calidad, porque por 500 pesos no va a ser mejor la escuela, es simplemente un cobro de entrada que te hace distinto al otro. Y si vamos más arriba tenemos el colegio pagado de 150 mil o 250 mil y al final lo que mejora es el pasto de la cancha de fútbol, no la educación. Hay propiamente una distinción al ingresar al sistema.

Ahora, dónde está el cuento complicado de todo esto, pienso que es en el tema de la legitimidad social. Esta sería mi hipótesis: si nosotros persistimos en una distribución mercantil de la educación, hacemos ilegítimo el mercado. O dicho en positivo: para poder hacer más legítima, más libre, más aceptable socialmente una sociedad de mercado, uno debería tener una educación ciudadana y no de mercado, porque en el momento que distribuyes la educación a través del mercado estás asignándole a la educación las mismas diferenciaciones que tiene el mercado.

Otra modalidad de decirlo es que la educación entrega dos cosas. Por una parte entrega “instrumentos culturales”, instrumentos para pensar, para apreciar el arte, para interpretar el mundo. Pero entrega también, por otra, “instrumentos mercantiles”, vale decir, entrega capacidades para que tu desempeño en el mercado sea mejor o peor. Desde ese punto de vista, la legitimidad del mercado supone una educación que limite la transmisión intergeneracional de los privilegios, y más bien aumente o potencie la capacidad de las nuevas generaciones para actuar sin el peso de su tradición, sea de privilegio o no privilegio, en ese contexto mercantil.

Entonces, si bien fenomenológicamente, como dato de la realidad hoy, tenemos una educación tremendamente mercantil, me atrevo a pensar que detrás de estas movilizaciones lo que hay es la añoranza por una educación no mercantil, por eso el tema del lucro se ha transformado en un tema tan importante, y es meramente simbólico. Piensa tú que las universidades privadas son instituciones sin fines de lucro, o sea, no vamos a solucionar el problema del lucro desde una norma, pero el empeño de los jóvenes tiene que ver con la intuición de que aquí hay un bien que no puede ser distribuido por el mercado.

Ya que entramos en el problema de la educación en Chile, sucede que vivimos en una sociedad en la cual la fragmentación social es un fenómeno social y cultural muy importante, sobre todo en los sectores populares, siendo sus causas bastante diversas, ya sea por condiciones de exclusión social, política o fuertes procesos de individuación, como los que ha descrito el PNUD en el último tiempo. En ese contexto, ¿considera, tal como se señala en el Informe del Consejo Asesor, que la educación es un lugar privilegiado para reconstruir una cohesión social dañada a partir de la difusión de valores solidarios o es más bien un mecanismo insuficiente en este aspecto?

Como señalaba antes, nosotros estamos en un contexto en el cual lo social tiende a perder peso frente a la individuación. Una sociedad de mercado tiende a potenciar las identidades individuales, los apetitos e intereses individuales, y no los intereses de la comunidad. Pero sigue existiendo la sociedad, hay muchas cosas que tenemos que hacer en sociedad, y esto supone que debemos encontrar los instrumentos para morigerar esa influencia fragmentadora. Y uno de esos instrumentos es la educación, no es el único, pero sí uno de los más importantes.

Es una educación que hay que pensar desde ahí, y al pensarla desde ahí llegamos a dos cosas.



Una que tiene ver con currículo, y por tanto con el hecho de la educación como una experiencia social importante. Tenemos una educación muy autoritaria, en la cual es muy poco corriente, algo que ya denunciaba el padre Hurtado hace 50 años atrás, que a un grupo de alumnos les den un trabajo colectivo, comúnmente se privilegia el trabajo individual, las nota y la competencia, no la obra común. Hay cosas que pensar por ahí. También hay cosas que pensar en los contenidos. No sé, por ejemplo, si la lectura que hacemos de la historia es una lectura que enfatiza valores colectivos, solidarios, o más bien enfatiza individualidades.

Pero hay elementos estructurales también. Si me tomo en serio que la sociedad se construye no sólo, pero también de manera fundamental, desde la educación, tengo que tener una educación para la sociedad que quiero construir, y tengo que tener por lo tanto una educación con mucha más mixtura social, menos segmentada y segregada, sobre todo en el caso de Chile. Si tú comparas los niveles de segregación urbana con los de segregación escolar, éstos últimos son bastante más elevados, o sea, en el fondo la educación no está compensando, sino que está aumentando la segregación.

Y aquí uno de los temas que ha salido y se ha discutido bastante, en este caso sin la anuencia de los jóvenes, es el tema de la selección. Mientras tengamos una educación en que la familia elige y el colegio selecciona, con quién se queda y con quién no, no hay caso de que la educación introduzca mixturas, sino que sólo se introduce gente que es igual. Curiosamente varios dirigentes estudiantiles

han estado a favor de la selección, con la idea de que mejorarán sus liceos dejando fuera a los otros. Este es un tema importante, porque si seguimos teniendo una educación pagada para los ricos, una con financiamiento compartido para otros y una gratuita para los más pobres, no hay mixtura posible o superación de la segregación.

Esta individuación extrema de una sociedad de mercado pareciese encontrar su expresión más clara en el debate educacional reciente a través del tema de la libertad de enseñanza, particularmente cuando ésta aparece, para decirlo en términos clásicos, exclusivamente como espacio de libertad negativa: afirmación de la no interferencia en la esfera de lo privado.

Pienso que hay dos cosas en el tema que señalas, en el tema de la libertad de enseñanza. Una en la cual tengo una clara visión de que debe ser limitada, y otra donde tengo un juicio más dudoso. La primera tiene que ver con la libertad de enseñanza igual libertad de emprender, que básicamente equivale a la libertad de negocios, considerando en éste caso el ámbito de la educación como un mercado abierto en el cual participan distintos agentes. Por otra parte, está la libertad de enseñanza como la libertad de los padres de elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos entre proyectos educativos diferentes. Tengo la impresión que esta segunda opción no es necesariamente negativa, pues permite un buen mix entre diversidad y solidaridad. Porque la educación tiene, por un lado, que generar un sentimiento de solidaridad, pero por otro lado, también tiene que dar espacio a diferencias culturales legítimas.

Y desde ese punto de vista pienso que deben existir proyectos educacionales distintos, con orientaciones valóricas o credos religiosos diferentes, que puedan generar una diversidad importante, siempre cuando existan o se cumplan al menos tres condiciones. Una condición curricular, o sea, que se trate del mismo currículo, pues la idea es que hay un espacio para la libre disposición de los establecimientos, pero que hay básicamente un currículo que es común. En segundo lugar, yo tengo derecho a tener un proyecto educativo, pero no tengo derecho a seleccionar a mis alumnos para ese proyecto educativo, son las familias las que eligen el proyecto. En otras palabras, si elijo una escuela católica no me tienen por qué pedir certificado de matrimonio de mis padres, puedo ser perfectamente agnóstico y considerar que este colegio católico, por diversas razones, lo quiero para mis hijos, y basta con eso. Y, en tercer lugar, es la condición de la gratuidad, o sea, yo elijo cualquier proyecto, pudiendo elegir entre todos, porque todos los proyectos son gratuitos. Si, por ejemplo, un proyecto vale 800 mil pesos al mes, queda fuera de la elección, pues se pone en un nicho en el cual los que lo pueden elegir son el 3% de la población.

Actualmente, la escuela para los estudiantes de sectores populares no es una institución que asegure formas de movilidad social ascendente, ¿Piensa que mediante el alcance de estándares mínimos de calidad, según lo expresado en el Informe, estos niños y jóvenes verán en la educación un real espacio de transformación en sus trayectorias sociales, reorientando su conducta hacia ese fin? Quizás el problema esté más allá de eso, pues ¿no será que, para las subjetividades e identidades articuladas desde la exclusión, la educación - sea esta de calidad o no - no resulta un lugar de apuesta para su desarrollo o promoción social?

Tengo la impresión que en Chile hoy todos los sectores sociales ponen su subjetividad, su apuesta, en el tema de la educación. Nosotros acá, como CIDE, llevamos 6 encuestas sobre actores en los últimos años¹³², y la aspiración a acceder a la educación es transversal a los distintos sectores sociales, presentándose una fuerte disposición de los padres a invertir dinero en educación, lo cual ha crecido

¹³² Se refiera a las encuestas de actores del sistema educativo que son realizadas periódicamente por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado.

además enormemente. En suma, la impresión que tengo es que está muy fuerte en el imaginario de este país la idea de que la educación es un instrumento necesario, pero no suficiente, para integrarse adecuadamente a la sociedad.

Ahora, en el plano de la movilización social, es evidente que el polo dinamizador fueron – y tradicionalmente así es – los que están mejor y no los que están peor, porque el nivel de frustración es mayor, por ejemplo, para alguien que entra a medicina con mejores notas que sus compañeros y después se da cuenta que no obtuvo los mismos resultados que los que provenían de colegios más acomodados. Esa frustración es mucho mayor que la de los que no ingresaron, porque se trata de que le dijeron algo sobre esta educación que, finalmente, no se cumplió. Precisamente, una de las pancartas que utilizaban los estudiantes secundarios era algo como “queremos tener una educación como la de ellos”, ese es el concepto, no la frase misma, pero de alguna manera lo que ahí hay es la demanda por una educación de calidad, igualitaria, que sea tan buena como lo que me hicieron creer que sería.

En el marco de la idea de que la educación es el eslabón entre dinamismo productivo, integración social y democracia. ¿Qué lugar ocupa el problema de que los avances en educación generan nuevas formas de exclusión social?. Uno podría pensar, recurriendo a un ejemplo bastante citado, lo que sucede con la instalación de Internet u otras tecnologías en las escuelas pobres; o también, la expansión de la cobertura de la educación superior, la cual al mismo tiempo ha generado nuevas diferenciaciones y desigualdades, una suerte de pirámide estratificada de instituciones y carreras, o sea, nuevos y desiguales circuitos sociales.

El fenómeno me parece que es verdadero. Ahora bien, el tema es si uno piensa que las nuevas exclusiones son más oprobiosas que las anteriores. Esa es la pregunta clave. Uno puede discutir si hay más o menos pobres, pero eso no es lo importante, sino que si ser pobre hoy es más o menos oprobioso. Y ciertamente aquí hay un elemento que tiene que ver con expectativas sociales y con el concepto de igualdad, porque probablemente desde un punto de vista subjetivo da más rabia ser pobre hoy día porque soy menos pobre, y me siento más cerca de la sociedad. Pero desde el punto de vista real, no tiene nada que ver una pobreza en la cual la vida de mis hijos se arriesgaba todos los días, con una pobreza con nacimientos asistidos por matronas y obstetras, o sea, lo que quiero decir, es que estamos en una pobreza muy distinta.

Tengo la impresión que cuando uno dice que no todos están asistiendo a la misma universidad, es un problema que hay que superar y que está generando desigualdad, pero no es lo mismo que tener un 40% de analfabetos. Uno puede decir: pese a que siguen existiendo exclusiones, la sociedad hoy es más inclusiva. Cuando uno dice hoy día que de 10 jóvenes que están en la universidad, 6 son hijos de personas que nunca pisaron la universidad, estás en una educación distinta.

Para terminar, dado el interés editorial de la Revista, quisiéramos saber su opinión sobre la relación entre educación y pensamiento social crítico, particularmente con aquél que se desarrolla – o intenta desarrollarse – desde las universidades. ¿Cuáles son los desafíos del pensamiento crítico frente a los desafíos que hoy presenta la educación?

Hay un desafío que no se ha tomado suficientemente en cuenta. La discusión está muy centrada en los medios, muy ligada a los mecanismos, por ejemplo, si acepto o no el lucro, si lo acepto con rendición de cuentas, etc. Se nos ha quedado atrás una discusión que tenga que ver más con el horizonte normativo de la educación, donde están los temas que hemos conversado aquí, democracia, inclusión social, el tipo de hombre o mujer que queremos formar, etc. Esos temas han sido poco discutidos y obviamente aquí se requiere desarrollar más investigación y más reflexión filosófica. *N*

A black and white photograph of a dead, bleached tree trunk lying on a sandy beach. The trunk is dark and charred, with several jagged, splintered ends. It is surrounded by a dense network of thin, white, bleached branches and twigs. The ground is sandy and covered with small pieces of debris and dark spots, possibly from other dead trees or animals. The overall scene is desolate and suggests a natural disaster or a long period of drought.

ARTÍCULO TEÓRICO



Explotación y Clases sociales. Reflexiones sobre marxismo analítico.

Pablo Pérez Ahumada^{133*}

En este ensayo se realizará un breve análisis del llamado marxismo analítico y de sus aportes a la teoría contemporánea de las clases sociales. Para ello, se hará un repaso de algunas de las discusiones más importantes que atraviesan a esta corriente. Después de esto, se profundizará sobre la teoría de clases desarrollada por uno de los autores más destacados de la perspectiva analítica del marxismo, Erik Olin Wright. En este contexto, se le dará un énfasis especial a su enfoque de las explotaciones múltiples desarrollado a partir de la noción de explotación planteada por John Roemer.

I. Notas sobre el denominado marxismo analítico.

Comúnmente se ha designado como “marxismo analítico” a una corriente de pensamiento de origen marxista surgida a fines de la década de los 70, cuya fuente primaria de inspiración fue la obra de G. A. Cohen titulada “La teoría de la historia de Karl Marx: una defensa”¹³⁴. Si bien muchas de las lecturas de Marx planteadas en dicha obra fueron –como se verá más adelante– duramente criticadas, la búsqueda de claridad explicativa y rigor conceptual de Cohen tuvo mucho eco en autores como Jon Elster, Phillippe Van Parijs, Adam Przeworski, John Roemer y el mismo Erik Olin Wright, entre otros. Desde entonces, todos ellos pasaron a ser denominadas “marxistas analíticos” aun cuando no compartieran entre sí muchos supuestos metodológicos y teóricos referidos a lo que se podría denominar “ciencia social marxista”.

¿Qué características pueden ser denominadas como propias del marxismo analítico? Roemer afirma que existen tres aspectos metodológicos que distinguen a éste del marxismo tradicional¹³⁵. Primero, una responsabilidad irrestricta hacia la necesidad de abstracción –alejándose incluso de la “historia real” pregonada por el marxismo tradicional–, por medio de la cual se puede centrar la atención y revelar de modo adecuado las partes dinámicas de cualquier teoría, en especial, de la teoría marxista. A partir de esto, un segundo aspecto de relevancia es la constante búsqueda de fundamentos de los principios primordiales que subyacen a los juicios marxistas, lo que se traduce en el planteamiento de una serie de problemas (como por ejemplo si los trabajadores, al perseguir sus intereses materiales dentro del capitalismo, tendrán que optar necesariamente por el socialismo o si las clases son o no un actor colectivo de importancia¹³⁶) que no eran cuestionados como tales por el marxismo tradicional. Esta búsqueda de fundamentos implica, según Roemer, tanto la aceptación de las debilidades explicativas de la teoría marxista como la adopción de aparatos y modelos conceptuales provenientes de otras teorías –como por ejemplo, la neoclásica–. De aquí que una tercera característica del marxismo analítico sea precisamente su enfoque no dogmático del marxismo. Esto se refleja muchas veces en la falta de exégesis marxista, puesto que más que preocuparse por lo que Marx dijo o escribió,

^{133*} Sociólogo, Universidad de Chile. Correo electrónico pablo_ei@hotmail.com

¹³⁴ Véase Gerald A Cohen, *La teoría de la historia de Karl Marx: una defensa*, Editorial Siglo XXI, Madrid, España, 1986. La primera versión de este libro, publicada en inglés, data de 1978.

¹³⁵ John E. Roemer (comp.), *El marxismo: una perspectiva analítica*, Editorial FCE, México DF, 1989, p. 9.

¹³⁶ Para un análisis de la primera de estas cuestiones véase Adam Przeworski, “Intereses materiales, compromiso de clase y transición al socialismo”, mientras que para una reflexión referida a la segunda temática véase Jon Elster, “Tres desafíos al concepto de clase social”. Ambos ensayos están incluidos en John E. Roemer (comp.), *Op. Cit.*

a los marxistas analíticos lo “que les importa, en cambio, es la coherencia de su pensamiento”¹³⁷.

Estas nociones generales también han sido afirmadas por Wright, quien señala que los rasgos distintivos del marxismo analítico se traducen en una serie de características centrales: 1) Un compromiso con las normas científicas convencionales manifestado en la importancia asignada por los miembros de esta corriente a la investigación empírica, 2) un énfasis en la conceptualización sistemática de las nociones centrales del marxismo, de modo de resguardar la coherencia lógica de los postulados marxistas, 3) un compromiso con la elaboración sistemática de argumentos, lo que proporciona uno de los sellos característicos de esta corriente analítica, a saber: el uso explícito de modelos matemáticos abstractos y altamente formalizados o de modelos causales relativamente menos formalizados, y 4) una importancia fundamental asignada a la acción intencional de los individuos tanto dentro de las teorías explicativas como de las normativas¹³⁸.

En relación a tales posicionamientos algunos autores han planteado que en términos generales, desde una perspectiva metodológica, “el punto claramente diferencial del marxismo analítico respecto a otras escuelas marxistas es el abandono de la «dialéctica»”¹³⁹. Este rechazo fluye a través de tres líneas diferentes: respecto a la unidad analítica mínima (es decir, defendiendo al individualismo frente al colectivismo), respecto al formato explicativo (defendiendo los mecanismos frente a los enunciados legaliformes) y respecto a las hipótesis fundamentales que funcionan como mecanismos de inteligibilidad de la explicación (defendiendo la intencionalidad de los actores en la explicación de las acciones). Este último punto ha sido afirmado sobre todo por Elster y merece ser reseñado –aunque sea de modo breve– ya que no es aceptado por todos los miembros de esta corriente. En efecto autores como Van Parijs o Cohen afirman, en contra de la explicación basada en la intencionalidad de los actores, la superioridad que dentro de los postulados marxistas tienen las explicaciones de tipo funcional.

La importancia asignada a la intencionalidad de los individuos para la explicación en Ciencias Sociales ha sido la base del individualismo metodológico afirmado por Elster. Éste intenta afirmar un individualismo metodológico bajo la premisa de que todas las pautas de comportamiento y procesos sociales pueden explicarse en términos de los individuos, o sea, en términos de sus acciones, propiedades y relaciones. En este sentido Elster pretende rechazar una amalgama de tres elementos que han estado presentes en gran parte de la metodología marxista. “Primero, el holismo metodológico, la opinión de que en la vida social existen totalidades o colectividades, irreducibles a enunciados sobre los miembros individuales. Segundo, la explicación funcional, el intento de explicar los fenómenos sociales en términos de sus consecuencias beneficiosas para alguien o para algo, aunque no haya sido demostrada ninguna intención de producir estas consecuencias. El tercero es la deducción dialéctica, (es decir) una manera de pensar derivada de la lógica de Hegel [...]”¹⁴⁰.

Para Elster, si bien la doctrina del individualismo metodológico supone que los individuos son racionales, no implica afirmar que éstos basen sus conductas en un cálculo egoísta de sus beneficios (como lo hace la economía neoclásica) ni que los individuos sean “átomos” con una existencia presocial. De aquí que desde la postura de este autor, hablar de individualismo metodológico significa afirmar un “racionalismo metodológico” que no está circunscrito con las hipótesis de racionalidad restringida planteadas desde los modelos económicos neoclásicos, sino que más bien se adapta a los postulados de la teoría de la elección racional tomados por este autor, los cuales suponen que actuar racionalmente es elegir la mejor acción de un conjunto factible de opciones en la medida en que las constricciones y las preferencias de los individuos se ven afectadas mutuamente¹⁴¹. Del mismo modo,

¹³⁷ John E. Roemer (comp.), *El marxismo...*, Op. Cit., p. 10.

¹³⁸ Erik O. Wright, *Interrogating inequality. Essays on class analysis, socialism and Marxism*, Verso, Londres, 1994, pp. 181-182.

¹³⁹ Francisco J. Miguel Quesada, “¿Deberían interesarse los sociólogos por el marxismo analítico?”, en *Papers*, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Sociología, Barcelona, 1996, p. 156.

¹⁴⁰ Jon Elster, *Una introducción a Karl Marx*, Editorial Siglo XXI, México, 1992, p. 23.

¹⁴¹ Elster afirma esto en contraposición con la teoría estándar de la elección racional, la cual presenta las constricciones y las preferencias como mutuamente independientes.

dicha teoría acentúa que las personas eligen las opciones que mejor se adaptan a sus propósitos, lo que no significa que éstas sean las mejores elecciones en un sentido objetivo. Por último, Elster destaca el hecho de que esta teoría es capaz —a través de la teoría de los juegos— de dar cuenta de que a veces las personas se acomodan racionalmente unas con otras para actuar de modo colectivo.

En base a esto, la crítica al holismo metodológico se basa en la existencia de supuestos dentro de la tradición marxista —tales como la creencia en el progresivo desarrollo de la humanidad desde la sociedad de clases hasta la sociedad comunista o la idea de autorregulación y autodestrucción del capitalismo— que, si bien podrían ser ciertos, no dan cuenta de la forma en que se encuentran mediados por las acciones individuales. Del mismo modo, el rechazo de Elster a las explicaciones funcionales del marxismo se basa en el fundamento errado de éstas de que los fenómenos pueden ser explicados por las consecuencias que tienen o, más concretamente, por los beneficios que le entregan a una determinada clase o al sistema en general.

A partir de tales críticas, este autor afirma que la teoría de los juegos es la mayoría de las veces superior a la explicación funcional para dar cuenta de muchas problemáticas marxistas. Como ya se planteó, la teoría de los juegos es una parte de la teoría de la elección racional. “Es una herramienta, o mejor dicho, la herramienta, que permite capturar tres conjuntos de interdependencia que se difunden por toda la vida social. En primer lugar, la recompensa de cada individuo depende de la recompensa de todos, ya sea por altruismo, envidia, un deseo de igualdad o motivaciones similares. Después, el premio de cada uno depende de la elección de todos, a través de una causalidad social general. Y, finalmente, la elección de cada uno depende de (la anticipación de) la elección de todos”.¹⁴² Considerando estos factores, Elster analiza a nivel micro fenómenos en los que —contrariamente a la creencia funcional— pueden existir soluciones no cooperativas de los juegos que pueden tener efectos no funcionales para el sistema o para algún grupo específico. Tal es, por ejemplo, el caso representado por el Dilema del Prisionero, en donde las aspiraciones “racionales” (en el sentido neoclásico del término) y egoístas de cada sujeto terminan por conformar una solución no cooperativa del juego, en donde el resultado final es peor al resultado esperado si todos los miembros de un grupo hubiesen acordado reducir sus deseos de ganancia inmediata.

La utilización de la teoría de juegos le sirve finalmente a Elster para rechazar el tercer aspecto no deseado presente en el marxismo: la deducción dialéctica. En efecto, partiendo de la distinción entre método dialéctico y proceso dialéctico —es decir, entre la dialéctica como rasgo de nuestro pensamiento sobre el mundo y la dialéctica como rasgo del mundo mismo—, este autor niega que exista un vínculo entre las fases del proceso histórico-real (tesis, antítesis y síntesis, o lo que en lenguaje marxista sería el paso del comunismo primitivo a la sociedad de clases y finalmente a la sociedad comunista) y los procedimientos del pensamiento desarrollados para aprehender la sociedad. En este sentido, tal vínculo es ininteligible ya que los conceptos no tienen una lógica de desarrollo —tal como la afirmada por Hegel y Marx— independientemente de las acciones que los hombres llevan a cabo con propósitos particulares.

Por ello, Elster afirma una concepción de la dialéctica a partir de la cual se pueden aprehender las contradicciones de la sociedad (como la recién señalada) sin recurrir a enunciados contradictorios. Siguiendo a Roemer, se puede decir que “Jon Elster caracteriza a la dialéctica como la consecuencia no buscada de la acción racional o, de manera más específica, como la distribución subóptima que resulta del comportamiento de optimización individual. El ejemplo típico es el dilema del prisionero: en general, los problemas de abasto de bienes públicos y de situaciones caracterizadas por externalidades tienen la propiedad de condensar el fracaso de la mano invisible”¹⁴³.

¹⁴² Véase Jon Elster, “Reflexiones sobre marxismo, funcionalismo y teoría de los juegos”, en John E. Roemer, (comp.) *Op. Cit.*, p. 236. Es necesario señalar que aún cuando Elster defiende el poder explicativo de la teoría de los juegos como base para su crítica de las explicaciones funcionales, en este artículo afirma que existen algunos problemas marxistas en los que dicha teoría no es aplicable con éxito. Ejemplo de éstos son la explicación del progreso técnico, fenómeno en donde hace falta una explicación de tipo causal, o la explicación de situaciones en donde la noción de elección racional está pobremente definida o la gente actúa irracionalmente.

¹⁴³ John E. Roemer, “Marxismo de ‘elección racional’: algunas cuestiones de método y contenido”, en *El marxismo...*, *Op. Cit.*, p. 220. Al respecto se debe mencionar que a partir de la utilización de la teoría de la elección racional, Roemer

Como se ve, el abandono de la deducción dialéctica y la afirmación de la teoría de los juegos se traduce a su vez en un rechazo del holismo metodológico y de la explicación funcional.

Sobre este último punto, pues, es donde radica el debate de Elster con Cohen puesto que, como se señaló anteriormente, este último autor es el principal defensor de la validez de las explicaciones funcionales dentro del marxismo. En efecto, parte importante de su obra “La teoría de la historia de Karl Marx...” está basada en un intento de fundamentación sistemática de la propuesta de que las principales explicaciones marxistas son funcionales. Para Cohen, esto quiere decir que el carácter de lo que se desea explicar está determinado por su efecto sobre lo que explica. En este sentido, decir que la estructura económica corresponde al nivel adquirido por las fuerzas productivas quiere decir que la estructura otorga el máximo de visión para un uso y desarrollo fructífero de las fuerzas productivas y lo obtiene debido a que ofrece dicha visión. Esto implica considerar, por ejemplo, que “las relaciones de producción predominantes en una sociedad lo son debido a que constituyen relaciones que hacen avanzar el desarrollo de las fuerzas productivas [...] En otras palabras: si se obtienen relaciones de producción de la clase R, esto se debe a que las relaciones de tipo R son adecuadas para el desarrollo de las fuerzas productivas en virtud de su correspondiente nivel de desarrollo: esta es la forma canónica de explicación en el caso estándar”¹⁴⁴.

Cohen es conciente, por cierto, de las críticas que desde el marxismo se han lanzado contra este tipo de explicaciones. Por ello se intenta hacer cargo de ellas afirmando, por ejemplo, que el identificar una función para la que algo sirve no implica necesariamente hacer explícita una explicación funcional, lo que se traduce en que sea necesario distinguir entre la explicación de algo en términos de sus funciones y la explicación de las funciones de algo. Asimismo, separa la asociación hecha por la mayoría de los marxistas entre la explicación funcional y la teoría del funcionalismo, señalando que la primera es utilizable rechazando tanto a la teoría funcionalista como al conservadurismo que ella implica. Es más, afirma que la explicación funcional del marxismo no es conservadora sino que doblemente revolucionaria ya que, por un lado, predice las transformaciones sociales de gran escala y, por otro, afirma que su curso es violento (desde el momento en que afirma la transformación masiva de la estructura social conforme progresa el desarrollo de las fuerzas productivas).

A pesar de esto, Cohen afirma la existencia de un buen número de problemas marxistas “que no satisfacen ni siquiera el requisito preliminar de demostrar que A es funcional para B”¹⁴⁵, como por ejemplo la afirmación de que la función del Estado capitalista contemporáneo, son la protección y el sostenimiento del sistema capitalista, puesto que si bien esto puede ser así –en la medida en que existen leyes que van en directo interés de la clase capitalista–, existen una serie de fenómenos –tales como la provisión de bienestar social o la protección legal de los sindicatos– que a primera vista contradicen dicha relación y que, en caso de que la reforzasen, poseen un carácter funcional que no puede ser afirmado sin su respectiva comprobación.

Ahora bien, para Cohen la afirmación de una explicación funcional en términos marxistas no significa negar el papel de la lucha de clases. Por el contrario, le asigna una importancia central a ésta debido a que constituye el medio principal por el cual las fuerzas productivas se imponen sobre las relaciones de producción. La razón de esto se encuentra en el hecho de que es el desarrollo de las fuerzas productivas lo que determina el surgimiento y caída de las clases sociales. En efecto, la dialéctica entre fuerzas productivas y relaciones de producción determina el resultado de la lucha

intentará sobre todo despojar al marxismo de los postulados teleológicos que adelantan la autodestrucción del sistema capitalista, ya que si bien señala que es probable que esto ocurra, afirma que es necesario demostrar los mecanismos a través de los cuales este hecho puede darse en la práctica.

¹⁴⁴ Gerald A. Cohen, “Fuerzas productivas y relaciones de producción”, en John E. Roemer, *El marxismo...*, Op. Cit., p. 25. Se debe notar que en la conceptualización de Cohen la estructura o base económica está formada sólo por las relaciones sociales de producción; no incluye a las fuerzas productivas. En efecto, si bien éstas tienen una importancia central en la explicación de la base económica, no forman parte de ella debido a que no constituyen un fenómeno económico y, en términos de una metáfora física, “se encuentran por debajo del fundamento económico: son los cimientos de la base económica”.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 28.

de clases en el sentido en que la clase que tiende a prevalecer es aquella cuya dirección satisface de mejor modo las demandas de la producción. En palabras de Cohen: “La clase que dirige durante un lapso dado, o que emerge triunfante de una época de conflicto, es la clase mejor adaptada, más capaz y dispuesta, para dirigir el desarrollo de las fuerzas productivas en un tiempo determinado”¹⁴⁶.

A partir de esto dicho autor afirma que las explicaciones propias de la teoría de los juegos bien pueden ayudar a explicar las vicisitudes de la lucha de clases y de las estrategias seguidas en ellas. Sin embargo, “conceptos tan ajenos al materialismo histórico no pueden dar una respuesta a la pregunta de por qué las guerras de clases (en oposición a las batallas) son resueltas de cierto modo y no de otro. (Pues bien,) Marx encuentra la respuesta en el carácter (dominante) de las fuerzas productivas (...)”¹⁴⁷.

Como se puede apreciar existen una serie de debates al interior del llamado marxismo analítico. Sin embargo, tras ellos es posible observar una postura común que se manifiesta sobre todo en la preocupación y la búsqueda de los fundamentos de temáticas que para el marxismo tradicional aparecían como incuestionables. Este hecho tiene una de sus máximas expresiones en las constantes discusiones metodológicas y en la adopción de teorías no marxistas para dar cuenta de problemas típicamente marxistas.

En este sentido, tal como lo han hecho autores como Roemer o Wright, cabe preguntarse ¿qué tiene de marxista el marxismo analítico? o ¿por qué debería catalogarse de marxista el esfuerzo teórico emprendido por los marxistas analíticos? Ante esto Roemer responde que –aun cuando no está seguro de catalogar como marxista a tal perspectiva analítica– dicha etiqueta conlleva por lo menos ciertas introspecciones fundamentales que se consideran provenientes de Marx. En palabras de este autor: “El materialismo histórico, las clases sociales y la explotación son tratadas como categorías centrales en la organización de las ideas. Existe la creencia de que alguna forma de socialismo es superior al capitalismo actual y de que la alienación e injusticia del capitalismo contemporáneo pueden ser superadas por este tipo de socialismo. En realidad, probablemente la mayor tarea del marxismo de hoy sea construir una teoría moderna del socialismo [...] [En este sentido] creo que los métodos y herramientas del marxismo analítico son los que se requiere para elaborar tal teoría”¹⁴⁸.

En torno a esto, pues, se pueden enmarcar las pretensiones teóricas que sustentan el análisis de clase de Wright. En efecto, para este autor, la pertinencia que tiene estudiar la estructura de clases en la actualidad se relaciona con que mediante ésta se puede dar cuenta de las principales divisiones que atraviesan a la sociedad –las divisiones de clase–, así como de las principales fuentes de conflicto social y político emergidas de los intereses materiales antagónicos existentes en toda sociedad clasista. En vistas de esto, Wright señala que la utilización de un marco de análisis marxista resulta fundamental, ya que dicha teoría tiene una particularidad no presente en otras tradiciones sociológicas (como la weberiana) a saber: analizar la existencia de las clases a partir de la noción de explotación y enmarcar dicho análisis en una serie de compromisos normativos (de potencialidad crítica) que se desprenden de ella.

En términos generales la idea de explotación es utilizada por Wright para designar una forma particular de interdependencia de los intereses materiales de los sujetos, es decir, una forma de interdependencia entre las opciones que dichos sujetos enfrentan en la prosecución de su bienestar económico. Esta relación particularmente explotadora se caracteriza por satisfacer tres criterios: 1) principio de bienestar interdependiente e inverso, 2) principio de exclusión y 3) principio de apropiación. La totalidad de estos criterios nos indica que en una sociedad de clases, los miembros de éstas se desenvuelven en relaciones en los que unos (los explotadores) obtienen su bienestar dependiendo del trabajo de otros (los explotados) en la medida en que estos últimos están excluidos del acceso a bienes productivos y en la medida en que, debido a dicha exclusión, los resultados de

¹⁴⁶ *Ibid.*, pp. 29-30.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 29.

¹⁴⁸ John Roemer, *El marxismo...*, Op. Cit., p. 10. Para apreciar las respuestas que Wright entrega a preguntas como éstas, véase Erik O. Wright, *Interrogating inequality*. Op. Cit., cap. 8 “What is Analytical Marxism”.

su trabajo son apropiados por los primeros. Por ello, desde el momento en que las actividades de los explotados están dirigidas y controladas por los explotadores –en virtud sobre todo de los principios de exclusión y apropiación–, la explotación está ligada íntimamente al problema de la dominación. Así, según los tres principios, una clase explotada es a la vez una clase dominada.

En base a tal descripción Wright afirmará su análisis de la estructura de clases contemporánea. En éste, no sólo intentará definir una serie de posiciones de clases en las cuales ubicar a los individuos, sino que también tratará de unir dicha definición estructural de las clases con un análisis de los procesos de formación, conciencia y lucha de clases.

II. Explotación y clases sociales. La teoría de Erik Olin Wright.



La conceptualización que Wright hace de las clases sociales en el capitalismo contemporáneo parte de su idea de que, si bien Marx nunca dio cuenta explícitamente de lo que significaba la noción de clase, sí enmarcaba todas sus obras a partir de un análisis de clase. En este sentido Wright afirma que, salvo excepciones, la mayor parte de las obras de Marx giran en torno a dos problemas centrales: la elaboración de mapas estructurales abstractos de las relaciones de clase (que definían el carácter dicotómico de la estructura social, dividiendo a toda la población en burgueses y proletarios), y el análisis de mapas coyunturales concretos de las clases en tanto que agentes (en donde identificaba a una serie de clases y fracciones de clase). Como se sabe, Marx consideraba que la tendencia histórica del capitalismo apuntaría hacia una creciente polarización en lo concreto, lo que se traduciría en que en la realidad concreta se apreciara un modelo biclasista de la sociedad, planteado en un inicio sólo a nivel abstracto.

Pues bien, a pesar de eso, Wright señala que Marx no estableció ningún vínculo sistemático entre ambos niveles de análisis. Esto genera la incapacidad teórica de encontrar un hiato entre el concepto abstracto polarizado de las relaciones de clase y las complejas pautas concretas presentes en los procesos de formación de clases y de lucha de clases¹⁴⁹. Ante tal situación, Wright plantea la necesidad de analizar los temas propios del marxismo clásico en base a una rigurosidad conceptual que intente superar los vacíos teóricos de éste. Esto implica ante todo tratar de generar conceptos y teorías dentro de un “nivel medio” de abstracción, es decir, menos abstractos que las indagaciones

¹⁴⁹ Por “formación de clase” Wright entiende el proceso mediante el cual se forman colectividades de tipo clasista históricamente determinadas que actúan como actores sociales orientados por sus intereses de clase (o lo que es lo mismo, el proceso por el que una clase se convierte en una clase “para sí”), mientras que define a la “lucha de clases” como aquellos conflictos en el que se ven envueltos los individuos –en tanto miembros de una clase– o las organizaciones de clase (partidos, sindicatos, etc.).

en los modos de producción, pero más abstractos que las investigaciones concretas sobre situaciones específicas. Solo así se podrá dar cuenta de una de las temáticas centrales –sino la temática central– no explicada por el análisis clásico de las clases: las clases medias, es decir, todos aquellos grupos sociales que no caben ni dentro de la burguesía ni dentro del proletariado.

En un primer momento este autor planteó su teoría de las posiciones contradictorias para dar cuenta de este fenómeno¹⁵⁰. En términos generales, en ella señalaba que si se aíslan los tres procesos subyacentes a la relación básica capital/trabajo (el control sobre los medios físicos de producción; el control sobre la fuerza de trabajo; y el control sobre las inversiones y la asignación de los recursos), se podía caracterizar –en el nivel analítico de la formación social– una serie de posiciones de clase que, en tanto no son definidas objetivamente ni como burguesas ni como proletarias, presentan un carácter “contradictorio”.

La tipología de posiciones contradictorias de Wright abarcaba tres conjuntos de posiciones fundamentales: 1) los directivos y supervisores, que se encuentran entre la burguesía y el proletariado, 2) los empleados semiautónomos, que se encuentran entre la pequeña burguesía y el proletariado, y 3) los pequeños patronos, que se encuentran entre la burguesía y la pequeña burguesía. La posición de los directivos y supervisores es una posición contradictoria dentro del modo de producción capitalista puesto que abarca una amplia serie de categorías (desde capataces hasta altos directivos) que, al no tener el control total de los procesos de acumulación, de los medios físicos ni del trabajo, pero al no estar al mismo tiempo excluidos totalmente de él, se encuentran entre sus dos clases polares. Por su parte, las posiciones 2) y 3) representan posiciones contradictorias entre modos de producción (capitalista y mercantil simple) ya que sus puntos de referencia son la burguesía o el proletariado y la pequeña burguesía, en tanto ellas son las clases centrales de sus respectivos modos de producción. De este modo los empleados semiautónomos se caracterizan por contar con un control mínimo sobre su proceso laboral inmediato, mientras que un pequeño patrono se caracteriza por contar con un control de la fuerza de trabajo en cantidades muy reducidas¹⁵¹. Como se ve, la base de esta tipología es una ruptura con el supuesto unívoco mediante el cual se afirmaba que “un individuo = una posición de clase”, ya que bajo la idea de contradictoriedad se sostiene, por ejemplo, que la posición de clase de un sujeto puede estar atravesada por un carácter burgués y proletario a la vez.

Sin embargo, a poco andar esta teoría se presentó como insuficiente para Wright. Entre las razones principales de dicha insuficiencia se encontraban las dificultades para operacionalizar la categoría de “semiautónomo” y el poco peso que se le daba, en la definición de las posiciones de clase, a la categoría de explotación. En efecto, con el concepto de posiciones contradictorias las clases se definían más por las relaciones de dominación que por las de explotación, de tal modo que situaciones contradictorias como los directivos eran caracterizadas básicamente porque eran dominadoras y dominadas a la vez, mientras que la categoría de “autonomía”, en la definición de los empleados semiautónomos, expresaba sólo el resultado de una condición de dominación en el proceso de trabajo¹⁵².

Esto último es de vital importancia, ya que la lectura analítica del marxismo hecha por este autor le obliga, según él, a cumplir una serie de constricciones teóricas asociadas a toda teoría de las clases que se reclame “marxista”. Entre las constricciones más importantes afirmadas por Wright se puede señalar: 1) la estructura de clases impone límites a la lucha, a la conciencia y a la formación de clases, 2) las estructuras de clase constituyen las líneas cualitativas esenciales de la demarcación social en

¹⁵⁰ Véase Erik O. Wright, *Clase, crisis y Estado*, Editorial Siglo XXI, Madrid, España, 1983.

¹⁵¹ Como se puede ver, la conceptualización de este tipo de posiciones es algo confusa ya que no queda claro, por ejemplo, el número de trabajadores necesarios para que un pequeño patrono se convierta en un capitalista propiamente tal. Tampoco queda claro –y Wright es muy conciente de ello– la cantidad de control sobre el propio proceso de trabajo necesaria para definir los grados de autonomía del trabajo y para definir el carácter “semiautónomo” de las posiciones definidas como tales. Esto último es, de hecho, una de las razones principales por las cuales este autor optará por abandonar esta conceptualización de las clases.

¹⁵² Erik O. Wright, *Clases*, Editorial Siglo XXI, Madrid, España, 1994. Para preciar el proceso detallado por medio del cual Wright genera y abandona su teoría de las posiciones contradictorias véase los capítulos 2 y 3 de esta obra.

las trayectorias históricas del cambio social, 3) las relaciones de clase son intrínsecamente antagónicas, 4) la base objetiva de los intereses antagónicos de las clases es la explotación, y 5) la base fundamental de la explotación debe buscarse en las relaciones sociales de producción.

Como se ve, la importancia de las clases en la configuración de los conflictos y del cambio social se explica por la centralidad que tienen, dentro de un marco analítico marxista, las relaciones de explotación que las sustenta. Por ello este autor reemplazará la idea de posiciones contradictorias por una teoría de las explotaciones múltiples, en la cual la contradictoriedad de determinadas posiciones de “clase media” ya no se determina por aspectos asociados a la dominación y el control, sino por su carácter de explotadoras y explotadas a la vez.

Para la generación de esta teoría, las conceptualizaciones realizadas por Roemer jugarán una importancia fundamental, ya que mediante ellas Wright distinguirá los distintos tipos de explotación existentes en la sociedad capitalista contemporánea. Como se sabe, Roemer comienza su análisis de la explotación afirmando la falsedad de la teoría del valor trabajo planteada por Marx. Para éste, dicha teoría no funciona ni como un indicador de los precios relativos ni como una medida a partir de la cual se puedan explicar las ganancias, ya que los primeros, al emerger antes que los valores-trabajos, preceden a estas últimas. Lo único que se puede rescatar de ella, según Roemer, es la afirmación de la categoría de explotación, una categoría normativa que apunta a una forma de injusticia distributiva que, paradójicamente, puede ser afirmada sin hacer referencia al valor-trabajo¹⁵³.

En efecto, para Roemer la fuerza de trabajo no es la única mercancía que posee la propiedad de crear más valor del que tiene incorporado. “En realidad, en una economía capaz de producir un excedente, cualquier bien tiene esta propiedad mágica. Si escogemos los granos como el valor numerario y calculamos el valor de granos incorporado, podemos probar que la economía es capaz de producir un excedente si y sólo si los granos son explotados, en el sentido de que el valor de los granos de una unidad de granos es menor a uno”¹⁵⁴.

A partir de esto, este autor intenta demostrar que la explotación surge como un concepto puramente definido en términos de relaciones de propiedad o, más concretamente, en términos de los resultados implicados en una distribución desigual de los diferentes bienes productivos. Para desarrollar esta idea Roemer genera un modelo simplificado de sociedad en donde todos los agentes operan sus propios negocios (sin que ningún productor trabaje para otro) y en donde no existe, por tanto, un mercado del trabajo ni tampoco acumulación. Lo único que existe es una desigual distribución de los derechos de propiedad sobre los bienes productivos, así como mercados competitivos en donde los productores pueden intercambiar sus productos¹⁵⁵. Pues bien, lo que este autor intenta demostrar es que el intercambio entre los sujetos resultante de su desigual dotación inicial de activos productivos determina que un productor “rico” tenga –en virtud de sus propiedades– más opciones de producción que uno “pobre”, lo que a su vez determina su capacidad para producir más bienes con menor trabajo, según el valor de mercado de sus necesidades de subsistencia.

Así surge una relación de explotación que no necesita de la existencia de un mercado del trabajo (pues nadie vende ni compra fuerza de trabajo), ni de relaciones de dominación (pues nadie está sometido a autoridad alguna en la producción), ni de imperfecciones en el mercado (ya que tal transferencia puede surgir –y de hecho surge– en condiciones de competencia perfecta), sino sólo de la existencia de mercados competitivos de bienes y de propiedades privadas diferenciales.

Para Roemer, aun cuando en una sociedad como ésta exista explotación, no existen las clases

¹⁵³ John E. Roemer, Valor, explotación y clase, Editorial FCE, México DF, 1989.

¹⁵⁴ John E. Roemer, “Nuevas direcciones en la teoría de la explotación”, en *El marxismo...*, Op. Cit., p. 118.

¹⁵⁵ Los modelos de Roemer son modelos neoclásicos convencionales que se basan en postulados del individualismo metodológico y en un enfoque racionalista (en términos neoclásicos) según el cual los agentes económicos se comportan racionalmente en términos de intereses “egoístas” maximizadores de sus beneficios. En ese sentido, se puede decir que de las principales virtudes de este autor es comprobar la emergencia de la explotación y las clases en sociedades cuyos mercados se encuentran “sin restricciones”, bajo los mismos supuestos de la economía neoclásica. Para profundizar sobre este tema véase Andrés De Francisco, “Explotación, clase y transición socialista: una década de marxismo analítico”, en *Política y Sociedad* 11, Madrid, 1992.

como tales. Éstas surgen sólo cuando aparece un mercado del trabajo que permite que los productores, a partir de sus propiedades, puedan relacionarse de distintas formas con los medios de producción. En efecto, en virtud de ellas pueden emplear trabajo, vender trabajo, trabajar en sus propios negocios o hacer una combinación de estas posibilidades. Así, la manera en que cada agente se relacione con la compra y venta de la fuerza de trabajo define su posición de clase. Más específicamente, si cada productor optimiza su acceso a bienes materiales a partir de su dotación inicial de bienes productivos —a través de la compra, la venta o el autoempleo de la fuerza de trabajo— quedará ubicado en una de las cinco clases centrales definidas por Roemer: capitalista, pequeño capitalista, pequeño burgués, proletario mixto y proletario (o lo que es lo mismo para una sociedad campesina: terrateniente, campesino acomodado, campesino medio, campesino pobre, trabajador sin tierra).

Con estas consideraciones como base Roemer plantea una teoría general de la explotación cuya característica central es la definición contrafáctica de ella.

En efecto, para distinguir más adecuadamente una desigualdad explotadora de una no explotadora, este autor señala que un grupo o sujeto será concebido como explotado si tiene “alguna opción condicionalmente factible de acuerdo con la cual sus miembros estarían mejor”¹⁵⁶. Esto se traduce en que, si se considera la esfera económica de una sociedad como un juego, la coalición será explotada si lo mejor que puede hacer en favor de sus miembros es retirarse de éste. En este sentido los distintos tipos explotación serán definidos según las “reglas de retirada” existentes en cada juego, las cuales dependen de los bienes productivos distribuidos desigualmente en él. Así, por ejemplo, la explotación feudal es definida en base al recurso productivo desigualmente distribuido en una sociedad feudal, los bienes físicos individuales, de tal modo que los miembros de la coalición explotada (los siervos) mejorarían su situación si se pudieran retirar del juego con dichas dotaciones particulares. De igual modo, algo similar ocurre con la explotación capitalista y socialista, ya que éstas se definen un atributo poseído individualmente por los sujetos (medios de producción o cualificaciones) que los hace obtener beneficios sobre otros. Por último, Roemer define la explotación por status como aquella desigualdad explotadora resultante del status social (y no de las propiedades o cualificaciones individuales) de algunos sujetos.

En base a esto, y modificando algunos tipos de explotación, Wright señala que se pueden distinguir 4 tipos centrales de explotación asociadas a cada tipo de sociedad en su estado “puro”: 1) explotación feudal, resultante de la desigual distribución de la fuerza de trabajo; 2) explotación capitalista, basada en el intercambio desigual de fuerza de trabajo y de mercancías derivado de la desigual distribución de los medios de producción; 3) explotación por bienes de organización, presente de modo dominante en las sociedades estatistas (“socialismos reales”) ya que es el tipo de explotación resultante de la posesión desigual del bien productivo “organización”, es decir, del control sobre la producción asociado a ciertas posiciones de autoridad presentes en el proceso de trabajo; y 4) explotación por cualificaciones, derivada, tal como afirma Roemer, de la desigual distribución de los derechos de propiedad sobre ciertas habilidades sociales credencializadas. Con tal distinción Wright establece una tipología general de la explotación y las clases basada en la observación de que, al nivel del modo de producción predomina en cada tipo de sociedad (feudal, capitalista, estatista o socialista) un tipo de explotación correspondiente, un mecanismo de explotación característico y, por consiguiente, dos clases centrales en ella. Así, por ejemplo, en la sociedad feudal se puede apreciar que como el principal bien distribuido desigualmente es la fuerza de trabajo, el mecanismo de explotación central es la extracción coercitiva de plus-trabajo y las principales clases existentes son los señores y los siervos (poseedores y no poseedores de dicha fuerza de trabajo). De igual modo, como en la sociedad capitalista el bien cuyo derecho de propiedad está desigualmente distribuido son los medios de producción, el mecanismo de explotación fundamental de esta sociedad se basa en el intercambio de mercado de la fuerza de trabajo y de las mercancías, y las dos clases principales son la burguesía y el proletariado. Por su parte, debido a que en la sociedad estatista se distribuyen desigualmente los bienes de organización, sus principales clases —directivos/burócratas y no directivos— se relacionan con

¹⁵⁶ John Roemer, “Nuevas direcciones en la teoría de la explotación”, Op. Cit., p. 121.

un mecanismo de explotación basado en la apropiación planificada y la distribución del excedente sustentada en la jerarquía. Por último, en vista de que en la sociedad socialista el principal bien distribuido desigualmente son las cualificaciones, las principales clases son los expertos y los obreros y el mecanismo de explotación se encuentra sustentado en la redistribución negociada del excedente de los obreros hacia los expertos.

Con este marco general se puede dar cuenta, pues, de las posiciones contradictorias dentro de las relaciones de explotación en las sociedades capitalistas concretas, o lo que es lo mismo, de aquellas posiciones caracterizadas por la posesión de un carácter objetivo de explotador y explotado a la vez. En efecto, si se considera que las sociedades reales –esto es, las sociedades consideradas al nivel de abstracción de la formación social– se caracterizan por constar de diferentes formas de combinación de los mecanismos de explotación recién descritos, se tiene que aceptar la posibilidad de que ciertas posiciones en la estructura de clases estén explotadas a través de un mecanismo, pero sean simultáneamente explotadoras a través de otro.

Pues bien, si además se considera que en el capitalismo las dos relaciones de explotación subordinadas son las basadas en los bienes organización y los bienes de cualificación/credenciales, se puede dar cuenta de un tipo de posición no polarizada diferente de aquella que no es “ni explotadora ni explotada”, es decir, de aquella que –como un productor pequeñoburgués– es resultante de la presencia de un solo modo de producción (capitalista en este caso). Efectivamente, se puede analizar a aquellas posiciones propias de la llamada “nueva clase media”, tales como directivos (que están capitalistamente explotados pero son explotadores de organización) y expertos (que están capitalistamente explotados pero son explotadores de cualificaciones o credenciales). Estas observaciones quedaron reflejadas por Wright en el cuadro a continuación presentado, el cual nos muestra todas las posiciones de clase polares y complejas para el caso del capitalismo:

Cuadro 1. Tipología de las posiciones de clase en la sociedad capitalista¹⁴⁸

	Propietarios de medios de producción	No propietarios (trabajadores asalariados)			
Posee capital suficiente para contratar obreros y no trabajar	1. Burguesía	4. Expertos directivos	7. Directivos semi-credencializados	10. Directivos no credencializados	+
Posee capital suficiente para contratar obreros, pero tiene que trabajar	2. Pequeños empleadores	5. Expertos supervisores	8. Supervisores semi-credencializados	11. Supervisores no credencializados	> 0 Bienes de organización
Posee capital suficiente para trabajar para sí mismo, pero no contrata obreros	3. Pequeña burguesía	6. Expertos no directivos	9. Obreros semi-credencializados	12. Proletarios	-
		+	> 0	-	Bienes de cualificación/credenciales

Según se ve en el cuadro, en la sociedad capitalista existen una serie de posiciones ubicadas entre las correspondientes a la burguesía y el proletariado. A diferencia de la primera conceptualización afirmada por Wright, en esta última el concepto central para definir las posiciones de clase es la explotación. Sin embargo, las posiciones no polares de clase aún pueden ser entendidas, en cierto sentido, como “posiciones contradictorias” ya que, según este autor, normalmente mantendrán intereses contradictorios en relación con la forma primordial de lucha de clases en la sociedad capitalista: la lucha entre capital y trabajo. Esto, debido a que por un lado tienen en común con los proletarios el hecho de estar excluidos de la propiedad de los medios de producción, mientras que por otro tienen intereses opuestos a ellos en virtud de su control efectivo sobre los bienes de cualificación y organización.

III. Principales aportes del análisis de Wright.



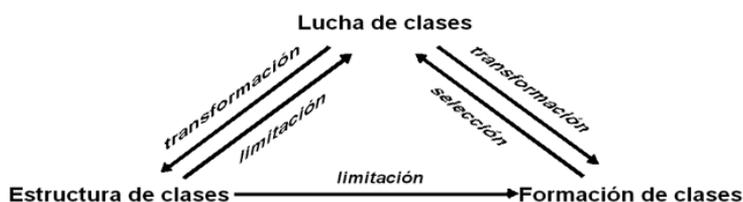
A partir del esquema de las posiciones de clase recién señalado, se puede afirmar que Wright desarrolla una teoría explotacionista que tiene muchas ventajas en relación a su conceptualización anterior. De hecho, este mismo autor reconoce seis aportes principales: Primero, permite describir diferencias cualitativas entre estructuras de clases de modo mucho más coherente de lo que lo permiten otras teorías no basadas en el concepto de explotación. Segundo, a partir de éste se da cuenta de modo más fino del carácter de clase de las “clases medias”. Tercero, la explotación nos permite analizar más claramente el problema de los intereses de clase que las teorías basadas puramente en la dominación. Cuarto, nos genera una noción mucho más materialista de las clases que estas últimas. Quinto, es más coherente históricamente en tanto nos permite establecer pautas de desarrollo histórico. Por último, una teoría de las clases sustentada en la explotación tiene un carácter crítico particularmente intenso debido a que la formulación misma de este concepto incorpora la idea de formas alternativas de sociedad a la estructura de clases dada.

Además de esto, tal definición de la estructura de clases le permite establecer a Wright las conexiones existentes entre dicha estructura y procesos tales como la formación de clases y lucha de clases. En efecto, a partir de la utilización de un modelo de determinación macro-causal este autor

puede dar cuenta de conexiones que al nivel de la acción colectiva están implicadas en la formación y la lucha de clases. La lógica causal de este modelo gira en torno a la manera en que la estructura impone límites sobre la formación de clases y la lucha de clases. Dentro de esos límites, la formación de clases selecciona formas específicas de lucha de clases, la cual transforma tanto a la estructura como a la formación de clases.

Cuando Wright afirma que la estructura limita la formación de clase quiere decir que ella le impone obstáculos y oportunidades a ésta. Esto determina que en sociedades dadas ciertas formaciones de clase sean más proclives a surgir, mientras que otras sean menos probables —o incluso virtualmente imposibles— de aparecer. Del mismo modo, la manera en que la estructura limita a la lucha de clases se da porque esta última depende del modo en cómo se den las relaciones de clase dentro de la primera. Por su parte, la selección que la formación de clases realiza sobre la lucha de clases se basa básicamente en el hecho de que puede alterar sus patrones de funcionamiento de modo paralelo a las determinaciones estructurales (aun cuando sean éstas las que primen en último término). Por último, se puede señalar que la transformación que la lucha de clases ejerce sobre la estructura de clase se debe a que es precisamente esta última su objetivo final de disputa, lo cual puede desembocar en alteraciones de ella o incluso en su transformación revolucionaria, mientras que la transformación que la lucha de clases ejerce sobre la formación de clases se debe a que sus desarrollos afectan las condiciones en las cuales se originan los procesos de organización colectiva de clase.

Esquema 1. Macro-modelo de la relación entre estructura, lucha y formación de clases¹⁵⁷



Junto con esto, la especificación de la estructura de clases le permite generar a Wright un modelo de determinación micro-causal de la formación de la conciencia de clase que tiene como finalidad tratar de capturar de modo sistemático las determinaciones que las posiciones de clase tienen sobre ésta y las prácticas de clase, y las determinaciones que estas últimas tienen sobre la conciencia. El carácter micro de este modelo se sustenta en el hecho de que, para Wright, cada posición de clase ocupada por los sujetos determina en gran medida las actitudes que estos tengan en el marco de sus relaciones sociales. En este sentido, a través del microanálisis de clase, este autor ya no pretende caracterizar las relaciones de determinación que existen entre las clases y la acción colectiva, sino que más bien pretende explicar las relaciones existentes entre las posiciones de clase de cada persona y sus formas de actuar y pensar.

En términos generales, en este modelo se afirma que las posiciones de clase imponen límites sobre la conciencia de clase de los individuos ubicados en ellas y sobre sus prácticas de clase. La conciencia de clase, a su vez, selecciona formas específicas de prácticas dentro de los límites impuestos por las posiciones de clase, las cuales transforman tanto éstas como aquéllas. En este contexto, el proceso de selección que la conciencia de clase ejecuta sobre las prácticas de clase se basa en que, por más que la estructura genere un conjunto de prácticas preestablecidas, éstas se sustentan en las percepciones, valores y teorías de los individuos. Tales prácticas, por último, transforman al mismo tiempo las posiciones por medio de las acciones de los individuos orientadas a alterar la manera en

¹⁵⁷ Erik O. Wright, *Class counts: comparative studies in class analysis (student edition)*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000, p. 205.

que éstas se configuran dentro de la estructura de clases, así como la forma de concebir tales procesos, o sea, la conciencia de clase.

Esquema 2. Micro-modelo de la relación entre posición, prácticas y conciencia de clase¹⁵⁸



IV. Observaciones finales.

Como se puede apreciar, la empresa teórica de Wright no sólo se encarga de desarrollar un análisis estructural de las clases, sino que también intenta examinar la manera en que tal estructura de clases afecta una serie de procesos a nivel colectivo e individual. En este sentido, la lectura analítica del marxismo emprendida por este autor juega un rol fundamental, ya que su análisis de clase, además de estar determinado por muy altas pretensiones de rigurosidad conceptual (expresadas, por ejemplo, en la distinción de 12 posiciones de clase detalladamente definidas), posee como uno de sus objetivos fundamentales el tratar de dar cuenta de los microfundamentos de las transformaciones sociales.

Esto último se expresa en la explicación que él da de la manera en que los procesos macroestructurales constriñen los procesos individuales, así como de la forma en que las elecciones y estrategias de los individuos afectan a dichos estados macroestructurales. De ahí que, al reconocer la imposibilidad de reducir los procesos sociales macro a las características presentadas por los individuos a nivel micro, la búsqueda de microfundamentos de Wright no sea expresión de una defensa del individualismo metodológico como el planteado por Elster, sino más bien, sea la defensa de un análisis social que busca ante todo integrar ambos niveles analíticos.

Ahora bien, más allá de esta diferencia entre ambos autores, lo central es que la influencia del marxismo analítico sobre la teoría de Wright tiene diversas expresiones. Además de las ya mencionadas, se puede señalar una que es fundamental, a saber: la definición del concepto mismo de explotación que sustenta su teoría de las explotaciones múltiples. Con ella, este autor rechaza –a partir de los postulados de Roemer– la teoría del valor trabajo (mas no la idea de “transferencia de trabajo”), con lo cual explica la existencia de una serie de posiciones de “clase media” caracterizadas por ser explotadoras y explotadas a la vez, a partir de una postura “no dogmática”, pero tampoco ecléctica del análisis de clase marxista.

Pues bien, esto parece ser el principal aporte de Wright, ya que en base a su reformulación de la teoría de la explotación y las clases puede dar cuenta de los intereses materiales antagónicos existentes entre las distintas posiciones de clase, de una manera más compleja de lo que lo hacía el “marxismo clásico”. Sin embargo, acá mismo se encuentran sus principales debilidades, en vistas de que dicha ampliación del concepto de explotación es muchas veces ambigua. En efecto, si bien es claro el carácter explotador que tienen las relaciones de propiedad derivadas de la desigual posesión de medios de producción –en la medida en que unos le venden su fuerza de trabajo a otros–, no ocurre

¹⁵⁸Ibíd., p. 200.

lo mismo con las relaciones derivadas de la desigual distribución de cualificaciones o de bienes de organización.

El problema de estos bienes de explotación es que la naturaleza de la relación explotadora que se da a partir de ellos es a lo menos confusa. Por ejemplo, entre los poseedores de cualificaciones –los expertos– y los no poseedores –los “no expertos”– no se da una manifiesta relación de explotación. En efecto, ¿cómo se da la transferencia de trabajo de los no expertos hacia los expertos?, ¿no será que los beneficios asociados a las posiciones con altas cualificaciones se derivan más de la escasez de sus poseedores en el mercado del trabajo que de la explotación de ellos sobre los no expertos? Tales problemas han sido divisados por el propio Wright, quien ha cambiado en cierto modo la manera de concebir la explotación de cualificaciones/credenciales, llegando a señalar que las cualificaciones y pericias de ciertos empleados los hacen obtener una posición privilegiada de apropiación en relación al resto de los asalariados a través de dos mecanismos principales. Por un lado, a través de la escasez que ellas tienen en el mercado laboral. Por otro, a través de los obstáculos sistemáticos que a través de los títulos se imponen a la oferta de tales credenciales y pericias. Así, ha afirmado la existencia de una renta de cualificación de los expertos titulados que fundamentalmente “se genera por su posición estratégica en la organización de los mercados del trabajo”¹⁵⁹.

Algo similar ocurre con la explotación por bienes de organización, la cual, en virtud del carácter confuso que tiene, fue reconceptualizada por este autor bajo la noción general de autoridad, por medio de la cual definió al bien organizacional específico poseído por las posiciones directivas. De este modo, afirmó que estas posiciones contradictorias obtienen sus beneficios a través de dos mecanismos centrales: a través de la dominación y del control del proceso de trabajo de los obreros y a través de las rentas de lealtad, es decir, por medio de los beneficios extras que se generan para asegurar la permanencia de tales empleados en determinadas estructuras productivas, en virtud de su ubicación estratégica en el proceso productivo.

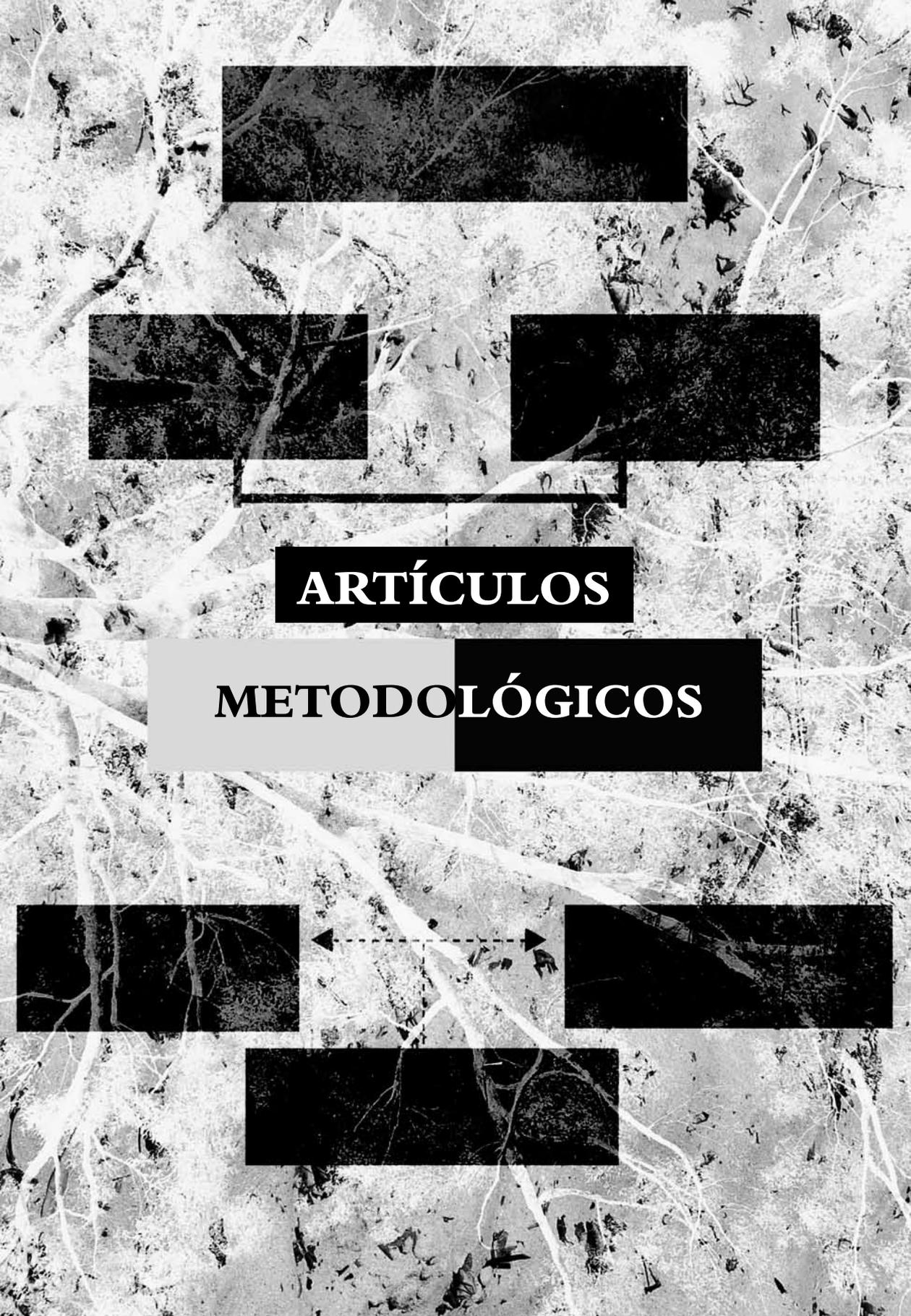
Como se ve, las complejidades del esquema de Wright se asocian sobre todo a su caracterización de las posiciones de clase de los expertos y los directivos, que son típicamente definidas como de “clase media”. En este contexto, se puede apreciar que para dar solución a ambos problemas este autor ha incluido conceptos propios de la tradición weberiana. Efectivamente, cuando señala las estrategias por medio de las cuales las posiciones cualificadas obtienen sus principales remuneraciones no está haciendo otra cosa que reproducir la idea de cierre social planteada por Parkin. Del mismo modo, cuando afirma el concepto de “renta de lealtad” para caracterizar los beneficios remunerativos de las clases directivas, no hace otra cosa que expresar una característica central presente en la relación de servicio señalada por Goldthorpe para dar cuenta de las particularidades que tiene la “clase de servicio”¹⁶⁰.

Ahora bien, más allá de estas falencias, pareciera ser que la empresa teórica comenzada por Wright tiene más ventajas que desventajas, ya que a partir de ella se puede dar cuenta de una serie de posiciones de clase presentes en las formaciones sociales capitalistas desde una perspectiva que no afirma “a secas” la pura existencia –en este nivel analítico– de las dos clases antagónicas señaladas por Marx, pero que tampoco niega el hecho de que el conflicto objetivo asociado a su existencia –el conflicto capital/trabajo– siga siendo central en la actualidad.

¹⁵⁹ Erik O. Wright, “Análisis de clase”, en Julio Carabaña (ed.), *Desigualdad y clases sociales*. Un seminario en torno a Erik O. Wright, Fundación Argentaria –Visor, Madrid, 1995, p. 42. Para apreciar detalladamente todas las autocríticas que Wright hizo de su teoría de las explotaciones múltiples véase su ensayo “Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de estructura de clases”, en *Zona Abierta* 59/60, Madrid, España, 1992.

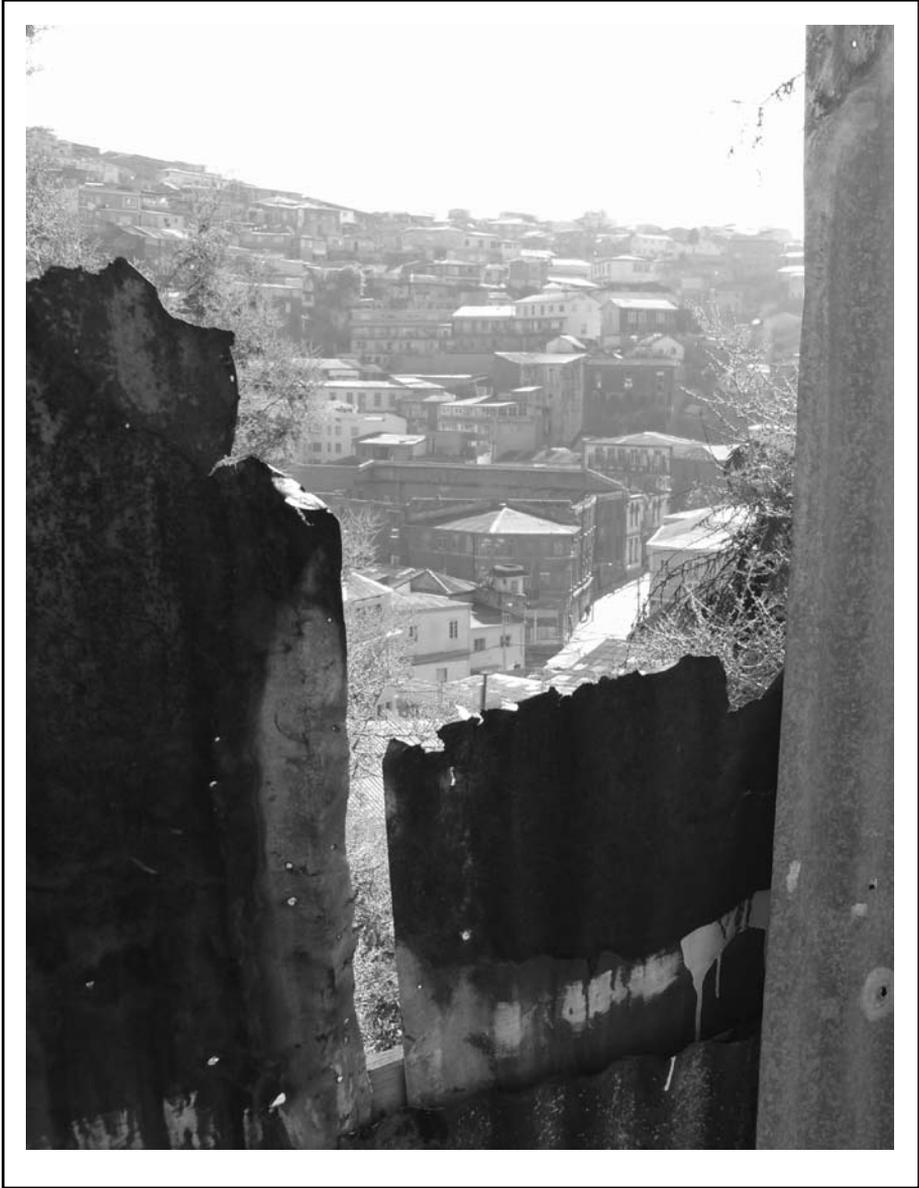
¹⁶⁰ Véase Frank Parkin, *Marxismo y teoría de clases*. Una crítica burguesa, Editorial Espasa-Calpe, Madrid, España, 1984; y John Goldthorpe, “Sobre la clase de servicio, su formación y su futuro”, en *Zona Abierta*, Op. Cit. Se debe señalar que, a pesar de la creciente introducción de criterios weberianos, Wright sigue afirmando su análisis como marxista en vistas de que éste está basado en el concepto de “explotación” y no en el de “oportunidades de vida” (como lo hacen los análisis de clase weberianos). Esto, en la medida en que con la idea de explotación no sólo afirma que existan diferencias materiales entre los sujetos, sino que también, relaciones de apropiación y dominación –emergidas de tales diferencias– que determinan que sus intereses sean objetivamente antagónicos.

En este sentido, pareciera ser que una teoría de las clases que pretenda explicar la acción y el conflicto de clases, tiene que estar basada necesariamente en la idea de explotación, más allá de que ésta sea entendida como la apropiación de plusvalía o como la transferencia de trabajo derivada de la desigual distribución de activos productivos, en vistas de que esto último es –sin duda– una discusión de mucho más largo aliento. *N*



ARTÍCULOS

METODOLÓGICOS



La problemática de la causalidad en la Sociología. Algunas reflexiones.

Mónica Gerber Plüss^{161*}

I. Introducción.

Lograr establecer relaciones causales en sociología dista bastante de ser un problema trivial. El estudio de lo social se distancia de otras ciencias en términos de la dificultad –y en muchos casos, imposibilidad– de intervenir su unidad de estudio. En sociología resulta prácticamente imposible realizar estudios de laboratorio o experimentos, y en general, el método que predomina es el de los estudios observacionales, especialmente la encuesta. De esta manera, en la mayoría de los casos, la causalidad termina siendo definida utilizando métodos estadísticos, como la correlación o modelos de regresión. Otros métodos más avanzados, como los modelos de ecuaciones estructurales, el análisis factorial, entre otros, han permitido desarrollar la estadística y mejorar los modelos explicativos en la sociología. Sin embargo, como afirman Pötter y Blossfeld¹⁶², esta sofisticación de la estadística también ha tendido a separar la estadística del resto de la investigación social. Existe consenso entre sociólogos con respecto a que la causalidad no puede derivarse simplemente de datos empíricos, sino que debe estar siempre vinculada a la teoría.

Si se observa la gran mayoría de la investigación sociológica de los últimos años, se puede ver que estas dificultades han sido más bien obviadas y no solucionadas. En muchas investigaciones se puede ver un uso bastante laxo de la palabra causalidad. En muchos casos, se sacan conclusiones con respecto a relaciones causales entre variables, aunque todo lo que se ha hecho es una correlación. Según Rutter¹⁶³, en muchos casos, los autores evitan hablar de causalidad pero terminan de todas formas sacando conclusiones de este tipo.

En otros casos, se utilizan técnicas estadísticas sofisticadas para hacer “fit” (ajuste) de modelos, sin tener un real modelo teórico e hipótesis asociadas. Un claro ejemplo de esto son las funciones “Stepwise” de los programas estadísticos, los cuales agregan y eliminan variables al modelo según criterios estadísticos. El investigador puede introducir todas las variables que quiera y obtener un modelo a la medida, omitiendo cualquier alusión teórica o sustantiva.

La pregunta que surge de esta problemática es la siguiente: ¿Cómo es posible establecer relaciones causales, asumiendo y no obviando las dificultades que presenta la sociología? A continuación se presentarán distintas nociones de causalidad y se discutirá el acercamiento a la causalidad que debiera ser adoptado por la sociología.

^{161*} Socióloga, Universidad de Chile. Estudiante Magíster en Métodos de Investigación Social, London School of Economics and Political Sciences. Correo electrónico: mmgerber@gmail.com

¹⁶² Ulrich Pötter y Hans Peter Blossfeld, “Causal Inference From Series of Events” en *European Sociological Review*, vol. 17, N° 1, 2001, pp. 21-32.

¹⁶³ Michael Rutter, “Proceeding from Observed Correlation to Causal Inference” en *Perspectives on Psychological Science*, vol. 2, N° 4, 2007, pp. 377-395.

II. Nociones de Causalidad.

John Stuart Mill definió en 1843 las tres condiciones fundamentales para la causalidad: a) la causa debe preceder temporalmente al efecto; b) la causa debe estar estadísticamente asociada al efecto y c) no debe existir una explicación alternativa¹⁶⁴. Estos principios son aceptados hasta el día de hoy. Sin embargo, debieran ser asumidos como necesarios pero no suficientes.

Cox y Wermuth¹⁶⁵ y Goldthorpe¹⁶⁶ afirman que existen tres nociones de causalidad: la causalidad como una asociación estable, la causalidad como el efecto de una intervención y la causalidad como la explicación de un proceso¹⁶⁷. A continuación se procederá a describir estas tres nociones.

1. Causalidad como una asociación estable.

Esta noción corresponde en términos prácticos al uso de la estadística para determinar una relación causal. Si bien la estadística sólo nos muestra si dos variables se encuentran asociadas, es posible, por distintos medios, analizar si esta asociación puede ser considerada como una relación causal. Si dos variables se encuentran asociadas, y es posible demostrar que esta asociación es asimétrica (es decir, que la variable independiente (X) influye en la dependiente (Y) y no al revés), y que no existen otras posibles explicaciones a esta asociación, es posible agregar evidencia a favor de la existencia de una relación causal¹⁶⁸. Para Goldthorpe¹⁶⁹, para que la asociación pueda ser considerada como una relación causal, debe ser robusta, esto es, no debe desaparecer al agregar nuevas variables.

Si bien esta es la noción más utilizada en la sociología, presenta una serie de dificultades, dado que en principio, una asociación no necesariamente representa una relación causal. Para evitar sacar conclusiones erróneas, y analizar si efectivamente la asociación es robusta, es necesario analizar la presencia de alguna de las siguientes situaciones:

- a. Relaciones espurias. Puede existir una asociación entre una variable independiente (X) y una dependiente (Y) y, sin embargo, puede que esta relación se deba a que existe una tercera variable (Z) que causa tanto X como Y. De esta manera, la correlación encontrada entre X e Y no implica una relación causal entre ambas variables.
- b. Variables intervinientes. Es posible que existan variables que intervienen la relación entre X e Y. Si existen variables intervinientes, la relación entre X e Y cambia al momento de introducir una variable Z en la ecuación. Por ejemplo, es posible que para distintos niveles de una variable interviniente Z, la relación entre X e Y sea distinta o hasta desaparezca.
- c. Relaciones en cadena. Si bien X e Y se encuentran asociadas, es posible que esto se deba a que X causa Z, mientras que Z causa Y. De esta manera, la presencia de una relación en cadena puede hacer parecer que X efectivamente causa Y, cuando esto en rigor no es así.
- d. Múltiples causas. En sociología es poco frecuente encontrar variables independientes que por sí solas sean capaces de explicar una variable dependiente. En general, es necesario tomar en cuenta distintas posibles variables que pueden actuar en conjunto¹⁷⁰.

¹⁶⁴ En Michael Rutter, Op. Cit.

¹⁶⁵ D.R. Cox y Nanny Wermuth, "Some Statistical Aspects of Causality" en *European Sociological Review*, vol. 17, N° 1, 2001, pp. 65-74.

¹⁶⁶ John Goldthorpe, "Causation, Statistics and Sociology" en *European Sociological Review*, vol. 17, N° 1, 2001, pp. 1-20.

¹⁶⁷ Según la nomenclatura utilizada por Cox y Wermuth, aunque el principio es el mismo que en Goldthorpe.

¹⁶⁸ Véase D.R. Cox y Nanny Wermuth, Op. Cit.

¹⁶⁹ John Goldthorpe, Op. Cit.

¹⁷⁰ Ver D.R. Cox y Nanny Wermuth, Op. Cit. y Michael Rutter, Op. Cit.

La presencia de este tipo de relaciones no es siempre analizada de forma completa. Bhrolcháin¹⁷¹ presenta un buen ejemplo de esta situación. La autora analiza estudios que se han llevado a cabo para investigar los efectos a largo plazo que tiene en niños el divorcio de sus padres. Este tipo de preguntas de investigación, muy comunes en la sociología, presenta una serie de dificultades. En términos generales, resulta muy difícil sacar conclusiones causales con respecto a si efectivamente el divorcio de los padres generó determinados resultados en los hijos. Por ejemplo, ¿cómo saber si resultados escolares deficientes en hijos de padres divorciados se deben al divorcio mismo, o a algún factor común que puede haber llevado a los padres a divorciarse, al mismo tiempo que a los hijos a tener resultados escolares deficientes? En este caso, se trataría de una relación espuria entre los resultados de los hijos y el hecho que los padres se hayan divorciado o no. De hecho, es posible pensar en un gran número de variables que podrían encontrarse a la base de esta relación espuria: incapacidad de los padres para mantener relaciones interpersonales satisfactorias a largo plazo, deficiente control de ira, frustración, entre otros.

Ante estas dificultades, resulta muy difícil sacar conclusiones causales de la relación entre ambas variables. Sin embargo, Bhrolcháin¹⁷² encuentra que en la mayor parte de los estudios al respecto se concluye la existencia de relaciones causales, sin justificación suficiente. En general, los estudios utilizan métodos multivariados para controlar una serie de variables que podrían explicar la relación encontrada. Sin embargo, no son exhaustivos en las variables analizadas. La autora afirma que una serie de variables, tales como, el comportamiento y características personales de los padres, interacción entre los padres, interacciones padre-hijo y aspectos situacionales del ambiente familiar, no son controladas por los estudios. A su vez, la autora afirma que todos los estudios utilizan resultados correlacionales para obtener conclusiones causales, cuando evidentemente correlación no implica causalidad.

Este artículo es un buen ejemplo para demostrar la relevancia de analizar posibles variables que no están siendo consideradas y que pueden cambiar la relación observada en un principio. De esta manera, analizar cada una de estas situaciones resulta crítico al momento de eliminar explicaciones alternativas.

Sin embargo, Goldthorpe¹⁷³, critica la opción de ir agregando variables para analizar si la relación se mantiene. Según el autor, el uso de estas técnicas corresponde al pasado y no al futuro de la sociología.

2. Causalidad como el efecto de una intervención.

Para muchos autores, la causalidad como asociación estable es un criterio que genera bastantes dudas¹⁷⁴. En general, los autores plantean que el uso de diseños experimentales, donde se manipula una variable dejando constante todo lo demás, es un método mucho más certero para determinar causalidad. Sin embargo, para poder comparar dos o más intervenciones, es imprescindible que la asignación de los casos a los grupos experimentales sea aleatoria¹⁷⁵. Al hacer esto, es posible asegurar que inicialmente los grupos sean equivalentes en promedio. De esta manera, se controla que los resultados de la variable dependiente se deban efectivamente a la diferencia en los tratamientos y no a diferencias pre-existentes entre los grupos.

Sin embargo, para que una variable pueda ser considerada como causa, esta debiera ser manipulable¹⁷⁶. Con este requisito, los autores pretenden dejar fuera como posibles causas a todas las variables que

¹⁷¹ Máire Ní Bhrolcháin, "Divorce Effects and Causality in the Social Sciences" en *European Sociological Review*, vol. 17, N° 1, 2001, pp. 33-57.

¹⁷² Máire Ní Bhrolcháin, Op. Cit.

¹⁷³ John Goldthorpe, Op. Cit.

¹⁷⁴ Véase D.R. Cox y Nanny Wermuth, Op. Cit. y John Goldthorpe, Op. Cit.

¹⁷⁵ Véase Paul Holland, "Statistics and Causal Inference" en *Journal of the American Statistical Association*, vol. 81, N° 396, 1986, pp. 945-960; John Goldthorpe, Op. Cit. y William Shadish, Thomas Cook y Donald Campbell, *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*, Boston, Houghton Mifflin Company, 2002.

¹⁷⁶ Véase D.R. Cox y Nanny Wermuth, Op. Cit.; John Goldthorpe, Op. Cit. y Paul Holland, Op. Cit.



de alguna manera representan atributos de las personas. De esta manera, por ejemplo, para evaluar el rendimiento en una prueba, una causa puede ser la técnica de estudio utilizada con distintos niños. Sin embargo, una causa no podría ser el sexo o nivel socioeconómico de los niños, ya que estas variables son estructurales y no pueden ser manipuladas. Este requisito no se debe solamente al hecho de que los atributos no pueden ser analizados por medio de un experimento, sino también a que en sí mismos no constituyen una acción y por lo tanto, no podrían generar un efecto. Según Holland¹⁷⁷, no tiene sentido hablar de cómo un atributo determina otro atributo. De hecho, Holland llega a afirmar como imperativo que no existe causación sin manipulación.

Otro tema que debe ser considerado es el nivel en el que el experimento logra alcanzar validez interna y externa. En términos de validez interna, no siempre es posible controlar todas las variables, especialmente porque no siempre es posible trabajar en condiciones de laboratorio. Y, en caso de poder usar condiciones

de laboratorio, resulta cada vez más difícil asegurar la validez externa del estudio. ¿Es realmente posible generalizar un estudio de laboratorio a situaciones fuera del mismo? En general, mientras más controlado sea el experimento, y, por lo tanto, tenga mayor validez interna, más difícil será aplicar este experimento a una muestra representativa de la población.

Debido a todos estos aspectos, resulta muy complicado utilizar este tipo de estudios en sociología. Por un lado, es muy difícil lograr manipular variables o asignar casos a distintas intervenciones. A su vez, en los casos en los que esto sí es posible, resulta muy difícil controlar todas las variables que puedan estar afectando en el aspecto a medir. También en términos de validez externa, los sociólogos han preferido utilizar estudios que sean representativos de una muestra mayor, tales como las encuestas por muestreo. Al mismo tiempo, en sociología se tienden a utilizar frecuentemente variables estructurales (atributos) como variables independientes, mientras que estas no pueden ser analizadas por medio de experimentos.

Según algunos autores, como Campbell y Stanley¹⁷⁸ y Sobel¹⁷⁹, la sociología debiera de todas formas hacer experimentos o cuasi experimentos, en la medida de lo posible. Una opción para hacer experimentos a pesar de estas limitantes son los experimentos naturales, los cuales aprovechan cierto suceso que ha ocurrido sin la intervención del investigador (desastre natural, intervención de una política pública, entre otros) para medir el efecto que esto ha tenido en las personas. Sin embargo, estos métodos presentan serios problemas de validez interna. Para empezar, es difícil que se den las condiciones para que los distintos grupos (beneficiarios de la política pública versus no beneficiarios, por ejemplo) sean equivalentes en todas las otras variables, lo que complica mucho la posibilidad de sacar conclusiones acerca de si efectivamente fue el tratamiento el que generó los resultados y no algún sesgo en la asignación de los sujetos a los grupos. A su vez, en muchos casos, la medición se lleva a cabo cierto tiempo después de la intervención (pueden hasta ser años). En este tiempo, las personas pueden atravesar situaciones muy distintas, las cuales no pueden ser controladas.

¹⁷⁷ Paul Holland, Op. Cit.

¹⁷⁸ Donald Campbell y Julian Stanley, *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*, Chicago, Rand McNally & Company, 1963.

¹⁷⁹ En John Goldthorpe, Op. Cit.

Un buen ejemplo de este tipo de experimentos naturales es el estudio llevado a cabo por Gould, Lavy y Paserman¹⁸⁰, para analizar el efecto de la calidad de la educación básica (Elementary School) en los resultados en la educación secundaria (High School). Dado que en general resulta muy difícil separar los efectos de la escuela misma de otros aspectos del medio ambiente y de la familia, es rara vez posible sacar conclusiones causales referidas al efecto de la escuela en resultados a largo plazo. ¿Cómo saber si los buenos resultados de los niños se deben a que asistieron a una escuela de buen nivel, o a que estudiaron con otros niños que se encontraban motivados o debido a que sus padres los motivaron a estudiar?.

Los autores aprovecharon la inmigración masiva de 15 mil etíopes a Israel en 1991 para hacer un experimento natural. Luego de esta inmigración, las familias fueron ubicadas de manera supuestamente aleatoria a distintas zonas de la ciudad y sus hijos fueron asignados a diferentes escuelas básicas, sin importar la familia de la cual provenían. De acuerdo a los autores, esta fue una oportunidad única para analizar el efecto de la escuela básica en los resultados de la educación secundaria, separando el efecto del ambiente familiar. Los autores afirman que usar este experimento natural les permite estudiar el efecto de la calidad de la escuela de una manera lo más parecida posible a un experimento de laboratorio controlado y que, debido a esto, los resultados pueden ser interpretados como causales. De hecho, a continuación concluyen que efectivamente existe una relación causal entre la calidad de la educación básica y los resultados en educación secundaria. Sin embargo, este estudio presenta una serie de deficiencias que impiden sacar conclusiones de este tipo.

Para empezar, el requisito más fundamental para poder sacar esta conclusión es la asignación aleatoria de los niños a distintas escuelas. Si bien en este estudio no se asignaron siguiendo ningún patrón, dado que la asignación no fue hecha por el investigador, resulta difícil asegurar que esta realmente haya sido aleatoria. Es importante no confundir lo que puede ser una asignación accidental con una asignación aleatoria. En este caso, resulta muy factible que las familias extendidas y amigas hayan viajado juntas y que por lo tanto, hayan asignado a sus hijos a las mismas escuelas. A su vez, no toma en cuenta el hecho de que los hermanos también son asignados a las mismas escuelas. Esta situación genera dudas con respecto a que los grupos hayan sido inicialmente equivalentes.

Por otro lado, existe una serie de variables que no pueden ser controladas, tales como el hecho de que los padres cambien a sus hijos de escuela o que estos vivan situaciones diferentes a lo largo de los años. Tampoco es posible controlar el efecto de la familia en los niños a lo largo de estos años. De esta manera, resulta muy difícil concluir que los resultados de educación secundaria (medidos años después de la asignación de los niños a las escuelas), se deban necesariamente a la calidad de la educación básica.

Por último, un estudio de este tipo, que estudia niños con características tan específicas, carece totalmente de validez externa. ¿Es posible asumir que las relaciones encontradas son válidas para alguien más allá de niños etíopes que han atravesado un proceso de inmigración a Israel? Difícilmente. Y sin embargo, los autores finalmente hablan en términos generales de que los resultados de la educación secundaria son causados por la calidad de la educación básica, sin especificar que esto sería válido solamente para esta población específica.

Si bien puede ser cierto que la sociología debiera aprovechar todas las situaciones disponibles para realizar estudios y avanzar en el análisis de relaciones causales entre variables, también es cierto que es indispensable considerar las limitaciones mismas de los estudios que se realizan. Si el experimento utilizado presenta problemas de validez interna y externa, es necesario ser cauteloso con las conclusiones de causalidad que se extraen del estudio y, al mismo tiempo, hay que evitar generalizar los resultados más allá de lo posible.

¹⁸⁰ Eric Gould, Victor Lavy y Daniele Paserman, "Immigrating to Opportunity: Estimating the Effect of School Quality Using a Natural Experiment on Ethiopians in Israel" en *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 119 Issue 2, 2004, pp. 489-526.

3. Causalidad como la explicación de un proceso

La última noción de causalidad implica la existencia de un entendimiento del proceso que lleva a que X cause Y. En general, la explicación del proceso proviene de la teoría¹⁸¹. Según Goldthorpe¹⁸² este método elimina la problemática de poder o no ocupar atributos como causas.

Goldthorpe propone llevar a cabo los siguientes pasos para explicar un proceso:

1. Establecer el fenómeno a ser explicado
2. Hipotetizar el proceso generativo
3. Testear la hipótesis

El testeo de la hipótesis se debe hacer por partes, esto es, analizar pequeños mecanismos del modelo explicativo, más que todo el modelo al mismo tiempo.

La causalidad como explicación de un proceso se diferencia de la causalidad como asociación estable en el sentido de que se acerca mucho más a la teoría y a la utilización del método científico para la construcción de modelos explicativos. En este mismo sentido, Rogosa¹⁸³ distingue entre modelos estadísticos per se y modelos científicos expresados de forma estadística. De esta manera, definir causalidad explicando el proceso, se acercaría mucho más a un modelo científico. Según Goldthorpe, este es el camino que debiera adoptar la sociología para lograr avanzar en el análisis de relaciones causales.

III. Causalidad y Sociología.

Parece evidente que determinar causalidad según la existencia de una asociación estable o como producto de una intervención presentan grandes deficiencias en la sociología y que la noción de causalidad en la que debiera centrarse la sociología corresponde a la última: causalidad como la explicación de un proceso. De esta manera, la relación entre variables será descrita en términos de un modelo explicativo. Este modelo, a su vez, debe provenir de la teoría. La estadística, por su parte, se convierte así en un soporte al testeo de hipótesis particulares del modelo.

Esta visión permite un mayor acercamiento de la sociología al método científico, el cuál asume un vínculo necesario entre teoría y empiria, al mismo tiempo que utiliza la estadística como una herramienta.

Investigar de esta manera permite evitar lo que en sociología se ha llegado a llamar la “cocinería estadística”, es decir, simplemente ir incorporando y eliminando variables hasta lograr un modelo que ajuste a los datos. A su vez, este enfoque evita que se saquen rápidamente conclusiones sobre la existencia de una relación causal sin tener mayor sustento. Desde esta perspectiva, se debe ser capaz de explicar por qué una variable independiente efectivamente produce la variable dependiente.

Tal vez la conclusión más relevante del modelo propuesto por Goldthorpe¹⁸⁴ tiene que ver con su propuesta de testear hipótesis referidas a partes de un modelo más general. En este sentido, jamás se testearía la hipótesis de que el divorcio de los padres genera determinados resultados escolares en los niños (como se hace normalmente), sino más bien se podría testear cada uno de los pasos en una cadena que lleva del divorcio de los padres a los resultados de los niños.

Por ejemplo, si el modelo explicativo afirma que el divorcio de los padres genera frustración en los niños y que esto, a su vez, genera resultados escolares deficientes, habría que testear si efectivamente

¹⁸¹ Véase D.R. Cox y Nanny Wermuth, Op. Cit.

¹⁸² John Goldthorpe, Op. Cit.

¹⁸³ En John Goldthorpe, Op. Cit.

¹⁸⁴ John Goldthorpe, Op. Cit.

el divorcio de los padres genera frustración en los niños y luego analizar si la frustración genera resultados deficientes.

Si bien este es un ejemplo muy burdo, permite ilustrar el razonamiento general: es necesario trabajar con un modelo proveniente de la teoría, hipotetizar con respecto a cada una de las relaciones presentes en el modelo y testear una a una. Si finalmente se observa evidencia para el modelo como un todo, entonces se puede apoyar la existencia de una relación causal entre las variables.

IV. Conclusiones.

Y entonces, ¿cómo establecemos relaciones causales, asumiendo las dificultades que presenta la Sociología? Como hemos visto, si bien el método más utilizado es el de los modelos estadísticos, en general, esta perspectiva presenta muchas complicaciones. Analizar todas las posibles variables que puedan estar interviniendo la asociación encontrada no es fácil. Además, este tipo de análisis facilita un acercamiento que se basa principalmente en criterios estadísticos y que deja de lado el vínculo con la teoría. A su vez, parece evidente que el uso de experimentos no se adapta fácilmente a la Sociología y que, en los casos en los que es posible utilizarlos, se presentan varias problemáticas que es necesario considerar para no sacar conclusiones sin suficiente fundamento.

Para lograr sacar conclusiones que puedan ser sustentadas con suficiente evidencia, es necesario avanzar en el establecimiento de modelos explicativos basados en la teoría, que luego puedan ser testeados por medio de herramientas estadísticas. La estadística, desvinculada del método científico, no es suficiente para crear conocimiento. Agregar y sacar variables hasta lograr armar un modelo que “funcione” con los datos no nos asegura la calidad del modelo, ni nos permite sacar conclusiones realmente causales.

La visión de Goldthorpe¹⁸⁵ implica un avance muy lento en el establecimiento de modelos: el testeado de un modelo teórico requiere de un conocimiento acabado del tema de estudio y del estado de arte del mismo. A su vez, implica partir por analizar la relación entre cada uno de los componentes del modelo, para luego ser capaces de explicar el modelo como un todo. Sin embargo, este proceso permite sacar conclusiones con un sustento mayor que en el caso de simples ajustes estadísticos. *M*

¹⁸⁵ John Goldthorpe, Op. Cit.



Límites y posibilidades de la investigación dialéctica.

Antonino Opazo^{186*}

“El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico”.
Karl Marx.

I. Introducción.

Intentar poner en la mesa las posibilidades, las reglas que la rigen y delimitan y a la vez las posiciones que se asumen dentro de la sociología, es una de las prioridades del conocimiento sociológico, primer paso que debe dar esta ciencia social para saberse situada, pero no determinada por la sociedad en que nace, se desenvuelve y estudia. Para conocer los lugares por donde transita, los caminos que no debe tomar, que le son prohibidos o negados como posibilidad, es necesaria una reflexión sobre los límites. El conocimiento de la lógica interna del “hacer sociológico” es una tarea urgente y a la vez rechazada, principalmente porque la lógica que subyace en el quehacer sociológico, al igual que cualquier práctica social, necesita ocultarse para ser efectiva y no-saberse para obtener eficacia; este ocultamiento que resulta como efecto de mecanismos sociales, sirve para seguir ejerciendo la práctica sociológica sin cuestionamientos.

Este artículo intenta seguir ciertas pistas para des-cubrir las relaciones que se llevan a cabo en la investigación social como práctica sociológica, intenta situar lo que hay de prescrito para realizar investigación social en el campo sociológico y por lo tanto, dar cuenta de las barreras que delimitan este saber científico. Por razones de alcance y profundidad, este artículo se centra específicamente en la perspectiva dialéctica de investigación, pues esta perspectiva pone en crisis o rompe con varios supuestos de científicidad sociológica. Por lo mismo es confinada a los márgenes de la sociología; ésta condición de la perspectiva, la sitúa como analizador de la práctica sociológica pues al ponerla en crisis, desmonta su funcionamiento. A su vez, se harán referencias a la perspectiva distributiva (ampliamente llamada cuantitativa) y a la perspectiva estructural (ampliamente llamada cualitativa) en términos comparativos, lo que ayudará a aclarar las peculiaridades de la perspectiva dialéctica, y a evitar lecturas apresuradas que podrían confundir la investigación dialéctica con la investigación estructural.

Cabe aclarar que se utiliza el concepto de perspectiva metodológica siguiendo a Jesús Ibáñez. Existen tres perspectivas metodológicas de investigación social: la distributiva, la estructural y la dialéctica, que en conjunto constituyen un eje horizontal; “la distributiva, cuyo modelo es la encuesta, toca el nivel de los elementos; la estructural, cuyo modelo es el grupo de discusión toca el nivel de la estructura (relaciones entre elementos N.A.); la dialéctica, cuyo modelo es el socioanálisis, toca el nivel del sistema (relaciones entre estructuras N.A.)”¹⁸⁷.

^{186*} Licenciado en Sociología, Universidad de Chile. Correo electrónico: clarocieloazul@hotmail.com

¹⁸⁷ Jesús Ibáñez, “Sociología crítica de la cotidianidad urbana. Por una sociología desde los márgenes”. En Revista Anthropos N° 113, p. 22.

Estas perspectivas se articulan en tres niveles de observación: el epistemológico, el metodológico y el tecnológico, que en conjunto constituyen un eje vertical que se cruza con el eje horizontal de las tres perspectivas. “La tecnología nos da razón de cómo se hace. Pero antes de plantear el problema de cómo se hace, hay que haber planteado los problemas de por qué se hace así (nivel metodológico) y para qué o para quién se hace (nivel epistemológico). Bourdieu (1976) señala tres operaciones necesarias para el dominio científico de los hechos sociales: una ‘conquista contra la ilusión del saber inmediato’ (epistemológica), una ‘construcción teórica’ (metodológica) y una ‘comprobación empírica’ (tecnológica). Las tres operaciones están jerarquizadas. Cada una da razón de las siguientes, construye un metalenguaje sobre ellas. Bourdieu se inspira en Bachelard (1949) para quien el hecho científico se conquista, se construye y se comprueba. Las tres perspectivas puntúan de forma diferente estos niveles: la perspectiva distributiva puntúa sobre todo el nivel tecnológico, la perspectiva estructural puntúa sobre todo el nivel metodológico, la perspectiva dialéctica puntúa sobre todo el nivel epistemológico”¹⁸⁸. A partir de esta aclaración, en lo que sigue se habla de perspectivas y niveles de observación.

El concepto de muestra es esencial en investigación social, pues asegura la condición científica de los resultados obtenidos. La representatividad válida y autoriza científicamente el discurso que se obtiene mediante muestreo, la perspectiva dialéctica rompe con el concepto de muestra y con el requisito de representatividad. Es ésta una de las razones por las que he considerado a la perspectiva dialéctica como límite de la investigación, pues transgrede las reglas y normas que rigen a la investigación social instituida (perspectiva distributiva y estructural), exige correr y/o transgredir los márgenes del campo sociológico; esto implica un cambio de reglas en los criterios que consideran a un conocimiento como científico. Choca con las fuerzas inerciales de la investigación instituida, cuestiona una de las leyes que la sostiene y reproduce, la representatividad muestral; exige abrir caminos al conocimiento sociológico.

II. Representación y representatividad.

Es de suma importancia el debate sobre la científicidad del saber sociológico; de las tres perspectivas de investigación social, sólo la perspectiva dialéctica es increpada por su carácter no-científico. Si bien comparte algo esta suerte con la perspectiva estructural, la perspectiva dialéctica llega al punto límite de encontrarse en permanente exclusión de la ciencia social. Se podría decir que la perspectiva distributiva no recibe críticas, ni cuestionamientos de la lógica con la que trabaja, la perspectiva estructural es cuestionada de artesanal o esotérica¹⁸⁹, sin embargo, en el campo sociológico se le considera de todas formas un conocimiento científico. En cambio, la perspectiva dialéctica debe hacerse cargo del cuestionamiento de su científicidad, dentro de una ciencia que, siguiendo a Bourdieu, incesantemente tiene que afrontar la cuestión de su científicidad. El cuestionamiento de la sociología como ciencia, llega a su punto límite cuando se emplea la perspectiva dialéctica para investigar un objeto de estudio, por eso es fructífero analizarla con el fin de palpar los límites de la investigación social.

La representatividad es el instrumento para hacer efectiva una representación¹⁹⁰; que una investigación sea o no representativa, significa que sirve o no para representar el objeto y los resultados del estudio. La representación como forma de validación científica tanto en la perspectiva distributiva como en la perspectiva estructural, nos transporta a una escenificación de la realidad, en este sentido,

¹⁸⁸ Jesús Ibáñez, “Perspectivas de la investigación social: El diseño en las tres perspectivas”. En Manuel García Ferrando, Francisco Alvira y Jesús Ibáñez, *Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, p. 49.

¹⁸⁹ Sobre todo desde el pensamiento positivista ligado generalmente a la perspectiva distributiva.

¹⁹⁰ Representación (lat. Representatio, onem) Acción de representar. Nombre antiguo de la obra dramática. Figura, imagen o idea que sustituye a la realidad. Representado. Actriz actor. Representante. Persona que representa a un ausente. Representar (lat. representare) Hacer presente o manifestar una cosa con palabras/ ser imagen o símbolo de una cosa o imitarla. Representativo. Aplicase a lo que sirve para representar una cosa. Enciclopedia Universal Sopena. Diccionario de la Lengua Española, Barcelona, Ed. Ramón Sopena, 1968.

observamos contemplativamente desde nuestros asientos autorizados de científicos sociales como se escenifica la realidad a través del procedimiento muestral. La muestra es un concepto que sustituye a la sociedad, es representada en la muestra, se simula a la sociedad en su representación; esta simulación se hace con fines metodológicos, es decir, se sustituye a la sociedad (abierta) por la muestra (cerrada) porque la segunda es manipulable y abarcable para un investigador omnisciente, figura preferencial de la observación de laboratorio. La sociedad es inabarcable en toda su magnitud (abierta), sólo es posible observar los ámbitos en los que el sujeto de observación se encuentra involucrado, este modo de abordarla implicaría pasar de un investigador omnisciente a un investigador reflexivo. Parte de la sociedad se ausenta en la muestra pues se extirpan las relaciones que mantiene en forma de proceso permanente (en situación), estas quedan fuera de la sala de representación, fuera del laboratorio científico, se invita que pase al escenario variables e índices en el caso de la investigación distributiva, perfiles y posiciones estructurales para la investigación estructural. Los números y las palabras simulan ser sujetos, las relaciones que se establecen, relaciones estadísticas en el primer caso y relaciones simbólicas en el segundo, simulan ser las relaciones que se dan en los contextos prácticos de los agentes. La investigación dialéctica no puede llevar a cabo este espectáculo, su particularidad radica en que no existe este tipo de representatividad, no busca crear una representación de la sociedad, su rigor científico no radica en ello. En la perspectiva dialéctica ni los agentes sociales, ni sus relaciones estructurales están representados en una muestra, todo lo contrario, se encuentran presentes en todo el proceso de investigación.

III. (Re)Presentación en la perspectiva dialéctica.

Es ingenuo esperar que la ciencia social reconozca la científicidad de una perspectiva que explicita los mecanismos de ocultamiento que pone en práctica la misma ciencia social para atribuirse el monopolio del saber/verdad. Los métodos científicos, obtienen el reconocimiento público de la comunidad científica, avalan la validez del método en tanto éste avale a la comunidad científica. Más aún y de forma evidente, es ingenuo esperar que quienes dominan elogien y validen la científicidad de investigaciones que ponen de manifiesto el carácter oculto de su dominación, ya que toda dominación es efectiva si oculta sus mecanismos.

En la perspectiva distributiva se crea la ilusión que los elementos tienen la misma relevancia (idénticos), intercambiables, por lo que pueden ser seleccionados por azar, en la perspectiva estructural las hablas se asemejan (semejante) en la homogeneidad del discurso social. Mientras que la perspectiva dialéctica investiga lo posible, los futuros virtuales, no se detiene ni en la predicción de un futuro probable, ni en la explicación del fenómeno, debe comprender ambas investigaciones, predecir lo probable y explicar la situación, sin embargo no puede agotarse allí, pues sobre todo debe abrir los caminos posibles.

Comparativamente, frente a la representación por extensión que realiza la perspectiva distributiva, se encuentra la representación por pertinencia de la perspectiva estructural. A diferencia de las lógicas de representación, la perspectiva dialéctica trabaja con sujetos, estructuras y relaciones sociales en una forma presencial, es decir, no hay representación, sino presentación en situación. Para investigar no se practica separación muestral de su contexto, no se extrae una muestra de una población que la contenga, se trabaja en situación con las relaciones y sujetos en práctica. No hay lógica de representación, pues no se trabaja en el laboratorio estadístico, ni en el laboratorio del análisis de discurso¹⁹¹, no es una investigación *in vitro*, sino *in vivo*. Los resultados de la investigación dialéctica no son generalizables a otra población que no sea el grupo natural con el que trabaja, a lo más puede ser ejemplo para otras situaciones similares¹⁹², la validez de sus resultados es extensiva y pertinente

¹⁹¹La diferencia fundamental es que unos se realizan en laboratorio, el otro en situación. No por casualidad T.R. Villante en *De los movimientos sociales a las metodologías participativas*, titula un apartado "La rebelión del laboratorio" que es cuando los objetos "deciden no obedecer al investigador, plantarle cara", p. 399.

¹⁹²Véase Lou Keune. *Investigación-Acción Ejemplar: conceptos y aplicaciones*. San José, Costa Rica. Editorial Departa-

sólo para el grupo que procede a investigarse. En este sentido, la perspectiva dialéctica no busca lo representativo, no busca lo normal, (tanto en la curva, como en la estructura), sino lo conflictivo y problemático. Se aproxima a cambiar las reglas, no simplificándolas quitando dimensiones, sino complicándolas, poniendo nuevas dimensiones. La perspectiva dialéctica considera las relaciones “ciencia/objeto para no reducir el objeto a su representación científica, como hacen los científicos dogmáticos (lo que no está en la representación científica no existe)”¹⁹³.

La ciencia ha ocupado y sigue ocupando grandes cantidades de papel y tinta en la discusión metodológica sobre las nociones de inducción y deducción. En términos simples y a pesar de caer en reduccionismos, la deducción puede entenderse en general como la aplicación de un conocimiento sobre la totalidad a una parte, por lo mismo a este proceder se le asocia con particularizar una teoría. Por otro lado, la inducción puede entenderse en general como la generalización de un conocimiento sobre una parte a la totalidad, por lo que a este proceder se la asocia a menudo con generalizar el resultado de una investigación.

Según Ibañez, inducción y deducción son operaciones que “solo permiten reiteraciones iterativas” (más adelante explica que la reiteración iterativa es la imposición de la misma forma a cualquier materia N.A.), en contraposición a la deducción y a la inducción, la “transducción y/o la dialéctica son operaciones que permiten persecuciones itinerantes” (más adelante explica que la persecución itinerante es la búsqueda de las singularidades en la materia, hay intercambio de singularidades entre sujeto y objeto, hay comunicación transductiva). Si la “reproducción iterativa conserva la información, pero no aporta información, la persecución itinerante aporta información, la contenida en las singularidades del sujeto y del objeto, y la amplifica al comunicar esas singularidades”¹⁹⁴.

El método inductivo/deductivo de investigación social, se caracteriza por ser un conjunto normativo de procedimientos, un orden rígidamente articulado a través de un conjunto de reglas. El método transductivo de la perspectiva dialéctica no posee un sistema metodológico y técnico cerrado, no existe una medida estándar de control en la calidad metodológica. Sin embargo, existe una lógica que subyace a diferentes metodologías que se agrupan en la perspectiva dialéctica¹⁹⁵, por lo que la praxis investigadora así como la posición de abordaje de una situación problema es semejante. De forma aclaratoria, la perspectiva dialéctica investiga una situación (problemática para los sujetos que la vivencian), su objeto de estudio es una situación y es investigado en situación, con lo que no se extraen elementos ni relaciones para investigar. Si una perspectiva trabaja con elementos, otra con relaciones, la perspectiva dialéctica trabaja con relaciones de relaciones, relaciones entre estructuras que se aglutinan en una situación-problema, su objetivo es transformarlas. “El hecho de que el muestreo al azar y el sondeo de opiniones aprehenden sujetos separados de la red de relaciones en que actúan y se comunican, hace que esas técnicas lleven a hipostasiar un artefacto obtenido por abstracción: al trabajar con individuos de algún modo ‘desocializados’. Por lo que sólo una ruptura con los automatismos metodológicos puede llevar a estudiar en una situación el conjunto de las relaciones sociales”¹⁹⁶. La perspectiva dialéctica rompe con los automatismos metodológicos y pone énfasis en el nivel epistemológico de observación, de este modo tiene como objeto la negatividad de los niveles inferiores, lo que no puede ser dicho, lo que no puede ser sabido¹⁹⁷ desde los niveles inferiores de observación (positivos) (tecnológico-distributivo y metodológico-estructural), esto quiere decir que del nivel superior se puede acceder a los niveles inferiores de observación, pero no a la inversa.

Si bien no existe un protocolo sistematizado de acciones a seguir en investigación dialéctica, no se puede hacer caso omiso al material disponible en técnicas de participación reflexivas propuestas

mento Ecuménico de Investigaciones (DEI), 2000.

¹⁹³ Jesús Ibañez, Del algoritmo... Op. Cit, p. 45.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 46.

¹⁹⁵ La Educación popular, la Investigación Acción, la Sociopraxis, el Socioanálisis, etc.

¹⁹⁶ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron, El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos. Argentina, Siglo XXI. 2002, p. 225.

¹⁹⁷ La perspectiva dialéctica estudia lo no sabido, lo no dicho dentro de los grupos, necesita saber lo que hay de prohibido para abrir las puertas de lo posible.

principalmente por la educación popular. De todas formas, no existen manuales ni recetarios de cómo seguir una investigación de este tipo, así, la investigación dialéctica pierde en sofisticación lo que gana en reflexividad; en el polo opuesto se encuentra la investigación distributiva que es sumamente sofisticada y rigurosa en los procedimientos que se deben seguir, perdiendo reflexividad en lo que gana de sofisticación.

Mientras más limitada sea la situación problema, más potencia tendrán los analizadores artificiales¹⁹⁸ puestos en juego por la investigación dialéctica. Mientras más concreta y focalizada se encuentre la situación problema, más fácil será la praxis investigadora de la perspectiva dialéctica, ya que se facilita su desarrollo operativo. Si bien el fenómeno encuentra su sentido completo considerado en el contexto desde donde nace, esto complejiza la investigación, por lo que para tener mayores posibilidades de comprender una situación problema es conveniente que esta se encuentre focalizada, mientras más focalizada mayor será la eficacia analítica que un analizador artificial pueda obtener, de lo contrario tendrá que requerir de una planificación y desarrollo desproporcionado con las posibilidades de una investigación social profesional. La perspectiva dialéctica es pertinente cuando existe la presencia de agentes en conflicto y es posible la negociación de cursos concretos de acción en el contexto de la situación problema. Es por esto que, por lo general, se le asocia a movimientos sociales capaces de presionar para cambiar una situación problema que reconocen como malestar.

Se incorpora la dimensión pragmática, ésta particularidad de la perspectiva es irreductible a los dispositivos de investigación propios de la otras perspectivas pues si observamos un dispositivo de acción con un dispositivo de captura, capturamos, congelamos la acción al observarla. La validez de la perspectiva dialéctica se verifica concretamente, su validez se encuentra en el orden del hacer, es en la dimensión pragmática que la investigación dialéctica encuentra todo su peso y validez, no en prescripciones metodológicas o técnicas. En su dimensión pragmática, la investigación dialéctica re-elabora programas de actuación, que para ser efectivos deben estar elaborados con la participación de los sujetos, esta es una exigencia que debe sortear para que sea efectiva, aunque se entiende que la demanda de la intervención investigativa supone un cierto interés en participar puesto que se vive, se sufre, la situación problema. Si no existe participación, la investigación no es válida desde esta perspectiva, una investigación sin participación de estas características se aproxima más a la perspectiva estructural que a la dialéctica, pues los sujetos sociales que toman posición como agentes en la situación problema, al no participar del proceso investigativo anulan la posibilidad de reflexividad.

IV. De la explicación a la implicación.

Este apartado se centrará en una particularidad de la perspectiva dialéctica, que la diferencia de forma radical de las otras perspectivas; esta diferencia es el carácter implicativo que tiene el investigador en todo el proceso y que guarda relación con el potencial reflexivo que posee la perspectiva.

Implicación es definida como “contradicción, oposición de los términos entres sí” en su primera acepción y como “complicidad o intervención que se supone pueda tener uno en la comisión de un delito”¹⁹⁹ en su segunda acepción. Esta definición nos abre paso, por un lado a la idea de contradicción como pliegue (im-plicación), de plexus, que hace referencia al pliegue que debe realizar la observación para observarse a sí misma; y por otro lado, la fuerza transgresora (complicidad en cometer un delito, sobrepasar lo prohibido), el material de negatividad que posee la perspectiva. Es crítica y reflexiva, pues al mismo tiempo que construye conocimiento crítico (cuestiona la ley) reflexiona sobre los procesos de su construcción. El concepto de implicación, se adopta en términos

¹⁹⁸ El analizador, en socioanálisis (Lourau), es lo que permite revelar la estructura institucional, provocarla y obligarla a hablar, el analizador devela los secretos instituidos y el funcionamiento naturalizado por la institución. Existe el analizador natural: la irrupción de lo inesperado, significa un cuestionamiento al orden instituido. El analizador artificial, construido en la práctica profesional. Dispositivo construido ex profeso por el técnico para producir el análisis. Una crisis en frío de la institución. Y los analizadores históricos: analizador natural de ciertas características, supone una situación de movimientos sociales que tienden a una generalización del análisis del Estado.

¹⁹⁹ Enciclopedia Universal Sopena. Diccionario de la Lengua Española. Op. Cit.

sociales principalmente de la corriente del análisis institucional, es R. Lourau quien lo importa, siendo un concepto-operativo que permite y profundiza la reflexión del analista con las distintas formas de implicación.

El concepto de implicación, al igual que el de institución, que se encontraban estabilizados bajo supuestos que refieren al orden, Lourau los problematiza poniéndolos bajo la lógica del conflicto, en este sentido; para ejercer la investigación social dialéctica se debe partir del supuesto que existe un conflicto que necesita investigarse para negociar su resolución contingente, es lo que hay de reformista en la investigación; pero reflexionando sobre futuros virtuales (posibles); es lo que hay de revolucionario en la investigación. Al igual que la institución se encuentra en permanente conflicto por las fuerzas instituyentes e instituidas²⁰⁰, la implicación supone un momento pasivo y otro activo que están en permanente conflicto; en el sentido pasivo es una sujeción²⁰¹; en el sentido activo supone implicarse, decidir y hacerse parte de la investigación, ¿hasta dónde llega el momento pasivo y el momento activo?, ¿en qué medida el investigador se implica o es implicado en la investigación?, estas son algunas preguntas que no se pueden dejar de lado, sin embargo, su solución y análisis no es anterior al proceso mismo de la investigación.

La implicación orilla al investigador a analizar sus propios condicionamientos y esquemas de percepción; se podría hablar de analizar su propio habitus; referido al campo de la investigación social el análisis incorpora al analista, exige que observe los puntos ciegos de su observación, atravesados primeramente por las pertenencias institucionales en que se encuentra; su aproximación/distanciamiento con respecto a la autonomía o sometimiento al saber instituido; los marcos ideológicos, políticos y éticos que emplea en la realización del proceso investigativo, sus intereses en la investigación, etc.²⁰². Este análisis lo realiza el propio investigador, supone el involucramiento, y por tanto, el análisis del investigador con su objeto de investigación. Sin embargo, y más importante que el autoanálisis del investigador, es la realización del análisis desde el nivel de la investigación, así, se reflexiona sobre los efectos esperados y generados por la investigación en relación a la situación-problema, cuáles son sus fines y medios, dentro de qué contexto se hace necesaria, etc. Este análisis se realiza en colectivo, porque el autoanálisis del investigador no logra abarcar la complejidad social de la situación problema a investigar; el papel que juega el investigador es de promotor de condiciones grupales de reflexión colectiva. El lugar propicio para pensar la implicación es justamente en la cotidianidad de la investigación en situación (o in situ), reflexionando sobre la planificación y las orientaciones teóricas y metodológicas que se adoptarán. Manejar la implicación permite al investigador que no sea sólo su subjetividad la que guíe la investigación, lo pone en alerta con respecto a sus puntos ciegos, lo empuja a buscar el rigor metodológico y teórico, para que no sea sólo su reflexión la que oriente el proceso, le permite utilizar su implicación para fortalecer la investigación.



En el diseño de la investigación se puede observar la diferencia radical de la perspectiva dialéctica con las otras perspectivas, pues no se produce la separación investigación y aplicación de los resultados. Precisamente porque pretende no ser interviniente, la investigación instituida pretende no ser una praxis social o al menos ocultarse como práctica social y mostrarse como ciencia. Sus resultados

²⁰⁰ La relación es más compleja, pero para los fines explicativos que aquí se desarrollan, bastará mientras tanto.

²⁰¹ En algunos pasajes Ibáñez citando a Lacan hablará que el sujeto es sujeto, porque está sujeta al orden simbólico.

²⁰² Se refieren principalmente al ámbito histórico-biográfico y en especial al ámbito profesional.

se representan para el sentido común como la sociedad misma, con lo que unifica las representaciones que tiene la sociedad de sí misma, son los efectos de verdad resultantes de la investigación social. En general se cae en el error de afirmar como realidad presupuestos metodológicos. De la afirmación durkhemiana “los hechos sociales deben ser tratados como cosas”²⁰³ se pueden sacar dos conclusiones, la primera es que los hechos sociales son cosas, es decir, si a los hechos sociales hay que tratarlos como cosas, entonces tratémoslos como cosas. La segunda lectura es que los hechos sociales no son cosas, pero con fines metodológicos hay que tratarlos como si lo fueran. Sin embargo, ambos tratamientos, cosifican los hechos sociales, les dan la forma de objeto, aunque la segunda lectura sabe que no lo son, siendo más reflexiva que la primera lectura. La particularidad de la investigación social, es que su objeto de estudio son sujetos, bajo el molde de objeto (propio de los automatismos metodológicos) se encuentra el sujeto objetivado.²⁰⁴

La implicación permite superar esta visión positivista, e integrar al sujeto en el proceso de investigación. La implicación, nos transporta a la segunda cibernética o de sistemas observadores. La reflexión debe plegarse en la observación, es decir, observar las distinciones ocupadas en la observación, observar los esquemas de distinciones empleados al observar. El investigador debe controlar y analizar constantemente los criterios que utiliza en la observación, los esquemas que va utilizando en el proceso investigativo, el problema no es que se utilicen palabras o números (evidentemente con números no se puede interpretar y con palabras no se puede describir con precisión), sino que el investigador piense o no piense lo que hace: el que reflexiona sobre su acción investigadora se acerca al segundo orden, y el que no lo hace, se acerca al primer orden (Ibañez).

Si el sociólogo debe situarse a un nivel muy alto de reflexividad, es en la perspectiva dialéctica donde se dan las condiciones más apropiadas para alcanzar este objetivo. “Un nivel cero sería el nivel de percepción ingenua ‘ideológica’ de los hechos: nivel del técnico o investigador empírico, percibe los hechos como ‘data’ y no como ‘capta’”. En este nivel sólo se percibe la positividad de los hechos, no existe reflexión, pues se perciben los datos como dados, no como datos captados. “Un nivel uno sería el nivel de reflexión sobre los dispositivos de captación o captura de los hechos: nivel de tecnólogo, que produce efectos de verdad en una dirección operatoria”. Aquí, se toma conciencia de la captura de los datos, a este nivel se sabe que existe una instancia mediadora de captación, el énfasis está puesto en el cómo capturarlos por eso produce efectos de verdad en una dirección operatoria. “Un nivel dos sería el nivel de re-reflexión sobre los dispositivos de integración o construcción teórica en que se almacenan los datos captados ‘los capta’: nivel del metodólogo, que produce efectos de verdad en una dirección sistémica” A este nivel se toma conciencia que los dispositivos de captura se construyen teóricamente, el énfasis está puesto en el por qué capturar uno u otro dato, en referencia a la construcción teórica. “Un nivel tres sería el nivel de re-re-reflexión sobre los dispositivos de captura y de los dispositivos de construcción: sería el nivel del epistemólogo, que ya no produce efectos de verdad, sino efectos de supervivencia”²⁰⁵ En este nivel se integran las reflexiones de los niveles anteriores y además se toma conciencia que los dispositivos de captura (o captación) y los dispositivos de construcción están situados, al ponerlos en funcionamiento sirven socialmente, existe un para qué y un para quién que guía toda investigación, este no se puede observar si el ojo del investigador se encuentra en el cómo y/o en el por qué de la investigación, si se concentra sólo en producir efectos de verdad y no efectos de supervivencia (pragmáticos), situar la producción investigativa en un contexto.

Las Ciencias Sociales, y en particular la sociología, son elementos inherentes de la reflexividad moderna, si el “sociólogo es un dispositivo de reflexividad” es porque toma nota de los procesos de producción por los cuales transita el saber que produce, ya sea a nivel del tecnólogo, del metodólogo o del epistemólogo, aunque debe recalarse que la potencia reflexiva varía de forma creciente en

²⁰³ Emile Durkheim, *La sociología y las reglas del método sociológico*. Cultura, Santiago, 1937, p. 15.

²⁰⁴ “En la mecánica clásica una posición absoluta del sujeto exterior al objeto. En la mecánica relativista posiciones relativas del sujeto exteriores al objeto. En la mecánica cuántica una posición reflexiva del sujeto interior al objeto” (el sujeto lo modifica al observarlo, cabría agregar que el sujeto también es modificado en la observación). Jesús Ibañez, *El regreso del sujeto*. Amerinda, Santiago 1991, p 110.

²⁰⁵ Jesús Ibañez, *Del algoritmo...* Op. Cit., p. 24.

los tres niveles. “Para que esto sea posible, a la vez que piensa (el sociólogo) ha de pensar su propio pensamiento”²⁰⁶, cada nivel representa un salto hacia atrás que permite observar su observación.

La implicación²⁰⁷ del sociólogo trae como consecuencia dejar vacío el lugar de autoridad conferido por su saber científico, no puede analizar el fenómeno social por su cuenta, a espaldas de los sujetos involucrados. El sociólogo no puede presumir de sociólogo si pretende que la reflexión se logre en conjunto, pero, tampoco puede desperdiciar todo el saber adquirido científicamente, por definición, se mueve en un terreno inestable. Se incorpora la transformación como uno de sus elementos constitutivos, lo que guía la investigación dialéctica es el cambio de la situación problema, por lo que se exige una manera transformacional, dinámica, de acercarse a ella para posibilitar reflexividades sobre la misma, de ahí el carácter inestable y dinámico de la investigación. Así, la implicación plantea con urgencia lo que Bourdieu ha llamado, la sociología de la sociología²⁰⁸, pues advierte que para avanzar en el conocimiento de los fenómenos sociales es necesario que el sociólogo –su habitus– y la sociología –como campo– conozcan su situación en la sociedad. Una “sociología reflexiva” requiere conocer sus posibilidades y condicionamientos.

La relación sujeto/objeto supone una contienda, una oposición, o mejor aún, una caza, el sujeto (predador) va en busca de su objeto (presa)²⁰⁹, totalmente exterior y del cual se sirve para la investigación, esta relación se da en dispositivos de captura, no en dispositivos de liberación. Los sujetos siempre han puesto resistencia a la objetivación que de ellos se hace, nunca se dejan tomar como si fueran del todo objetos, siempre queda un reducto negativo de subjetividad. Lo que sucede en la perspectiva dialéctica, es que esta resistencia de los sujetos, encuentra apoyo en instrumentos y construcciones teóricas tomadas de la ciencia social. La perspectiva dialéctica entrega armas para la resistencia. Instrumentos (técnicas conversacionales) que se resisten a tomar a los sujetos como si fueran objetos. En palabras de Ibáñez “la construcción de una perspectiva dialéctica de la investigación social exige la transformación del paradigma de simplificación en paradigma de complejidad. Una inflexión relativa y reflexiva de la relación sujeto/objeto”²¹⁰.

En la investigación social instituida, los sociólogos no tienen contacto directo con los agentes sociales investigados ni con el fenómeno social en que se inscriben, existe una distancia donde median los encuestadores y los cuestionarios, por lo que tienden al objetivismo. En general, el acercamiento a los agentes sociales investigados, ya sea por encuesta o por grupo de discusión, se realiza con una estrategia de captura/registro de sus respuestas o sus discursos. La investigación social instituida instrumentaliza a los agentes sociales para extraer de ellos información. Si bien el investigador implicado participa de las representaciones del grupo con el que se trabaja, este no puede caer en la visión del etnólogo místico, debe guardar distancia con respecto a las representaciones que se dan en el grupo para no hacerse parte del sentido común compartido, pues crea una ilusión y pierde reflexividad y por ende el carácter científico de su investigación. Tampoco puede caer en la visión exterior que tiene el objetivismo. Para beneficio de la investigación el juego proximidad-distanciamiento del investigador tiene especial importancia, por lo que se debe cuidar de no pasar por nativo, ni extranjero (en el sentido objetivista).

²⁰⁶ *Ibíd.*, p. 3.

²⁰⁷ El primero en utilizar este término fue Lacan, para superar los términos transferencia y contratransferencia propuestos por Freud. El analista institucional R. Lourau es quien lo acerca al plano de la sociología.

²⁰⁸ “[la sociología] tiene por objeto campos de lucha, en el terreno de la sociología como subcampo del campo científico, el sociólogo es un investigador dotado de cierto capital específico en el campo sociológico. Esto lo debe tener siempre en cuenta para intentar controlar toda su práctica, lo que ve y lo que no ve, lo que hace y lo que no hace [...] es por lo que la sociología de la sociología no es, una ‘especialidad’ entre otras, sino una de las condiciones primeras de una sociología científica”. P. Bourdieu, *Cuestiones de sociología*. Op.Cit., p. 23.

²⁰⁹ Es sugerente la noción de captura en relación a tomar la investigación como un ejercicio de caza. Según Ibáñez, “investigar viene de ‘vestigio’ (= seguir las huellas que la presa deja en el camino)”. En *El regreso del sujeto*. Op.Cit., p. 110. En las perspectivas de investigación social instituidas (distributiva, estructural) se da la relación predador (sujeto)/presa (objeto); porque son dispositivos de captura, no de liberación (perspectiva dialéctica). La perspectiva dialéctica toma conciencia de que la presa (objeto) es otro predador (sujeto).

²¹⁰ Jesús Ibáñez, en *Revista Anthropos*. Op. Cit., p. 24.

Lo que se juega en la perspectiva dialéctica es la reflexión colectiva y no sólo la reflexividad del sociólogo. Si se quiere superar la relación sujeto/objeto el énfasis no puede estar concentrado en objetivar la subjetividad sociológica, pues volvería a primar la observación del sociólogo, en tanto observador, no importando mucho la observación de los agentes involucrados en tanto observadores. La reflexividad quedaría enclaustrada en la observación del investigador. Que el observador esté incluido en lo observado no significa reducir la observación sólo, o de manera primordial, al observador-investigador.

Para Bourdieu el determinismo opera mediante la inconsciencia, los agentes tienen la oportunidad de convertirse en “sujetos” sólo si dominan de manera consciente la relación que mantienen con sus propias disposiciones (reflexividad). Esto sólo es posible al precio de un esfuerzo constante y metódico de explicitación²¹¹. La tarea metódica y constante del sociólogo, es crear las condiciones de probabilidad para que la reflexión sea posible, para que los agentes puedan reflexionar sobre sus propias disposiciones y posiciones sociales.

El otro aspecto de la perspectiva dialéctica que se relaciona fuertemente con la reflexión, es su negatividad. La perspectiva distributiva recoge respuestas a preguntas cerradas, la perspectiva estructural recoge discursos sociales²¹², la negatividad de la perspectiva dialéctica recae en que investiga lo no dicho, lo no sabido en el grupo con que trabaja, no se entrega un formato prefabricado para que se llene con lo pre-sabido -lo pre escrito- lo pre establecido. Se asume la inestabilidad paradójica de las pruebas empírica y teórica en Ciencias Sociales.²¹³ Por lo tanto una de las premisas que debe ir cumpliendo el investigador en situación es cuestionar la ley (Ibáñez), interrogar la norma, gracias a este cuestionamiento puede dar un salto hacia atrás en su observación con lo que podrá observar lo que está haciendo, observar las distinciones que utiliza para observar.

V. Técnicas conversacionales.

Para que la investigación dialéctica sea efectiva, resulta necesario articular la implicación reflexiva con dispositivos dialógicos; las técnicas del tipo “conversación” que pragmaticen el lenguaje se hacen preponderantes, pues lo que interesa es el habla participativa de los sujetos. Por lo tanto, se debe contar con esquemas de observación que no sitúen al investigador en posición privilegiada, ni que éste se reserve las herramientas para producir el saber, por el contrario debe ponerlas a disposición de la investigación²¹⁴ y la relación sujeto/objeto no debe darse en forma irreversible, no debe estabilizarse, naturalizando y reservando al investigador la condición de sujeto; por el contrario los procesos de subjetivación y objetivación se dan indistintamente en todos los sujetos implicados en la investigación, la perspectiva dialéctica abre la posibilidad de hacer los procesos reversibles y rotatorios; el investigador será sujeto y sujeto de objetivación, será cuestionado, su papel en la investigación será una de las interrogantes que se le harán y que el mismo planteará, no quedando encerrado en uno de los dos lados de la relación de observación.

²¹¹ Ver Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Capítulo 3. “Habitús, illusio y racionalidad”. Grijalbo, 1995, pp. 79-99.

²¹² Es cierto que existe un proceso de producción del grupo de discusión, pero se trabaja bajo el supuesto de que lo que aparece en las hablas de los participantes es finalmente el discurso social. El grupo de discusión es un instrumento para capturar el discurso social.

²¹³ “La investigación social es una tarea necesaria e imposible. Necesaria pues la visión (semántica) y el manejo (pragmático), ‘racionales’, del orden social la exigen. Imposible, de derecho y de hecho: de derecho, pues el orden social sólo funciona si es inconsciente; de hecho, pues es paradójica (las pruebas empírica y teórica son sentencias autorreferentes, la prueba empírica exige medir la sociedad con instrumentos sociales, la prueba teórica exige hablar del habla o pensar el pensamiento)”. Jesús Ibáñez, *El regreso...* Op. Cit., p. 15.

²¹⁴ La transferencia de tecnología social de actuación se llevaría a cabo para que la población afectada (que sufre la situación problema) “continúe autónomamente” el proceso emprendido, para que el equipo técnico (sociólogo y otros profesionales) se vuelva innecesario. Ver Ezequiel Ander-Egg, *Op. Cit.*, p. 43. Ya que “La sociología no se merecería ni una hora de esfuerzo si tuviera que ser un saber de expertos reservado a expertos”. Pierre Bourdieu, *Cuestiones de sociología*. Op. Cit., p. 7.

La perspectiva dialéctica apunta a promover la subjetividad estratégica necesaria con respecto a la situación problema, objeto de la investigación. Por esto muchas de las técnicas y metodologías que se integran en la perspectiva dialéctica se denominan de promoción. Para Callejo, “quien dirige la intervención socioanalítica no puede dársele el calificativo de moderador, como ocurre con respecto al grupo de discusión. Le ajusta mejor la categoría de agitador, procurando poner al grupo contra sí mismo”; la agitación moderada “cobra todo su sentido para crear escenarios de propuesta de nuevos discursos y nuevos escenarios: poner al grupo contra sí mismo es la mejor manera para entrar en contacto con las implicaciones subjetivas del grupo”²¹⁵, ya que, obliga a reformularse, a reubicarse, a elaborar nuevos acuerdos y estrategias para abordar la situación problema que no es capaz de superar con el programa que lleva antes de la investigación. La intervención (toda investigación es una intervención), debe apuntar a promover o provocar la subjetividad estratégica de los involucrados mediante metodologías participativas, si se pone al grupo contra sí mismo es porque de esta forma todos sus miembros participarán en la reformulación del grupo, tendrá que cambiar su programa interno para hacerse más fuerte con respecto a su medio. A diferencia de la perspectiva estructural, en la perspectiva dialéctica no se evita la constitución de un grupo-sujeto, por el contrario, se promueven las condiciones de su emergencia y/o fortalecimiento.

No existe en la perspectiva dialéctica un moderador semejante al que funciona en el grupo de discusión; primero porque no contiene las subjetividades sino que las agita (agitación moderada); segundo porque el moderador en el grupo de discusión aborda con una estrategia al grupo, la que viene pre-definida y se oculta a este, los sujetos son instrumentalizados por el moderador como soportes del discurso social. En la perspectiva dialéctica se reformulan y crean nuevas estrategias en la dinámica creada por técnicas tipo ‘conversación’, no se aborda a los sujetos con estrategias previas, por el contrario se definen estrategias en las mismas conversaciones para abordar la situación problema.

Las técnicas tipo conversación son las más apropiadas para consensuar y elegir una estrategia que trace los conjuntos de acciones a seguir, pues sólo la conversación crea las condiciones para que enunciación, enunciado y escucha²¹⁶ mantengan una dinámica rotativa y no directiva, vale decir, la conversación abre la posibilidad de pasar de la posición ‘sujeto del enunciado’ a la posición ‘sujeto de la enunciación’ a la posición de ‘escucha’, la dinámica es reversible y recursiva. En la perspectiva dialéctica estas conversaciones tienen como finalidad coordinar y amarrar acciones para solucionar la situación problema que origina la investigación. Si bien, no es fácil que los sujetos se asuman como tales de entrada, pues se inclinan a esperar juegos de lenguaje pregunta-respuesta, el investigador posee herramientas que ayudan a transformar esta disposición (tecnologías de actuación), con lo que alienta a los participantes a devenir grupo-sujeto, ayuda a combatir la disposición que tienen a ser tratados como si fueran objeto, con lo que provocará paulatinamente la toma de la palabra por parte de los miembros del grupo en el juego de lenguaje tipo asamblea. El reforzamiento de la probabilidad de que el grupo pueda devenir grupo-sujeto abre el camino a las posibilidades de la acción, dejando atrás el estado del grupo como espacio de circulación del discurso social dominante.

La transformación de la situación problema implica elaborar estrategias de acción, por lo que se pasa de un nivel semántico a un nivel pragmático. Un ejemplo útil de clarificación es el que da Jesús Ibáñez para llegar al nivel pragmático del (meta)lenguaje “El maestro zen dice al discípulo ‘Si dices que este palo es real te daré con él. Si dices que no es real, te daré con él. Si no dices nada, te daré con él’. El discípulo para salir indemne de la situación, necesita salir del círculo vicioso que se le plantea, algo que es a la vez necesario e imposible. A no ser que se metacomunique: el discípulo puede quitar el palo al maestro y rompérselo en la cabeza”²¹⁷. Si bien el maestro espera una metacomunicación semántica solucionando el problema bajo el postulado “no hay ningún palo”; la metacomunicación pragmática es una solución que escapa al ámbito del significado, dirigiéndose hacia el sentido.

²¹⁵ J. Callejo, *Articulación de perspectivas metodológicas: posibilidades del grupo de discusión para una sociedad reflexiva*. UNED. Departamento de sociología I. Paper 56, 1998, pp. 31-55.

²¹⁶ Manuel Canales, *Habla y reflexividad. La posibilidad de las conversaciones*. Texto presentado en el Congreso de Reflexividad y Complejidad. Universidad de Antioquía. Colombia. Septiembre de 2002.

²¹⁷ Jesús Ibáñez, *Del algoritmo...* Op. Cit., p. 54.

El sentido emerge de la vivencia y se articula en el nivel del lenguaje, no puede haber sentido no pragmático, el sentido y el pragma se encuentran amarrados. El significado remite de forma primordial hacia los discursos (semántico), el sentido lo hace hacia las acciones (pragmático). Para avanzar hacia la perspectiva dialéctica se debe transitar del significado al sentido (abierto a otro sentido), de la semántica a la pragmática. Esto tiene que ver con la distinción entre significación y sentido, significar, viene de *signum* (signo, señal) y *facere* (hacer). El sentido viene de *sentire* (lo sentido, hacer sentido)²¹⁸. La implicación-reflexiva no se puede lograr si no se llega al sentido y la perspectiva dialéctica no funciona sino a través de la implicación (sujeto en proceso). Cuando nos movemos en el ámbito de la significación es posible que al lenguaje le sea robado su lado pragmático; cuando nos movemos en el ámbito del sentido este hurto no tiene cabida, el sentido asegura la cara pragmática del lenguaje.

El consenso y la reflexividad se construyen discursivamente, pero “la praxis no acaba en un diagnóstico sino en propuestas para la acción y en la acción misma y en las constantes reformulaciones que exige”²¹⁹. En este sentido, no es una conversación de convivencia (congregación, convención) sino una conversación que se asume como praxis y que a la vez señala praxis posibles. Se plantean posibilidades de consenso estratégico entre agentes y la proyección pragmática de tal consenso, que han de aparecer como ‘ocurrencia’ de la propia dinámica, lo que T. R. Villasante llama la creatividad social. Las hablas que se manifiestan en las técnicas conversacionales deben ponerse en relación con múltiples circunstancias estructurales, situacionales y pragmáticas de las que sólo los sujetos que vivencian la situación problema tienen conocimiento.

“La pragmática introdujo la pregunta por el lenguaje y la idea que este, mas que un código, es básicamente un acto [...] El paso del lenguaje como estructura o código, al lenguaje como acto de habla, como una conversación, marca el inicio del estudio de los discursos sociales”²²⁰. Lo que interesa no es el lenguaje en su dimensión semántica, como representación de un sistema de signos (lingüística sincrónica); sino el lenguaje en su dimensión pragmática, el lenguaje como actividad, como proceso (lingüística diacrónica). La primera dimensión estudia el estado del lenguaje a un tiempo, visión estática (sistema de signos); la segunda dimensión estudia las transformaciones del lenguaje a través del tiempo, visión dinámica (actividad comunicativa).

La pragmática estudia el lenguaje considerando su uso, los actos lingüísticos y el contexto en que se realizan, los sentidos extragramaticales, la interpretación de los enunciados y del modo de enunciación. La visión dinámica o dialógica (pragmática) integra la intención del hablante en un acto de habla, es lo que está implícito en un acto de habla, el metalenguaje comunicado. Este metalenguaje puede ser interpretado a través del sentido y no del significado, no es literal por lo que la significación es incapaz de aprehenderlo. El metalenguaje no puede ser aprehendido en transcripciones de grupo de discusión, mucho menos en cuestionarios, la particularidad de la investigación dialéctica, avocada a la dimensión pragmática del lenguaje, es que puede aprehender al metalenguaje pues se ofrece sólo en el contexto en que es pronunciado. El poder comunicativo del lenguaje se hace posible exclusivamente en el contexto de un determinado acto de habla, su función comunicativa (con metalenguaje incluido) sólo se logra en situación, en la experiencia in vivo, no en la experimentación in vitro.

Desde la perspectiva estructural se considera al lenguaje como discurso (más textual que fonético), o como acto de habla descontextualizado (transcripciones), desde la perspectiva dialéctica se considera al lenguaje como acto de habla en su totalidad. El analizar el lenguaje en uso involucra el contexto o situación de uso y las relaciones que se establecen entre las expresiones lingüísticas y las funciones que cumplen en su contexto, se considera en profundidad el lenguaje dentro de las técnicas conversacionales porque entrega una visión más profunda sobre la situación que se investiga.

²¹⁸ Enciclopedia Universal Sopena. Diccionario de la Lengua Española. Op. Cit.

²¹⁹ T. R. Villasante. La socio-praxis: un acoplamiento de metodologías implícitas. Op. cit. p. 3.

²²⁰ Manuel Canales citado por Adriana Binimelis, El grupo de discusión: una alternativa metodológica para la realización de estudios antropológicos. Tesis para optar al título profesional de antropólogo, Universidad de Chile. Santiago, 1994. p.34.

El análisis crítico del lenguaje debe proceder, por lo tanto, a explicitar las condiciones de realización de los actos de habla, ésta consideración tiene sus fundamentos en la capacidad inherente al lenguaje de plegarse sobre sí mismo, su potencialidad reflexiva. En la perspectiva dialéctica no se toman “medidas a”, para luego tomar “medidas sobre”²²¹; no es un aparato de captura, sino un aparato de liberación. Siguiendo a Maturana “todo conocer es un hacer y todo hacer es un conocer”²²², de lo que se deriva que toda investigación es una acción, solo que en la investigación social instituida se oculta (la acción) bajo presupuestos objetivistas. Por lo mismo en la investigación social clásica la extracción de información y la inyección de neguentropía se da de forma separada, se oculta el carácter de práctica social a la investigación a través de la separación que se realiza entre la investigación por un lado y la aplicación de los resultados por el otro. En la investigación dialéctica se asumen ambos procesos mutuamente relacionados a través de todo el proceso de investigación.

VI. Conclusiones.

*“Si quiere saber cómo son las cosas, sólo
intente cambiarlas”.*
Kurt Lewin²²³.

En sintonía con Lewin, Humberto Maturana dirá que “la reflexión que permite ver lo obvio sólo opera con lo que perturba esa regularidad”²²⁴, es decir, para saber las cosas obviadas, que se encuentran en el ámbito de lo implícito, es necesario perturbar la regularidad o cambiar las cosas, la perspectiva dialéctica se mueve en esa dirección, se encuentra en un plano transformacional y no constataivo.

Introducirse en una sociología de las posibilidades es hacerlo en las posibilidades de la sociología, aquí se abordarán algunas hipótesis explicativas en torno a las relaciones que se ejercen entre las fuerzas que excluyen a la perspectiva dialéctica del campo sociológico y las fuerzas de inclusión que tienen como eje inamovible la perspectiva distributiva, es decir, la perspectiva distributiva de investigación se encuentra en el centro, mientras que la perspectiva dialéctica se encuentra proscrita a los márgenes de la sociología.

Uno de los elementos explicativos de esta situación, es que la perspectiva dialéctica se constituye en su mayoría de saberes científicamente proscritos, lo que se intensifica por que no pretende representatividad como ya se argumentó, rompiendo con uno de los conceptos duros de la ciencia social, el de muestra.

“La perspectiva distributiva desconoce los límites, la perspectiva estructural los toma como datos, la perspectiva dialéctica los traspasa o desplaza (la actividad dialéctica tiene algo que ver con mover o quitar límites)”²²⁵. En este mismo sentido es que cuestiona los límites instituidos de la práctica sociológica, esto es inaceptable para una visión conservadora de la ciencia social por lo que se la cataloga de no científica. Cuando se llega a los límites es necesaria la reflexión; el discurrir homogéneo y sin cuestionamiento no sirve cuando se llega a una frontera, las barreras y los límites obligan a pararse, obligan la detención, este mismo acto empuja a la reflexión ¿cómo seguir? Pregunta inercial, que hace

²²¹ “Tomar medidas de implica ‘tomar medidas a’ (en sentido semántico) y ‘tomar medidas sobre’ (en sentido pragmático): tomar medida a la sociedad es tomar medidas sobre la sociedad. Un dispositivo de medida es un dispositivo de representación: sea un conjunto, produce un sub-conjunto que produce una ley que reproduce el conjunto”. Jesús Ibáñez, *Del algoritmo...* Op. Cit., p. 292.

²²² Humberto Maturana y Francisco Varela, *El árbol del conocimiento: las bases del entendimiento humano*. Santiago, Editorial Universitaria. 1990. Este es uno de los aforismos claves del libro junto a “Todo lo dicho es dicho por alguien”, p. 13.

²²³ Citado en Lou Keune, Op. Cit., p. 117.

²²⁴ Humberto Maturana y Francisco Varela, Op. Cit., p. 162.

²²⁵ Jesús Ibáñez, *Del algoritmo...* Op. Cit., p. 204.

referencia al andar rutinario, no se pregunta por la frontera sino por cómo seguir de la forma en la que ya venía andando (nivel técnico). ¿Por qué existe esta frontera? Primer nivel de cuestionamiento, hace referencia simultáneamente el andar que llevaba cuando me topo con la frontera y la frontera misma (metodológico) ¿Para qué y para quién sirve este límite? Cuestionamiento de los fines de la frontera, hace referencia a la vez al andar que se llevaba, a la frontera y sus fines (epistemológico). Para De Certau “Andar es no tener un lugar. Se trata del proceso indefinido de estar ausente y en pos de algo propio”²²⁶. Sólo la sociología nómada puede llegar a los límites, pues es la que se permite andar a pesar de los riesgos. El nivel técnico, la pregunta por el cómo, envía de regreso, para seguir como se venía andando. El nivel metodológico, plantea el ¿por qué esta frontera nos impide el paso?, aquí el centro del asunto es el por qué existe esta frontera que impide el paso. El nivel epistemológico posee una impronta de seguir andando abriendo caminos, por lo que la frontera resulta un obstáculo, se pregunta por la función y fines de ésta, la posibilidad de su ruptura o movimiento. Pone en entredicho la pertinencia de la existencia de la frontera.

Esta analogía sirve para clasificar tres tipos de cuestionamientos, el andar es la práctica sociológica, los límites son los límites del campo sociológico. El cómo es un aprendizaje por mimesis, se imita lo que otro experto ya ha realizado, indicando cómo hacer lo que se quiere hacer: aprendizaje por recetas. El por qué y el para qué, para quién necesita de un esfuerzo reflexivamente mayor pues se sitúa en el plano de las relaciones, se aprende sospechando del propio aprendizaje, analizando los límites a los que puede llegar.

Analizar los límites de la investigación social es dar cuenta de la extensión de sus derechos o atribuciones, del marco en que se encuadra su discurso autorizado. La investigación dialéctica se encuentra en el límite pues se pone en tela de juicio su autoridad científica, por lo mismo se le confina a los márgenes del derecho a hablar que posee la sociología. La mirada conservadora trata de excluir su carácter científico, trata de expulsarla del espacio en donde se legitima y valida el carácter científico del saber que produce, desde la investigación social instituida se niega su validez científica, busca ponerla fuera de juego, anularla.

Es una perspectiva de investigación crítica porque se halla a su vez en una posición crítica. Es molesta para las Ciencias Sociales, porque como lo enuncia Bourdieu, la ciencia social es la institución que detenta el monopolio de la manipulación sobre los productos culturales de verdad científica, así resiste cualquier intromisión de sujetos no expertos en la elaboración de productos culturales con pretensión científica. Por esto ocupa un lugar de extranjería en las Ciencias Sociales, es una ‘forma de hacer’ que está fuera de lugar en el lugar donde es hecha, la particularidad de la investigación dialéctica apunta en un sentido opuesto al habitual, opuesto al sentido usado tanto en la perspectiva distributiva como en la estructural, su modus operandi es distinto a las otras perspectivas. La investigación dialéctica da problemas no resultados para el orden social, porque acentúan las contradicciones y pone de manifiesto el conflicto, no trata de administrarlo.

Para concluir, quisiera aclarar que la perspectiva dialéctica no anula las técnicas empleadas con más recurrencia en las otras perspectivas, sino que las utiliza dentro de las peculiaridades de la misma perspectiva²²⁷. No se trata de invalidar o anular las perspectivas distributivas y/o estructural de investigación social, sino de realizar el ejercicio analítico de desmontar el mecanismo por el que reciben el título de científicas, ni debe pensarse que una técnica de investigación es exclusiva de la perspectiva donde se realiza frecuentemente, es decir, tanto la técnica encuesta como la técnica grupo de discusión pueden ser utilizadas en la perspectiva dialéctica, trastocando los fines para los cuales en general se emplean y poniéndolas al servicio de la reflexión colectiva. Tampoco se pretende un anticientificismo romántico, sino abrir las posibilidades de la ciencia social, reflexionar sobre las ataduras sociales que le prohíben ciertos caminos, en este caso, el poder utilizar la perspectiva dialéctica en investigación social.

²²⁶ M. De Certau, *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana, p. 116.

²²⁷ Dentro de esas técnicas nos referimos a encuestas y grupos de discusión. “El sociólogo se halla tanto mejor armado para descubrir lo oculto cuanto mejor armado se halle científicamente, cuanto mejor utilice el capital de conceptos, de métodos, de técnicas acumulado por sus predecesores”. Pierre Bourdieu, *Cuestiones de sociología... Op. Cit.*, p. 25.

Entonces se trata de desconfiar de un poder intrínseco de los instrumentos técnicos, por si solos no hacen nada, sólo la pertinencia de los objetivos y las habilidades de quien los maneje puede hacer que dé frutos.

Los efectos y supuestos que tienen los instrumentos y las operaciones de investigación, se deben analizar y controlar para conocer la pertinencia de su utilización en el proceso de investigación. La naturaleza compleja de los problemas sociales que investiga la sociología, amerita decidir qué instrumentos y perspectivas son los más adecuados según el fenómeno social estudiado, una técnica no es correspondiente a cualquier objeto de investigación. *N*



ARTÍCULO LIBRE



Ocularcentrismo y Perspectiva en el Quattrocento italiano: Hábitos visuales, Esquemas Perceptivos y Poder Simbólico. Notas para una investigación.

Sebastián Pérez S.^{228**}

Introducción.

Plantear que es la vista el sentido que ha resultado predominante en el desarrollo de la cultura moderna occidental no tiene mayores problemas que suscitar, más allá del alegato en torno a lo poco novedoso, innovador, preclaro, etc. que resulta un planteamiento como este. Y es que el llamado ocularcentrismo ha sido objeto de múltiples tratamientos, con objetivos diversos, profundidades distintas y énfasis diferentes. Es así como se han estudiado sus múltiples manifestaciones en diversos ámbitos de la cultura moderna: su predominio en las formas artísticas, sus sombras en las formas epistemológicas, sus manifestaciones más concretas en el modo de planificación urbana, además de representar la forma arquetípica de disciplinamiento moderno bajo la forma de la vigilancia panóptica, etc.²²⁹

Del mismo modo, la formación histórica del ocularcentrismo no ha quedado ajena a tratamiento. Es así como desde distintas perspectivas se ha intentado mostrar que el punto de arranque del predominio de lo visual y de cierta forma de representar tal predominio sería el Renacimiento italiano. Por ejemplo, tanto Erwin Panofsky, Pierre Francastel como Martin Jay, más allá de sus diferencias, coinciden en plantear que en el Quattrocento italiano a partir del auge de la perspectiva lineal, se constituye un espacio figurativo que resultará dominante hasta fines del siglo XIX y principios del siglo XX. La tridimensionalidad posibilitada por el uso de la geometría euclidiana en la pintura, junto con atribuirle altas cuotas de verdad, en tanto representación transparente de la realidad, manifiesta el predominio de aquel ojo impertérrito, desnudo, eterno e individual a partir del cual se fija el punto de fuga donde confluyen todos los ejes laterales, superiores e inferiores, los cuales se transmutan en las coordenadas sobre las que se configura el espacio figurativo.

Ahora bien, sin dar un salto cualitativo respecto de las formulaciones que se han hecho al respecto, resulta indudable que existen múltiples causalidades adecuadas que se relacionan con la emergencia de espacio figurativo ocularcentrista en el período renacentista. Como todo fenómeno social encuentra repercusiones, sombras, réplicas o génesis parciales en prácticas que trasuntan a través de las distintas esferas de la totalidad social histórico concreta. No hace falta traer a colación los distintos autores que han tematizado tales relaciones, sólo a condición de evidenciar que muchos de ellos, con grado variable de explícites, hacen referencia a un fenómeno cuya relevancia sociológica constituye (al tiempo que trasciende) el ámbito objetual de este artículo.

Así, por ejemplo, Erwin Panofsky critica la suerte de mimesis que se produce entre la imagen proyectada desde el espacio figurativo construido artificialmente y la imagen real que se produce a partir de la propia fisonomía ocular, contribuyendo a atribuirle, equivocadamente, el carácter de

^{228**} Estudiante Sociología, FACS, U. de Chile. perez.sep.sebastian@gmail.com

²²⁹ Jay, M. (2003). Campos de Fuerza: entre la historia intelectual y la crítica cultural. Buenos Aires: Paidós. 2003. pp. 195 y ss.

verdadera a la mera construcción artificial. Esto se produce, y esto es importante, “porque nuestra conciencia, debido a una peculiar tendencia a la constancia producida por la actividad conjunta de la vista y el tacto, atribuye a las cosas vistas una dimensión y una forma que provienen de ellas como tales y se niega a reconocer, o al menos a hacerlo en toda su extensión, las aparentes modificaciones que la dimensión y forma de las cosas sufren en la imagen retínica”²³⁰

No es difícil darse cuenta que el fenómeno al cual alude este autor se encuentra a medio camino entre la imagen artificial y la imagen retínica. Aquella tendencia a la constancia por actividad conjunta entre vista y tacto sería condición de la mimesis que se produce entre la imagen artificial (construida técnicamente a partir de la perspectiva y la geometría euclidiana) y la imagen real o retínica (la que se produce a través de la fisonomía ocular). En otras palabras, lo que Panofsky está mostrando es que el espacio figurativo que emerge en el Quattrocento se constituye en la visión de espacio dominante mediante un proceso mimético, aún cuando sea diferente de la efectiva imagen retínica; no sólo eso, plantea que este proceso mimético se sostiene en una tendencia a la constancia entre la vista y el tacto que reduce las aparentes modificaciones que la dimensión y forma de las cosas sufren en la imagen retínica. Tal tendencia a la constancia tendría que forzosamente ubicarse en una dimensión intersticial entre el mundo fenoménico y su aprehensión retínica.

Esto no es trivial, ya que un fenómeno de este tipo, dado su carácter intersticial, se circunscribiría en los pliegues de las distintas causalidades adecuadas y correspondencias que son posibles de observar en las prácticas sociales del Renacimiento, situándose tras ellas y, de alguna manera, posibilitándolas. Por tanto, reflexionar en torno a estas ‘tendencias a la constancia’ vendría a constituir la puerta de entrada al cuestionamiento respecto del trasfondo sobre el cual son posibles las distintas prácticas que confluyen y aportan a la emergencia de este espacio figurativo con las características que hemos esbozado. En suma, nos dirige a preguntarnos: cuál es el carácter de ese trasfondo, cuál es sustancia.

Plantear este tipo de interrogantes es situarse, entonces, tras las mencionadas causalidades adecuadas, indagando en sus condiciones de posibilidad. Tales condiciones, sin duda, generan ecos respecto de los llamados ‘a priori histórico foucaultianos’, en tanto que campos epistémicos: conjunto de relaciones que pueden unir, en una época determinada, las distintas prácticas discursivas. Sin embargo, y sin desmerecer una estrategia teórica de este tipo, la orientación que sigue este artículo es asumir que tales condiciones de posibilidad son sociales y por tanto posibles de analizar sociológicamente.²³¹ Cuando decimos que son sociales decimos básicamente tres cosas: en primer lugar, que tales condiciones de posibilidad, suerte de trasfondo de las posibles causalidades adecuadas y sostén de la mimesis entre la imagen artificial y la imagen retínica, son producto de relaciones sociales y que se transforman al alero de ellas; en segundo lugar, que son históricas, esto es, contingentes; y en tercer lugar, al ser condiciones que pueden no ser, se fundamentan en negaciones de otras posibilidades, bajo diferentes formas de dominación o estrategias de poder.

De este modo, el principal objeto del presente artículo es indagar en lineamientos argumentativos que permitan responder una pregunta como la siguiente: ¿cuáles son las condiciones sociales de posibilidad de la emergencia del espacio figurativo que se ubican tras (y por tanto sustentarían) las causalidades adecuadas entre las distintas prácticas sociales del Quattrocento italiano?

Con todo, es menester dejar en claro que el ejercicio que se pone en juego en las páginas siguientes no puede ser sino problematizador. Dado el carácter de este escrito como su extensión, no es posible mayor constatación que trazar una suerte de prolegómenos en torno a la pregunta que nos convoca, para esto se ensayarán algunas hipótesis interpretativas que permitan circunscribir en un nivel mayor de abstracción aquel fenómeno detectado por Panofsky a fin de permitir la entrada de otras

²³⁰Panofsky, E. *La Perspectiva como Forma Simbólica*. Barcelona: Tusquets Editor. 1973. p. 111. Las cursivas son mías.

²³¹No se trata de negar las posibilidades analíticas que pueda tener una estrategia arqueológica como la foucaultiana, la que, sin duda para este período puede resultar bastante informativa. La intención, por el contrario es situarse en otro nivel de explicación, asumiendo que tales condiciones son sociales y que posibilitan, por tanto, explicaciones en este nivel. Quedaría, por tanto, para una reflexión e investigación posterior, si nuestro intento llega a buen puerto (o a algún puerto en el peor de los casos), indagar en las relaciones entre estas condiciones sociales a las que haremos referencia y los a priori históricos o epistemes trabajados por Michel Foucault.

categorías conceptuales y hacer posible una explicación de conjunto.

Sin embargo, no resulta provechoso iniciar una problematización sin un piso mínimo sobre el cual problematizar, ya que se arriesga a la posibilidad de que lector y autor no lleven la reflexión a partir de los mismos fenómenos, generando penosas confusiones y mal entendidos. Por este motivo es que el primer apartado profundizará en las características principales del espacio figurativo que emerge en el Quattrocento marcado por la perspectiva lineal, además de las críticas al mismo, en tanto imagen o representación verdadera de la realidad.

Por su parte, el segundo apartado está orientado a indagar y entregar elementos en torno a una sociología del Renacimiento que permita establecer las mentadas correspondencias o causalidades adecuadas entre el naciente espacio figurativo y las diferentes prácticas sociales. No obstante, es necesario aclarar que el contenido de este apartado se rige, básicamente, según criterios de pertinencia respecto de lo que nos ocupa, en detrimento de una, equivocadamente esperada, exhaustividad del tratamiento del período, la que por sí misma sólo haría más árida y espinosa la exposición de las ideas.

Finalmente, a partir del tercer apartado es que se desarrolla la problematización a la que apunta este artículo, para lo cual serán incorporadas distintas perspectivas analíticas que permitan trabajar de modo prolífico el fenómeno que nos convoca.

I.- La Perspectiva como forma simbólica del Quattrocento italiano.

El Ocularcentrismo no parece ser un 'régimen escópico' en sí mismo. Es decir, no constituye una cultura visual unitaria y homogénea. Martin Jay plantea que sería más plausible hablar de distintos regímenes escópicos en disputa en el plano cultural visual de la modernidad occidental: "En realidad, la era moderna ¿contuvo varios de esos momentos que, aunque a menudo hayan tomado una forma velada, puedan discernirse? Si así fuera, el mejor modo de entender el régimen escópico de la modernidad es concebirlo como un terreno en disputa, antes que como un conjunto armoniosamente integrado de teorías y prácticas visuales. De hecho hasta podría caracterizárselo en virtud de una diferenciación de culturas visuales".²³²

Sin embargo, antes de indagar y problematizar sobre el concepto de regímenes escópicos y lo que ellos implican (cuestión que se hará en un momento posterior), quiero precisar que si bien Jay se refiere a distintas culturas visuales, plantea que hay una que ha sido considerada como la única y hegemónica forma de ocularcentrismo tout court. Lo denomina como 'perspectivismo cartesiano', y su origen estaría en la práctica de las artes visuales del Renacimiento y la filosofía de René Descartes, la cual se fundamentaba, según Jay, en que, si bien la filosofía cartesiana ofrece una crítica de las ilusiones de la observación y de los sentidos en general, las reemplaza por una noción visual de la mente: "Para Descartes, el espíritu contiene ideas claras y distintas, y la claridad y la visión son términos esencialmente visuales. Además la mente percibe la geometría natural, que es commensurable con la geometría que sustenta nuestra visión empírica real".²³³

Se ha planteado que el predominio que tuvo esta cultura visual se basa en la directa relación entre su significado y el imaginario científico que predominó hasta la primera mitad del siglo XX. Sería a partir de las críticas a la segunda que el carácter de verdad que entregaba el perspectivismo cartesiano se derrumba. Con razón entonces, plantea Jay, es que tiene lugar la crítica de un Panofsky, quien asimila la perspectiva como una forma simbólica convencional.

Erwin Panofsky, por su parte, al hablar de la perspectiva, ocupa la definición latina dureriana 'Item Perspectiva' en tanto 'mirar a través de'. Técnicamente la define del siguiente modo: "me represento el cuadro (...) como una intersección plana de la pirámide visual que se forma por el hecho de considerar el centro visual como un punto, punto que conecto con los diferentes y característicos puntos de la forma espacial que quiero obtener"²³⁴. En suma el cuadro obtenido se constituye como

²³² Jay, M. Op.Cit. pp. 222-223.

²³³ Ibidem. p. 248

²³⁴ Panofsky, E. Op. Cit. p. 8

un “corte plano y transparente de todas las líneas que van del ojo a la cosa que este ve”²³⁵.

Esta construcción geométrica (racional en tanto infinito y homogéneo; y por ello artificial) tiene dos supuestos básicos: en primer lugar, que miramos con un único ojo inmóvil, y que, en segundo lugar, la intersección plana de la pirámide visual debe considerarse como una reproducción adecuada de nuestra imagen visual²³⁶. Basándose en Ernst Cassirer, Panofsky plantea que se trata de un función mimética del espacio matemático puro (aquel que funciona en términos de infinito y homogeneidad) respecto del espacio visual real o psicofisiológico (aquel que no funciona en esos términos) con el fin de entender el segundo en los términos del primero. En este sentido, esta construcción artificial de la percepción visual prescinde de las diferencias entre las directrices fundamentales de la organización visual (delante y atrás, izquierda y derecha, cuerpos y ‘espacio libre’) resolviéndolas en un Quantum continuum matematizado o sistematizado.

De este modo desconoce, en primer lugar, que se observa con dos ojos móviles, además de la superficie cóncava sobre la cual se proyecta la imagen en nuestros ojos, confiriéndole al campo visual una forma de ‘esferoide’ y no la noción de un cubo, como precisara Francastel²³⁷, cuyas dimensiones, además de ser cuantificables, siguen trayectorias rectas.²³⁸

Sin embargo, la construcción matemáticamente perfecta del espacio no es un problema artístico (en sí mismo no le otorga valor artístico alguno a las obras en cualquier momento histórico), sino que constituye un momento estilístico, suerte de ‘forma simbólica’ entendida como “un particular contenido espiritual unido a un signo sensible concreto y se identifica íntimamente con él”²³⁹. Es por esta razón que, más allá de la construcción técnica del espacio perspectivo, Panofsky se refiere a la intuición perspectiva del espacio toda vez que el cuadro se transfigura en una ventana a través de la cual pareciera estar viendo un espacio, relacionando el todo con las partes que se ubican (o componen) ese todo, “sin importar si esta proyección está determinada por la inmediata impresión sensible o por una construcción geométrica más o menos correcta”.²⁴⁰

Por su parte, el propio Francastel critica la idea de que los hombres del renacimiento descubrieron realmente una manera, a partir de la posibilidad humana general, de representar el mundo sobre una superficie bidimensional. Este sistema de representación ha sido privilegiado en base a cierta forma de civilización. La transformación de la sociedad que generó tal sistema de representación a fines del siglo XIX provoca la destrucción de este plano figurativo: “se trataba de una sociedad que en vías de transformación social y progresiva (que) imaginara un espacio en la medida de sus actos y sus sueños. El espacio plástico es en sí una ilusión. Son los hombres quienes crean el espacio en el que se mueven, o donde se expresan. Los espacios nacen y mueren como las sociedades; viven y tienen una historia”²⁴¹. En este sentido, si bien muchos autores han trabajado sobre el predominio de la perspectiva lineal en el Renacimiento y el triunfo del sistema euclidiano de representación, Francastel criticará la noción misma del espacio que estos autores tienen, planteando que al mantener el mismo punto de vista de los hombres de Renacimiento no son capaces de darse cuenta que efectivamente no existe un espacio real, al que se pudiera haber acercado a partir del dominio de cierta técnica (como el caso de la perspectiva lineal y el dominio de la geometría euclidiana).

²³⁵ *Ibidem.* p. 8

²³⁶ *Ibidem.*

²³⁷ Francastel, P. *Sociología del Arte*. Madrid: Alianza Editorial. 1975

²³⁸ Caso distinto a la Antigüedad griega la que si bien estaba acostumbrada a ver perspectivamente, esta perspectiva no era plana. Se ajustaba más a la estructura visual real, representándose el campo visual como una esfera: “La Antigüedad mantuvo firmemente, y sin admitir excepción alguna, el presupuesto de que las dimensiones visuales (en tanto proyecciones de las cosas sobre la esfera ocular) no están determinadas por la distancia existente entre los objetos y el ojo, sino exclusivamente por la medida del ángulo visual (de ahí que sus relaciones sean expresadas sólo mediante grados angulares, medidos con exactitud, o mediante arcos de círculos, y no mediante simples medidas lineales)”. Panofsky, E. *Op.Cit.* p.15

²³⁹ *Ibidem.* p. 23

²⁴⁰ *Ibidem.* p. 7

²⁴¹ Francastel, P. *Op.Cit.* p. 110. Las cursivas son mías.

Muy por el contrario y basándose en aportes de la psicología evolutiva llega a la conclusión de que las diferentes formas perspectivas, y por ende los distintos espacios figurativos, no son representación de un espacio verdadero ni real, sino que estos espacios, al estar creados a partir de la propia práctica de los individuos, constituyen el espacio mismo en el que se circunscriben las personas “el espacio en sí, la visión que los hombres tienen del mundo en un momento dado”²⁴².

De este modo, el nuevo espacio figurativo del Renacimiento constituye siempre una ilusión de verdad o realidad, a la cual contribuye tanto el saber técnico, propio de la geometría y el saber mítico individual y colectivo de los ‘inventores’ individuales y colectivos (que no resultan ser más que creadores de ilusiones al decir de Pierre Francastel).

Lo que queda de manifiesto al volver sobre Panofsky y Francastel es que ya sea desde el punto de vista de las formas simbólicas o desde la perspectiva del cognitivismo construccionista del cual se apoya Francastel, el espacio figurativo se trata de una construcción colectiva, un producto social, fruto de una serie de prácticas sociales que contribuyen de modo diferenciado a la constitución del mismo. Y que más aún, ya sea como mimesis o por una ilusión, tal espacio figurativo adquiere carácter de verdad o realidad, como ‘el’ espacio.

Queda entonces por intentar establecer cuáles son estas prácticas que, en principio, por causalidad adecuada o correspondencia, contribuyen a configurar este espacio visual, cuyo derrotero, en palabras de Francastel, es la fusión del ‘teatro del mundo’, la visión de mundo como un espacio cúbico, el que permeará en distintas expresiones culturales y sociales.

II.- Elementos para una sociología del Renacimiento.

Abundante literatura ha abordado profundamente el Renacimiento como objeto de estudio, ya sea para mostrar el supuesto nuevo inicio que su nombre rimbombante indica o también, para poner en cuestión tal nomenclatura, dando cuenta de los profundos nexos que se establecen no sólo con la Antigüedad, a la que conscientemente hace referencia, sino también con buena parte del influjo de la Edad Media.

Es así como por ejemplo a nivel epistémico es posible apreciar una convivencia de tres formas de conocimiento: la fe cristiana, la magia (que opera en un nivel más práctico o cotidiano) y la emergente ratio moderna, que con el correr de los años se consolidará como el principio de conocimiento válido y profundamente legitimado en la cultura moderna.²⁴³

Desde la perspectiva de las formas culturales se aprecia un desajuste entre las expresiones artísticas y las expresiones filosófico-literarias, en la medida que el sistema cultural medieval constituía aún un sólido armazón compacto que hacía mucho más difícil la emergencia de nuevas formas de pensamiento²⁴⁴. Sin embargo, que fuera más difícil no quiere decir que no fuera posible, de hecho prontamente, aunque más tarde que las expresiones artísticas propiamente tales, comienza a forjarse el núcleo del Humanismo el que, si bien marca el germen del llamado ‘principio de subjetividad’ que caracterizará a la modernidad occidental, sus planteamientos no se alejan del todo del pensamiento medieval, lo que se manifiesta en la fuerte impronta trascendentalista en la conceptualización del hombre, lo cual chocaba con los intereses y necesidades terrenales y sociales a las que quería responder.²⁴⁵

Si bien hemos dicho más arriba que el espacio figurativo del Renacimiento italiano no representaba (en tanto no se acercaba a) un espacio real, si parece plausible plantear que esta construcción intelectual del espacio traduce al plano mental las transformaciones del conjunto de la

²⁴² *Ibidem*, p. 115.

²⁴³ Un interesante planteamiento a nivel epistémico se encuentra en Foucault, M. *Las Palabras y Las Cosas*. Madrid: Siglo XXI de España Editores. S. A. 1999

²⁴⁴ Romano, R. & Tenenti, A. *Los fundamentos del mundo moderno. Edad media tardía, Reforma y Renacimiento*. Madrid: Siglo XXI. 1986

²⁴⁵ *Ibidem*.

realidad. Sin ánimo de extender innecesariamente la exposición de tales transformaciones, quizás sea más operativo establecer algunos ejes a través de los cuales discurren estas transformaciones.

En este sentido, una cuestión fundamental es el influjo del desarrollo del capitalismo mercantil con el auge de las polis italianas (Florencia, Venecia, Génova, etc.) y la emergencia de la burguesía como clase social transformadora o revolucionaria (la más revolucionaria de la historia según dijera el propio Marx).

Un aspecto que se desprende directamente de estas nuevas prácticas económicas que van a configurar nuevas prácticas sociales en su conjunto, es aquello trabajado por Simmel y que recoge Alfred von Martín: el carácter supra-empírico que tiene el dinero²⁴⁶. A través del dinero y su carácter de permanente movimiento (en su forma capital), las prácticas mercantiles van a reconfigurar la experiencia del tiempo en la vida social: desde la perspectiva del dinero, el tiempo es dinero ya que ambos son fenómenos de movimiento. El correlato es la súper valoración del tiempo en tanto objeto útil, posteriormente mercantilizable (y, por cierto, explotable).

De modo paralelo, pero en ningún caso ajeno, se empieza a configurar una nueva racionalidad del cálculo. Al alero de la inspiración individualista que seguirán tales prácticas mercantiles se forja un espíritu que requiere formas de control del exterior, del entorno, a fin de generar, posteriormente, condiciones sociales para la acumulación de capital. De este modo, el saber técnico se torna útil y necesario para desarrollar las distintas prácticas económicas. El mecanismo central de dominio en este caso es la matematización de la realidad, cuestión que está, sin lugar a dudas a la base del desarrollo económico mercantil.

Alfred von Martin dirá que se está en presencia de un cambio en la voluntad de poder, basado en la afirmación del sujeto individual que se enfrenta a la naturaleza para dominarla, su control como condición de las transformaciones productivas. Se trata, por tanto, del lento, pero inexorable, derrumbe de las imágenes míticas del mundo: aquí la naturaleza adquiere un status interesante: “La naturaleza, para ellos (para los artistas), es la realidad más allá de la cual no tienen más que ir, es el todo, fuera del cual no deben preocuparse ya de nada. La revolución mental que se opera consiste, pues, en el carácter total de la sanción que de este compromiso se deriva para toda la actividad artística”²⁴⁷.

Adoptando, como diría Francastel, el punto de vista de los hombres del Renacimiento, la naturaleza constituye el criterio de validez de la representación artística. Esto porque, la solución artista del Quattrocento tiene un doble carácter: por una lado, el ideal y contemplativo: se identifica lo bello con lo divino, la perspectiva y la geometría con lo perfecto; y por el otro, el real y funcional: se busca la representación de la vida en toda su riqueza variedad y movimiento.²⁴⁸

Queda de manifiesto que los instrumentos, las técnicas básicas de producción artística eran la geometría y la perspectiva: “la producción de una impresión de profundidad por medio de la perspectiva geométrica se presenta al italiano como un problema científico, de cálculo matemático, y por eso la perspectiva italiana es una perspectiva puramente lineal (...). Según Alberti, el artista es ante todo un investigador de la naturaleza, un matemático y un técnico, y sólo así podrá dominar sus recursos artísticos”²⁴⁹.

III.- Esbozo de síntesis y una problemática

Sin duda, entonces, que las correspondencias o causalidades adecuadas saltan a la vista al comparar someramente las prácticas sociales (principalmente mercantiles) y las transformaciones que van provocando, con la configuración del espacio figurativo del Renacimiento. En este sentido

²⁴⁶ Martín, A. v. Sociología del Renacimiento. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. 1988

²⁴⁷ Rugiero, R.; Tenenti, A. Op.Cit. p. 138

²⁴⁸ Ibidem. 137

²⁴⁹ Martín, A. v. Op.Cit. p. 43

se podría hacer un pequeño ejercicio, comparando dos breves descripciones que hace von Martín respecto del artista y el burgués:

Respecto del burgués: “el burgués del Renacimiento ve en el mundo un acto de trabajo humano, de previsión, ordenación y conformación. La voluntad de gobernar y dominar las cosas determina ya las metas y los métodos de la ciencia nueva, cuyo cuño original se lo dan la investigación de la naturaleza, la técnica y la industria”²⁵⁰.

Respecto del artista, una cita anterior: “Según Alberti, el artista es ante todo un investigador de la naturaleza, un matemático y un técnico, y sólo así podrá dominar sus recursos artísticos”²⁵¹.

Viendo las cursivas, los elementos comunes son: el dominio, la técnica (cálculo, matemática, geometría) y la investigación de la naturaleza. Es como si el burgués y el artista operara bajo los mismos códigos: investigar la naturaleza, dominándola a través de las diferentes técnicas.

Sin embargo, quizás el único punto de divergencia es referente a la concepción del mundo, de la naturaleza. Si bien en ambos casos se trata de dominio, la concepción del artista no está aún emancipada de componentes míticos, como si pareciera suceder con el burgués. En efecto, “el artista del Quattrocento italiano es, pues, muy sensible a los valores éticos, tanto en el plano formal como en el contenido. Un Botticelli infringe deliberadamente las leyes de la perspectiva para mejor subrayar el significado de una escena religiosa”²⁵². Lo cual, a primera vista resulta un tanto inexplicable, en la medida que, parecieran estar todas las condiciones materiales para avanzar en la conquista de la autonomía artística. Sin embargo, esto está mediatizado por las prácticas concretas en las que se inserta el artista del Quattrocento, las cuales al estar basadas en relaciones comerciales dirigidas por encargos, el cliente (principalmente eclesástico) hacia pesar sus intenciones sobre la obra²⁵³.

Por otra parte, en relación a la problemática central de este artículo, ya están establecidas, o al menos claramente anunciadas las causalidades adecuadas entre la construcción del espacio figurativo renacentista y las prácticas y transformaciones sociales del período. Quizás valga una cita de Panofsky para quedar satisfechos:

“Así, la historia de la perspectiva puede, con igual derecho, ser concebida como el triunfo del distanciante y el objetivante sentido de la realidad, o como el triunfo de la voluntad de poder humana por anular las distancias; o bien como la consolidación y sistematización del mundo externo, o finalmente, como la expansión de la esfera del yo”²⁵⁴.

Esta cita tiene la particularidad de sintetizar, condensar buena parte de la expresión cultural del período, tanto es así que si no dijera en la primera frase que se refiere a la perspectiva, pasaría fácilmente de contrabando como una caracterización ‘socio-climática’ del período.²⁵⁵ Sin embargo, para nadie resulta ser un misterio que a partir de ese momento, del Renacimiento, se inaugura un período de profundas transformaciones muchas de las cuales dicen relación con los procesos de diferenciación de algunas esferas de la sociedad, las cuales, unas antes que otras y de forma mayor o menor lograda, alcanzan mayores cuotas de autonomía y auto-referencialidad, constituyéndose en base a específicas pretensiones de validez. Es a partir de este período que se inaugura la formación de los sistemas autonomizados (económico y político), además de la diferenciación de las esferas culturales de valor (moral, arte y ciencia).

En este sentido, no es trivial lo que se planteaba en las primeras páginas, aquel fenómeno que se relacionaba con lo que Panofsky tematizaba como “tendencia a la constancia” o lo que Francastel postula, hasta cierto punto sin saber, respecto de la construcción social del espacio figurativo en

²⁵⁰ Ibidem. p. 42

²⁵¹ Ibidem. p. 43

²⁵² Rugiero, R.; Tenenti, A. Op.Cit. p. 140

²⁵³ Baxandall, M. Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento. Barcelona: Gustavo Gili, S.A. 1972

²⁵⁴ Panofsky, E. Op.Cit. p. 51

²⁵⁵ En efecto, la tensión principal es entre un principio de subjetividad que está por germinar y con ello el distanciamiento del mundo, el cual se le presenta como extraño y al cual tiene que dominar para autoafirmarse como sujeto. Sin embargo, y aquí está el problema, para hacer eso tiene que negarse a sí mismo, dominándose, ya sea por **acesis** intramundana o simplemente por el descarnizamiento en el proceso de conocimiento.

base a esquemas análogos a la psicología piagetiana. Puesto que lo que está en definitiva en juego es aquel trasfondo que hace posible las causalidades adecuadas o las correspondencias entre las prácticas desempeñadas en las nacientes esferas diferenciadas de la sociedad. Aquel trasfondo que hace posible y experienciales las prácticas de los distintos campos por muy homogéneos o heterogéneos que sean estos.

Lo que sigue a continuación es una serie de hipótesis interpretativas que permitan perfilar un trabajo teórico posterior. Sin embargo, antes de aquello es menester clarificar de mejor modo el fenómeno al cual nos estamos refiriendo, la puerta de entrada para ello es el trabajo que hace Michael Baxandall sobre la pintura y la vida cotidiana en el Renacimiento.²⁵⁶

Si bien el autor no se refiere en base a estos términos, podríamos decir que lo que intenta hacer es situar la generación de las obras pictóricas del Quattrocento italiano en el circuito: Producción, Circulación y Consumo, en la medida que la creación artística durante el siglo XV está fuertemente subordinada a lógicas mercantiles.

Desde el eje de la Producción es posible plantear que las obras se producían por encargo muchas veces formalizados en base a acuerdos escritos, proceso en el cual, el cliente o patrón ejercía un importante dominio en los criterios definitorios. Este actor era principalmente del cuerpo eclesiástico o en su defecto un civil, pero bastante influido por los motivos religiosos.

Para abordar el eje de la Circulación es necesario antes plantear que las obras pictóricas cumplían una función pedagógica, a través de las cuales se enseñaban las sagradas escrituras con los pasajes más importantes. De este modo, un papel importante en este marco eran los llamados ‘predicadores’, personajes que ‘enseñaban’ las diferentes obras pictóricas a las personas, dando las indicaciones necesarias para su cabal comprensión. Es decir, constituían agentes interpretativos del cuerpo eclesiástico sin formar parte, necesariamente de él.

Finalmente, desde el eje del Consumo es que es posible desprender aquello que nos ocupa. Baxandall plantea que entre artista y público había un proceso de negociación, en el sentido que, al tratarse de obras de conocimiento público (tanto los motivos como buena parte de los mensajes y por su puesto los personajes) era necesaria, para la cabal satisfacción de la función pedagógica, que la obra, las imágenes no entraran en contradicción con las imágenes mentales ya pre-establecidas.²⁵⁷

Vemos, entonces, que Baxandall le apunta de modo bastante asertivo al fenómeno: “parte del equipamiento mental con el que un hombre ordena su experiencia visual es variable y en su mayoría, culturalmente relativo, en el sentido de que está determinado por la sociedad que ha influido en su experiencia. Entre estas variables hay categorías con las que clasifica sus estímulos visuales, el conocimiento que usa para complementar lo que le aporta la visión inmediata y la actitud que adopta hacia el tipo de objeto artificial visto. El espectador debe usar frente a la pintura la competencia visual que posee, una competencia que sólo en pequeña proporción es, salvo casos excepcionales, específica para la pintura, y finalmente es probable que utilice los tipos de competencia que su sociedad tiene en gran estima. El pintor responde a eso; la capacidad visual de su público debe ser su medio. Cualesquiera que sean sus habilidades profesionales especializadas, él mismo es un miembro de la sociedad para la cual trabaja y con la que comparte su experiencia y hábitos visuales.” (Baxandall, 1972, pág. 60).

Aquí una práctica estructurante de tales hábitos visuales eran las formas de medida de los distintos volúmenes de las mercancías que circulaban por los distintos espacios económicos. Puesto que los volúmenes no estaban estandarizados, era bastante común que todas las personas supieran de geometría para calcularlos (esa era la geometría que impartían en las escuelas laicas).²⁵⁸ Lo mismo sucedía con las proporciones cuya regla de oro, es la regla de tres.

Tenemos, entonces, que es mediante estas prácticas se hace posible la imbricación de las

²⁵⁶ Baxandall, M. Op.Cit.

²⁵⁷ Razón por la cual, por ejemplo, el rostro de los personajes era bastante poco informativo. La idea es que fuera “completado” por el público a partir de las propias imágenes visuales previas.

²⁵⁸ Panofsky habla de condicionamiento de esta imagen visual del espacio construida matemáticamente, para esto pone, entre otros ejemplos, el caso del astrónomo Képler quien se dio cuenta de la negación que había hecho de las necesarias curvaturas que surgen en el espacio percibido realmente, producto de su educación en la perspectiva plana.

prácticas cotidianas y comerciales en particular, con la praxis social de la pintura. Es decir que sobre un trasfondo de estas características es que se posibilitan las correspondencias mencionadas más arriba.

Teniendo claro el fenómeno (hábitos visuales, modo específico de aquellas ‘tendencias a la constancia’) y un primer acercamiento a su funcionamiento, es tiempo de establecer algunas hipótesis interpretativas del mismo a fin de incorporarlo en una discusión de mayor alcance.

IV.- Hipótesis interpretativas: de la dinámica senso perceptiva a la dominación simbólica.

El fenómeno al cual hicimos alusión más arriba dice relación con los hábitos visuales que posibilitan, en gran medida, la práctica pictórica en el Renacimiento y su correspondencia con otras prácticas sociales del período. Estos hábitos visuales son compartidos tanto por los pintores, el público y, por supuesto, por los agentes pedagógicos eclesiásticos.

Sin embargo, un punto importante es que se circunscriben a nivel ‘mental’ o ‘cultural’ (según la descripción que hace Baxandall), en este sentido, si bien puede resultar difícil establecer la circunscripción dimensional específica, lo que parece resultar claro es que se ubican ‘a espaldas de los actores’, tras su conciencia. Sería en esta dimensión donde influye en gran medida el orden social y cultural.

Una segunda característica es el poder estructurante de estos hábitos visuales, en tanto principio activo que permiten a través de sí, experimentar y asimilar la vida social, y por cierto vivenciar la pintura del Renacimiento. Es en base a estos criterios que el mundo exterior se hace aprehensible, en la medida que entrega las coordenadas a través de las cuales dimensionarlo.

Sin embargo, un problema que se nos presenta es conceptualizar este fenómeno como hábitos visuales, en la medida que los hábitos, si bien son prácticas recurrentes por parte de las personas, muchas de las veces son completamente conscientes para los actores y constituyen orientaciones de prácticas futuras. De esta manera, podría suceder que estos hábitos visuales se estén sustentando en otros esquemas mucho más incorporados y soterrados por parte de los actores, los cuales, en este sentido, si tendrían las dos características que ya enunciamos.

Quedamos, pues, frente a la necesidad de indagar en otras categorías que permitan dar cuenta del doble carácter de estos hábitos visuales (infra-conscientes y estructurantes) y, no sólo eso, sino que a partir de ellos poder comprender la relación entre este fenómeno y la correspondencia entre las prácticas de los actores del Renacimiento italiano.

Una veta interesante sería indagar en la psicología desarrollada por Piaget, la que ha tenido un profuso desarrollo, ya que entrega bastantes elementos interesantes del punto de vista de la construcción de la percepción. En este marco la percepción es definida como la interpretación de sensaciones, esto es, la interpretación (como decodificación) de los distintos estímulos que recibe el individuo a través de los receptores.²⁵⁹

Ahora bien, lo interesante es que se establece que la percepción es una construcción, en la medida que se trata de un proceso que emerge en la interface de la interacción del individuo con su medio. Resultado del cual aparecen los llamados perceptos, que se refieren a cristalizaciones en imágenes de lo percibido. Al tratarse de una construcción, resulta que el proceso perceptivo es activo, es decir, el sujeto participa en el proceso a través de su memoria, a partir de la cual decodifica o interpreta las distintas sensaciones.²⁶⁰

Sin embargo, aún más interesante para nuestra problemática, es el hecho que el modo mediante el cual el sujeto construye perceptos desde su memoria es a partir de los llamados esquemas perceptivos. Estos esquemas son comúnmente definidos como configuraciones o ‘formas’ corporales: “En realidad el esquema es una entidad intermediaria; se crea en el encuentro (en la “interface”) entre el organismo y el mundo fenoménico. Son, a la vez, configuraciones externas que emergen

²⁵⁹ <http://www.marietan.com/semiologia/capitulo8.htm>

²⁶⁰ <http://www.marietan.com/semiologia/capitulo8.htm>

en la actividad de intercambio que caracteriza a los sistemas abiertos; y son también configuraciones internas que enmarcan cognoscitivamente (marcos de conocimiento, por lo tanto) los datos sensoriales externos que alimentan la actividad (...). Los esquemas, por otra parte, tienen una historia que los va transformando y al final se hacen representaciones y conceptos”²⁶¹.

Sin duda que una conceptualización de este tipo es bastante informativa respecto de lo que nos interesa, en la medida que, al parecer, la noción de esquemas perceptivos contienen las características que más arriba establecimos: infra-conscientes y estructurantes. Los esquemas perceptivos serían estructurantes, en la medida que es en base a ellos que el sujeto aprehende el mundo fenoménico. Por otra parte, serían infra-conscientes en la medida que si es a partir de ellos que el sujeto interpreta el mundo, tienen que resultar, de alguna manera, ajenos a su consciencia inmediata. Sin embargo, queda aún por resolver el modo mediante el cual los perceptos y tales esquemas perceptivos son comunes a los actores de un espacio social. En otras palabras, queda por avanzar en una sociologización de estos esquemas.

En este sentido, pareciera ser que la vía más próspera para entrar, es el hecho que la dinámica senso-perceptiva se construye a partir de la “interface” entre sujeto y mundo. Aquí la tarea por realizar es dar cuenta del modo en que los perceptos se transforman en ‘formas simbólicas’ en el sentido que los usa Panofsky, como aquellos símbolos sensibles concretos que cristalizan determinado contenido espiritual, esto es, social o cultural. Un planteamiento interesante al respecto es el desarrollado por Bourdieu en lo que denomina el ‘poder simbólico’.²⁶²

Para Bourdieu, la experiencia en el mundo se realiza a partir de determinados sistemas de disposiciones que se encuentran incorporados en los agentes, producto de la exposición continuada a determinados campos: tramas de relaciones de poder solidificadas en base a la distribución desigual de las diversas formas de capital y dominados por un interés (una *illusio*) específico. Cuando el autor se refiere al poder simbólico plantea que se trata de esquemas cognitivos, tramas de categorías, a través de las cuales se comprende el mundo. Sin embargo, los instrumentos simbólicos tienen un doble carácter, uno de ellos, es lo que hemos estado tematizando, es decir, permiten aprehender el mundo; en segundo lugar, Bourdieu destaca el hecho que estos instrumentos de conocimiento son también instrumentos de dominación (cuando el *habitus* opera como *doxa*), en el sentido que el ‘acuerdo lógico’ sobre el mundo resulta siempre una sutura ideológica y, por tanto, legitimadora de la fractura real: orden social políticamente construido, a través de una serie de instancias hegemónicas. Ahora bien, esta construcción de la dominación se realiza más allá de la consciencia, como necesidades propias del campo de poder de cada espacio social.

De este modo, una posibilidad interesante, sobre la cual habría que seguir trabajando, dice relación con ubicar la construcción de los esquemas perceptivos piagetianos en la dinámica que da origen a lo que denomina Bourdieu con el poder simbólico, ya que en ambos casos, queda de manifiesto el doble carácter de los hábitos visuales que describe Michael Baxandall para el caso de la pintura del Quattrocento: infra-conscientes y estructurantes. Sin embargo, un desarrollo como este exige necesariamente un importante trabajo analítico y conceptual a fin de determinar las distinciones necesarias como los alcances de un enfoque como el que se propone. En este sentido, conociendo el enfoque teórico de Bourdieu es necesario ubicar los esquemas perceptivos en la arquitectura teórica de este autor, la que está caracterizada por la intención de superación tanto del subjetivismo y sus antropologías imaginarias como del objetivismo que no objetiva el sujeto de observación, y que encuentra en el concepto de *habitus* tal síntesis²⁶³. La principal consecuencia de una conceptualización de este tipo es que tal sistema de disposiciones opera no sólo a nivel senso-perceptivo, en la trama de categorías a priori, sino que se ‘encarna’ en su sentido más profundo, se imprime en el cuerpo.

²⁶¹ <http://www.ediucoc.es/libroweb/3/83.htm>

²⁶² Bourdieu, P. Poder, Derecho y Clases Sociales. México: Palimpsesto. 2001

²⁶³ Del cual la noción de ‘campo’ es su complemento.

De ahí entonces que sea necesario ponderar y ubicar la operación de los esquemas perceptivos en el funcionamiento del habitus, cuestión fundamental a la hora de observarlos a la luz del denominado poder simbólico.²⁶⁴

Conclusiones: trazando rutas.

A lo largo de este artículo hemos intentado responder la siguiente pregunta planteada en un comienzo: ¿cuáles son las condiciones sociales de posibilidad de la emergencia del espacio figurativo que se ubican tras (y por tanto sustentan) las causalidades adecuadas entre las distintas prácticas sociales del Quattrocento italiano? Para ello se ha profundizado tanto en la formación del espacio figurativo que emerge en el Renacimiento (destacando la importancia de la perspectiva y la geometría euclidiana), como en algunos de los elementos importantes para caracterizar sociológicamente el período. El principal resultado de tal exploración ha sido que, efectivamente existe correspondencia o lo que Max Weber denominaba como ‘causalidades adecuadas’ entre las distintas transformaciones del Renacimiento y la construcción del espacio figurativo.

Sin embargo, como bien señala la pregunta, se ha intentado profundizar en aquellos fenómenos que haría posible tal correspondencia y, en este sentido, se llegó a lo que Michael Baxandall denomina como ‘hábitos visuales’ que resultan coextensivos a buena parte de los actores que participan de la práctica pictórica del Quattrocento italiano.

No contentos con ello, hemos intentado trazar algunas hipótesis interpretativas de tipo conceptual que permitan aprehender tales hábitos a fin de inscribirlos en un contexto mayor de abstracción, es decir, que permitan trascender la problemática concreta del espacio figurativo renacentista. Es así como se ha llegado a la posibilidad de articulación de los planteamientos de Piaget, respecto de los esquemas perceptivos y de Bourdieu, respecto del poder simbólico, en el sentido, aún pedestre, que: los procesos de dominación simbólica se lograría a partir



de la imposición de esquemas perceptivos infra-conscientes y estructurantes.²⁶⁵ La potencia de un planteamiento como este, es que permite incluir la dimensión de la construcción política del orden social y con ello, dar cuenta de las formas mediante las cuales, determinados actores logran una posición de avanzada en la estructura social, además del ‘acuerdo lógico’ respecto del orden, su dimensión simbólica.²⁶⁶

²⁶⁴ Al respecto pueden existir dos posibilidades primarias: o es que los esquemas perceptivos se ‘encarnan’, se incorporan en los sujetos sociales, o bien los esquemas perceptivos constituyen una dimensión del habitus no del todo incorporada.

²⁶⁵ Tesis sobre la que habría que seguir trabajando a partir de los ejes presentados al final del apartado anterior.

²⁶⁶ Sin embargo, y tal como el caso anterior, esta apreciación exige de un trabajo analítico y conceptual que permita hacer la distinción entre la operación específica del poder simbólico y el funcionamiento general del habitus. Es decir, tener la posibilidad de discriminar aquellos esquemas perceptivos que operen como parte de un proceso de desarrollo general de la modernidad, de aquellos que operen en circunstancias específicas de dominación social: cuando el habitus comienza a funcionar como doxa. A este respecto, un paso necesario es establecer la relación entre los distintos campos o esferas de acción respecto del campo de poder, en particular, la relación del campo artístico con este último (dada la temática de este artículo), es decir, profundizar en aquello denominado como ‘autonomías relativas’. Sólo de este modo se podría configurar una estrategia analítica lo suficientemente fecunda para evitar determinismos apriorísticos que establecen relaciones necesarias, en circunstancias que estas resultan ser contingente, esto es, radicalmente históricas.

Martin Jay²⁶⁷, tal como hemos dicho más arriba, plantea que dentro del ocularcentrismo, han existido, al menos, tres regímenes escópicos: uno de ellos, el dominante, es el que denomina como perspectivismo cartesiano, (del cual hemos rastreado su posible génesis histórica a partir de la configuración del espacio pictórico renacentista). Los otros dos regímenes escópicos serían: el arte de describir holandés y la folie du voir del arte barroco. Sin necesidad de entrar en detalle, en ambos casos, habría importantes diferencias entre ellos y también respecto del perspectivismo cartesiano.

Si bien Jay, finalmente, plantea que es necesario considerar a estos tres regímenes en la medida que ninguno entrega (y realmente no podría entregar) una imagen verdadera de la realidad, aún cuando hay vinculaciones y complementariedad entre ellos (principalmente entre el perspectivismo cartesiano y el arte de describir holandés), una veta interesante de investigación sería indagar en las condiciones socio-históricas que permitieron la hegemonía del perspectivismo cartesiano sobre los otros, al punto que llegó a convertirse en sinónimo del llamado ocularcentrismo, eclipsando a las otras culturas visuales que menciona Jay. En otras palabras, sería interesante dar cuenta del modo a través del cual el propio espacio figurativo que nace en el Renacimiento se convirtió en la *imago mundi* (al decir de Gramsci) de la cultura occidental moderna.

En esta senda, algo ya hemos planteado, y es que existe una correspondencia entre el nacimiento y configuración de este espacio figurativo (posible génesis del perspectivismo cartesiano) con el proceso y las distintas transformaciones que permitieron el ascenso de la burguesía como clase dominante en la formación de la cultura moderna occidental, al menos en su pre-historia mercantil. A este respecto, sería interesante indagar en los modos concretos en que se fue estableciendo esta dominación para articularlo con los procesos que fueron configurando la hegemonía de este régimen escópico como el predominante de la cultura visual moderna. Creemos que las hipótesis interpretativas que hemos trazado, esquemas perceptivos dispuestos a funcionar como dominación simbólica (con el trabajo analítico y conceptual apuntado), pueden contribuir en gran medida a desarrollar una indagación como la que aquí se desprende, toda vez que los propios 'hábitos visuales' encuentran sus génesis parciales en las prácticas cotidianas concretas, fuertemente influidas por el desenvolvimiento de los procesos socio-económicos mercantiles en este período al menos. Sin embargo, una investigación como esta supone, en la línea de las advertencias apuntadas, trascender la postura metodológica de las correspondencias o 'causalidades adecuadas' (que ha sido la tónica de este artículo) hacia la configuración de un encuadre general que permita desentrañar las 'autonomías relativas' que se van estableciendo, cambiando y transformando entre los diferentes campos o esferas de acción a fin de establecer las formas concretas en que los esquemas perceptivos operan específicamente como dominación simbólica. *N*

²⁶⁷ Jay, M. Op.Cit.

