

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ  
ESCOLAR

LA ESCUELA DE LA MULTITUD. UNA LECTURA  
PEDAGÓGICA DE LOS TEXTOS DE ANTONIO NEGRI.

FRANCISCO JUAN BAÑO BURGOS

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
Servei de Publicacions  
2010

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 11 de novembre de 2009 davant un tribunal format per:

- Dr. Miguel López Melero
- Dr. Andoni Alonso Puelles
- Dr. Ignacio Rivas Flores
- Dr. Fernando Roda Salinas

Va ser dirigida per:

Dr. Francisco Beltrán Llavador

©Copyright: Servei de Publicacions  
Francisco Juan Baño Burgos

---

Dipòsit legal: V-1058-2011

I.S.B.N.: 978-84-370-7794-9

Edita: Universitat de València

Servei de Publicacions

C/ Arts Gràfiques, 13 baix

46010 València

Spain

Telèfon:(0034)963864115

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



UNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA

**“LA ESCUELA DE LA MULTITUD.  
UNA LECTURA PEDAGÓGICA DE LOS TEXTOS DE  
ANTONIO NEGRI”**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

D. Francisco Baño Burgos

Dirigida por:

Dr. D. Francisco Beltrán Llavador

AÑO 2009

**"LA ESCUELA DE LA MULTITUD. UNA LECTURA  
PEDAGÓGICA DE LOS TEXTOS DE ANTONIO NEGRI"**

## INDICE

<b>APARTADO</b>	<b>PÁGINA</b>
INTRODUCCIÓN	8
ÁRBOL DE CONTENIDOS	19
0.1 Objeto de estudio de esta tesis.	22
0.2. Objetivo de la tesis.	23
Capítulo I. LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.	24
Introducción. Porqué necesitamos saber “todo” lo que significa “institución escolar”.	25
1. “INSTITUTIO”	31
1.1. La institución como norma universal, y sus tres momentos, universalidad – particularidad – singularidad.	36
1.2. La institución como acto instituyente.	39
1.3 La institución como producto instituido	39
1.4. Génesis del concepto institución. La institución en la Antigüedad griega.	44
1.5. La institución en el Renacimiento. Rabelais y la contrainstitución de la Abadía de Thélème.	46
1.6. La institución en la Revolución Francesa y en la Filosofía del Derecho. Hegel, lo constituido, y Rousseau, lo constituyente.	48
1.7. La diferencia de la co-institución. El alcance del prefijo “co-”	57
1.8. La diferencia de la co-institución. Educarnos y deseducarnos.	66
1.9. La institución en el marxismo.	68
1.9.1. Marx y Engels. El Estado como “analizador” y la burocracia, el mal de las instituciones.	75
1.9.2. Lenin y el Partido, la reducción de la revolución “instituyente” a la institución revolucionaria “instituida”, el “aparato”.	84
1.9.3. Rosa Luxemburg. El primer esbozo del concepto	

<i>“potencia democrática instituyente”.</i>	86
<i>1.9.4. Paul Cardan. La alienación como “heteronomía instituida” y la “autonomía instituyente”.</i>	89
<i>1.10. Breve recapitulación y prospección</i>	104
<i>1.11. La institución y la burocracia.</i>	105
<i>1.11.1. Hegel y la burocracia como triunfo de la Razón.</i>	113
<i>1.11.2. Marx y la casta parasitaria prefiguradora de la concepción clasista de la burocracia”. Modo de producción asiático.</i>	115
<i>1.11.3. Lenin y la burocracia superable con el apoyo de las bases.</i>	122
<i>1.11.4. Trotsky y la burocracia como patología y como casta parasitaria pero no como clase social.</i>	124
<i>1.11.5. Rizzi y la burocracia como clase social.</i>	127
<i>1.11.6. Luckács y la burocracia como la organización “cosificada”</i>	130
<i>1.11.7. Cardan y la burocracia como “pesadilla climatizada”</i>	132
<i>1.11.8 El aspecto administrativo de la burocracia y la crítica psicosociológica.</i>	137
<i>1.11.9 Aspectos sociológicos de la burocracia.</i>	144
<i>1.11.10 La pedagogía burocrática.</i>	151
<i>1.12. La Escuela del Gozo y del Deseo</i>	169
<b>2. SKHOLÉ.</b>	207
<i>2.1. Algunas conceptualizaciones necesarias.</i>	220
<i>2.1.1. El trabajo vivo.</i>	222
<i>2.1.2. La pereza y el ocio</i>	238
<i>2.1.3. Vita activa: labor, trabajo y acción; el ocio y la acción</i>	253
<i>2.1.4. Las “bioi” y la “zoé”</i>	256
<i>2.1.5. Labor y trabajo y su diferente significado</i>	264
<i>2.1.6. Ocio, trabajo y propiedad en la Grecia clásica; comparación con el significado actual de propiedad.</i>	269
<i>2.1.7. Salario, sobresalario y Otium</i>	276

2.1.8. <i>El nuevo skholé co-instituyente.</i>	286
2.2. <i>El ocio y el trabajo, inversión de significados.</i>	292
2.2.1. <i>El trabajo en Roma y en la Edad Media</i>	299
2.2.2. <i>El significado del trabajo en el catolicismo, en el luteranismo y en el protestantismo ascético.</i>	306
2.2.3. <i>El trabajo en la ética protestante y el espíritu del capitalismo.</i>	312
2.2.4. <i>La economía política y el trabajo.</i>	316
2.2.5. <i>Las revoluciones burguesas y el trabajo.</i>	329
2.2.6. <i>El reloj y la perspectiva, el tiempo y el espacio en el trabajo.</i>	340
2.2.7. <i>Los últimos cambios de la concepción del trabajo en la Modernidad</i>	346
2.2.7.1. <i>Taylorismo y fordismo.</i>	348
2.2.7.2. <i>Toyotismo y post-fordismo</i>	355
2.2.7.3. <i>Nueva correspondencia entre “general intellect” y “trabajo vivo”. La posibilidad del “nuevo skholé co-instituyente”.</i>	362
2.2.7.4. <i>La apropiación por el capital de las revoluciones científico tecnológicas. El desempleo “tecnológico” creciente.</i>	382
2.2.7.5. <i>La escuela ante el nuevo panorama.</i>	388
2.3. <i>Las caras de la escuela a los ojos de sus críticos.</i>	396
2.3.1. <i>La escuela y el trabajo en Foucault</i>	396
2.3.2. <i>La escuela cómplice</i>	401
2.4. <i>Las posibilidades del skholé en la institución escolar</i>	425
2.4.1. <i>La dimensión política de la institución escolar. La escuela y la política.</i>	426
2.4.2. <i>La Paideia. La escuela como administradora de Paideia.</i>	434
2.4.3. <i>¿Qué democracia queremos en la escuela?.</i>	436
2.4.4. <i>El juego democrático.</i>	444
Capítulo II. <i>EL PODER CONSTITUYENTE</i>	449
1. <i>EL PODER CONSTITUYENTE SEGÚN ANTONIO NEGRI.</i>	
<i>Síntesis comentada de “El poder constituyente. Ensayo sobre</i>	

<i>las alternativas de la modernidad”</i>	452
<i>1.1. "Poder constituyente: el concepto de una crisis"</i>	453
<i>1.1.1.- Sobre el concepto jurídico de poder constituyente</i>	453
<i>1.1.2. El poder constituyente concepto de crisis en la ciencia jurídica.</i>	460
<i>1.1.3. El poder constituyente concepto de crisis en el constitucionalismo.</i>	465
<i>1.1.4. El poder constituyente concepto de crisis frente al concepto de representación.</i>	468
<i>1.1.5. El poder constituyente concepto de crisis frente al poder constituido.</i>	475
<i>1.2. Procedimiento absoluto, constitución, revolución</i>	476
<i>1.3.- De la estructura al sujeto</i>	490
<i>1.4. Figuras particulares del poder constituyente.</i>	499
<i>1.5. La constitución de la potencia.</i>	505
<b>2. EL PODER CONSTITUYENTE EN LAS AULAS. ESTRATEGIAS PARA SU DETECCIÓN, ESTIMULACIÓN Y GARANTÍA.</b>	
	511
<i>2.1. Incardinación del poder constituyente con el resto de las conceptualizaciones de la pedagogía crítica radical democrática.</i>	512
<i>2.2. Soberanía y potencia en la institución escolar: la posibilidad de la antiutopía.</i>	519
<i>2.3. Equiparación entre procedimiento absoluto y metatarea.</i>	520
<i>2.4. Detección, estímulo y garantía del deseo de democracia.</i>	522
<i>2.5. La conjugación de las singularidades, los colectivos y la asamblea como formas del sujeto de la escuela de la multitud.</i>	536
<i>2.6 Una nueva Racionalidad para una nueva Escuela.</i>	544
<i>2.6.1. Creatividad frente a Medida y límite.</i>	544
<i>2.6.2. Procedimiento-proceso frente a Mecanismo deductivo de derecho y máquina constitucional.</i>	545
<i>2.6.3. Igualdad frente a Privilegio.</i>	546



2.6.4. <i>Diversidad frente a Uniformidad.</i>	547
2.6.5. <i>Cooperación frente a Mando.</i>	549
Capítulo III <i>LA ESCUELA DE LA MULTITUD. TEORIZACIÓN PEDAGÓGICA DEL CONTRAPODER.</i>	554
1. <i>Síntonías filosófico–pedagógicas: Un contrapoder de carne monstruosa, un lugar común de carne y piedra.</i>	555
2. <i>Ontología de la Escuela de la Multitud.</i>	562
3. <i>La tarea de trabajar lo común.</i>	566
3.1. <i>El trabajo democrático.</i>	566
3.2 <i>El ocio democrático.</i>	568
3.3 <i>El juego democrático.</i>	569
4. <i>El modelo de tarea global de la escuela de la multitud.</i>	572
4.1 <i>Consecuencias de esta tarea global sobre el currículum oculto.</i>	576
4.2 <i>Características del rol docente en la tarea global.</i>	578
4.3 <i>Poder y autoridad en el escenario de la tarea global.</i>	580
5. <i>La enriquecedora diferencia de la Escuela de la Multitud.</i>	581
6. <i>Crear una escuela biopolítica.</i>	589
6.1. <i>La expresividad y la potencia de los niños no infantilizados de la escuela de la multitud</i>	592
7. <i>La "trenza" como posible modelo de organización democrática de la multitud.</i>	596
7.1. <i>Características del formato trenza</i>	596
7.2. <i>La trenza y la red.</i>	600
7.3. <i>La trenza y el fascio.</i>	601
7.4. <i>Síntesis gráfica de la trenza democrática.</i>	603
7.5. <i>Consecuencias del estudio del formato trenza en el plano didáctico – pedagógico.</i>	605
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	607
IV. <i>Suplemento. ANEXO MULTITUDINARIO. PRESENTACIÓN Y CONCLUSIONES DEL ANEXO DE LA TESIS.</i>	

## **INTRODUCCIÓN**

La presente tesis es un ejercicio de hermenéutica respecto de la filosofía política del profesor Antonio Negri desde el campo de la pedagogía y la didáctica. Es una diseminación, en el sentido de propagación, de ciertos contenidos de la teoría desarrollada por él en el terreno de la filosofía política, que lleva o extiende algunas de sus concepciones a un terreno epistemológico distinto al que se han producido. Es una aportación a la pedagogía y a la didáctica desde un particular enfoque del hecho educativo -el aprendizaje y la enseñanza- movido principalmente por el deseo de radicalización de la democracia en el seno de la institución escolar. Un deseo que la necesidad perentoria marcada por la actual crisis de los modelos educativos burocráticos convierte en anhelo. Esa es la intención que nos ha movido.

Nuestra preocupación por la desburocratización y la democratización de la llamada educación formal y también el importante papel de la institución escolar en cuanto a dotación de autonomía para los sujetos a la misma nos ha llevado a seleccionar a este filósofo italiano. Antonio Negri es uno de los más importantes

exponentes del movimiento autónomo en Italia, el llamado también “laboratorio italiano”, consecutivo al conocido como “mayo francés” y que se prolongó prácticamente toda una década en el caso italiano. Nos hemos movido hacia la incursión en sus textos con intenciones diseminatorias porque este entramado textual representa un compendio de las conclusiones post-facto de todas las múltiples experiencias que en Italia se llevaron a cabo en el sentido de la autonomía política, la democracia participativa y la horizontalidad de las relaciones de cooperación entre las singularidades. Igualmente, nos han atraído sus análisis sobre los cambios que se han producido en el mundo laboral, con la caducidad de los formatos del modo de producción fordista y el paso al post-fordismo, los cambios en las formas del poder y de la economía mundial, el fenómeno de la globalización y el impacto de los nuevos recursos comunicativos y colaborativos globales que se han derivado de la creación y desarrollo de internet, la red global comunicativa y cooperativa. Desde nuestro punto de vista, la institución escolar debe ser sensible a todos estos cambios y aprovecharlos para su transformación radical democrática.

Nuestra intención ha sido explorar el terreno de la filosofía política, aunque nos alejemos del pensamiento y los útiles didácticos al uso, a la búsqueda de las claves necesarias, para, una vez de vuelta al terreno de lo educativo, la pedagogía y la didáctica, haber adquirido la distancia crítica necesaria a partir de la cual enjuiciar el objeto de estudio y propuestas: la institución escolar.

De toda la obra de Antonio Negri hemos seleccionado la parte que desarrolla las conceptualizaciones necesarias para lanzar una propuesta de institución profundamente innovadora a la que hemos nombrado como “Escuela de la Multitud”. Los textos seleccionados son: “Imperio” y “Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio”, ambos escritos en colaboración con Michael Hardt y que nos introducen al novedoso escenario del poder político y económico mundial y nos presentan el nuevo sujeto de transformación social que se conforma en ese nuevo escenario. Completamos este primer aspecto con textos procedentes de "Guías, cinco lecciones en torno a Imperio.", escrito únicamente por Antonio Negri, por sus características didácticas referidas a este mismo tema del nuevo escenario mundial y el nuevo sujeto de transformación social. En un segundo orden de cosas, hemos recurrido al libro “El trabajo de Dionisos”, también escrito conjuntamente con Michael Hardt, porque nos aproxima a la categoría “trabajo vivo” que va a sernos muy útil en la propuesta de nuevo modelo escolar radicalmente democrático que proponemos en la tesis. Completamos este segundo aspecto con “Dominio y Sabotaje”, una de sus obras más antiguas, seleccionada por cuanto tiene de crítica al trabajo enajenado y por las propuestas de “autovalorización” que conlleva esa crítica. Y, para abordar otro aspecto de la obra de Antonio Negri, que nos parece nuclear en esta tesis, hemos recurrido a su libro “El Poder Constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad”, por estar muy relacionado con la propuesta de “co-institución escolar” que vamos a lanzar en esta tesis, en la cual emerge

lo instituyente, lo co-instituyente, como la capacidad, facultad, o poder de los sujetos de la institución para modificar lo instituido o para co-instituir lo posible, lo existente en potencia, a pesar de su ausencia. Por ese mismo motivo, hemos recurrido también a su ensayo *“Autopercepción intelectual de un proceso histórico”* en el cual se tratan de manera somera tanto el elemento “poder constituyente” como el modelo de subjetividad de la “singularidad cooperante”

Con todo lo relatado hasta ahora será fácil comprender cierta “heterodoxia” que envuelve tanto la metodología como el formato del documento. La tesis ha sido concebida como “dispositivo investigador” y, por tanto, puede decirse que en cierta manera cosifica el objeto, o los objetos, de estudio y análisis: la institución escolar, la institución y lo escolar, precisamente para demostrar la posibilidad de descosificarlos. Oximóricamente: La cosa es descosificable.

Hagamos un poco de historia de la elaboración de la tesis. En primer lugar, se produjo un cierto abandono provisional de las temáticas pedagógico – didácticas que normalmente nos ocupan y, por ende, una suerte de “fuga” hacia otros terrenos epistemológicos que pudieran considerarse “atalayas” desde las cuales divisar el horizonte de las posibilidades de nueva institución escolar que ya se pergeñaba en nuestros deseos e intenciones democratizadores y desburocratizadoras. Esta inmersión en diversos terrenos a la búsqueda de claves nos tomó los años 2003 y 2004. Tras la selección del autor y la parte de su obra que ya hemos relacionado, en el año 2005 produjimos en primer lugar, y paradójicamente, la hermenéutica del

tercer y último capítulo, y, en segundo lugar, el segundo capítulo. Como resultado de esta primera etapa de la elaboración de la tesis obtuvimos las diseminaciones pedagógico – didácticas que conforman la propuesta de transformación profunda de la institución escolar, conseguidas mediante el ejercicio de hermenéutica que hemos referido, las cuales tenían, a nuestro entender, bastante potencia pedagógico – didáctica – democrática como para nuclear una tesis. Sin embargo, al mismo tiempo, parecían, sobre todo el tercer capítulo, un tanto alejadas de lo que el público al que van dirigidas podría llegar a comprender fácilmente. Ello nos movió a realizar el extenso primer capítulo donde se despliegan muchas de las connotaciones y denotaciones del objeto, de los objetos, de estudio de la tesis (institución escolar, institución, escolar) facilitando así la mejor comprensión de la sinergia simbiótica entre filosofía política y pedagogía – didáctica y de los contenidos del tercer capítulo por un público no habituado a esta metodología abductiva y heterodoxa de fugas de nuestro terreno epistemológico.

Paralelamente a la realización del tercer capítulo y del segundo capítulo, por ese orden temporal, vislumbramos la posibilidad de contactar con el autor de referencia nuclear de la tesis al objeto de darle cuenta de nuestro trabajo, por medio de un primer ensayo, lo que nos llevó a una inmersión en la web en busca de referencias de contacto. En esa inmersión, que tomó parte de los años 2005 y 2006, pudimos contactar con el propio Antonio Negri y también con Michael Hardt. Además, conseguimos comunicarnos con diversos colectivos y singulares cooperantes entre los que difundimos fragmentos de esta

tesis y de los que, a su vez, recibimos ciertas aportaciones que podemos llamar multitudinarias. Este es un ejemplo de lo que son las nuevas formas cooperantes y comunicativas de construcción del conocimiento y también de construcción de la democracia, es decir, de lo que podríamos llamar el “conocimiento democrático”. Esta parte nómada, experimentativa e investigadora, ha quedado plasmada en el “anexo multitudinario”, una colección de e-mails, actos comunicativos, seleccionados de entre los muchos producidos en esta primera etapa de la elaboración de la tesis. Igualmente, complementando esta experiencia que podríamos llamar “de campo” que acompañó al trabajo eminentemente hermenéutico y posibilista que caracteriza a la tesis, nos hemos transformado, constituido, en emisores en la web, en agencia de enunciación, confeccionando y colaborando en determinados blogs y páginas web. De esta manera, la tesis ha quedado bien lejos de ser un “mamotreto que reposa en una estantería” para ser algo vivo, el autor ha construido la tesis, pero la tesis también ha construido (transformado) al autor.

Por último, y continuando con la paradoja ordinal-temporal de la historia de la elaboración de la tesis, en los años 2006 y 2007, abordamos la creación del extenso primer capítulo en el cual hemos recurrido, con la intención de fundamentar y hacer más comprensibles los dos restantes capítulos, a diversas disciplinas entre las que destaca el interdisciplinario “*Análisis Institucional*”, con autores como Rene Lourau, Georges Lapassade, Michel Lobrot, Gregorio Barembly, y Felix Guattari entre otros. Continuando con la interdisciplinariedad de este

trabajo, y con el riesgo de dejar alguna aportación importante en el tintero, intentaremos glosar en esta introducción, de manera sintética, otras aportaciones. Se ha recurrido a la Filosofía, con Hannah Arendt, Michel Foucault, Cornelius Castoriadis, sobre la obra de Deleuze, hemos usado un texto de Esther Díaz y, en referencia a la obra de Spinoza, hemos recurrido a Gregorio Kaminsky. En el terreno de la Sociología, aplicada al análisis del trabajo, hemos usado textos de Max Weber, Ulrich Beck, André Gorz, Benjamín Coriat, Robert Kurtz (Grupo Krisis), Anne Querrien y Richard Sennet entre otros. Nos ha sido útil también la Historia, recurriendo a Eric J. E. Hobbswam, Guido de Ruggiero, George Sabine y Fernando Díez. Y, por último, del área de conocimiento que nos es habitual hemos recogido como importante aportación el libro de A. S. Neill, *“Summerhill”* que da cuenta de una escuela cuyo lema es “La Libertad funciona”, y que hemos valorado como el hito singular con posibilidades de generalización. Hemos aprovechado también las aportaciones de Michael Lobrot y Georges Lapassade respecto de la *“pedagogía burocrática”*, ya que ambos transitan el terreno del análisis institucional procedentes de la pedagogía. También nos han sido útiles aportaciones de Basil Bernstein, Thomas S. Popkewitz, Michael Elliard, Gerard Mendel, Paul Willys, Ulf P. Lundgrend, y, por supuesto, hemos recurrido también a Francisco Beltrán Llavador, Jaume Martínez Bonafe y José Gimeno Sacristán, en cuyo seminario de post-grado comenzó a gestarse esta tesis.



En este primer capítulo, elaborado en la última etapa hemos ido incluyendo desde el principio matizaciones sobre la “*co-institución escolar*” propuesta, dotada de un “*nuevo skhòlé co-instituyente*”. Ambos neologismos han sido usados así porque recogen y expresan los contenidos que diferencian nuestra propuesta escolar de cualquier otra existente, lo cual, a nuestro entender, justifica su uso.

El primer neologismo, “*co-institución escolar*”, es el resultado de la aplicación de la teoría de Antonio Negri sobre el poder constituyente a la institución escolar, trabajando sobre la clave de la burocracia, la “*heteronomía instituida*”, y sobre el antónimo que hemos deducido de ésta, el cual nos ha sido muy útil y le hemos denominado “*autonomía instituyente*”. De esta manera, hemos conseguido conectar la teoría del poder constituyente con los principales frutos de la corriente del análisis institucional: sus conceptos de “lo instituido”, de “lo instituyente” y del “proceso de institucionalización”.

Y el segundo neologismo, “*nuevo skhòlé instituyente*”, es el resultado de una reflexión sobre el papel de la escuela como institución preparadora para el trabajo enajenado que fundamentó la ciudadanía en el modo de producción fordista, sobre el étimo en griego antiguo del vocablo “escuela”, skhòlé, ocio, y sobre la transpolación semántica entre los antónimos “trabajo” y “ocio” a lo largo de la historia, conectándola con el concepto “*Otium*” desarrollado por el lingüista y filósofo Jean Claude Milner en su obra “*El salario ideal*”. Esta reflexión da pie a la propuesta de inclusión de un espacio-tiempo dedicado al ocio primigenio, tiempo libre de trabajo para la conformación política de

ciudadanos democráticos, la *paideia*, y para la práctica de la democracia, en el currículum escolar de nuestra propuesta. Es a este espacio-tiempo al que llamamos “*nuevo skhòlé co-instituyente*”. Ello nos ha permitido introducir una propuesta de meta-tarea consistente en la sinergia entre tres grandes agrupaciones de prácticas que enmarcan nuestra propuesta de aprendizaje de la genuina democracia participativa en el seno de la institución escolar: el ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático. Estas tres prácticas están inspiradas sobre todo en la concepción de “*trabajo vivo*”, teorizada por el Karl Marx en los cuadernos “*Grundrisse*” y desarrollada por Antonio Negri y Michael Hardt en su obra conjunta “*La labor de Dionisos*” Nos han sido útiles también en este caso la atención a los formatos de la “*actividad hacker*” descritos por Pecka Himanen en su libro “*La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*” y también la conceptualización sobre el juego desarrollada por Johan Huizinga en “*Homo ludens*”.

Las oportunas correcciones y demás actividades preparatorias de la presentación de la tesis, montaje, índice, bibliografía, adición de notas al pie, árbol de contenidos, etc. nos han tomado el año 2008.

Ésta ha sido, de manera sintética, la historia de la elaboración de esta, si se quiere, “heterodoxa” tesis de cariz fundamentalmente hermenéutico interpretativo de un determinado entramado textual con intenciones diseminatorias, que, insistimos, se caracteriza por su metodología abductiva, por cuanto en principio hemos abandonado nuestro terreno “natural” para ir a otro “sitio”, del que hemos vuelto

cargados con una propuesta profundamente transformadora de la institución escolar, un modelo de institución escolar radicalmente democrática, una apuesta por las posibilidades de democratización y desburocratización de la institución escolar, basada en el pensamiento de Antonio Negri, a la que hemos dado en denominar “La Escuela de la Multitud”.

Solo nos resta añadir que, a pesar del tiempo transcurrido desde que iniciamos este viaje interdisciplinar a la búsqueda de claves para la democratización de la educación formal, o quizá precisamente por ese tiempo transcurrido, la tesis sigue estando, o está cada vez más, de plena actualidad. Esta afirmación cuenta con el respaldo de los actuales eventos en el ámbito universitario, en concreto nos referimos a todo lo acontecido en estos meses en relación con la implantación del Plan Bolonia, la nueva política educativa para el tramo universitario de la institución escolar. Marcan la actualidad de esta tesis las exigencias democráticas que están teniendo lugar por parte del movimiento estudiantil – el cual es, a nuestro entender, y junto con los movimientos de renovación pedagógica, sujeto de transformación democrática de la institución escolar – con actos, asambleas, encierros y manifestaciones en numerosas facultades de las universidades de nuestro país, desarrollando una amplia movilización en la que se reclama la posibilidad de participar con voz y voto en la adaptación a nuestras universidades de este proyecto de política educativa. Una muestra más, plenamente actual, del potente deseo de democracia que ha acompañado desde siempre a la Multitud.

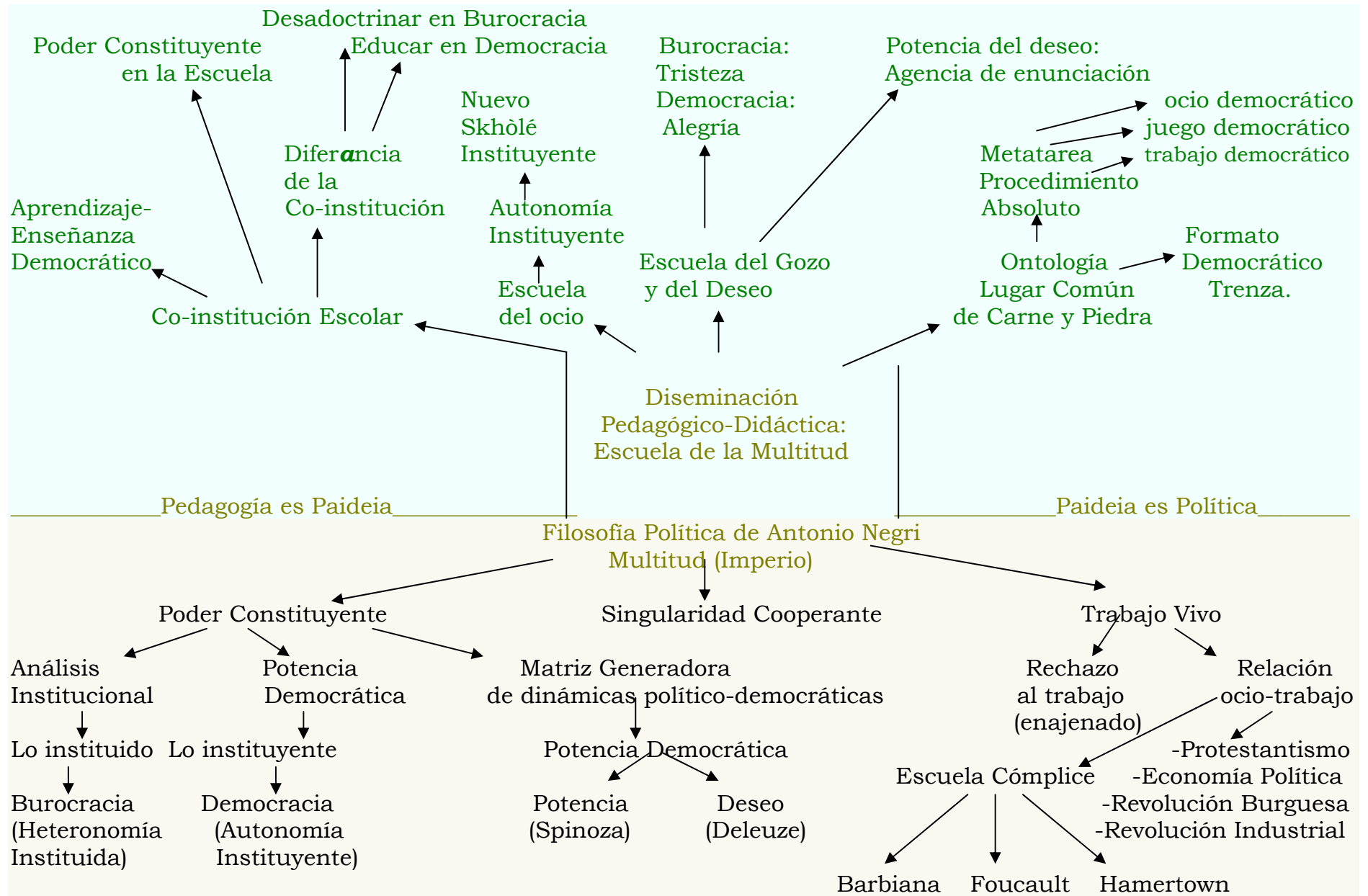
Desde aquí, nuestro agradecimiento a todos los que han colaborado directa o indirectamente en la elaboración de esta propuesta de modelo de co-institución escolar, la Escuela de la Multitud, en cuya elaboración nos ha movido un potente deseo de democracia.

Valencia, 19 de enero de 2009

## **ÁRBOL DE CONTENIDOS**

En la siguiente página, hemos intentado plasmar las ideas principales de la tesis por medio de una imagen gráfica, que permita de una sola mirada abarcar de forma general toda la tesis. Hemos elaborado para ello un árbol de contenidos.

Siguiendo la metáfora inspiradora, el árbol, con sus dos partes, la aérea y la subterránea, hemos intentado expresar cómo a partir de las raíces que profundizan en la filosofía política del profesor Antonio Negri y gracias a la nutrición que desde ella hemos recibido, se ha desarrollado la parte aérea: la propuesta de co-insitución escolar radicalmente democrática - igual que si de un auténtico árbol se tratara. Existe pues la posibilidad de que esas ramas, ese es nuestro deseo, acaben dando algún fruto: la disutopía radical democrática en la institución escolar.



### **0.1 Objeto de estudio de esta tesis.**

El objeto de estudio de la tesis son las características de la institución escolar actual. Se entiende por institución escolar, o "escuela", la institución creada por las políticas educativas para dar curso a la educación formal en todos sus tramos, desde Pre-escolar hasta los estudios Post-grado de las Universidades, pasando por la Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller. Para una mayor concreción del objeto de estudio, haremos constar que los aspectos de este objeto a estudiar principalmente son los significados e implicaciones de los dos elementos o extremos que componen la expresión "institución escolar". Recuriremos para ello a sus étimos "*institutio*" y "*skhòlé*" e intentaremos poner de relieve todas las connotaciones que abrigan ambos con el fin de alcanzar una completa comprensión de todos los significados de la expresión que nos ayude a definir un proyecto de nueva escuela radical democrática.



## **0.2. Objetivo de la tesis.**

Demostrar la caducidad de los formatos de institución escolar desarrollados en los siglos XIX y XX respecto de la nueva época en la que hemos entrado en el siglo XXI.

Ofrecer una propuesta de modelo alternativo, radicalmente democrático, de Escuela, la Escuela de la Multitud, con sus claves institucionales y escolares en su sentido reencontrado.

**Capítulo I**  
**LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.**

## **Introducción. Porqué necesitamos saber “todo” lo que significa “institución escolar”.**

La capacidad de sentir sorpresa ante lo habitual y cotidiano está en la base de la filosofía. Aunque sólo sea porque, aquí en la Universidad de Valencia, compartimos instalaciones e instituciones, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, los pedagogos tenemos algo de filósofos. Yendo más allá de las simples instalaciones y recursos físicos compartidos en esta Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, tanto la pedagogía como la didáctica presentan gran diversidad de enfoques, sincrónica y diacrónicamente, y de teleologías que responden a las diversas formas de interpretar y conocer el mundo, a través del amor al saber, del saber en acto, que es o son, la filosofía o las filosofías. De manera que, para empezar esta tesis, nos permitiremos ser un poco filósofos y nos dejaremos sorprender por nuestro objeto de estudio que empezaremos a definir como la “institución escolar”. Con estas dos palabras que innumerables veces han pasado por nuestros pensamientos, retóricas y proyectos y por ello han cobrado una cotidianeidad que les ha hecho opacas respecto de todos los sentidos o significados inmanentes en la expresión institución

escolar. A fuerza de nombrar la “institución escolar” la hemos hipostasiado -dándole un contenido substancial, naturalizado, a lo que es meramente contingente- y también hemos escotomizado aspectos muy importantes de su sentido -oscureciendo determinados aspectos que versan sobre las posibilidades políticas y democráticas de la institución, dejando estas posibilidades en el punto ciego de nuestro análisis cotidiano, meramente productivista, eficientista y tecnocrático- de tal manera que no vemos, no queremos ver, o mejor, no escuchamos, no queremos escuchar, todo lo que decimos cuando la nombramos, tal vez por efecto de la propia institución en la que estamos inmersos.

Creemos que un estudio de los significados tanto del término “institución” como del término “escolar” nos dará a conocer y nos hará recorrer unos caminos donde la sorpresa ante los sentidos y significados que encierran lo cotidiano y habitual, lo saturado a fuerza de nombrarse, lo no visto a fuerza de tanto mirarlo, lo hipostasiado a veces, nos hará, en parte, filósofos, y también, por qué no, políticos aparte de pedagogos y didactas. Veremos también a lo largo del transcurso de la tesis como las separaciones entre estas categorías: epistemología, filosofía, política, pedagogía, didáctica y muchas otras más (psicoterapia, psicoanálisis, sociología, psicosociología...) son meros muros dentro de nuestras cabezas, fundamentados en cierto corporativismo epistemológico, cuando no por la pura política en el sentido negativo de la palabra: manejos, manipulaciones y mistificaciones ejercidas desde las instancias de los diferentes poderes para mantener la dominación. De hecho, los más fructíferos resultados

en el análisis del primer término “institución”, es decir, el “análisis institucional” se han producido en la “tierra de nadie” donde los especialistas epistemológicos se han devorado entre ellos<sup>1</sup>, o por decirlo de otra manera, más suave y positiva, han cooperado cuando así ha sido posible. Pensamos que este estudio de ambos términos y su cooperación semántica y semiótica nos conducirán a un pleno conocimiento de qué nombramos cuando decimos “institución escolar”, conocimiento que nos deparará sorpresas. Y a través de estas “sorpresas” llegaremos a tener una noción completa de todos los significados que nos permitirá desnaturalizar lo falsamente naturalizado, deconstruir las trampas ideológicas, desmistificar lo mistificado, desmitificar lo mitificado y, conociendo realmente todo cuanto nombramos cuando decimos “institución escolar”, volcar todo ese contenido semántico en la nueva institución escolar del siglo XXI. La institución escolar necesaria de la nueva era productiva, reproductiva, social y cultural que estamos inaugurando en estos tiempos confusos y “convulsos a la sordina” que se nombran como post-fordismo en el terreno productivo, o como post-modernidad en lo referente a lo cultural, y que se caracterizan principalmente por el

---

<sup>1</sup> “Al criticar los estudios donde se esboza la psicología social Freud (*“Psychologie collective et analyse du moi”* (1921 París, Payot 1951) procura articular los conceptos del psicoanálisis con el concepto de “multitud” o de “masa”. De ningún modo intenta definir las bases de su intervención, sino que explora el campo, todavía virgen donde los sociólogos “psicologizan” lo social reduciéndolo a la “interpsicología” (Tarde) y donde otros “sociologizan los fenómenos psíquicos reduciéndolos a hechos objetivos (Durkheim). En este campo, la etnología se dedica, con Mauss, a las interacciones entre los dominios sociológico y psicológico. **Las zonas intermedias del saber “donde los profesores se devoran entre ellos (Mauss), son a largo plazo más fecundas.”** la letra negrita es mía, página 147, de *“El análisis institucional”* Rene Lourau, Amorrortu editores, segunda reimpresión Argentina (1991)

fenómeno conocido como globalización. Los tiempos del pasaje al Imperio, según Antonio Negri.

Sólo conociendo con profundidad, pero también de manera holística, los sentidos semióticos, filosóficos, jurídicos, políticos que yacen mudos, en apariencia, en el seno de la expresión “institución escolar” – de “institutio” y de “skholé”- y de su encarnación empírica podremos mostrar sus, a veces boscosos, a veces lunares, paisajes internos y sus rincones sugerentes, haciendo aflorar las antinomias internas, sus anomias, sus determinaciones filosóficas, políticas y culturales, también las contradicciones, mistificaciones y falacias que encierran los términos cooperantes en la expresión. Igualmente, a través del conocimiento de esta parte negativa de la institución escolar y a partir de “la negación de esa negatividad” –negativo de lo negativo, positivo en potencia- por nosotros interpretada, es decir, conociendo con profundidad lo que no queremos que sea la nueva institución escolar que venimos a proponer, la Escuela de la Multitud, conoceremos las claves de la potencia en el sentido posibilístico, también de fuerza inmanente y, como no, en el sentido de facultad para conocer, analizar y actuar, de una manera novedosa, ajustada a los nuevos tiempos que vivimos, que presenta nuestro objeto de estudio, la institución escolar. Todo ello por mor de un proyecto de una nueva concepción de escuela dirigida a un sujeto plural y diverso, una forma de co-institución escolar distinta de lo habido hasta ahora, que albergue, en su seno, **un nuevo “skholé co-instituyente”**. El género masculino no se trata de un error, más adelante clarificaremos mejor este nuevo término. La

nueva co-institución necesaria, además, para la radicalización de la democracia en el siglo XXI y entre sus habitantes, el nuevo sujeto de transformación social: la Multitud. Empecemos, pues, a desentrañar los contenidos de lo que llamamos “institución escolar” primer paso previo para el diseño de una propuesta que llamaremos “La Escuela de la Multitud” basada en una serie de diseminaciones pedagógico – didácticas de la filosofía política del profesor, pensador y activista Antonio Negri<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> “Antonio Negri es un filósofo y pensador marxista italiano.

Tuvo una carrera estelar en la Universidad de Padua, y fue promovido a profesor de tiempo completo siendo muy joven en el campo de la “dottrina dello Stato” (teoría del estado), un campo particularmente italiano que lidia con teoría jurídica y constitucional.

Empezó su carrera de militante en los 1950s con la organización activista juvenil católica Gioventù Italiana di Azione Cattolica (GIAC). Se unió al Partido Socialista Italiano (PSI) en 1956, del que fue miembro hasta 1963, involucrándose cada vez más con los movimientos marxistas heterodoxos de principios de la década de 1960.

A principios de la década e 1960, Negri se unió al grupo editorial de Quaderni Rossi, un periódico que representó el renacimiento intelectual del marxismo en Italia fuera del marco del partido comunista, impulsado fundamentalmente por Raniero Panzieri, Mario Tronti, Rita di Leo y Romano Alquati, entre otros. Este grupo de marxistas heterodoxos previó con antelación el ciclo de luchas del obrero masa (esto es, la figura obrera masificada, descualificada e intercambiable, mero elemento funcional de la gran fábrica mecanizada), que tuvo su ápice en el denominado otoño caliente [autunno caldo] de 1969, explosión insurreccional que tuvo su epicentro en el complejo FIAT-Mirafiori de Turín, así como en el complejo Petroquímico de Porto Marghera, en la laguna de Venecia.

En 1969, Negri se encuentra entre los fundadores del grupo Potere Operaio (Poder Obrero), expresión política del operismo (obrerismo) más radical. Potere Operaio celebró su último congreso en 1973, tras el cual muchos de sus miembros se volcaron en el nuevo proyecto organizativo de la Autonomia Operaia. Antonio Negri fue uno de los impulsores de esa experiencia militante, que tuvo como epicentro la nueva realidad proletaria de las metrópolis italianas de la crisis y la reestructuración de las fábricas y del gasto público. En particular, Negri contribuyó a la creación del periódico Rosso, con redacción en Milán, que se convirtió en un referente publicístico de las luchas y los debates de la nueva composición de clase para la cual Negri y sus compañeros acuñaron el término de obrero social [operaio sociale].

Ha escrito al lado de otros famosos autónomos asociados con el movimiento obrero, estudiantil y feminista en Italia durante los sesenta y setenta, incluyendo a Raniero Panzieri, Mario Tronti, Sergio Bologna, Romano Alquati, Mariarosa Dalla Costa y Franco Berardi (Bifo). Si bien es conocido mayormente a partir de su obra Imperio (2000), co-escrita con Michael Hardt, Negri es autor de varios libros, en los cuales plantea interpretaciones originales respecto a la obra de Karl Marx o de Baruch Spinoza.

El 7 de abril de 1979, a la edad de cuarenta y seis, Antonio Negri fue arrestado y acusado de ser el autor intelectual del asesinato del primer ministro italiano Aldo Moro a manos de las Brigadas Rojas (BR) en 1978, así como de conspirar para derrocar al gobierno. En esa época Negri era profesor de ciencias políticas en la Universidad de Padua, expositor invitado de la Ecole Normale Supérieure y autoproclamado marxista revolucionario que favorecía la insurrección armada.

---

*Negri ha negado siempre tener relación personal o ideológica con las Brigadas Rojas, dato que es obvio para cualquiera que conozca su trayectoria política y que ha sido corroborado hasta la saciedad, entre otros por los propios militantes de las BR.*

*La mayoría de los cargos contra Negri (incluyendo 17 asesinatos) fueron descartados en menos de nueve meses por falta de evidencias. No pudo ligárselo con las Brigadas Rojas, por lo que se le acusó de "crímenes de asociación" e insurrección contra el estado (cargo revocado posteriormente) y sentenciado a 30 años de cárcel por considerársele "moralmente responsable" de los actos de violencia contra el estado italiano durante los 1960s y 1970s, debido a sus escritos y asociación con grupos y causas revolucionarios. Amnistía Internacional llamó atención a las "serias irregularidades legales" en el manejo del caso de Negri. Michel Foucault comentó en su escrito *El filósofo enmascarado*: "¿Acaso no está en la cárcel simplemente por ser un intelectual?"*

*Pasó cuatro años en prisión (narra parte de esta experiencia en *El tren de Finlandia*), hasta que el Partito Radicale de Marco Pannella, que había trabajado para conseguir su libertad, lo incluye en una de sus listas electorales a la legislatura de 1983 y consigue la victoria. Gracias a un privilegio parlamentario Negri pudo salir de la cárcel para cumplir sus funciones, sin embargo el parlamento revocó el privilegio unos meses más tarde. Negri se exilia entonces a Francia, donde permaneció 14 años, escribiendo y enseñando, protegido de la extradición por el gobierno francés de Mitterand.*

*En Francia, Negri enseñó en la Université de Paris VIII (Saint Denis) y en el Collège International de Philosophie. Aunque su condición de residencia en Francia le impedía involucrarse en actividades políticas, escribió prolíficamente y participaba en una amplia coalición de intelectuales izquierdistas. En 1990, Negri, Jean-Marie Vincent y Denis Berger fundaron la publicación *Futur Antérieur*. El periódico dejó de publicarse en 1998, pero reapareció bajo el título de *Multitudes* en el 2000, con Negri como miembro del consejo editorial internacional.*

*En 1997 Negri regresó a Italia voluntariamente para servir el resto de su sentencia (que había sido reducida mediante apelaciones a 17 años), esperando de esta manera poner en el debate público la situación de cientos de exiliados y prisioneros involucrados en las actividades políticas de la izquierda radical durante los 1960s y 1970s, los llamados "anni di piombo" (años de plomo), y que habían sido condenados igualmente a través de juicios farsa. Negri fue inmediatamente llevado a la prisión de Rebibbia y más tarde puesto bajo arresto domiciliario. Hasta finales de 2004, Negri disfrutó de un régimen de libertad bajo ciertas condiciones.*

*La prolífica, iconoclasta, altamente original y a veces densa y difícil obra de Negri, intenta revisar en términos críticos algunas de las principales corrientes intelectuales de la segunda mitad del siglo XX, poniéndolas al servicio de un nuevo análisis marxista del capitalismo. Recogiendo la lección de Michel Foucault y sus análisis sobre el biopoder, así como las aportaciones del esquizoanálisis de Gilles Deleuze y Félix Guattari, durante la década de 1980, años de exilio y relativa clandestinidad en París, Negri reformulará sus planes de investigación y de pensamiento elaborando las bases de la definición de una nueva figura del trabajo vivo de Marx, adecuada en un sentido ontológico a las nuevas dimensiones completamente sociales de la producción, la cooperación y el poder de mando. Esta figura, prospectiva y estratégica, además de conceptual, es la Multitud.*

*Las tesis centrales de su obra *Imperio*, según la cual el Estado-nación ha perdido su papel central como formación política primaria para dejar lugar, en un sentido tendencial y no exento de catástrofes, a un mecanismo global de poder difuso y descentralizado, denominado precisamente Imperio. En la obra, los actores ocultos que han impulsado esas transformaciones del poder y la soberanía han sido las luchas de la clase obrera y de los sujetos postcoloniales, es decir, las dimensiones transestatales de la producción y el conflicto en las dimensiones del mercado mundial han conducido a un "interregno", esto es, a un ámbito en red del poder mundial, el Imperio, justamente, en el que distintos actores (monárquicos, como es el caso de los EE.UU.; aristocráticos, como algunos Estados-nación y las grandes corporaciones multinacionales, y democráticos, como es el caso de las ONGs, los medios de comunicación de masas) dan forma tendencia a una constitución imperial, basada en un poder en red.*

*Entre sus obras anteriores, dos de las más importantes son seguramente *La anomalía salvaje* (1982), donde plantea una interpretación original sobre la figura de Baruch de*



## 1. “INSTITUTIO”

En una primera aproximación al concepto “Institutio”, y a modo de apertura, recurriremos a la serie de definiciones del término “institución” recogidas por J. Ardonio en el prefacio del libro “Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión” de Michel Lobrot:

*“Por útil que resulte, en definitiva, la noción de Institución está muy lejos de ser aceptada y utilizada comúnmente. No carece de ambigüedad (...). Se la toma en sentidos sumamente diversos y ello se debe sin duda a que abarca una realidad muy compleja:*

*- Los diccionarios no especializados la definen ora como vinculada con la instrucción (es el lugar donde se imparte la instrucción, la organización que la otorga), ora como hechos comúnmente reconocidos como establecidos.*

*- Hauriou ve en ella la idea de obra o de empresa que se realiza y dura jurídicamente en un medio social. Propondrá unificar*

---

Spinoza, y Marx más allá de Marx (1996), una serie de lecciones sobre los Grundrisse, el cuerpo de manuscritos que Karl Marx escribió como preparación para “El Capital” (...)”  
Extraído con fecha 15/09/08 de:  
[http://es.wikipedia.org/wiki/Antonio\\_Negri](http://es.wikipedia.org/wiki/Antonio_Negri), 15/09/2008).

*en el concepto de institución las nociones de institución-grupo e institución cosa.*

*- Cuche define por su parte la institución como un organismo que tiene objetivos de vida y medios de acción superiores en poder y duración a aquellos individuos que lo componen.*

*- Pirou ve en ella modos complejos de comportamiento y pensamiento habitualmente frecuentados.*

*- A su vez, Lapassade observa que el término institución tiene una doble significación, como el de "organización" significa: "un dato": una institución es un sistema de norma que estructura un grupo social, regla su vida y su funcionamiento; "un acto" la expresión "institución" de los niños en el sentido de educación, instituir (lat. instituere=educar) es hacer entrar en la cultura.*

*- Al mismo tiempo, (...) posee una significación jurídico-política: las instituciones son leyes que rigen una sociedad. Este es el sentido que retiene el marxismo, por ejemplo, cuando sitúa las "instituciones" y las "ideologías" en las superestructuras de la sociedad."<sup>3</sup>*

Hay una amplia gama, como veremos, de elementos para la definición de la institución, dependiendo del terreno epistemológico de que se trate: política, sociología, psicología, psicosociología, psicoterapia, análisis institucional, pedagogía institucional... Y al mismo tiempo existen también formas muy diferentes de la institución. Así, para el sociólogo François Dubet, siguiendo a Boudon y Bourricaud

y su *Diccionario crítico de sociología*, el término institución designa “todas las actividades regidas por anticipaciones estables y recíprocas”<sup>4</sup> y la amplitud de la definición le permite elaborar este curioso y simpático listado de instituciones que nos servirá para abrir nuestra mente a la amplitud del concepto institución ante el heterogéneo listado de casos:

“Se llamará institución a las organizaciones, las costumbres, los hábitos, las reglas del mercado, las religiones... En este caso, la Iglesia es una institución, como la corrida de toros en España, las vacaciones a orillas del mar, el respeto reservado a las obras maestras, la bandera, el Tour de France y las recetas de cocina tradicionales...”<sup>5</sup>

Lo que pretende clarificarse con esta pequeña multitud de instituciones nombradas por parte de Dubet es que las instituciones son también “*maneras de ser, objetos, maneras de pensar, y por último toda la vida social puede remitirse a un conjunto de instituciones*”<sup>6</sup>. Es por ello que la sociología se denomina a sí misma la ciencia de las instituciones. Durkheim, junto a Max Weber, uno de los fundadores de la sociología moderna, la definía así:

“*Puede denominarse institución a todas las creencias y a todos los modos de conducta instituidos por la colectividad; entonces puede definirse la sociología: la ciencia de las*

---

<sup>3</sup> “Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión” Michel Lobrot. Humanitas, Buenos Aires, 1966. Páginas 25 y 26.

<sup>4</sup> “El declive de la institución. Profesionales, sujetos e individuos en la modernidad” François Dubet. Punto Crítico. Gedisa. Barcelona. 2006. Página 30

<sup>5</sup> ibidem

*instituciones, su génesis y funcionamiento” (Durkheim “Reglas del método sociológico”) En este caso todo lo social es una institución (¡y son muchas cosas!)”<sup>7</sup>*

Esta omnicomprensividad, que de forma reiterada expresa la sociología respecto de la institución y que alcanza el núcleo de su propia definición como ciencia, podemos encontrarla también en otros terrenos epistemológicos, como el hollado por Cornelius Castoriadis, filósofo y psicoanalista francés en su obra *“La institución imaginaria de la sociedad”*, en concreto en su volumen 2, *“El imaginario social y la institución”*. Castoriadis adjudica a una categoría tan vasta como “lo histórico-social” el carácter de “instituido”, con lo que, con este novedoso parámetro, la sitúa, con toda su vastedad, en la órbita de lo institucional. Con “lo histórico-social” en su órbita el concepto de “institución” se torna casi omnicomprensivo con respecto a la especie humana, sus conformaciones relacionales, la sociedad, y su trayecto conocido, la historia. Cuando Castoriadis se pregunta “... *qué es la sociedad, qué son su unidad e identidad o que es lo que mantiene unida a una sociedad...*”<sup>8</sup> y también “*qué es la historia de una sociedad, qué es lo que mantiene unida a la sociedad y porqué en una sociedad hay alteración temporal y en qué hay alteración*”<sup>9</sup>, encuentra dos tipos de respuestas: las de tipo fisicalista, en las que de manera inmediata o en último análisis, reducen la sociedad y la historia a la naturaleza y las de

---

<sup>6</sup> ibidem

<sup>7</sup> ibidem

<sup>8</sup> “La institución imaginaria de la sociedad” Castoriadis, C. Tusquets editores. Barcelona. 1989. Página 13

<sup>9</sup> ibidem

tipo logicista, en las que tanto la historia como la sociedad se rigen por la lógica, se hallan basadas en una estructura de operaciones lógicas. La primera de las dos modalidades implica, dado el reduccionismo naturalista, *“recurrir a la ficción de un núcleo inalterable de necesidades abstractas que aquí y allá recibirían especificaciones diferentes o medios de satisfacción variable y a banalidades y tautologías para dar cuenta de esta variabilidad”*<sup>10</sup>. Y piensa Castoriadis que de esta manera lo que está ocurriendo es que se está encubriendo el hecho esencial consistente en que *“las necesidades humanas, en tanto sociales y no meramente biológicas, son inseparables de sus objetos, y que tanto las unas como los otros son instituidos”*<sup>11</sup>. Necesidades (salvo las biológicas) y objetos de esas necesidades como algo “instituido”, no como algo “natural”, vemos cómo para Castoriadis “la institución” está en el “núcleo duro” de “lo histórico-social”, sin embargo, en esta vertiente fisicalista de la explicación de lo histórico-social, permanece escotomizada por “la naturaleza”. “Lo instituido” está encriptado en “lo natural” y Castoriadis devela esta situación.

Esta primera aproximación, quizá haya contribuido a “desencasillar” el término “institución” y a sorprendernos con una primera idea de su quasi-omnipresencia y omnicomprensividad en relación con la especie humana. Tras ello, vamos ahora a adentrarnos en el terreno del “análisis institucional”, e intentaremos llegar a todos los “rincones” e intersticios que esconde el término “Institutio”.

---

<sup>10</sup> ibidem, página 15

### **1.1. La institución como norma universal, y sus tres momentos, universalidad – particularidad - singularidad.**

Como nos mostraba René Lourau, ya en 1970, en su introducción al libro “El análisis institucional”, todos nosotros somos o no somos asalariados, estamos o no estamos casados. El salario y el matrimonio son instituciones, *normas universales de la sociedad, hechos sociales positivos en lo abstracto*.<sup>12</sup> Son normas universales pero no totalizantes, encierran en sí mismas su contradicción: soltería, empresariado. Y es a través del cruce de sus particularidades: casado/soltero, asalariado/empresario, cómo contribuyen a definir y determinar nuestras singularidades, nuestros casos únicos e irrepetibles de existencia, en función de normas universales: el matrimonio, el régimen de salario y muchas más. Estamos pues aquí denominando institución a una norma universal abstracta, el momento universal de la institución, *es el de la unidad positiva del concepto dentro de ese momento el concepto (de institución) es plenamente verdadero de manera abstracta y general*:<sup>13</sup> la institución del matrimonio, la del salario, la institución escolar... Además el concepto de institución también presenta su momento de la particularidad, en el cual *expresa la negación del momento precedente*<sup>14</sup>, en el que haría el viaje hacia la concreción con sus particularidades y negaciones internas, la soltería,

---

<sup>11</sup> ibidem

<sup>12</sup> “El análisis institucional” Rene Lourau, Amorrortu editores, segunda reimpresión Argentina (1991). página 10

<sup>13</sup> ibidem, página 10

<sup>14</sup> ibidem

el empresariado, el alumnado... y la encarnación de esas *condiciones particulares, circunstanciales y determinadas*<sup>15</sup> en cada uno de los sujetos: persona soltera, obrero asalariado, alumno de instituto. Por último el momento de la singularidad, el de las formas sociales singulares, de modos de organización más o menos adaptados a una o varias funciones: una familia en concreto, una empresa en concreto (donde se asalaria a sujetos), un determinado instituto de enseñanza media... *El momento de la singularidad es el momento de la unidad negativa, resultante de la negatividad sobre la unidad positiva de la norma universal.*<sup>16</sup> Es decir, frente a la “*unidad positiva del concepto*” en la que éste es “*plenamente verdadero de manera abstracta y general*”, encontramos “*la unidad negativa del concepto*”, en la que lo singular de ese matrimonio, de esa empresa, de ese instituto, hace que no sea plenamente verdadera de una manera abstracta y general, sino plenamente verdadera de manera concreta y específica: sólo esa escuela, esa familia, ese instituto, presenta esas concreciones y especificidades que lo hacen plenamente verdadera, una realidad esta vez tangible, en lo singular.

Sin embargo, a nuestro entender, esta definición de singularidad y su molaridad presenta ciertas posibilidades de hacer de la "singularidad de la institución" algo trascendente (algo separado, que va más allá y que supera) a lo singular que se expresa en cada uno de todos los habitantes, o vividores, del currículum que se vive en el interior de la institución. Bien es cierto que el todo es siempre algo más

---

<sup>15</sup> ibidem

que la simple suma de las partes. Pero también el todo es nada sin esas partes. De manera que, desplazando el momento de la singularidad desde lo molar institucional, hacia lo molecular -los sujetos que conviven la institución, el grupo que la habita- también se puede hacer esa precisión: la singularidad de cada institución tangible, presenta en su interior la inmanencia del bullir de la diversidad y de la singularidad de los sujetos que cooperan, se entrelazan y conviven en ella, y de la que ella misma, la institución, es el resultado. Este tercer momento, el de la singularidad, es el que presenta el mayor potencial democrático y liberador y en el que la institución se nos presenta como posible productora de autonomía<sup>17</sup>, es decir, en el momento de la singularidad es donde los sujetos que cooperan, se entrelazan y conviven en la institución, formando el grupo, pueden también comenzar a “co-instituir”, a ser constituyentes junto con los otros, desde sus particularidades que les hacen a su vez singulares, abarcando, en último extremo, hasta el primer momento, el de la universalidad, el de la norma universal que es susceptible de llegar a ser reconstituida, transformada.

---

<sup>16</sup> ibidem

<sup>17</sup> *“Del griego auto “uno mismo” y “nomo” norma es, en términos generales, la capacidad de tomar decisiones sin ayuda de otro. La autonomía es un concepto de la filosofía y la psicología evolutiva que expresa la capacidad para darse normas a uno mismo sin influencia de presiones externas o internas. Se opone a heteronomía.”*

Extraído de <http://es.wikipedia.org/wiki/Autonom%C3%ADa> con fecha 16.09.2008



## **1.2. La institución como acto instituyente.**

Pero el término institución no sólo designa abstracciones como en el caso anterior sino que también abarca en su polisemia fenómenos, procesos y resultados, apariencias tangibles de la realidad como son los hechos y los actos:

*“El hecho de fundar una familia, el acta de matrimonio, así como el fundar una asociación, de iniciar un negocio, de crear una empresa, un tipo de enseñanza, un establecimiento médico: también estos fenómenos llevan el nombre de institución. En otra época se hablaba de instituir niños (en el sentido de formarlos) y de instituir un pueblo (en el sentido de darle una constitución política)”<sup>18</sup>*

Como podemos ver, la acción de instituir también es llamada institución. Hemos dado un pequeño salto y esta vez estamos hablando de hechos, acciones, fenómenos perceptibles de nuestra realidad que también llevan el nombre *institución*.

## **1.3. La institución como producto instituido**

Por último, y para acabar de completar el panorama polisémico de la institución, no sólo el hecho de actuar en lo instituyente, prospectivamente, co-instituyendo una nueva escuela, una nueva forma de enseñar y de aprender, es en sí mismo institución, sino también lo instituido en ese acto instituyente: la forma social visible, dotada de *una*

*organización jurídica y/o material*<sup>19</sup>. Por tanto, la escuela y el sistema educativo en toda su tangibilidad son también denominados instituciones. Es habitual, pues entre nosotros referirnos a la escuela denominándola “institución escolar”.

Sin embargo, aún cuando cabe referirse a la “Escuela”, con mayúscula inicial, de manera genérica y abstracta para teorizar sobre ella como institución escolar, las formas visibles, esas materializaciones de la institución dotadas de organización jurídica y/o material son denominadas, precisamente por eso, “organizaciones”. De manera que denominamos “organizaciones” a cada una de las materializaciones de la institución escolar, tanto a las formas que comprenden un gran complejo organizacional, como por ejemplo los Ministerios de Educación de los diferentes países, con sus ramificaciones organizativas, cada uno de los organismos que los componen hasta llegar a las organizaciones escolares, que a su vez están compuestas de unidades menores, como por ejemplo los “establecimientos”, cada una de las “escuelas”, esta vez sin mayúscula. Tendremos ocasión de entrar en estas diferenciaciones más adelante, pero para no llamar a confusión dejamos apuntada aquí esta matización recabada de un texto más cercano en el tiempo, “*Compendio de Análisis Institucional*”, de Gregorio F. Baremlitt, editado en 2005:

*“¿Como definir “instituciones”? (...) las instituciones son árboles de decisión (...) prescripciones, prohibiciones, opciones*

---

<sup>18</sup> “*El análisis institucional*” Rene Lourau, Amorrortu editores, segunda reimpresión Argentina (1991), página 9.

<sup>19</sup> *ibidem*, páginas 9 y 10

*indiferentes, que guían la vida social. Esas prescripciones para la toma de decisiones, (...) se plantean de acuerdo con valores que definen lo que es verdadero o falso, lo que es justo o injusto, lo que es bello o feo, etc. para la Sociedad en cuestión. (...) Según el grado en que (...) están formalizadas, expuestas o registradas, las mismas pueden ser leyes, principios, máximas, normas, pautas o sólo costumbres o hábitos.*

*Algunos autores sustentan que las instituciones son enunciados de valores, así, como, según veremos, las organizaciones, establecimientos, etc., son realizaciones, u objetivaciones de las instituciones”*

*(...)*

*Para tener vigencia, para cumplir su función de regulación de la vida humana, las instituciones tienen que realizarse, “materializarse” ¿En qué se materializan ellas? en dispositivos concretos que son las organizaciones”<sup>20</sup>*

A mayor abundamiento, y para dejar esta cuestión clarificada desde el principio recurriremos a Georges Lapassade, quien en su libro “Grupos, organizaciones e instituciones” pone de relieve la existencia, en la vida de los grupos, de una “*dimensión oculta, no analizada, y sin embargo determinante: la dimensión institucional*”<sup>21</sup> y propone denominar “*análisis institucional*” el procedimiento para alumbrar este nivel oculto. Para ello establece “*que un grupo –y por grupo entiende*

---

<sup>20</sup> “Compendio de Análisis Institucional” Gregorio F. Barembliitt. Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires. 2005. Páginas 33 y 36.

también una “organización social”- se halla siempre sobredeterminado por instituciones”<sup>22</sup> es decir, que el sentido de lo que ocurre en un grupo está estrechamente relacionado con y es predefinido, prefigurado por el conjunto de tejido institucional de la sociedad. Delimita tres niveles interdependientes de la realidad social:

a) *Grupo*, es el primer nivel, el de la “base”, el de la vida diaria. Por ejemplo, la familia, el taller, la oficina, el aula. “En este nivel del sistema social ya hay institución: horarios, cadencias, normas de trabajo, sistemas de control, estatutos y funciones cuya finalidad consiste en mantener el orden y organizar el aprendizaje y la producción”<sup>23</sup>. Nivel en el que sitúa la que denomina “práctica socioanalítica del análisis y la intervención”<sup>24</sup> ya que “el análisis del campo de grupo implica el análisis del campo social en su conjunto, o sea, que el análisis de grupo solo es cierto si se basa en el análisis institucional”<sup>25</sup>

b) *Organización*, es el segundo nivel: la fábrica en su totalidad, la universidad, el establecimiento administrativo. En este segundo nivel, “grupo de grupos regido asimismo por nuevas formas, se lleva a cabo la mediación entre la base (“la sociedad civil”) y el Estado. (...) Segundo nivel institucional: nivel de los aparatos, de las retransmisiones, del envío de órdenes; nivel de la organización burocrática. En este caso vemos como las

---

<sup>21</sup> “Grupos, organizaciones e instituciones” Georges Lapassade. Granica Editor, S. A., Barcelona 1977. Página 15.

<sup>22</sup> ibidem, 16.

<sup>23</sup> ibidem

<sup>24</sup> ibidem

*instituciones ya adquieren formas jurídicas. Tal es, por ejemplo, el nivel de la propiedad privada de los medios de producción”<sup>26</sup>*

c) *Institución, tercer nivel, “siempre que al término se le reserve su significación habitual, que restringe su empleo al nivel jurídico y político”* aclara el autor, pues en la sociología clásica (Durkheim) el término ha desbordado su significación restringida y las instituciones definen todo aquello que está establecido, es decir, en otro lenguaje, el conjunto de lo instituido. Este tercer nivel *“es en realidad, el del Estado, que hace la Ley que da a las instituciones fuerza de ley. De donde se infiere que en esta sociedad (...), lo instituyente se halla del lado del Estado en la cumbre del sistema.*

*En cambio, la “base” del sistema está instituida por la cumbre, excepto en periodo de crisis revolucionaria. Cuando se levanta la represión de la cumbre sobre la base, lo instituyente se revela ya en las unidades básicas. El habla social queda liberada. Se vuelve posible la creatividad colectiva.*

*Tal es el esquema general que se debe poder aplicar al análisis de todo sistema, una empresa, una iglesia, un banco, un hospital, una escuela”<sup>27</sup>*

Para evitar la abstracción por generalidad, ejemplifica Lapassade precisamente con la escuela, donde halla el primer nivel en la unidad pedagógica de base: “la clase”. En ella se establece la relación

---

<sup>25</sup> *ibidem*, pag. 16 y 17.

<sup>26</sup> *ibidem*, pag. 17.

<sup>27</sup> *ibidem*, pag. 17 y 18.

educador/educando, con una estructura de poder basada en la disimetría “saber” “no saber”, es el nivel de lo que denominamos a primera vista “grupo maestro-alumnos”. Esa es la visión general, pero en este nivel hay más que maestros y alumnos y *“no se ve que en este grupo está aquello que ha sido instituido. No se ve que la institución determina radicalmente la relación maestro alumno, la relación de formación en su vivencia misma.”*<sup>28</sup> En un segundo nivel, Lapassade coloca el establecimiento, al que se le suele llamar -impropiamente desde el punto de vista del análisis institucional- institución. Ejemplos de establecimientos, que no instituciones: la escuela, el instituto de enseñanza secundaria, la facultad universitaria. Este nivel es, ante todo, el de la organización, y detenta el poder administrativo. *El Estado -tercer nivel- define las normas generales de la universidad (...) Pero está ya directamente presente en el segundo nivel ((...) representante: el decano) y está también en el primer nivel puesto que los profesores controlan la adquisición de los conocimientos. Es visible que los docentes (...) son los representantes de la autoridad estatal en la unidad pedagógica básica.*<sup>29</sup>

#### **1.4. Génesis del concepto institución. La institución en la Antigüedad griega. Las leyes de la polis y las leyes subterráneas.**

Hemos hablado en la introducción de este apartado de la tesis, “Institución escolar”, de un camino lleno de sorpresas hacia la más

---

<sup>28</sup> ibidem, página 18

completa comprensión del termino “*institución*” y todos sus significados, lo que nos permitirá, junto al análisis de los significados subyacentes, guardados, en “*skhòlé*”, el étimo de “escuela”, la aprehensión completa de la potencia semántica del término “*institución escolar*” y su volcado en el nuevo modelo de institución escolar que venimos a proponer con esta tesis.

Dejaremos que nos guíe en el comienzo de este recorrido René Lourau con su obra “*El análisis institucional*”, la cual tiene cierta antigüedad, pues data de 1970, pero a pesar de su relativa “no actualidad”, constituye una interesante elucidación histórico-crítica del concepto institución.

Comienza a pensarse la institución en la Antigüedad griega. El registro que son las obras de los pensadores griegos plasma el “*tránsito del despotismo oriental a la democracia, del modo de producción asiático al modo de producción precapitalista*”<sup>30</sup> y, por tanto, desde el plano mítico dan noticia de “*la crisis institucional –y también el análisis institucional- de la cual surgió la civilización occidental*”<sup>31</sup> . Edipo y Antígona serían dos grandes transgresores de lo instituido. Edipo acabando con la Esfinge, acaba con la vieja Asia. Antígona, cuando de se enfrenta al positivista Creón diferencia y opone las “leyes de la polis” y las “leyes subterráneas”, la dominación política y las instituciones como instancias simbólicas extralegales: “*Estas leyes divinas no están escritas pero son infalibles. No se hallan en vigencia desde hoy ni desde*

---

<sup>29</sup> ibidem, página 18 y 19

<sup>30</sup> “*El análisis institucional*” Rene Lourau, Amorrortu editores, segunda reimpresión Argentina (1991) página 26

*ayer, sino desde siempre y nadie las vio nacer*".<sup>32</sup> Las filosofías griega y romana presentan el proyecto analítico que insta la conciencia como juez de sí misma y de la regla social, los sofistas pretenden "*pensar las técnicas, pensar el lenguaje, pensar la ley*".<sup>33</sup> Estamos pues ante las primeras muestras de análisis institucional ya que sobre todo el lenguaje y la ley, pero también las técnicas, en cuanto son procedimientos prescritos por expertos, también son instituciones.

### **1.5. La institución en el Renacimiento. Rabelais y la contrainstitución de la Abadía de Thélème.**

El Renacimiento también es representativo en el pensamiento institucional. "*Mientras Calvino opone a las instituciones eclesiásticas de la "Babilonia" papal sus "Instituciones cristianas" Rabelais, que en apariencia no lleva tan lejos el cuestionamiento, ofrece sin embargo, con la Abadía de Thélème, un hermoso ejemplo de utopía crítica*"<sup>34</sup>. La utopía crítica de Rabelais parte de la conexión entre institución religiosa e institución educativa para, apoyándose en una crítica institucional e ideológica, diseñar lo que podría denominarse como toda una "*contrainstitución educativa; dicho de otra manera, una institución verdaderamente educativa, en el sentido que el Renacimiento da a la educación*"<sup>35</sup>. Plantea una contrainstitución sin muros que aviven

---

<sup>31</sup> ibidem.

<sup>32</sup> "Antígona, 2º episodio, Sófocles, recogido por René Lourau, ibidem, páginas 26 y 27.

<sup>33</sup> ibidem, página 27

<sup>34</sup> ibidem

<sup>35</sup> "Gargantúa" Rabelais, Libro I, recogido por René Lourau; ibidem.



conspiraciones, pues donde hay un muro por delante y por detrás, abunda la murmuración la envidia y la conspiración mutua. Contrainstitución que permite la entrada a las mujeres. Que condena todo reglamento o tiempo dividido por campanas. Que selecciona sus miembros, hombres y mujeres, con valores estéticos, de manera que no es tanto un lugar de retiro sino un lugar de “terapia espiritual”, convirtiendo el carácter mixto en una regla, puesto que estaba demostrado la represión de la comunicación recíproca sólo producía encuentros clandestinos. Un lugar institucional que presenta total libertad para el ingreso y el egreso. E incluso plantea los contravotos, frente al voto de pobreza el de riqueza, frente al de obediencia el vivir en libertad, frente al de castidad la posibilidad de casarse... El único “problema” desde nuestra óptica es el elitismo sociocultural - obsérvese el contravoto de riqueza - tenido como algo natural y evidente que obvia el drama social. Aunque en aquel tiempo, de siervos y desposeídos dependientes de un señorío, incorporados a la tierra como objetos, tener/hacer propiedad sin ser de la clase noble o eclesial era lo revolucionario. Emergía en el modo de producción feudal la naciente burguesía, que patrocinaba sabios, voluntad autónoma frente a la nobleza de fugarse, a los burgos o ciudades, de hacer algo nuevo que desafiara instituciones caducas: señorío, servitud.

En fin, toda una subversión del orden institucional de su época al que subyace un acertado y agudo análisis de las instituciones existentes entonces. Análisis éste que considera la institución vigente coetánea, lo instituido en aquel momento, en primer lugar, como un

espacio singular, clausurado, marcado, represor de la libido, normado en el espacio y el tiempo imperativamente por un reflejo de las normas sociales de la clase dominante y cuyas modalidades de ingreso están codificadas de manera simbólica, con voluntad de regulación del ingreso – pertenencia - mediante el egreso –exclusión. Pero, en segundo lugar, le concede un momento diferente al singular a la institución: *“el de la norma universal que busca encarnarse en las formas singulares institucionalizadas, en el caso de Thélème, el momento universal de la institución “Abadía” corresponde al de la educación”*<sup>36</sup>. Podría también decirse, a modo de avance de los contenidos de esta tesis, que visto desde nuestro punto de vista en el tiempo, el momento universal de una *contrainstitución* como la abadía de Thélème era la *deseducación* en los valores instituidos, componentes base de *lo instituido*, desde la potencia de *lo instituyente*, en el permanente *proceso de institucionalización*. Dejemos simplemente apuntados estos tres elementos del concepto institución; en el siguiente apartado los conoceremos mejor.

### **1.6. La institución en la Revolución Francesa y en la Filosofía del Derecho. Hegel, lo constituido, y Rousseau, lo constituyente.**

También podemos considerar sorprendente el hecho que el ex marqués de Sade<sup>37</sup>, ciudadano Sade en 1792, tuviera ocasión de

---

<sup>36</sup> ibidem, página 30

<sup>37</sup> *“Se adaptó rápidamente a la nueva situación política que siguió a la Revolución Francesa. Haciéndose llamar “ciudadano Sade”, llegó a desempeñar varios cargos públicos a pesar de su origen aristocrático. Escribió varios panfletos políticos. Miembro de un tribunal, cuando la familia de su antigua esposa se presentó frente a él, les dio un*

constar como analista institucional en la historia de la institución puesto que su cargo de secretario de la Sección de las Picas en vísperas del Terror le permitió “*esbozar análisis institucionales in vivo et in situ, en su sección, en los clubes, en las asambleas revolucionarias y en otras instituciones agonísticas (o contrainstituciones) características de todas las épocas donde la historia permite que lo instituyente sumerja a lo instituido*”<sup>38</sup>

Como promotor con su teoría del evento de la Revolución Francesa, Rousseau “*instituye el análisis permanente de las instituciones*”<sup>39</sup>. Con anterioridad a él la reflexión sobre la institución lo era sobre el *Estado apoyado en la Providencia Divina*<sup>40</sup>. A partir de él, y sobre todo con su obra “El contrato social”, el estado de hecho es sustituido por el estado de derecho y el sujeto mágico providencial es sustituido por el sujeto constructo, en el sentido de autopoiesis (*poiesis: creación, producción*), ya que se autoproduce “pueblo soberano” en el propio acto de la institución. Su concepción del derecho subjetivo - la cual implica la titularidad del sujeto respecto del derecho que se refiere a la facultad, poder o señorío individual o subjetivo de hacer suyo y hacer valer determinado derecho - aquello que logra aislar en sus teorías y enunciados es precisamente la “*actividad social instituyente*”<sup>41</sup>,

---

*trato favorable, aun cuando habían sido los responsables de todos los años que había estado en prisión. Incluso fue electo para la Convención Nacional, donde representó a la extrema izquierda.”*

Extraído con fecha 16.09.2008 de

[http://es.wikipedia.org/wiki/Marqu%C3%A9s\\_de\\_Sade](http://es.wikipedia.org/wiki/Marqu%C3%A9s_de_Sade)

<sup>38</sup> “*El análisis institucional*” Rene Lourau, Amorrortu editores, segunda reimpresión Argentina (1991), página 26

<sup>39</sup> *ibidem*, página 25

<sup>40</sup> *ibidem*, página 25

<sup>41</sup> *ibidem*, página 34

que no corresponde al momento universal, el de la norma instituida, ni al singular, las formas sociales visibles, de la institución sino al momento particular, dinámico. Así, en Rousseau, *“el significado particular, dinámico de la institución se refiere al acto de instituir, de fundar, de modificar el sistema instituido. Aquí reside lo instituyente<sup>42</sup>”*. Es decir, para Rousseau el contrato social *“trata de “quien osa emprender la tarea de instituir un pueblo”<sup>43</sup> y refleja la paradoja de la institucionalización cuando indica el problema casi metafísico que se presenta ante el legislador “no directivo”: “la dificultad consiste en comprender como puede haber un acto de gobierno antes de que el gobierno exista, y cómo el pueblo, que no es sino soberano o súbdito, puede convertirse en príncipe o magistrado en tales circunstancias”<sup>44</sup>* Rousseau rechaza el estado natural dibujado por Hobbes y los reaccionarios para justificar el Leviatán, siendo a su entender el “estado natural” (homo lupus homini) simplemente el resto a acabar sustituyéndolo por lo instituyente<sup>45</sup>. Rousseau ve la necesidad de la preexistencia de un *espíritu social, que debería ser obra de la institución, (que) precediera a la propia institución<sup>46</sup>*. Esta preexistencia de un “espíritu social” que categoriza como algo institucional, tiene mucho que ver con la vertiente instituyente de la institución y también con un término, de origen spinozista, que avanzamos y será primordial

---

<sup>42</sup> ibidem, página 34

<sup>43</sup> ibidem, página 34

<sup>44</sup> ibidem

<sup>45</sup> *“Rousseau señala: a) Que el estado de naturaleza del que se habla es, en realidad el último estado de degeneración de ciertas sociedades. Así lo confirma la etnología. Para Rousseau, el estado de naturaleza es una ficción teórica, un modelo nominal (pero no real), que el adopta para construir el concepto de sociedad. Dicho en lenguaje hegeliano: (...) la negatividad en el corazón de lo social.”* ibidem, página 35.

en esta tesis: la *potencia*. La institución - en el sentido de acto fundacional - de la Sociedad con su institución guardiana, el Estado - institución en el sentido material, organizativo - no se establece desde la sumisión a un poderoso Leviatán para evitar así el estado de naturaleza - homo lupus homini- propuesto por los reaccionarios como Hobbes<sup>47</sup>, *pues eso sería simple esclavitud, como lo indicará un rousseauniano inesperado: Sade*<sup>48</sup> sino que, por el contrario, se establece desde la igualdad de los miembros que concurren. *En la voluntad general, en el consenso, las voluntades particulares no se confunden con la inclinación o el capricho de su representante, sino que se funden, en el sentido de fusión (que no es confusión) y se fundan en el sentido de fundación.*<sup>49</sup>

Así pues, el principal aporte de Rousseau al análisis de la institución es su énfasis en la particularidad de lo instituyente que es inmanente a la propia institución.

Hegel, por su parte, obvia el momento particular de la institución y de su vertiente instituyente y con anterioridad a la sociología intenta explicar - en su libro "Principios de la filosofía del derecho" escrito en 1821, veinte años después de las experiencias positivas y negativas de la Revolución Francesa (1789-1799) - *"cómo la sociedad se encuentra ya constituida"* (y) *ofrece una respuesta que influirá durante mucho tiempo en la filosofía del derecho: el Estado de hecho constituye la base de todas*

---

<sup>46</sup> ibidem

<sup>47</sup> "Quienes invocan el estado natural como objeto real son precisamente los reaccionarios como Hobbes, a quienes Rousseau combate. Ellos imaginan un estado de naturaleza dominado por la lucha por la vida, lo cual les permite deducir la idea de un contrato basado en la esclavitud y en la sumisión al orden existente." ibidem, página 35

<sup>48</sup> ibidem, página 35

<sup>49</sup> ibidem páginas 35 y 36

*las instituciones*<sup>50</sup>. Hegel descarta la moralidad subjetiva defendida por Rousseau como fundamento suficiente del derecho. Desde su teoría del derecho objetivo, entendida como *una “ciencia filosófica del derecho (que) tiene por objeto la idea del derecho, es decir el concepto de derecho y su realización”*<sup>51</sup> a través del corpus de leyes, o conjunto de normas del ordenamiento jurídico, que rigen y otorgan derechos a los individuos, plantea los criterios objetivos de la institución, viéndola como algo universal, trascendente a los sujetos a los que preexiste pero que los mediatiza, algo así como el lenguaje, trascendente a los hablantes se plasma en los actos particulares del habla de los sujetos.

Es decir que para Hegel y desde su idealismo, no son los sujetos y el libre arbitrio de los mismos el sujeto fundador de las instituciones sino que éstas preexisten al sujeto y lo mediatizan, de manera que *“el yo es un revoltijo de instituciones”*<sup>52</sup>. Y *“si en Hegel la institución es una mediación se trata de una mediación inconsciente, interiorizada”*<sup>53</sup>

Hegel parte de un sistema de referencia sociológico que interpreta la sociedad civil en tres momentos: primero, un sistema de necesidades, y su correspondiente satisfacción mediante el trabajo de los individuos; segundo momento, una defensa de la propiedad mediante la justicia que encarna el elemento universal de la libertad y un tercer momento que recogería la contingencia de los dos anteriores que no constituyen un todo perfecto en el que el interés particular es defendido mediante el poder de policía y la corporación, confiriendo así una positividad, es

---

<sup>50</sup> ibidem, página 40

<sup>51</sup> ibidem

<sup>52</sup> ibidem, página 47

decir una existencia real, a aquello que en los otros dos momentos no ha dejado de ser abstracto. Así, la sociedad es para Hegel *“una reunión y una diferenciación de grupos particulares”*, *“un organismo formado por sistemas particulares de necesidades, de técnicas y de trabajos, de formas de satisfacer las necesidades, de cultura teórica y práctica, sistemas a que los individuos están asignados de donde surge la diferencia de clases”*<sup>54</sup>. La clase sustancial o inmediata, encarnada en los propietarios del suelo, basada en la agricultura y el matrimonio *“representa la esencia de la institución: “La seguridad, la consolidación, la permanencia en la satisfacción de las necesidades, todos estos rasgos que constituyen las virtudes de esas instituciones, no son más que formas de lo universal y otras encarnaciones en que el fin último de la racionalidad se afirma en esos objetos”*<sup>55</sup>. Aparte estarán la clase industrial, en la que agrupa a todos, artesanos e industriales, propietarios y trabajadores, sin distinguir en función de la posesión de los medios de producción sino con una visión de la categoría “clase” como corporación - corporaciones profesionales que agrupen a trabajadores y empresarios - y también, por último, la clase universal, una imagen de la burocracia: a la vez dirigente y funcionaria que se ocupa de los intereses generales de la vida social y que debe estar liberada del trabajo directo que se realiza para satisfacer las necesidades, mediante fortuna privada o indemnización estatal. Desde este punto de vista, las instituciones son para Hegel la racionalidad de

---

<sup>53</sup> ibidem, página 45

<sup>54</sup> Ibidem, página 42

<sup>55</sup> ibidem, página 42

la sociedad, ideas dotadas de “realidad”, formalizando así *“el concepto de institución en el sentido de instancia fundadora de la sociedad”*<sup>56</sup> Es decir que para Hegel *“el sujeto no está dado antes de la institución ni a pesar o en contra de ella, sino que se da en tanto es instituido”*<sup>57</sup> y *“las instituciones ya están dadas, (...) el Estado está ya ahí constituido y no como objeto de una actividad instituyente y constituyente”*.

De esta manera, además de hipostasiar, universalizándolas, instituciones propias del Estado burgués (propiedad privada, herencia, familia, burocracia...) Hegel casi “sacraliza” el Estado como idea dotada de realidad, institución garante, como guardián de lo preexistente e inmutable:

*“Ya se ha visto que, según Hegel, la operación mediante la cual se fundan las instituciones es el proceso permanente que hace surgir lo constituido en la historia: eso constituido es la razón, el saber, la idea realizada, el Estado, Sólo el Estado constituye, y la constitución es la matriz de todas las demás instituciones.”*<sup>58</sup>

El matrimonio, la propiedad privada, la religión, la administración, las clases sociales - su interpretación primera de las mismas como sectores de la producción: substancial (propiedad de la tierra, agricultura), experimental (corporaciones industriales), universal (funcionarial burocrática) – son formas sociales que *existen y que duran, inmutables en apariencia, (...) instituciones esenciales intocables, que*

---

<sup>56</sup> ibidem, página 44

<sup>57</sup> Ibidem, página 46

<sup>58</sup> Ibidem, página 55



*deben ser fundadas en una teoría sólida*<sup>59</sup> componen la *cosa instituida*<sup>60</sup> donde confluyen las categorías de la duración, de la continuidad y de lo real<sup>61</sup>.

Podemos pues, agrupar el derecho subjetivo y la vertiente instituyente en la órbita del pensamiento rousseauiano y el derecho objetivo y la vertiente instituida en la órbita del pensamiento hegeliano. Cada uno de ellos enfatiza uno de los elementos del par de significados contenidos en la palabra institución: lo instituido y lo instituyente. Detectada esta coexistencia de los dos elementos que presta un dinamismo inmanente a la propia institución podemos hablar del continuo “*proceso de institucionalización*”. En este sentido, dejaremos momentáneamente a Lourau y su recorrido por los comienzos del estudio de la institución, para retornar al presente y prestar atención al “Compendio de análisis institucional” de Gregorio F. Barembliitt en el que encontramos lo siguiente:

*“En una institución se pueden distinguir tres vertientes o procesos y resultados importantes. Una es la instituyente, otra la de lo instituido y una tercera es el proceso de institucionalización.  
(...)”*

*En pocas ocasiones históricas privilegiadas se puede asistir o participar históricamente al comienzo de una gran institución. (...) Lo que se puede presenciar o protagonizar son grandes momentos históricos de revolución o de transformación radical de una*

---

<sup>59</sup> ibidem, página 54

<sup>60</sup> ibidem

<sup>61</sup> ibidem

*institución, de profundas transformaciones en la misma. A esos grandes momentos institucionales, que son el resultante de fuerzas que tienden a instaurar o transformar las instituciones se denomina **lo instituyente**.*

*Este gran momento inicial y su continuación en el proceso constante de transformación mencionado, tiene un producto, genera un resultado y este es **lo instituido**. Lo instituido es el efecto de la actividad instituyente, y el movimiento continuo según el cual lo instituyente va creando o modificando una institución se denomina **proceso de institucionalización**”<sup>62</sup>*

También viene, en nuestros tiempos, a confirmarnos este aspecto dinámico, ese movimiento continuo en el seno de la institución. Cornelius Castoriadis, discurriendo en torno a la institución de la lengua –el lenguaje es una de las principales instituciones que atraviesa toda la especie humana- y su movimiento interno:

*“... es evidente que la lengua, (...), tiene también la propiedad de engendrar como modificaciones de su “estado”, (...) de transformar constantemente lo inhabitual en habitual, lo original en adquirido, (...) La lengua, en su relación con las significaciones, nos muestra como la sociedad instituyente está constantemente en acción, y también, en este caso particular, cómo esta acción que*

---

<sup>62</sup> “Compendio de Análisis Institucional” Gregorio F. Baremlitt. Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires. 2005. Páginas 37 y 38.

*sólo existe en tanto instituida, no bloquea el hacer instituyente continuado de la sociedad.”<sup>63</sup>*

Se evidencia así que el par “instituyente” “instituido” que comenzó a manifestarse en la filosofía política tanto de Hegel como de Rousseau, respecto del Estado y la Sociedad, es un elemento clave, para definir la dinámica interna de las instituciones en todos los ámbitos, incluido, por supuesto, el ámbito de la institución escolar que es la que nos ocupa en este trabajo.

### **1.7. La diferencia de la co-institución. El alcance del prefijo “co-“**

Rememorar la génesis conceptual y temporal del concepto institución, y sobre todo, las interpretaciones tanto de Rousseau como de Hegel a través de Rene Lourau, nos ha permitido, a la vez que conocer los orígenes del término y sus implicaciones más allá de la pedagogía, en el terreno de la filosofía política, tener una primera e importante noción de las dos vertientes inmanentes del fenómeno institucional: lo instituyente y lo instituido, así como del devenir de ambos en lo que denominamos proceso de institucionalización.

Antes de continuar nuestro pequeño periplo por la “historia del concepto” a través de las diferentes disciplinas y sus intersticios, detengámonos un momento y develemos un poco más nuestras

---

<sup>63</sup> “La institución imaginaria de la sociedad” Castoriadis, C. Tusquets editores. Barcelona. 1989. Página 93

intenciones en esta tesis. Estamos investigando para encontrar claves que permitan desarrollar una nueva institución escolar para los nuevos tiempos. Una de las claves que ayudan a definir nuestro anhelo reside en un simple lexema – prefijo. Hemos nombrado ya, con anterioridad la pretensión de instaurar en el seno de la nueva institución escolar **un nuevo “skholé co-instituyente”**, aunque el misterio y el enigma es un elemento motivador para cualquier posible lector de esta tesis, conviene ir “destapando” poco a poco el contenido de nuestras pretensiones en esta muestra de “trabajo vivo” - este término también cobrará peso en nuestro marco teórico - que es la tesis.

Hemos visto como el término “institución” denomina tanto la norma abstracta, la educación, la transmisión de saberes, como los fenómenos, actos o hechos instituyentes y los resultados instituidos. Sin embargo, desde nuestra óptica, nos permitiremos expresarlo de otra manera:

La “co-institución escolar deseada” - que denominaremos “Escuela de la Multitud” - denomina tanto a la nueva norma abstracta de la que pretendemos dotarnos por nosotros mismos -una educación radicalmente democrática- como a los fenómenos, actos o hechos, co-instituyentes de los habitantes del currículum - trabajadores docentes y alumnos que se están educando en democracia – fruto de la cooperación de deseos y voluntades. Y también denomina al resultado “co-instituido”, resultado de esos actos co-insituyentes. O quizá, como iremos viendo a lo largo de este trabajo, deberíamos hablar de un “resultado permanentemente co-instituyente”, en lugar del “resultado

co-instituido”, una escuela auténtica y radicalmente democrática para la nueva era, una escuela “ad hoc” al nuevo sujeto de transformación social: la Multitud.

Aclararemos que no pretendemos, siguiendo la crítica que efectúa Dubet al respecto de lo que denomina como “*vulgata antiinstitucional*”<sup>64</sup>, continuar con aquello que caracterizaba, a su entender, a los movimientos críticos de las instituciones pedagógicas que...

*“...siempre han apelado a la creación de instituciones alternativas, a menudo más “totales”, más vocacionales y más carismáticas que las rechazadas. Solo la institución nueva puede liberar los defectos de la institución totalitaria; la crítica contra la institución escolar lleva inexorablemente a crear instituciones pedagógicas alternativas situadas al amparo totémico de un padre fundador, y, en el peor de los casos a la secta (Y, en nota al pie): Recordemos el éxito de temas de pedagogía institucional y el del libro de A. S. Neill, Libres Enfants du Summerhill. Paris Maspero, 1970)”*<sup>65</sup>

Sin embargo, por nuestra parte, sí hemos encontrado elementos muy positivos en las antiguas colonias de las colinas de Summerhill, reconvertidas en, digamos, escuela “liberal-libertaria”. Sobre todo, en lo relativo a su lema que expresa el principio de la institución de Summerhill: “*La libertad funciona*”. Veamos lo que dice Erich Fromm en el apartado II del Prólogo al respecto:

---

<sup>64</sup> “El declive de la institución. Profesionales, sujetos e individuos en la modernidad” François Dubet. Punto Crítico. Gedisa. Barcelona. 2006. Página 43

<sup>65</sup> Ibidem Página 44

*"El sistema de A. S. Neill es un punto de vista radical sobre la crianza de los niños. En mi opinión, su libro es de gran importancia porque representa el verdadero principio de la educación sin miedo. En la Escuela de Summerhill la autoridad no disfraza un sistema de manipulaciones. Summerhill no expone una teoría: relata la experiencia real de casi 40 años. El autor sostiene que "la libertad funciona".<sup>66</sup>.*

Y también en lo relacionado con los muy alentadores resultados de esa "política" "dirigida" desde la "no directividad" por un psicoanalista<sup>67</sup>. Neill da buena cuenta de todo ello en su libro "Summerhill". Y aunque -quizá por la emoción inherente al

---

<sup>66</sup> "Summerhill" Neill A. S. Fondo de cultura económica. Madrid. (2001). Página 11. Erich Fromm continua con los principios subyacentes que recogeremos aquí sintéticamente en nota al pie: *"Los principios subyacentes en el sistema de Neill están expuestos en este libro simple e inequívocamente. En resumen son los siguientes: 1. Neill tiene una fe sólida "en la bondad del niño (...) no es un inválido nato, ni un cobarde, ni un autómatas inconsciente, sino que tiene potencialidad plenas para amar la vida e interesarse en ella. 2. El fin de la educación es trabajar con alegría y hallar la felicidad. Felicidad quiere decir interesarse en la vida, (...) responder a la vida no sólo con el cerebro sino con toda la personalidad. 3. En la educación no basta el desarrollo intelectual (...) debe ser a la vez (...) afectiva. 4. La educación debe engranarse con las necesidades psíquicas y las capacidades del niño (...) 5. La disciplina, dogmáticamente impuesta, y los castigos producen temor, y el temor produce hostilidad. (...) La disciplina excesiva impuesta a los niños es dañina e impide su sano desarrollo psíquico. 6. Libertad no significa libertinaje (...) el respeto entre individuos debe ser recíproco. 7. (...) necesidad de verdadera sinceridad por parte del maestro. 8. El desarrollo humano sano hace necesario (...) que (el niño) se haga verdaderamente independiente. Debe aprender a hacer frente al mundo (...) Debe emplear todas sus facultades para encontrar la unión con el mundo, no para hallar la seguridad a través de la sumisión o el dominio. 9. La función de los sentimientos de culpabilidad es vincular al niño con la autoridad (...) son obstáculos para la independencia. (...) Todos estos sentimientos de culpabilidad engendran miedo, y el miedo engendra hostilidad e hipocresía. 10. La Escuela de Summerhill no da enseñanza religiosa. Pero esto no significa que Summerhill no se interese por lo que se llama vagamente valores humanos fundamentales. (...) (En palabras de Neill): "La batalla no se establece entre creyentes y no creyentes en la teología, sino entre creyentes en la libertad humana y creyentes en la supresión de la libertad humana"*

<sup>67</sup> *"Neill es hombre de un valor hoy raro: el valor de creer en lo que ve y de combinar el realismo con una fe inamovible en la razón y el amor. Siente una incondicional reverencia por la vida y un respeto igual por el individuo. Es un experimentador y un observador, no un dogmático que tiene un interés egotista en lo que hace. Combina la educación con la terapia, mas para él la terapia no es una materia aparte para resolver*

conocimiento de que la libertad ha triunfado aunque sea en un “islote”- no habíamos reparado en la figura paterna que él mismo encarna, sí que habíamos visto claramente como se trata de un proyecto aislado y elitista, en principio dirigido a aquellos que pueden costárselo, es decir, a “las clases medias inglesas”. No pretendemos, pues, crear instituciones pedagógicas alternativas, situadas al amparo de ningún tótem, con su figura del padre fundador, el fantasma, la imago paterna, que puedan devenir en secta, otra forma de institución, por cierto. Por el contrario, y coincidiendo por lo expresado por Erich Fromm en el prólogo del libro cuando dice *"Si pudo ocurrir una vez en Summerhill, puede ocurrir en todas partes una vez que las personas estén decididas a ello"*<sup>68</sup>, pretendemos universalizar el hito. Afectar (en el sentido de hacer impresión en alguien causando en él alguna sensación y también en el de producir alteración o mudanza) en mayor o menor medida -no conocemos aún el alcance que pueda llegar a tener esta investigación- a la totalidad del sistema educativo, a través de los sujetos a él como institución, ya sea en calidad de alumnos, maestros u otro tipo de trabajadores del sistema educativo. Apuntamos desde aquí a lo que denominamos como la “institución escolar”, la Escuela, en su totalidad, desde Educación Infantil hasta los estudios de Post-grado, y a la posibilidad de desarrollar en su seno dinámicas político-democráticas de cariz radical. No intentamos crear una institución alternativa, externa, aparte, sino “co-instituir” la alternatividad “dentro” de la

---

*algunos problemas especiales, sino simplemente el proceso de demostrar al niño que la vida está ahí para ser captada y no para huir de ella" Ibidem, página 14.*

<sup>68</sup> "Summerhill" Neill A. S. Fondo de cultura económica. Madrid. (2001). Página 15

institución ya existente, con la “co-participación instituyente”, o la “participación co-instituyente” de todos los sujetos a la institución, es decir, participar con los otros en el común para instituir el común con los otros.

Obsérvese la presencia del prefijo “co” adherido tanto al vocablo “institución” como a sus derivados “instituyente” e “instituido” que para nosotros tiene una importancia nuclear pues remite a “lo común”. De esta manera, un simple lexema marca, desde el inicio de la tesis, la diferencia entre nuestra institución propuesta, que es una “co-institución”, con todas las demás instituciones habidas. Proponiendo algo similar a la Abadía de Thélème, la “contra-institución” propuesta por Rabelais:

*“...un hermoso ejemplo de utopía crítica (...) una muestra, (ya entonces) de análisis institucional, que se apoya en una crítica institucional e ideológica, una contrainstitución educativa, dicho de otra manera, una institución verdaderamente educativa, en el sentido que el Renacimiento da a la educación.”<sup>69</sup>*

Igualmente, esta vez no con el prefijo “contra-” sino con sólo el lexema prefijo “co-” diferenciamos también de todas las demás, nuestra versión de lo instituido.

Nuestra concepción de lo “co-instituido” es claramente diferente de lo que podría ser lo instituido por la Providencia Divina, el Estado “de

---

<sup>69</sup> “El análisis institucional” Rene Lourau, Amorrortu editores, segunda reimpresión Argentina (1991) página 27



hecho” pensado antes de que Rousseau – quien *instituye el análisis permanente de las instituciones*<sup>70</sup>- pensara en el pueblo soberano.

De la misma manera, se diferencia de lo instituido por el legislador a caballo, que responde al ideal filosófico y político de Hegel, después de *medio siglo de hirviente historia en cuyo transcurso nacen el Estado moderno, la gran industria y su consecuencia en el dominio del saber: las ciencias sociales*<sup>71</sup>, tras evaluar las consecuencias de la aplicación de la teoría rousseauiana: *la Revolución Francesa, el reino de la “libertad absoluta”, el Terror, la propagación y negación del concepto de libertad siguiendo la vía del jefe de Estado conquistador*<sup>72</sup>.

Cuando hablamos de lo co-instituido tampoco hablamos exactamente en los términos de la “molaridad” que muestra Rousseau inaugurando corriente *al confiar la legitimidad no ya al estado de hecho, sino al pueblo soberano*.<sup>73</sup> Un “pueblo soberano” que *en lugar de ser, como se verá en Hegel, aquel a quien no incumbe saber, el pueblo de Rousseau sólo es pueblo en la conciencia de su actividad instituyente*.<sup>74</sup> Y decimos que nuestra concepción de la co-institución no es exactamente la construida sobre la referencia molar rousseauiana, a pesar de su énfasis en lo instituyente, porque Rousseau describe al ciudadano *articulándose con sus semejantes mediante un **compromiso total**, (...) alcanza el momento de la universalidad*.<sup>75</sup> Dicho de otra manera, plantea la relación “ciudadano – pueblo” al modo de la “integración” en

---

<sup>70</sup> ibidem, página 25

<sup>71</sup> ibidem.

<sup>72</sup> ibidem.

<sup>73</sup> ibidem.

<sup>74</sup> ibidem, página 36.

lugar de hacerlo desde la perspectiva de la “inclusión” que nosotros preferimos. Integración que se caracteriza por la paradójica desintegración de la idiosincrasia en el proceso integratorio, desvaneciéndose el “sí mismo” y alcanzando la “universalidad” al fundirse molarmente con los otros, en el “pueblo”. Y el “pueblo” es, más que una realidad, un constructo interclasista, territorial, y que lleva en sí el germen o está en la base de la relación de soberanía, relación autoritaria tipo “potestas”, la cual se descompone en dos roles el dominante y el sometido, el mandante y el obediente. En cambio, cuando hablamos de “lo co-instituido” desde nuestra perspectiva, radical democrática, expresamos el producto, a veces perdurable, muy pocas perpetuo, a veces provisional y mudable, “devenir” - en tanto realidad entendida como proceso o cambio que se opone a “ser” - resultado de una permanente co-institución, acción de co-instituir, la cual se prolonga, fluye, mana, o mejor emerge permanentemente y no sólo en el “fogonazo inicial”, el destello en los orígenes de lo instituido. Hablamos, pues, de lo co-instituido desde la inmanencia de lo molecular - de lo singular y a la vez diverso - es decir, de la conexión, la comunicación y la cooperación entre iguales de las singularidades, como forma de confluencia sin “integración desintegradora de la singularidad”, pero sí con inclusión plena en lo común y en lo colectivo la “res pública”, o mejor, la “res comunis”. “Res comunis” que, en vez de un constructo, es, en este caso, una realidad, una experiencia, una vivencia.

---

<sup>75</sup> ibidem, página 36

Cuando de igual manera que en “lo co-instituido”, aplicamos el repetido prefijo “co-“ y hablamos de “lo permanentemente co-insituyente”, estamos pensando en una permanencia que es fruto del desarrollo pleno de nuestra potencia democrática, y de nuestra cooperación entre iguales, horizontal, desde la autonomía. Así, trazamos una generosa y gruesa línea de fuga respecto de los intentos de la filosofía del derecho de hipostasiar y reducir, encerrar “lo instituyente” en el acto primigenio de la redacción de la carta instituyente, dejándolo allí constricto para el resto de los tiempos, “deslumbrante” pero escotomizador, cegador de la visión y comprensión de su real sentido. Línea de fuga que apunta hacia una innovación de lo que conocemos como la institución escolar, a veces en el sentido de modificación de lo existente, otras veces en el más puro sentido creativo, o recreativo en sus dos sentidos: el de producir de nuevo algo y aquel de hacerlo gozosamente, con deleite y alegría. Hablamos pues de una permanente actividad co-instituyente cuyo sujeto posible son “todos y cada uno” de los únicos e irrepetibles habitantes del currículum, o conjunto de vivencias que se producen en el seno de la co-institución escolar que proponemos, y en la que, por otro lado se halla presente la “diferancia educación / deseducación”.

### **1.8. La diferencia de la co-institución. Educarnos y deseducarnos (desadoctrinarnos).**

Hemos avanzado un componente de la Escuela de la Multitud que debemos clarificar: la “diferencia educación/deseducación”. Explicaremos la expresión rescatando el término “diferencia” de la filosofía de Derrida. Es un clásico ya el icono formado por dos manchas coloreadas quasisimétricas y el espacio intersticial en blanco ante el cual nuestra mente fabrica alternativa y consecutivamente dos interpretaciones: ese dibujo representa la silueta de dos perfiles encontrados que son las manchas coloreadas, y tras un pequeño lapso de tiempo desaparecen de la interpretación mental del icono los dos perfiles para dejar paso en nuestras mentes a la representación de la silueta de una vela ardiendo, transcurrido otro breve lapso de tiempo la silueta de la vela vuelve a dejar paso en nuestra interpretación mental del mismo icono a los dos perfiles, y así sucesivamente. Esa continua alternancia de significados a partir de un solo elemento iconográfico es, o puede representar, la idea de diferencia. Pues bien, desde nuestra perspectiva radical democrática, entendemos que la nueva institución escolar necesaria debe contemplar las dos posibilidades del par antitético educación / deseducación en acto y sincrónicamente. Intercambiándose una con la otra tan sólo al ritmo de las interpretaciones mentales del objeto de estudio. Como en el cuadro de las dos caras y la vela. Consecutivamente, pero sin que ninguna de las dos prime sobre la otra. Es decir, sin que ninguna de las dos ocupe el lugar primero, salvo en las particulares interpretaciones de los

singulares confluyentes en la nueva institución escolar. Por un momento, la educación en la democracia, la autonomía, y la autoridad simplemente epistemológica, sin “potestas”. Este elemento de la lectura de la nueva institución escolar, sería en nuestro ejemplo “la vela” de la imagen *diferante*. Y debería alternarse sincrónicamente, al mismo tiempo, aunque en nuestras mentes humanas se nos presente como en un latir, con el otro momento: la des-educación, o mejor, la des-socialización, o el desadoctrinamiento respecto al autoritarismo, la heteronomía y la “potestas” que arrastramos en nuestra institución escolar como el pesado lastre de pasadas épocas. Usamos el par antitético “educación/deseducación” como primera aproximación a la *diferancia* pues de esta manera resulta más claro conceptualmente. Pero en una segunda aproximación distinguimos entre des-educación y “des-socialización, des-adoctrinamiento”, porque el término educación es en sí mismo comprensivo de “autonomía”: cuando una persona se educa, gana en autonomía. Es precisamente la autonomía la que garantiza la verdadera educación frente al adoctrinamiento o la socialización en el autoritarismo y la heteronomía.

Por otro lado, decir “institución” es decir también “instrucción” “enseñanza”. Ello quiere decir que cuando instituimos, educamos, y a la inversa, cuando educamos, instituimos; luego, cuando co-instituimos, co-educamos y cuando co-educamos, co-instituimos. Co-institución es también co-educación, un proceso en el que proponemos exista, por ser posible, intercambio de roles (docente/alumno) donde las decisiones, la dirección, alternen su situación: se debata, se co-decida, se co-dirija.

En definitiva, que las relaciones maestro/alumno abandonen la verticalidad, el autoritarismo, la heteronomía y se sitúen en la horizontalidad, la democracia, la autonomía. El maestro no sólo enseña sino que también aprende, aprende democracia en el ejercicio de la autonomía. Los alumnos no sólo aprenden sino que también enseñan, enseñan en su capacidad de vivir democráticamente el currículum cuando se les dan oportunidades de ser creadores del clima democrático necesario. Nos enseñamos la horizontalidad, la democracia, y nos des-enseñamos, nos desadocinamos en este caso, en la verticalidad y el autoritarismo que aprendimos, mediante el continuo intento de su “extirpación”. Tal es la diferencia de nuestra propuesta de co-institución escolar.

### **1.9. La institución en el marxismo.**

*“Lo instituido es el efecto de la actividad instituyente, y el movimiento continuo según el cual lo instituyente va creando o modificando una institución, se denomina proceso de institucionalización. En consecuencia es posible decir que **lo instituyente es una fuerza o una potencia productora de instituciones**, lo instituido es un resultado del trabajo de esa fuerza, y el proceso de institucionalización es el movimiento según el cual **lo instituyente genera y transforma lo instituido.**”<sup>76</sup>*

---

<sup>76</sup> “Compendio de Análisis Institucional” Gregorio F. Baremlitt. Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires. 2005. Páginas 37 y 38.

Aunque estemos siguiendo a René Lourau en su libro “El análisis institucional” para dar cuenta de la génesis temporal y conceptual de la institución, hemos seleccionado el anterior párrafo, del “Compendio de Análisis Institucional”, de Gregorio F. Baremlitt, para encabezar este apartado de la narración. Un apartado en el que se esclarecerán los aspectos frecuentemente escotomizados –relegados fuera de foco, en el punto ciego de la perspectiva dominante- de la institución que confluyen en la tendencia a su hipóstasis –la falsa naturalización y la cosificación- en lo meramente instituido.

En el párrafo seleccionado se encuentran, con la nitidez que da la distancia en el tiempo y la experiencia acumulada tres elementos ya caracterizados con precisión:

- “lo instituyente como potencia productora de instituciones”
- “lo instituido como resultado de esa fuerza” y
- “el proceso de institucionalización como movimiento generador y transformador de lo instituido por lo instituyente.”

Estos tres elementos se presentan ya, aunque no explícitos, nombrados como tales, sí implícitos, como primeros balbuceos, en la perspectiva marxista de la institución. Daremos cumplida cuenta de ello, lo que nos ayudará también a comprenderlos mejor. Al mismo tiempo, esta visión de la relación entre marxismo e institución, nos será de gran ayuda para distinguir desde sus albores, por un lado, la concepción de “institución cosificada”, “la institución cosa”, “lo instituido”, y, por otro lado, la concepción de institución dinámica que

nos interesa más en este trabajo vivo, en esta tesis, la institución como “devenir”, frente a lo que entendemos como “ser”.

Como si de un juego de “muñecas rusas” se tratara, empezamos a intuir que apuntar a las instituciones, intentando su conocimiento desde la perspectiva de lo instituido, es simplemente llegar a comprender la muñeca rusa exterior, su primera apariencia, estática, inmóvil, sin atinar a saber el oculto movimiento que anida en su interior. Así pues, retirando la primera apariencia, la primera muñeca, la más grande, que oculta a las otras, la “institución cosa”, lo instituido, descubriremos que en su interior guarda otra concepción de la institución. Una concepción de la institución que poco tiene que ver con las *instituciones esenciales intocables, que deben ser fundadas en una teoría sólida*<sup>77</sup> y que componen la *cosa instituida*<sup>78</sup> donde confluyen las *categorías de la duración, de la continuidad y de lo real*<sup>79</sup> defendidas por Hegel. No en vano para René Lourau “*si Hegel pone el acento en la “sociedad instituida” Marx y Rousseau lo ponen en la “sociedad instituyente”*”.<sup>80</sup>

Encontramos pues, siguiendo el rastro de la institución a través de las diferentes etapas históricas con sus diversas formas de abordarla, que apuntar el análisis de la misma a lo constituido puede ser un error y sin embargo un hallazgo o un acierto señalar lo instituyente.

---

<sup>77</sup> *El análisis institucional*” Rene Lourau, Amorrortu editores, segunda reimpresión Argentina (1991), página 54

<sup>78</sup> *ibidem*

<sup>79</sup> *ibidem*

<sup>80</sup> *ibidem*, página 76.



Abogamos desde aquí por un señalamiento de lo instituyente como matriz generadora de la institución desde la base de la “potencia”, en el sentido de fuerza creadora, capacidad generativa, y también, por qué no, en el de aquello que está en calidad de posible y no en acto, al modo de la utopía. Se trata de entender la institución no como un “ser”, una cosa, sino como un “devenir”, un proceso, donde, como dice Baremlitt lo instituido no es más que una fotografía, una muestra de estatismo frente al “hervidero” cambiante de lo instituyente que lo genera. Donde lo instituido no es más que inercia, heteronomía, desde una soberanía -relación dominador/dominado- de origen transcendente –más allá de la propia institución- frente a lo constituyente que representa nuevos vectores que rompen o deforman la inercia, fugas de esa inercia, autonomía, desde la potencia inmanente a la institución y sus sujetos a los “habitantes” co-partícipes en la institución.

Todo ello que nos llevaría a decir que la institución puede ser también el resultado del poder (la potencia) co-instituyente en cuya base encontramos el deseo, los anhelos, de aquellos que la vivencian, los que vivencian el currículum escolar en el caso de la institución escolar que vamos buscando. Pero no adelantemos tanto, porque esto tendremos ocasión de verlo con mayor detenimiento más adelante. Volvamos al objeto de este apartado, el estudio de lo que significó el marxismo, su impacto, en la teoría de las instituciones, sus fallos y sus aciertos.

Empezaremos, siguiendo a Lourau, recogiendo la tesis marxista más habitual consistente *“en asimilar primero instituciones e ideología, situando ambos conceptos en el plano de las superestructuras”*<sup>81</sup>.

En la vertiente economicista del marxismo, las superestructuras, o estructuras ideológicas, no son más que un “reflejo” de las infraestructuras, o estructuras económicas, que en el mejor de los casos *“se ennoblece haciéndolo jugar dialécticamente con las infraestructuras, sin cambiar por ello su índole secundaria y determinada”*<sup>82</sup>. De esta manera, y siendo las instituciones pura ideología situadas en el plano de las superestructuras, no son, para esta vertiente del marxismo, más que parte del reflejo de las estructuras económicas del modo de producción capitalista a abolir. Son una cuestión por tanto desdeñable, de índole secundaria, pues, de manera simplista, cambiando las infraestructuras -aboliendo el modo de producción capitalista y sustituyéndolo por otro nuevo- desaparecerán ciertas superestructuras, entre ellas instituciones conformadas en el mero reflejo infraestructural de lo abolido, lo que lleva a desdeñar a las instituciones como elementos del marco teórico. Con bastantes excepciones, claro está. Por ejemplo el lenguaje, que fue teorizado como infraestructura por el “ortodoxo” Stalin, basándose en su conocimiento de las nacionalidades, liberándolo así del guetto de las superestructuras. También la religión como institución fue ampliamente criticada: “opio del pueblo”. De igual manera, también se somete a crítica, respecto de su concepción hegeliana, por el propio

---

<sup>81</sup> ibidem, página 72.

Marx, el Estado como institución... y, sin embargo, ello “no impidió su sacralización en el marxismo lasalleano, en el estalinista y en general en todas las corrientes del marxismo institucional<sup>83</sup>. La familia y la propiedad privada, instituciones garantes del propio Estado según la filosofía del derecho también serían objeto de análisis y crítica como “instituciones del modo de producción capitalista, estrechamente ligadas a la economía capitalista”<sup>84</sup> poniendo de relieve, el propio Marx -en “La ideología alemana”- la relación existente entre la institución de la división del trabajo, de un lado y de otro:

*“Con la división del trabajo, que lleva implícitas todas estas contradicciones y que descansa, a su vez, sobre la división natural del trabajo en el seno de la familia (...) se da, al mismo tiempo, la (...) distribución desigual, tanto cuantitativa como cualitativamente, del trabajo y de sus productos; es decir, la propiedad, cuyo primer germen, cuya forma inicial se contiene ya en la familia (...) La esclavitud (...) latente en la familia, es la primera forma de propiedad, (...) corresponde perfectamente a la definición de los modernos economistas, según la cual es el derecho a disponer de la fuerza de trabajo de otros. Por lo demás, división del trabajo y propiedad privada son términos idénticos: uno de ellos, dice, referido a la actividad, lo mismo que el otro, referido al producto de ésta.”<sup>85</sup>*

---

<sup>82</sup> ibidem

<sup>83</sup> ibidem

<sup>84</sup> ibidem

<sup>85</sup> Extraído el 1 de febrero de 2007 de “La ideología alemana” en [http://www.filosofia.cu/archivos/ideologia\\_alemana\\_1.htm](http://www.filosofia.cu/archivos/ideologia_alemana_1.htm)

De esta manera, para Marx, las instituciones, en el sentido más jurídico del término, eran parte de la dominación del modo de producción capitalista y por tanto un obstáculo más a eliminar en el camino de la revolución.

Sin embargo, para Lourau, y siempre desde la óptica del naciente socioanálisis institucional, no se desarrolló suficientemente una “sociología marxista” de las instituciones, debido a que la institución se sitúa *“en el centro de una empresa, dirigida primero por los filósofos y luego por los sociólogos, (y) está encaminada solo a combatir, aislar e incluso anular el marxismo como teoría, y al movimiento obrero como encarnación de la teoría marxista”*<sup>86</sup> pues *“los sociólogos aíslan, deforman y subjetivizan las relaciones sociales”*<sup>87</sup>. No hubo avances en una ciencia necesaria que hubiera abordado con profundidad el tema de las instituciones más allá de la cuestión filosófica de su funcionalidad entre las superestructuras. Una ciencia que hubiera estado basada en la gran diversidad de fuentes del paradigma (Plejanov, Lafargue, Bernstein, Kautsky, Rosa Luxemburgo, Bujarin, Trotsky, Gramsci, etc. todos ellos tan diferentes entre sí y no sólo Marx, Engels y Lenin). Así pues, Lourau distingue dos fases en las relaciones entre el marxismo y el concepto de institución, una primera en la que se combate y se “pone sobre los pies” la institución como concepto central de la filosofía del derecho, y la segunda, correspondiente al nacimiento

---

<sup>86</sup> *El análisis institucional*” Rene Lourau, Amorrortu editores, segunda reimpresión Argentina (1991), página 73

<sup>87</sup> H. Lefebvre, “La pensée de Lénine”, recogido por René Lourau, ibidem.

de la sociología, en la que “*parece rechazarse pura y simplemente el concepto de institución*”<sup>88</sup>.

### **1.9.1. Marx y Engels. El Estado como “analizador” y la burocracia, el mal de las instituciones.**

En apariencia Marx no es proclive a teorizar sobre el concepto “institución”. Una apariencia que no es exacta, pues uno de los principales trabajos de Marx consiste en la crítica de la visión de Hegel respecto de una importante institución: el Estado:

*“Mientras que Hegel ve en el Estado, encarnación de la Idea absoluta, y en la filosofía del derecho que se identifica con el Estado, al único analista de la sociedad civil, la originalidad de Marx consiste sin duda **en ver no al analista, sino a un elemento del dispositivo analizador**”*<sup>89</sup>

Entendemos analista como la persona física o jurídica que realiza el análisis de la sociedad civil, en este caso el Estado. Y entendemos por dispositivo analizador (o agenciamiento) “*aquel montaje o artificio*

---

<sup>88</sup> ibidem.

<sup>89</sup> ibidem, página 74 y continua la definición así:

“... *En un dispositivo, la meta a alcanzar y el proceso que la genera son inmanentes entre sí. Un dispositivo se compone de una máquina semiótica y una pragmática y se integra conectando elementos y fuerzas (multiplicidades, singularidades, intensidades) heterogéneas que ignoran los límites formalmente constituidos de las entidades molares (estratos, territorios, instituidos, etc.). Los dispositivos, generadores de la diferencia absoluta producen realidades alternativas y revolucionarias y transforman el horizonte considerado de lo real, lo posible y lo imposible.*” Podríamos añadir nosotros que un **ejemplo de dispositivo analizador**, generador de la diferencia absoluta y productor de realidades alternativas y revolucionarias que transforman el horizonte considerado de lo real, lo posible y lo imposible en la Escuela actual, son, en esta investigación, los textos del profesor Antonio Negri, diseminados, desde la filosofía política de origen, en nuestro terreno epistemológico, pedagógico didáctico, porque, sin duda, han cumplido esa función.

*productor de innovación que genera acontecimientos, devenires, actualiza virtualidades e inventa lo Nuevo radical...*<sup>90</sup> Sin embargo, el Estado como dispositivo analizador no cumple esta definición con exactitud puesto que, obviamente, no se trata de que Marx creara el Estado como un agenciamiento o dispositivo, es decir, como montaje o artificio productor de innovación y generador de acontecimientos, devenires, etcétera, sino que Marx produjo la diversificación de la óptica con la que se mira el Estado. El pensamiento de Marx es original cuando el Estado en vez de ser visto como analizador -la visión sacralizada del estado en Hegel- es escrutado, analizado, por la mirada de Marx que le confiere la cualidad de *“Analizador espontáneo o “natural”: Analizador de hecho, producido por la vida histórico – social – libinidal como resultado de sus determinaciones y de su margen de libertad”*<sup>91</sup> Porque a pesar de estar el Estado ahí, previamente y, a no ser inventado o implantado por el analista institucional -Marx en este caso- como ocurre con el llamado *“analizador artificial o construido”, torna “manifiesto el juego de fuerzas, los deseos, intereses y fantasmas de los segmentos organizacionales”*<sup>92</sup>. Es decir que la mera existencia del Estado pone de manifiesto la relación de fuerzas: la lucha de clases, los deseos de la burguesía como clase (segmento organizacional de la sociedad) dominante, sus intereses y sus deseos de hegemonizar, así como sus miedos a la potencia de las clases dominadas, sus fantasmas. De manera que la clase social ya debe existir y estar instituida para que el Estado aparezca, es decir que

---

<sup>90</sup> “Compendio de Análisis Institucional” Gregorio F. Barembliitt. Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires. 2005. página 143

<sup>91</sup> ibidem, pag. 144

las relaciones de producción forman parte de la sociedad instituida con anterioridad al Estado que pretendidamente la encarna. Así, los conceptos que constituyen la base del sistema de referencia marxista en la obra de Marx, *El capital*, se refieren a formas sociales instituidas que regulan de manera invisible la sociedad, y que además se hallan “naturalizadas”, es decir, las clases dominantes pretenden que las “cosas” siempre han sido así, por naturaleza, y así seguirán siendo. Es precisamente la óptica respecto del Estado que ya hemos nombrado -el paso de la consideración del Estado como analista de la sociedad civil propugnado por Hegel, al Estado como dispositivo analizador espontáneo de la realidad social- lo que hace emerger y evidencia la existencia de formas sociales instituidas preexistentes al propio Estado. Estos reguladores o instituciones sociales en la visión de Hegel, permanecen invisibles o naturalizados y escapan a la visión como puntos ciegos de un sistema. Aún cuando el mismo Hegel, al final de su vida, prefigure la visión de Marx sobre el estado como superestructura en un sistema de fuerzas económicas cuando reconoce que “*un verdadero Estado y un verdadero gobierno se producen solo cuando hay diferencia de clase*”<sup>93</sup>. Puntos ciegos cuya articulación y contingencia Marx dilucidará y mostrará. Éstos son las relaciones de producción, en función de la particularidad en la propiedad de los medios de producción, que determinan la existencia de clases sociales, parte de las cuales, delimitada sobre todo por su favorable posición en lo

---

<sup>92</sup> ibidem.

<sup>93</sup> *El análisis institucional*” Rene Lourau, Amorrortu editores, segunda reimpresión Argentina (1991), página 75

respectivo a la institución de la propiedad privada, utilizan al Estado, mediante cooptación, como instrumento de dominación sobre las otras, las desposeídas las menos favorecidas por la institución de la propiedad.

Todo lo observado a raíz de la consideración del Estado como analizador espontáneo ayuda a la comprensión del sitio que ocupa la crítica de Marx en la teoría de la institución. Sin embargo Marx guarda un relativo silencio sobre el concepto de institución como tal: menciona y critica las instituciones existentes (Estado, familia, religión, propiedad privada, relaciones de producción) aunque no las nombre como tales. Ello es debido a su idea de que *“las instituciones (y las leyes) constituyen la ficción ideológica (la superestructura) de la sociedad”*<sup>94</sup> y, además para Marx la institución *“en tanto objeto real (...) oculta la índole de las relaciones de producción y sirve para justificar la clase dominante”*<sup>95</sup> *“en tanto objeto de conocimiento, la institución, por consiguiente, es sobredeterminada siempre por el análisis de la infraestructura económica”*<sup>96</sup>. Pero ¿qué otra cosa son las “relaciones de producción” ocultas por la institución, en palabras de Marx, y la “infraestructura económica” –estructura económica basada en la propiedad privada de los medios de producción y en las relaciones sociales de producción existentes- sobredeterminante de la institución sino instituciones en sí mismas?.

---

<sup>94</sup> ibidem, página 76

<sup>95</sup> ibidem

<sup>96</sup> ibidem



Así que, en realidad lo que ocurre a nuestro entender es que Marx sigue la lectura hecha por Hegel de las instituciones y no agota los posibles significados del término institución denominando también instituciones a los aspectos que Hegel escotomiza. Este es el gran salto de Marx frente a la herencia de Hegel en el campo institucional. Cabría, sin embargo, considerar que este “silencio a voces” sobre la “institutio” en la obra de Marx viene determinado por la insuficiencia de la herramienta conceptual “institutio” en la temporalidad en que desarrolló sus teorías. Vemos pues, como a pesar del “silencio” de Marx sobre las instituciones, en realidad no hace sino avanzar en un análisis profundo de muchas de las instituciones sociales, aunque no las mencione de esta manera. Tanto es así, que podría decirse que Marx confluye con Rousseau en el desenmascaramiento de las trampas de la consideración de la institución como “lo instituido” y en el énfasis puesto en “lo instituyente”. De hecho Marx roza la paradoja de Rousseau vista con anterioridad en este trabajo -es decir, la dificultad de la comprensión de los actos constituyentes donde existe un acto de gobierno sin que el gobierno exista aún- cuando afirma que *“la democracia es el enigma resuelto de todas las constituciones”* *“la esencia de toda constitución política, el hombre socializado”*<sup>97</sup> y también, criticando a Hegel y su visión antidemocrática y burocrática del Estado dice que *“Hegel parte del Estado y hace del hombre el Estado subjetificado; la democracia parte del hombre y hace del Estado el*

---

<sup>97</sup> ibidem

*hombre objetificado*<sup>98</sup> y, a mayor abundamiento, confluye con Rousseau en su afirmación *“La constitución no crea al pueblo, es el pueblo el que crea a la constitución”*<sup>99</sup> De esta manera, Lourau añade a Marx junto a Rousseau en cuanto al énfasis puesto en la “sociedad instituyente”, frente a la concepción hegeliana que resalta sobre todo el elemento de la “sociedad instituida”.

Marx en sus críticas también carga contra la burocracia. Y uno de los elementos que hace a la diferencia entre “lo instituido” y “lo instituyente” es la burocracia. Avanzaremos que “lo instituido”, en los parámetros de nuestra realidad histórica y actual, tendió, tiende y tenderá muy probablemente a burocratizarse, “lo instituyente” siempre encuentra los escollos de “lo instituido” las más de las veces en forma de burocracia y, además en el “proceso de institucionalización” existen también tendencias o inercias que derivan hacia una nueva burocratización respecto de las cuales es preciso estar alerta para contrarrestarlas con “recursos democráticos”. Más adelante dedicaremos un apartado al estudio de la burocracia, pues es un tema imbricado con la institución por múltiples motivos. Volviendo con Marx, éste despliega su energía con virulencia contra la burocracia, *“porque la burocracia es el cáncer que devora las instituciones convirtiendo sus objetivos “formales” (el servicio de la Idea, del Estado) en su contenido. Finalmente el “circulo” vicioso e infernal de la burocracia es tal que el Estado ya no existe sino a través de ella. “Nadie puede escapar de este*

---

<sup>98</sup> ibidem, página 77

<sup>99</sup> ibidem

*círculo”*<sup>100</sup> Ve también la burocracia como *“jerarquía del saber”*<sup>101</sup> que genera un misticismo y un misterio en el saber patrimonio de la burocracia semejante al fetichismo de la mercancía<sup>102</sup> y la correspondiente deriva: *“El espiritualismo (la base de la teoría hegeliana del Estado, como magna institución, espíritu o idea encarnada de la Sociedad) se convierte en un materialismo sórdido, el materialismo de la obediencia pasiva y de la fe en la autoridad por intermedio de “esas formalidades masónicas” que son los exámenes”*<sup>103</sup>.

Un breve inciso: por alusiones a una de las principales prácticas de la “pedagogía heredada”, el examen, podemos vislumbrar cuánto de implicaciones burocráticas hay en nuestro quehacer tal como está conformado en la actualidad, simplemente queremos señalarlo aquí y ahora; más adelante volveremos sobre esta problemática, porque el hecho de que la pedagogía tenga tanto de burocracia es uno de los principales problemas que nos atañen y que intentamos abordar con las propuestas de esta tesis.

Volvemos de nuevo con Marx para ver cómo para él la burocracia no es sólo su apariencia: la división técnica del trabajo, sino “la

---

<sup>100</sup> ibidem, página 78

<sup>101</sup> ibidem

<sup>102</sup> *“El carácter misterioso de la forma mercancía estriba, por tanto, pura y simplemente, en que proyecta ante los hombres el carácter social del trabajo de éstos como si fuese un carácter material de los propios productos de su trabajo, un don natural social de estos objetos y como si, por tanto, la relación social que media entre los productores y el trabajo colectivo de la sociedad fuese una relación social establecida entre los mismos objetos, al margen de sus productores” (C. Marx). El producto superior en que se desarrolla el cambio de mercancías es el dinero, el capital y por este motivo el fetichismo de la mercancía encuentra su materialización más completa en el fetichismo del dinero, del capital, en el poder del oro sobre los hombres.”* Extraído de “Diccionario de Economía Política” en <http://www.eumed.net/cursecon/dic/bzm/f/fetichismo.htm>. Fecha consulta 15/11/2006

<sup>103</sup> *El análisis institucional*” Rene Lourau, Amorrortu editores, segunda reimpresión Argentina (1991), página 78

*institución de la separación, es decir, la división social del trabajo entre el Estado y la sociedad civil.*"<sup>104</sup>. En realidad, para Marx, todo el sistema político de Hegel se basa en esta "*separación fatal entre dos fatalidades*"<sup>105</sup>. Fatal porque lo que debiera ser un continuo devenir de lo instituyente sobre lo instituido, el proceso de institucionalización - donde el Estado como institución estaría regulado por la sociedad civil que lo engendra y a la que pretende, según Hegel, reflejarse - se convierte merced a esta "institución de la separación" en la absoluta negación del devenir de "lo instituyente": la regulación social de la institución, desapareciendo del mapa esa relación constituyente de los miembros de la sociedad civil sobre el Estado y quedando inermes estos, sometidos frente a los poderes constituidos, frente a la burocracia instituida, que asfixia la vertiente instituyente. Demostrándose con ello, aunque de manera involuntaria por parte de la burocracia, su inadecuación para la autonomía y la democracia de las instituciones formalizadas burocráticamente, incluido el Estado. Tanto es así que, para Marx, el Estado hegeliano, supuesta encarnación de la razón es, por contra, "*una realidad irracional que es en todas partes lo contrario de lo que expresa y expresa lo contrario de lo que es.*"<sup>106</sup>

Con anterioridad hemos comentado que cabría considerar que el "silencio a voces" sobre la "institución" en la obra de Marx viene determinado por la insuficiencia de la herramienta conceptual "institución" en la temporalidad en que desarrolló sus teorías, de hecho

---

<sup>104</sup> ibidem, página 79

<sup>105</sup> (sic), ibidem.

<sup>106</sup> ibidem

sólo juega con las vertientes semánticas del término relativas al plano jurídico, ya que toma el concepto de la filosofía del derecho de Hegel. Engels tiene problemas parecidos cuando intenta aportar la siguiente definición "materialista" de la institución:

*"Según la concepción materialista el factor determinante es, en última instancia la producción y reproducción de la vida inmediata. Pero esta producción tiene, a su vez, doble naturaleza. Por un lado la producción de medios de existencia, de objetos que sirven para la alimentación, el vestido, la vivienda, y útiles necesarios para todo ello; por otro lado, la producción de esos mismos hombres, es decir la propagación de la especie. Las instituciones sociales bajo las cuales viven los hombres de una determinada época histórica y de un determinado país están determinadas por esos dos tipos de producción, es decir, por el estadio de desarrollo en el que se encuentran el trabajo, por una parte, y la familia, por la otra."<sup>107</sup>*

Quiere esto decir que las instituciones para Engels están supeditadas o determinadas al trabajo, las relaciones de producción y la familia, o relaciones de reproducción. Aquí el intento ha sido en vano porque los determinantes de las instituciones son en sí mismos instituciones. Con lo cual el enigma de la institución para el marxismo en sus comienzos continúa. Sin embargo, a falta de herramientas conceptuales, roza intuitivamente en todo momento la relación

---

<sup>107</sup> ibidem, página 83

profunda en el interior de la institución entre lo instituido y lo instituyente, constitutiva del proceso de institucionalización.

### **1.9.2. Lenin y el Partido, la reducción de la revolución “instituyente” al aparato instituido de la revolución.**

Lenin también encuentra dificultades en el campo institucional. En un principio, antes de la revolución, no tiene problemas en la impugnación de la maquinaria estatal -o lo que es lo mismo, la organización de la institución del Estado- el ejército -toda una institución- y la burocracia -una forma de lo instituido- es decir, no tiene problemas para cargar contra lo instituido previo a la Revolución – aunque no maneje esta terminología. Sin embargo, sí tendrá “problemas” con las instituciones, con posterioridad a la revolución de octubre. Es cierto que anteriormente Lenin define la sociedad comunista como una “extinción o muerte lenta del Estado”, la forma máxima en aquel entonces de lo instituido. Sin embargo cuando, tras la revolución, Lenin busca instituciones singulares capaces de reemplazar la maquinaria estatal, percibe, paradójicamente, en los consejos, en los modelos institucionales profundamente democráticos, la negatividad, un peligro para la gestión de los logros de la revolución. Por ello se escora por el Partido y, con el apoyo de Trotsky, desautoriza los consejos, ahogando así los últimos impulsos de la "oposición obrera". Fundamenta Lenin esa decisión en dos obstáculos insuperables que percibe, en la praxis, en el camino de lo teorizado: los imperativos de la

producción y los imperativos del saber y la competencia. También en un principio, antes de la revolución de octubre se había pensado en la posibilidad de suplantarse la institución familiar, por cuanto es parte de los mecanismos de dominio de clases, por un sistema completo de servicios sociales, de manera que las funciones económicas de la familia fueran asumidas por la sociedad socialista. Los consejos, las instituciones democráticas de la revolución pasan a un segundo plano y el partido toma esas funciones; la familia, vistas las dificultades para desarticularla como institución, es restaurada y, además, coincidiendo con la nueva política económica que vuelve a reconocer el patrón oro, restaura el rublo. Una serie de medidas conservadoras de los logros revolucionarios, incluso, paradójicamente, a costa de gran parte de lo propuesto en la propia revolución.

Y el Partido, que ha venido a suplantarse a los consejos en la gestión de lo común se convierte en la nueva institución, donde prima lo instituido. De ahí el cambio de actitud de Trotsky, que, si bien en un primer momento, apoya a Lenin en el proceso de supresión del poder de las instituciones democráticas de la revolución, los consejos - por mor de la defensa de los logros, frente a las dificultades económicas, políticas y bélicas posteriores a la revolución- con posterioridad, critica arduamente el dogmatismo que se extiende en el seno de esta organización de lo instituido -el Partido- tras la revolución. Dogmatismo que suplanta la voz de lo instituyente, los grupos y fracciones internas al partido, motivadas y alimentadas precisamente por ese dogmatismo monolítico de la nueva burocracia erigida, la cual desoye la realidad

social y caracteriza al Partido como lo instituido. La revolución, el acto “instituyente”, queda reducido a la institución revolucionaria “instituida”.

### **1.9.3. Rosa Luxemburg. El primer esbozo del concepto “potencia democrática instituyente”.**

Sin embargo, es Rosa Luxemburg, en “*La revolución rusa*”, la que se aproxima más a la concepción de lo instituido, lo instituyente y el proceso de institucionalización que hemos alcanzado en el presente. De hecho sus tesis son muy cercanas a las que hace valer Paul Cardan en “*Marxismo y teoría revolucionaria*”<sup>108</sup>. Rosa Luxemburg se opone con firmeza a la disolución de la Duma. Lourau explica que Rosa Luxemburg se refiere a la “*onda vital de la opinión popular*” que “*baña constantemente los cuerpos representativos, los penetra, los dirige*”. Para ella el sistema representativo no es democrático en sí mismo pero su existencia permite que se expresen las corrientes democráticas cuando estas surgen o estallan:

*“El pesado mecanismo de las instituciones “democráticas” tiene un poderoso correctivo: precisamente en el **movimiento vital de las masas, en su pasión ininterrumpida**. Cuanto más democrática es la institución, **tanto más viva y fuerte es la pulsación de la vida política de las masas, más inmediata y***

---

<sup>108</sup> P. Cardan, “*Marxisme et théorie révolutionnaire*”, Socialisme ou Barbarie, n° 39, marzo abril de 1965, y n° 40 junio agosto de 1965. En el libro de Lourau de referencia, página 89.



**más total es su acción** (...) *El remedio inventado por Lenin y Trotsky, es decir la supresión de la democracia en general, es peor todavía que el mal que pretende curar: en efecto, obstruye la única fuente viva de donde pueden surgir las correcciones a todas las insuficiencias congénitas de las instituciones sociales: la vida política activa, sin trabas, enérgica, de las más amplias masas de la nación*".<sup>109</sup>

Movimiento vital de las masas... pasión ininterrumpida... onda vital de la opinión popular que baña constantemente los cuerpos representativos, los penetra, los dirige... Pulsación de la vida política de las masas... Acción inmediata (sin mediadores) y total (en toda situación)... A nuestro entender existe aquí una forma anticipada del concepto "dynamis", potencia, la potencia de la Multitud. Un concepto que luego será central en la filosofía política de Antonio Negri cuya hermenéutica didáctico-pedagógica con elaboración de diseminaciones

---

<sup>109</sup> "Todo esto demuestra que "el farragoso mecanismo de las instituciones democráticas" cuenta con un poderoso correctivo, es decir con el movimiento vivo de las masas, con su inacabable presión. Y cuanto más democráticas son las instituciones, cuánto más vivo y fuerte es el pulso de la vida política de las masas, más directa y completa es su influencia, a pesar de los rígidos programas partidarios, de las boletas superadas (listas electorales), etcétera. Con toda seguridad, toda institución democrática tiene sus límites e inconvenientes, lo que indudablemente sucede con todas las instituciones humanas. Pero el remedio que encontraron Lenin y Trotsky, la eliminación de la democracia como tal, es peor que la enfermedad que se supone va a curar; pues detiene la única fuente viva de la cual puede surgir el correctivo a todos los males innatos de las instituciones sociales. Esa fuente es la vida política activa, sin trabas, enérgica, de las más amplias masas populares." Extraído, con fecha 01/02/2007, de:

[http://www.marxists.org/espanol/luxem/11Laevolucionrusa\\_0.pdf](http://www.marxists.org/espanol/luxem/11Laevolucionrusa_0.pdf).

Como puede verse, cuando hemos buscado el texto de manera directa, con el fin de citar directamente en la medida de lo posible, hemos encontrado algunas diferencias de matiz en esta versión. Por ejemplo, en la versión del texto de Rosa Luxemburg a la que hemos accedido se usa la expresión "el movimiento vivo de las masas, su inacabable presión" en lugar de la expresión "el movimiento vital de las masas, en su pasión ininterrumpida" tal como le llega traducido a Rene Lourau desde la edición francesa "La Révolution Russe" citada por él en la página 88 del libro de referencia. De

conforma esta tesis. Más adelante tendremos ocasión de estudiar con detenimiento este nuevo sujeto de transformación social elucidado por Antonio Negri, que luego será uno de los elementos centrales de su pensamiento, junto con el nuevo escenario mundial: el Imperio. Basta por ahora con resaltar la anticipación histórica de Rosa Luxemburg respecto de este concepto básico, “*dynamis*”, en el sentido en el que lo emplea Antonio Negri: potencia democrática, fuerza instituyente. Es en su filosofía política elemento nuclear de la auténtica democracia, la democracia radical o, si se prefiere la democracia absoluta, cuyo anhelo actúa como motor en la elaboración de este trabajo vivo, la tesis. Rosa Luxemburg ha sabido captar la idea de “potencia democrática” (capacidad, facultad, posibilidad de que exista la verdadera democracia), es decir de “fuerza instituyente”, y de “dinámica político-democrática” (movimiento tendente a la más completa participación política de todos que nos sitúa a las puertas de la democracia absoluta<sup>110</sup>) y acaricia también la de “poder constituyente”, concepto que estudiaremos con mucha profundidad en apartados posteriores de esta tesis pero que podemos ahora enunciar aquí de una manera muy sintética: “principio absoluto, matriz generadora de dinámicas democráticas”. Pero a falta de mejores herramientas conceptuales la expresa en términos de “ola vital”, “pasión ininterrumpida”, “pulsación de la vida política de las masas”, “acción inmediata”.

---

cualquier manera son diferencias de matiz y el que nos parece más adecuado para el discurso de esta tesis es el recogido por Lourau.

<sup>110</sup> “Democracia absoluta”, es como veremos más adelante un término usado por Antonio Negri en sus textos, el cual designa a “la totalmente libre expresión de la

#### **1.9.4. Paul Cardan. La alienación como “heteronomía instituida” y la “autonomía instituyente”.**

Siguiendo a Lourau, acabaremos esta revisión del marxismo y su relación con el concepto de “institutio” y el análisis institucional con las aportaciones de Paul Cardan al respecto. Cardan aborda conceptualmente la institución desde el prisma marxista con el apoyo de las ciencias humanas (psicoanálisis y antropología):

*“Cardan parte de la unión y de la tensión entre la sociedad instituyente y la sociedad instituida. La alienación es la “heteronomía instituida”. La alienación “aparece entonces como instituida, o al menos como fuertemente condicionada por las instituciones (vocablo que aquí se aplica en el sentido más amplio, incluyendo en especial la estructura de las relaciones de producción)”<sup>111</sup>*

Unión y tensión, estamos acercándonos a las propuestas teóricas de Gregorio Baremblyt con las que hemos comenzado el apartado. La expresión de “unidad y tensión” comienza a dibujar algo que, a pesar de presentar una totalidad en sí misma, la dimensión institucional, toma la forma de algo cambiante, en movimiento, debido a la tensión. Aunque no se exprese así, comienza a percibirse lo que Baremblyt denomina como “proceso de institucionalización”. La unidad entre la sociedad

---

singularidad (todos y cada uno de nosotros somos singulares, únicos e irrepetibles) y su potencia”

instituyente y la sociedad instituida, unidad que se deriva de la acción de lo instituyente como potencia productora de instituciones y lo instituido como resultado de esa fuerza. En este caso Cardan detecta ese binomio en la sociedad, ocurre lo social instituyente que se plasma en el resultado lo social instituido como resultado de esa fuerza instituyente. De ahí la inextricable unión, que es al mismo tiempo tensión interna pues lo instituyente acaba o transforma lo instituido existente con anterioridad y crea un nuevo “instituido”, que a su vez será desplazado por la actividad instituyente posterior, que creará algo nuevo instituido, que desplazará al anterior y así sucesivamente. Estamos asistiendo a las fases sucesivas de un fenómeno, el fenómeno de la institución y su movimiento interno el “proceso de institucionalización”: “el movimiento generador y transformador de lo instituido por lo instituyente”. Aunque Cardan no lo nombre, se halla implícito el tercer concepto aportado por Baremlitt: el “proceso de institucionalización”.

Además, como puede verse el término institución ya ha cobrado casi totalmente el carácter que presenta en la actualidad con la inclusión de las relaciones de producción en su campo de significados, que abarca mucho más que lo simplemente jurídico recogido por Marx de Hegel. *“Cardan señala que ni Marx ni los funcionalistas percibieron el nivel simbólico de este concepto y lo reificaron en su forma jurídica”*<sup>112</sup>.

---

<sup>111</sup> *El análisis institucional*” Rene Lourau, Amorrortu editores, segunda reimpresión Argentina (1991), página 89

<sup>112</sup> *ibidem*, página 90

Puede decirse que la dificultad conceptual del marxismo respecto de la institución que hemos observado con anterioridad acaba en este punto.

Pero hay más matices, y son sugerentes. Siendo la alienación *“el proceso mediante el cual el individuo o una colectividad transforman su conciencia hasta hacerla contradictoria con lo que debía esperarse de su condición”*<sup>113</sup> una mirada a la expresión *“la alienación como heteronomía instituida”*, nos abre también los ojos respecto de su antítesis, contenida en su antónimo, que venimos a nombrar aquí como la **“autonomía instituyente”**. Yendo un paso más allá, si consideramos la alienación proceso de subjetivación contradictoria con la propia condición, podemos, mediante una especie de “ecuación lógica” intuir cómo sería nuestra condición una vez, digamos, “desalienada”: una condición humana que versa sobre autonomía y capacidad instituyente. Es decir que si pudiéramos entre todos superar nuestra alienación, nuestra heteronomía instituida, abriríamos las puertas de la verdadera potencia del ser humano: su capacidad, su facultad inmanente, intrínseca, para la autonomía y para la acción co-instituyente.

Continua Cardan expresando el desarrollo de la dialéctica entre lo instituyente y lo instituido, otra forma de llamar al proceso de institucionalización:

*“Hay lo social instituido, pero esto supone siempre lo social instituyente” en épocas normales, lo social se manifiesta en la institución, pero esta manifestación es verdadera y a la vez falaz*

*en cierto modo como lo indican los momentos en que lo social instituyente irrumpe y emprende la tarea sin intermediarios: los momentos de revolución. Pero esta tarea apunta inmediatamente a un resultado: darse de nuevo una institución para existir en ella de manera visible; y cuando esta institución queda planteada “lo social instituyente se aparta toma distancia, se encuentra ya también en otro lado”<sup>114</sup>*

Este vaivén, de lo instituyente sobre lo instituido, o mejor este movimiento en espiral, puesto que no vuelve a pasar por el mismo sitio, es una forma de describir el proceso de institucionalización sin nombrarlo. Sin embargo, Cardan se está refiriendo a lo social instituyente y a lo social instituido, de una manera general, está hablando de la sociedad, en su totalidad como una institución de instituciones, al igual que las constituciones son “la ley de leyes”, es decir la ley que regula de una manera general las leyes que la desarrollan.

Vamos a ajustar el enfoque a “lo escolar”. Bajando un nivel nuestro enfoque, encontramos la institución escolar como importante elemento conformador de lo “social institucional” y, también, por qué no decirlo, de la “alienación como heteronomía instituida” de la que habla Cardan. Es posible pues descender un peldaño con esta conceptualización, desde lo social a lo escolar y comenzar a trasladar las conclusiones de Cardan, o recolocar, que no extrapolar, porque no

---

<sup>113</sup> D.R.A.E.

<sup>114</sup> *El análisis institucional*” Rene Lourau, Amorrortu editores, segunda reimpresión Argentina (1991), páginas 89 y 90

estamos sacando nada de su contexto o cambiando de campo cuando pasamos de lo social a lo escolar, puesto que lo escolar se halla comprendido y es parte importante en lo social. Así que, podemos decir que, al igual que existe lo social instituido, hay (existe) lo escolar instituido, pero esto supone lo escolar instituyente, de la misma manera que lo social instituido supone lo social instituyente. Y, siguiendo el esquema de Cardan, podemos decir también que, en el sentido más amplio posible del concepto, incluyendo no sólo lo que es en la actualidad lo escolar, sino su potencia, lo que puede llegar a ser, lo escolar, al igual que lo social, se manifiesta en la institución, escolar, valga la redundancia. Pero, siguiendo a Cardan también podemos enunciar que esta manifestación de “lo escolar en el sentido más amplio posible” en el seno de la actual institución escolar, de “lo instituido como escolar”, es “verdadera y a la vez falaz” en cierto modo como lo indican los momentos en que “lo escolar instituyente”, pleno de potencia, irrumpe y emprende la tarea sin intermediarios, los momentos de innovación, de transformación, de democratización de la realidad escolar. Momentos, en gran parte responsables de los progresos en pedagogía, en los que podemos decir, que sin las mediaciones burocráticas naturalizadas en la institución escolar, o abriendo líneas de fuga en el contexto dictaminado por la administración burocrática educativa vemos a los movimientos de renovación pedagógica y al movimiento estudiantil obrar como sujetos de esta acción innovadora, transformadora y democratizadora de la institución, estableciéndose dinámicas político democráticas en el seno de la institución escolar. Un

**“nuevo skholé co-instituyente”** comienza a perfilarse en el seno de la institución escolar.

Igualmente, y retrocediendo a la anterior cita de Cardan para acoplarla en el resultado de la diseminación de la cita contigua podemos añadir que es en estos “momentos responsables de progresos” en los que la “autonomía instituyente” toma el relevo, en el seno de la institución escolar, respecto de la alienación como “heteronomía instituida” que proporciona la conformación burocrática de la institución escolar actual. Abrir la puerta de la “autonomía instituyente”, nos ofrece unos vastos y hermosos paisajes de libertad y cultura que nos están ahí esperando, tras el fin de nuestra alienación. Abrir esa puerta es una gran parte del total necesario para convertir la institución escolar en la co-institución escolar radicalmente democrática que andamos buscando.

Dicho de otra manera, la institución (en este caso la parte instituida) aparece en este caso, en palabras de Lourau, *“como negatividad, mientras que la universalidad (unidad positiva) queda reservada al alto grado de participación de los pequeños grupos en su fase de “fusión”, de institucionalización “libre”, de revolución permanente”*<sup>115</sup> en el seno de la institución. La “fase de fusión” es un término que procede de Sartre, en su libro *“Crítica de la razón dialéctica”*, quien lo refiere a la *“soberanía colectiva e instituyente”*<sup>116</sup> a la que describe desde la óptica del análisis de la dinámica de grupos

---

<sup>115</sup> ibidem, página 90

<sup>116</sup> Grupos, organizaciones e instituciones” Georges Lapassade. Granica Editor, S. A., Barcelona 1977. Página 33.



como *“momento de grupo en fusión”*. El concepto de alienación utilizado por Cardan queda articulado así con una crítica a las instituciones donde la alienación representa la *“autonomización de las instituciones con respecto a la sociedad”*<sup>117</sup>, es decir, el poder de sus burocracias inmanentes a lo instituido, su dominio sobre la sociedad, pero esto lo veremos con más claridad en el próximo apartado dedicado a la burocracia y la institución.

Vamos a detenernos un momento para recabar aquí un interesante texto, en el que se halla inserto el concepto de *“momento de grupo en fusión”*, elaborado por Sartre, dado su evidente interés. Diremos también que es como un primer esbozo, una anticipación, de aquello que luego Antonio Negri, en 1994, desarrollará en su libro *“El Poder Constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad”*, en el que buscará la línea que recorre los momentos históricos de revolución, en los que se presenta evidente como factor común de todos ellos, el “poder constituyente”:

*“En 1871 durante la Comuna de París, los parisienses inventaron una nueva vida y nuevas instituciones. Las viejas instituciones estatales (...) habían sido provisionalmente abolidas durante aquella primavera en que París era libre. La Comuna era ya la “participación” verdadera: a un tiempo el gobierno directo y la celebración. Todas las significaciones –económicas, políticas, lúdicas- de la “participación” directa de todos en la vida social se hallaban mezcladas en ese momento de la Revolución. (...) el “grupo*

---

<sup>117</sup> *El análisis institucional*” Rene Lourau, Amorrortu editores, segunda reimpresión

*en fusión” siempre implica esa ruptura, esa falla en el sistema y ese despertar de la invención política colectiva. En 1789 es el Contrato Social en acto; (...) En clubes, iglesias, en múltiples lugares la gente se reúne todos los días para impugnar el Poder. 1848 es el despertar de la palabra colectiva en clubes y asambleas (...) 1871, la Comuna: tres meses más de debates políticos en las nuevas instituciones de la soberanía. 1917, los soviets: el “sistema” de la Asamblea General Permanente vuelve a encontrarse nuevamente en fábricas, barcos y cuarteles. Todo aquello que se descubre – y redescubre- cada vez es una nueva relación con la política con el conjunto del sistema institucional: nuevas formas nuevas instituciones también para la vida diaria. (...) Sartre ha descrito esta soberanía colectiva e instituyente como momento del grupo en fusión”<sup>118</sup>.*

Añadiremos también que el concepto soberanía será analizado por Negri, con posterioridad, en el libro al que nos referimos, como relación de dominación con dos roles mandante/obediente y por ello con muchas connotaciones de aspecto negativo: heteronomía, dependencia, servilismo, jerarquía, castigo, violencia, autoritarismo, es decir, autoridad tipo “potestas”... incluso cuando es universal y descansa sobre el conjunto de la ciudadanía, el pueblo, o como cuando la nombra Sartre como “soberanía colectiva”. Es por ello contrapuesto al de “potencia” que sin dejar de significar “poder” que tiene las

---

Argentina (1991), página 90

<sup>118</sup> Grupos, organizaciones e instituciones” Georges Lapassade. Granica Editor, S. A., Barcelona 1977 página 33.

connotaciones opuestas: autonomía, independencia, cooperación, horizontalidad, crítica constructiva, autoridad epistemológica, es decir, “autoritas”... En el apartado de la tesis dedicado a este libro, damos completa cuenta de ello. Así pues, en realidad ahora nosotros diríamos: “potencia colectiva e instituyente (co-instituyente)” en lugar de “soberanía colectiva e instituyente”.

Volviendo al tema que nos ocupa, otra de las aportaciones valiosas de Paul Cardan consiste en señalar que *“ni Marx ni los funcionalistas percibieron el nivel simbólico de este concepto (institutio) y lo reificaron (cosificaron) en su forma jurídica”*<sup>119</sup>. Aquello que Cardan encuentra de simbólico en la institución es el hecho de *“representar, en un sector particular de la práctica social, el sentido del sistema en su conjunto”*<sup>120</sup>. Podríamos, pues, poner como ejemplos respecto de un sector particular de la práctica social, el sistema educativo y decir, siguiendo a Cardan, que el “nivel simbólico”, la cualidad de símbolo<sup>121</sup>, de la institución escolar es el hecho de representar, en el sector particular de la práctica social correspondiente a lo educativo, el sentido del sistema social en su conjunto. De ahí la importancia de cobrar conciencia del simbolismo inmanente a la institución escolar, comprendiendo además la referencia o el significado, el sentido, del mismo, y el origen de las dificultades exógenas a la institución inherentes a las posibilidades de transformar esa representación, ese simbolismo. Desde esta perspectiva es fácil

---

<sup>119</sup> *El análisis institucional* Rene Lourau, Amorrortu editores, segunda reimpresión Argentina (1991), página 90. Lo escrito entre paréntesis son aclaraciones nuestras.

<sup>120</sup> *ibidem*

comprender los beneficios de la posible transformación del contenido de la simbología de la institución escolar, en acto co-instituyente basado en el anhelo democrático de los sujetos que trabajan, enseñan y aprenden en ella. Este evento podría redundar, desbordando la propia institución, en el resto del entramado simbólico social. O, cuanto menos, sería una transformación obrada en parte importante del sistema social en su conjunto, contribuyendo así de forma notoria, desde nuestra perspectiva, a una profunda democratización de la sociedad -la agrupación natural o pactada de personas, que constituyen unidad distinta de cada uno de sus individuos, con el fin de cumplir, mediante la mutua cooperación, todos o alguno de los fines de la vida<sup>122</sup>- en su sentido más amplio: relacional, productivo, reproductivo, económico, político, cultural, artístico, comunicacional, lúdico... Con esos rumbos se desarrolla nuestra tesis.

Otro aspecto relevante, es la interpretación de los tres momentos de la institución que realiza Cardan: la institución “*no se encuentra siempre donde las relaciones de producción son “instituidas” de manera aparentemente necesaria natural y eterna*”<sup>123</sup>, es decir, en el momento de la universalidad como la entendió Hegel, con falsa naturalización incluida, pero esta vez en el campo de las relaciones de producción entendidas, por fin, como una de las principales instituciones de la sociedad en el modo de producción capitalista. Por el contrario, Cardan

---

<sup>121</sup> símbolo. (Del lat. *simbolum*, y este del gr. σ?μβολον). **1.** m. Representación sensorialmente perceptible de una realidad, en virtud de rasgos que se asocian con esta por una convención socialmente aceptada (...) (D.R.A.E.)

<sup>122</sup> Diccionario de la Real Academia Española, entrada “sociedad”.

encuentra la realidad del concepto “institutio” entre “*el momento de la singularidad (lo socialmente instituido) y el momento de la particularidad (lo socialmente instituyente)*”<sup>124</sup>.

Esta es una idea fundamental, Cardan encontraría la clave definitoria de la institución escolar, la “verdadera institución”, por decirlo de alguna manera, no en la idea y la norma universal de la educación en abstracto, como ocurriría con Hegel, sino “entre” todas y cada una de las singulares organizaciones escolares instituidas, encarnación de lo universal educativo, momento de la singularidad de la institución, y el momento de la particularidad: todos y cada uno de los habitantes del currículo, los sujetos que las pueblan, cuya singularidad, esta vez en el nivel subjetivo –sujetos- se construye sobre la base de sus particularidades, circunstancias y determinaciones singulares, valga la redundancia- y que actúan o tienen la posibilidad, la potencia, de actuar, como instituyentes, co-instituyentes diríamos nosotros. En ese “entre” que hemos entrecomillado “*Cardan distingue el momento de la universalidad como momento de la regulación social permanente*”<sup>125</sup> y ese “entre” de “regulación social permanente” puede ser identificado en cierta manera con el proceso de institucionalización.

Pero “*¿Por qué la universalidad de la institución es (para Cardan) el lugar de la tensión entre instituyente e instituido? Porque es el lugar donde se manifiesta el “componente imaginario” de la institución: “Más allá de la actividad consciente de institucionalización, las instituciones*

---

<sup>123</sup> *El análisis institucional*” Rene Lourau, Amorrortu editores, segunda reimpresión Argentina (1991), página 90

<sup>124</sup> *ibidem*

*han hallado su fuente en lo imaginario inconsciente.*<sup>126</sup> La institución es para Cardan, por tanto, el entrecruzamiento entre “lo imaginario inconsciente” junto con otros dos factores. Valga como ejemplo de lo imaginario inconsciente la proyección de la figura de la autoridad paterna sobre la institución justificativa de la heteronomía asignándole “potestas” a la institución. Así, en la institución feudal, lo imaginario en este aspecto paternalista cobra tal fuerza que, *“el lazo feudal (la institución feudal) y el tipo de autoridad feudal recuerdan el lazo familiar”*<sup>127</sup>. De hecho, el sello del lazo feudal es el vasallaje y consiste en una breve ceremonia, en la que lo imaginario inconsciente en otras instituciones heterónomas posteriores se muestra prácticamente al desnudo en ella, rozando por tanto lo consciente. Es una ceremonia en la cual -como podemos leer en *“La descolonización del niño”*, un libro del destacado psicoanalista francés Gerard Mendel, en el cual defiende la existencia de “clases de edad” y “lucha de clases de edad” (niño-adolescente/adulto) en tanto que complemento de la lucha de clases sociales- el futuro vasallo...

*“... une las manos y las pone, así unidas en las manos del segundo, claro símbolo de sumisión cuyo sentido se acentuaba aún más, algunas veces por una genuflexión (El significado simbólico de la genuflexión era, a nuestro juicio, reflejar la desigualdad de talla existente entre los padres y el niño (...)) Recordemos que la palabra Señor deriva de “Senior” el de más edad) Al mismo tiempo el*

---

<sup>125</sup> ibidem

<sup>126</sup> ibidem

*personaje que ofrece sus manos pronuncia unas palabras muy breves, con las que reconoce ser “hombre” de (similar a hijo de) la persona colocada frente a él. Seguidamente, jefe y subordinado se besan en la boca: símbolo de acuerdo y amistad*”<sup>128</sup>

Los otros dos factores son, primero, “lo simbólico”, que aúna en cierta medida creando el lugar común, el encuentro, la reunión, en este caso, la protección *“Buscarse un protector, complacerse en proteger”*<sup>129</sup>. Y, segundo, “lo económico funcional”, clave de la supervivencia de la propia institución. Siguiendo con la misma institución, el feudalismo, este tercer elemento serían los existentes tributos (aspecto económico) y la dependencia y la subordinación (en el aspecto funcional). Así pues, para Cardán la definición última de institución es la siguiente:

*“La institución es un circuito simbólico, socialmente sancionado, en el cual se combinan en proporciones y relaciones variables, un componente funcional y un componente imaginario. La alienación es la autonomización y el predominio del momento imaginario en la institución, lo cual entraña la autonomización y el predominio de la institución respecto de la sociedad.”*<sup>130</sup>

---

<sup>127</sup> “La descolonización del niño” Gerard Mendel. Ariel. Barcelona. 1974. Página 107. La expresión entre paréntesis “(la institución feudal)” es nuestra.

<sup>128</sup> ibidem, página 107 y 108. La expresión entre paréntesis (El significado simbólico (...)) deriva de Senior, el de más edad) figura como nota al pie n°9 redactada por Gerard Mendel. El resto del texto procede a su vez de la obra clásica de Marc Bloch *“La sociedad feudal”*. La expresión entre paréntesis (“similar a hijo de...”) es nuestra.

<sup>129</sup> ibidem, página 107

<sup>130</sup> *“El análisis institucional”* Rene Lourau, Amorrortu editores, segunda reimpresión Argentina (1991), página 91. Nótese que la autonomización de la que se habla aquí es la autonomización de la institución respecto de la sociedad, que da como resultado la burocracia, con lo cual se haya en el polo opuesto de la autonomía de los sujetos, como componente esencial de la democracia de la que hemos estado hablando.

Es decir, en tanto “circuitos simbólicos” en las instituciones se ponen en circulación ciertos símbolos, ciertas representaciones de “cómo debe de ser algo” ya sancionadas, es decir legitimadas socialmente por algún tipo de consenso, al menos en apariencia. Esto incluiría en el rango del concepto “institutio” desde las relaciones de producción, las relaciones burocracia–administrados, hasta la propia economía. Veámoslo:

*La propia economía “no puede existir sino como institución: las formas de intercambio (forma mercancía y, más en especial, “forma-equivalente” que es la moneda son instituidas en el marco de un sistema institucional del que la banca, la bolsa, la empresa industrial y comercial, la compañía, el trust, no son sino las manifestaciones más visibles”<sup>131</sup>.*

Igualmente, y siguiendo esta línea, la explotación del hombre por el hombre, la división técnica y social del trabajo, y su combinación con el no-trabajo en su sentido negativo para las relaciones sociedad-sujeto, es decir, el paro, la miseria de un porcentaje enorme de la sociedad, el embrutecimiento y robotización del trabajo, la tecnologización y automatización, que generan la exigida “flexibilidad” espacial y temporal del trabajo y su alta precariedad en la actualidad, fenómenos asociados a la corrosión del carácter<sup>132</sup>... no serían más que formas de *“una fatalidad socialmente instituida y legitimada en nombre de la exigencia*

---

<sup>131</sup> ibidem, página 91

<sup>132</sup> ver “La corrosión del carácter” de Richard Sennet.



*social*”<sup>133</sup>. Estaríamos ante la institucionalización del sufrimiento del “ciudadano de a pie” actual, ocultada tras la falsa naturalización.

He aquí, pues, el ensanchamiento del concepto “institutio” producido por Cardan, en el cual, las instituciones han dejado de ser un simple reflejo superestructural de la infraestructura, o estructura económica, en la visión hipostasiada a lo jurídico heredada por Marx de Hegel, e incluso un objeto de estudio desdeñable cuando se trataba del concepto nuclear de la sociología -que pretendía acabar tanto con el marxismo como con el movimiento obrero- como en las primeras etapas del marxismo, para pasar a ser algo nuclear, medular, respecto de lo social, tanto en el aspecto de lo social instituido, como en el de lo social instituyente, así:

*“Aquello que el sociologismo de la teoría de las organizaciones deja de lado, o considera como un dato “natural”, pasa a ser objeto del análisis institucional: a saber el circuito de las relaciones instituidas e instituyentes que sirve de materia prima para la instauración y el funcionamiento de esas formas sociales que son la empresa, el partido, la familia o el Estado”*<sup>134</sup>.

Esto también es aplicable, por supuesto, a la institución escolar, que no aparece en esa enumeración de instituciones con la que René Lourau cierra el segundo capítulo del libro de referencia, pero la apuntaremos aquí: aquello considerado como “natural” en el campo escolar, e incluso en el más amplio sentido, educativo, incluida la

---

<sup>133</sup> *El análisis institucional*” Rene Lourau, Amorrortu editores, segunda reimpresión Argentina (1991), página 93

<sup>134</sup> *ibidem*, página 94

educación administrada a través de la institución escolar como de otras instituciones (no olvidemos la educación no formal y la informal, ejercida por los medios de comunicación de masas, radio, televisión, internet, etc.) pasa a ser objeto del análisis institucional, a saber: el circuito de las relaciones instituidas e instituyentes que sirve de materia prima para la instauración y el funcionamiento de esa forma social que es la escuela, la institución escolar.

#### **1.10. Breve recapitulación y prospección**

A través de la, sorprendente a veces, historia del término institución, de la mano de Rene Lourau, y sobre todo en este apartado dedicado a la institución en el marxismo, con Karl Marx, Lenin, Rosa Luxemburgo y Paul Cardan nos hemos ido aproximando, por otros caminos, a lo que va a ser el núcleo de esta tesis: una diseminación pedagógico didáctica de la filosofía política del, también marxista, Antonio Negri. Aunque en este apartado estamos simplemente realizando primeras aproximaciones y avances, que permitan el posterior desarrollo de la citada diseminación pedagógico didáctica enfocada a la búsqueda de los planteamientos, las estrategias y los métodos de una institución renovada, transformada en sus discursos – teorías y prácticas- en la dirección de la radicalización de la democracia en su seno, es decir, que albergue lo más cercano posible a la democracia absoluta: la garantía de la totalmente libre expresión de la

singularidad (todos y cada uno de nosotros somos singulares, únicos e irrepetibles) y su potencia.

Aún quedan más elementos de esta suerte de recorrido histórico que estamos realizando. Siguiendo el hilo del concepto “institutio”, a través de este macro-apartado que lleva su nombre, abordaremos la burocracia por razones de proximidad e imbricación con la institución (hemos visto más arriba que fue designada por Marx como el mal de las instituciones). Tras ello dedicaremos un apartado a la pedagogía burocrática que hemos heredado. Y cerraremos este apartado dedicado al concepto “institutio” presentando un aspecto de la co-institución que venimos a proponer que la contrapone a los modelos burocráticos vigentes: la Escuela de la Multitud como escuela del gozo y del deseo. Después vendrá, como ya comentamos, otro gran apartado denominado “skholé” que nos situará plenamente sobre las connotaciones del étimo de la expresión “escuela” develando implicaciones también inesperadas y sorprendentes.

### **1.11. La institución y la burocracia.**

*“Nos hemos acostumbrado desde la infancia a considerar estas relaciones (separación entre dirigentes y ejecutantes, entre gobernantes y gobernados) como **datos naturales y eternos de la existencia social**. El papel de la escuela resulta esencial para preparar al hombre a aceptar la organización de la separación. Se comprende así que haya que cambiar la escuela si se desea*

*verdaderamente cambiar la sociedad. (...) nada (...) puede cambiar si los hombres no aprenden desde la infancia a **construir instituciones y a administrarlas.** (...) Si el día de mañana se establecen nuevas estructuras que apunten a permitir por fin la **participación de todos** en las decisiones, (...) de nada ha de servir si los hombres no han aprendido ya a vivir en la nueva sociedad y a construirla de manera permanente, **a no fijar más el movimiento histórico en instituciones inmutables y separadas del acto instituyente.** Así, la oposición histórica entre el “grupo en fusión” (...) y las Instituciones llegaría a su fin en un mundo en que los hombres estarían preparados para rechazar **la propiedad privada de la organización, que es el signo distintivo de nuestra vida social y su fundamento último**”.<sup>135</sup>*

La “propiedad privada de la organización”, es decir, la burocracia, signo distintivo y fundamento último de nuestra vida social. He aquí, el epítome de todo este apartado, rápida forma de explicar todo el contenido. Y he aquí, también, la importancia de transformar la Escuela, la institución escolar, acabando con la burocracia en su interior, con la “pedagogía burocrática”: la Escuela es, o sería, el lugar idóneo para aprender desde la infancia a “construir instituciones y administrarlas”, aprender a construir la posible nueva sociedad y a vivirla con y desde “la participación de todos en las decisiones”, aprendiendo también a no fijar las dinámicas político-democráticas en

---

<sup>135</sup> Sidi Bou Saïd, Introducción del libro “Grupos, organizaciones e instituciones”

“instituciones inmutables y separadas del acto instituyente”. Es decir, en la Escuela, tenemos el tiempo, la ocasión, la oportunidad para aprender a co-instituir, y para aprender co-instituyendo.

De todo ello se deriva la importancia del estudio minucioso del concepto de burocracia. Para ello comenzaremos con un breve apunte sobre la caracterización de la misma que nos ofrece Michel Lobrot:

*“(La burocracia) se define por el hecho de que administra una o varias colectividades. Esto quiere decir que decide en lugar de esta colectividad, en principio por el bien de ésta. Fija los objetivos por alcanzar, el espíritu y los métodos de funcionamiento; reparte funciones; organiza las actividades, prevé las tareas de todos y las relaciones entre los individuos. Una vez hecho esto, vigila la aplicación del programa y sanciona si éste no se realiza.*

*Su papel esencial, pues, consiste en la planificación, la organización y el impulso. **La consecuencia evidente es que los administrados se encuentran despojados de su poder humano esencial, el de decidir y organizarse por sí mismos, el de escoger, comunicarse, etc. Quedan reducidos a “cosas”, ejecutantes más o menos pasivos, engranajes de una máquina, instrumentos materiales.**”<sup>136</sup>*

Podemos distinguir este “poder humano esencial”, el de decidir y organizarse por sí mismos, el de escoger, comunicarse, etc. como el poder en el sentido de potencia, potencia democrática, potencia para

---

Georges Lapassade. Granica Editor, S. A., Barcelona 1977. Página 41.

<sup>136</sup> “Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión” Michel Lobrot. Humanitas, Buenos Aires, 1966. Página 68.

hacer viva entre todos nosotros la democracia, frente al poder en el sentido de “potestas” que caería en el campo semántico de la soberanía. La burocracia sería pues la instancia que crea y asume el poder “potestas” en una institución, autonomizándose, logrando el predominio de la institución respecto de la sociedad, cobrando poder, despojando a los sujetos de la institución de su potencia esencial, despojándolos también de su vertiente activa de sujetos (sujeto significa “sujeto a” la institución, pero también significa “sujeto instituyente”, sujeto capaz de realizar acciones que modifican la misma institución a la que está sujeto) y por tanto reduciéndolos simplemente a “objetos”, cosificándolos.

El concepto de burocracia designa un fenómeno que como ya hemos visto, fue denunciado por Marx como el peor de los males de la institución. La desvirtúa, sustituyendo los fines hacia los que va dirigida por las formalidades propias de esos fines que pasan a ser los nuevos fines, es decir, sustituyendo la forma por el contenido, la mera forma es ahora el contenido de la institución, que queda así “vacuada” y “acabada”. Posteriormente, Michel Crozier, expresa este fenómeno, referido a las organizaciones<sup>137</sup>, como el “desplazamiento de los fines”:

---

<sup>137</sup> *“El término organización tiene por lo menos dos significaciones: 1) por una parte designa un “acto organizador que se ejerce en instituciones y 2) por la otra apunta a realidades sociales: una fábrica, un banco, un sindicato son organizaciones (hacia 1900, la sociología decía “instituciones”).*

*Llamaré, pues, organización social a una colectividad instituida con miras a objetivos definidos, tales como la producción, la distribución de bienes, la formación de hombres. Los tres ejemplos propuestos designan a empresas, en el más amplio sentido del término, y, con mayor precisión a una empresa industrial, a una empresa comercial y a una institución de educación”* En página 107 de *“Grupos, organizaciones e instituciones”* de Georges Lapassade. La segunda significación se corresponde en concreto con el segundo nivel de la diferenciación que da título al libro y que ya hemos recogido en este trabajo con anterioridad.

*“Se trata como es sabido de un aspecto fundamental del funcionamiento burocrático: el fin original de la organización no es la organización misma y su supervivencia, sino la tarea para la que ha sido creada. Este fin se ve desplazado cuando el medio, esto es, la organización, se convierte en un fin en sí.”<sup>138</sup>*

Queda así reducida la organización a una pura “entelequia”, en sentido irónico, una “cosa irreal”, algo que tiene el fin en sí mismo -“la pescadilla que se muerde la cola”- un fin que en vez de ser la entelequia en el sentido aristotélico -“fin u objetivo de una actividad que la completa y perfecciona”- es el fin, pero esta vez en su otro sentido, el del “final” de la organización. Ésta, desprovista -aunque no de manera nominal- del fin que la justificaba, queda reducida a una “cosa irreal”, a una mera apariencia, es cosificada y pierde el contacto con la realidad que la animaba... pura entelequia. Como pura entelequia y simplemente burocracia es también lo instituido si se contempla aislado del proceso de institucionalización y de la fuerza motriz generadora y transformadora: lo instituyente, en especial cuando lo instituyente se escotomiza, relegándolo al “fogonazo” inicial del nacimiento de las instituciones para que permanezca allí, con función legitimadora, pero neutralizado y olvidado en los anales de la institución.

Pero esta primera aproximación, aunque puede servir para, de alguna manera, incardinar el concepto burocracia en el marco teórico institucional que estamos revisando, no es suficiente para tener un conocimiento exacto de todos los significados de este importante factor.

---

<sup>138</sup> “Grupos, organizaciones e instituciones” Georges Lapassade. Granica Editor, S. A.,

Continuemos profundizando. Georges Lapassade atribuye tres significados diferentes a la palabra “burocracia”:

*“a) En el lenguaje de la ciencia política significa “el poder de las oficinas” (sentido etimológico), es decir, un sistema de gobierno en el que domina el aparato administrativo. Es el sentido que le dan Hegel, Marx y Trotsky.*

*b) En el lenguaje de los sociólogos significa, desde Max Weber, un sistema de organización racional (para Max Weber) o que implica, por el contrario disfunciones (Merton, Selznick, Gouldner, etc.)*

*c) En el lenguaje popular, el término significa la rutina, el papeleo, el universo de los turiferarios (encargados de llevar el incienso)”<sup>139</sup>*

Además, Lapassade encuentra otro importante significado del término cuando extrae como conclusión de un profuso estudio de la burocracia, un examen crítico de sus teorías -al que dedica el capítulo III del libro de referencia “Las organizaciones y el problema de la burocracia”- que ésta es una **clase social que se diferencia del resto por la “propiedad de la organización”**:

*“Desde un punto de vista dinámico, la burocracia es todo aquello que se opone a la autogestión de la producción y de la vida social, es decir, al paso de la propiedad privada de la organización a la propiedad colectiva. A partir de este punto de vista se puede emprender el análisis de todo lo que en la vida social, en la cultura*



*de los grupos, en las actitudes y los estereotipos, en las estructuras y en las conductas, en la ideología, y por fin, en las diversas formas de “falsa conciencia” reprime a la orientación a la autogestión”<sup>140</sup>*

Lapassade utiliza el término autogestión sin limitarlo a la mera gestión, control de la variabilidad de los procesos, interna a las organizaciones pero inserta en un marco económico jurídico y político previamente instituido que prescribe los “modelos autogestionarios”, por ejemplo la autogestión implantada “desde arriba” de la Yugoslavia de Tito, o, ejemplo más reciente la “autogestión” que aparece ahora en ciertos discursos neoliberales, como elemento justificador de los últimos cambios en el modo de producción post-fordista: flexibilidad, descentralización, “autogestión”, en muchos casos, de los seguros y provisiones de prestaciones sociales, por el propio trabajador, convertido ahora en un “nuevo empresario en miniatura” que “autogestiona” su seguridad social de autónomos para poder recibir las prestaciones, su plan privado de pensiones, etc. Por el contrario, va más allá implicando en el término los significados derivados de la psicología y el psicoanálisis, que hablan de motivaciones y decisiones verdaderamente colectivas, con raíces en la “vida afectiva” y “cultural” de los grupos, una noción de la autogestión imbricada con lo que entendemos como la radicalización de la democracia, la capilarización, para que llegue a cualquier rincón de la sociedad, a todos y cada uno de los sujetos, del poder decisorio e instituyente, el

---

<sup>139</sup> ibidem, página 293.

poder constituyente, como lo nombra Antonio Negri. Podemos hablar, por tanto, de una nueva idea de la autogestión, basada en la no directividad, la cual permite que los grupos sociales que la producen lo hagan mediante el desarrollo de auténticas conductas instituyentes. Es un concepto de la autogestión, el manejado por Lapassade, muy cercano al de “autonomía co-instituyente para la radicalización de la democracia” que manejamos nosotros aquí cuando hablamos de la Escuela como lugar común físico idóneo para albergar un **nuevo skholé co-instituyente**: “un tiempo libre de trabajo –en el formato laboral que conocemos hoy- dedicable, junto con los iguales (homoioi), a debatir, decidir y gestionar los asuntos de la comunidad, en una suerte de dinámica político–democrática de cariz co-instituyente”. Tras este pequeño adelanto de los contenidos del apartado “Skholé” y siendo la burocracia, como hemos visto *“todo aquello que se opone a la autogestión de la producción y de la vida social, es decir, al paso de la propiedad privada de la organización a la propiedad colectiva”* se hace patente la necesidad de conocer con profundidad dicho fenómeno. Intentaremos, pues, sintetizar a continuación el referido estudio de Lapassade, relacionándolo al mismo tiempo con otras fuentes sobre el mismo tema.

---

<sup>140</sup> ibidem, página 295

### **1.11.1. Hegel y la burocracia como triunfo de la Razón.**

En primer lugar, Lapassade enfoca la burocracia como un problema político. Desde tal punto de vista, comienza el recorrido de su análisis con Hegel:

*“El Estado de Hegel debe ser el triunfo de la Razón: los conflictos son sobrepasados, cuando no suprimidos y de allí en adelante la historia sólo tiene ya que desarrollar la sociedad burocrática”<sup>141</sup>*

Poniendo fin a las disparidades entre las voluntades individuales y la voluntad colectiva, el Estado en Hegel es la muestra de que el hombre ha alcanzado su madurez política, superando el egoísmo subjetivo del hombre privado y realizándose plenamente en su existencia política, y la historia por tanto, está acabada<sup>142</sup>. O, como dice Lobrot, se ha producido la consumación, es decir, la meta última del camino de la humanidad y su racionalización, la conclusión definitiva del esfuerzo de la humanidad por conseguir una estructura social

---

<sup>141</sup> ibidem, página 108

<sup>142</sup> “Francis Fukuyama es conocido sobre todo por haber escrito el controvertido libro “El fin de la Historia y el último hombre” de 1992, en el que defiende que la Historia humana como lucha entre ideologías ha concluido, ha dado inicio a un mundo basado en la política y economía liberal que se ha impuesto a las utopías tras el fin de la Guerra Fría. Inspirándose en Hegel y en alguno de sus exegetas del siglo XX, como Alexandre Koj, afirma que el motor de la historia, que es el deseo de reconocimiento, el thimos platónico, se ha paralizado en la actualidad con el fracaso del régimen comunista, que demuestra que la única opción viable es el liberalismo democrático, que se constituye así en el llamado pensamiento único: las ideologías ya no son necesarias y han sido sustituidas por la Economía. Estados Unidos sería así la única realización posible del sueño marxista de una sociedad sin clases.” Extraído de <http://es.wikipedia.org/wiki/Fukuyama> con fecha 19/02/2007.

inteligible y satisfactoria<sup>143</sup>. Sólo queda, pues, el desarrollo de la sociedad burocrática dirigida por profesionales y especialistas que configuran el Estado y que harán de la Razón -por fin realizada, efectiva y presente en el curso del mundo- el eje fundamental de esa sociedad, encarnada en el Estado como instrumento universalizador surgido del trabajo del hombre, encargado de la gestión y administración de esa sociedad que se hace por fin perfecta, dotándose de ese Estado. La burocracia es, pues, “la Razón en acto en el mundo” y la era de la burocracia es la aurora de la modernidad. Dice Lapassade que en esta última afirmación Hegel parece haber acertado y que por doquier prolifera ese modelo de organización social, en cualquiera de los dos grandes bloques de la guerra fría -el libro data de los años sesenta- y acuña el término de “*Gobierno Burocrático Mundial*”<sup>144</sup>. En la actualidad, caído el muro de Berlín, se empieza a dibujar con suficiente nitidez la nueva burocracia financiera que, por encima de los Estados Nación, gobierna el mundo globalizado: Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial...

---

<sup>143</sup> Añade Lobrot: “*Esta idea es un error. Una organización que consiste en negar la realidad más profunda y más íntima de lo que organiza no es una organización sino una pseudo-organización. Es una caricatura, como un monstruo es una caricatura de un ser viviente*” “Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión” Michel Lobrot. Humanitas, Buenos Aires, 1966. Página 70.

<sup>144</sup> “Grupos, organizaciones e instituciones” Georges Lapassade. Granica Editor, S. A., Barcelona 1977. Página 109

### **1.11.2. Marx y la “casta parasitaria prefiguradora de la concepción clasista de la burocracia”. Modo de producción asiático.**

En segundo lugar, Lapassade expone el rechazo de Marx a las tesis de Hegel. Marx explica cómo Hegel ha convertido la realidad de hecho en una exposición filosófica, sustituyendo lo que debía ser una búsqueda de qué es la realidad por una mera descripción empírica, con datos sobre el cuerpo administrativo del Estado, su forma de ingreso, sustento, posición social: "clase media" "clase de la cultura", es decir, se centra en el "cómo" en lugar de en el "qué", de la burocracia. Ironiza Marx sobre esta concepción hegeliana diciendo que la mayoría de los párrafos podrían figurar, palabra por palabra en el código civil prusiano. Por tanto, para Marx, Hegel no es más que un sociólogo no crítico de la burocracia prusiana y, criticándole, elabora un análisis sociológico y político de esa burocracia. Siendo la sociedad civil "lo real" -la vida social real, el mundo donde los individuos trabajan, intercambian, concluyen contratos- la burocracia es pura forma, un formalismo de un contenido situado fuera de ella, la entelequia en el sentido irónico de la que hablábamos antes, a la que, además Hegel asigna un papel de "tercer mediador" entre el pueblo y el gobierno. Marx compara con ironía esta idea de la mediación de la burocracia, con el Cristo enviado por el Padre para que su mensaje sea escuchado. Haciendo de esa mediación pura forma, formalismo, dándole a la burocracia el cariz de la corporación del Estado, lugar donde el Estado

se hace sociedad civil, se crea una brecha entre el verdadero contenido de la sociedad civil, en continuo movimiento, y su representación formal, estática, la burocracia. Además, con esta representación, se suplanta con la burocracia a la “sociedad real” en la función de tomar decisiones, pasando esta función de lo real donde debería estar, la sociedad, a lo meramente formal, la burocracia. Y, por ende, con la entrada en conflicto de la burocracia, de esa representación de la realidad social, con la propia realidad, se produce la aparición de doble significación de todas las cosas: una real y otra burocrática. De esta doble significación deriva Marx el hermetismo y la disimulación, el carácter de corporación cerrada, el secreto, el misterio, guardado en el seno de la jerarquía que caracteriza a la burocracia y que, además de recordarnos la frase de Rabelais, *“Donde hay un muro por delante y por detrás, abundan la murmuración la envidia y la conspiración mutuas”*<sup>145</sup> en realidad, ocultan esa doble significación:

*“La finalidad del Estado pasa a ser su finalidad privada (de los funcionarios); es la caza de puestos más encumbrados: hay que abrirse paso”*<sup>146</sup>.

La burocracia está además jerarquizada al máximo. Las responsabilidades se atribuyen siempre a algún superior jerárquico y, por último, a la autoridad superior, *“que acusa siempre a las instancias inferiores cuando se presenta un disfuncionamiento cualquiera”*<sup>147</sup>. Es

---

<sup>145</sup> Es la cita con la que René Lourau comienza su libro “El análisis institucional”

<sup>146</sup> “Grupos, organizaciones e instituciones” Georges Lapassade. Granica Editor, S. A., Barcelona 1977, página 113.

<sup>147</sup> “Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión” Michel Lobrot. Humanitas, Buenos Aires, 1966. Página 69

decir que si las cosas llegan a buen término es gracias al que ostenta la posición superior en la jerarquía y si van mal es debido a algún fallo de los subordinados. Asistimos así a un infinito fraccionamiento de responsabilidades en dirección horizontal y vertical que permite la “despersonalización” de las decisiones y las acciones y que funciona como fuga a las acusaciones y cuestionamientos: siempre puede decirse que fue “el otro”. Esta característica señalada por Lobrot, es relevante para la definición de burocracia como clase social con la que comienza este apartado.

Hegel mostró algunas posibilidades de protección ante este fenómeno de duplicación de significados –formación “moral e intelectual” de los funcionarios, “grandeza del Estado” y algunas más– de las cuales Marx mostró su carácter ilusorio, reteniendo, sin embargo, de Hegel, dos afirmaciones: la burocracia es la “rutina administrativa” y el horizonte de “una esfera limitada”, con lo cual pudo concluir que la burocracia *“es lo contrario de la creación y también, lo contrario de la reconciliación (la reconciliación social a través del Estado predicada por Hegel). La burocracia es por tanto, lo contrario de la razón.”*<sup>148</sup>

Otra interesante aportación de Marx en este terreno es el análisis de la primera burocracia conocida, el despotismo oriental, ya nombrado por Stuart Mill como “burocracia dominante” y que Marx denomina “modo de producción asiático” compuesto por dos clases: burócratas y gobernados. Sin embargo, en la definición económica y superestructural

---

<sup>148</sup> “Grupos, organizaciones e instituciones” Georges Lapassade. Granica Editor, S. A., Barcelona 1977. Página 113

“el Estado, dirigido por el déspota”<sup>149</sup> no enuncia con claridad a la clase social dominante: la burocracia.

Esta “debilidad” teórica respecto de la burocracia se debe, a nuestro entender, a que Marx, a pesar de que conozca bien el origen de la burocracia, que aparece en cuanto unos “organizadores” se separan del grupo y toman el poder, no la coloca en el centro de sus análisis, es decir, algo similar a lo que hemos visto que ocurre con la “institución”. Para él la burocracia es la **“casta parasitaria” instrumento del Estado** -junto con el ejército y la policía- que a su vez es también un “instrumento”. Piensa que desaparecerá con la sociedad socialista y la progresiva decadencia del Estado, para dejar lugar a la organización de la futura e ideal sociedad. Puesto que la sociedad capitalista vivida por él no puede llegar a la verdadera organización de la economía, la tarea principal para Marx no es ayudarla a organizarse mejor, sino destruirla, y su forma de ser “utopista” es anticipar la organización que debe darse la nueva sociedad una vez hecha la revolución. Una nueva sociedad en la que las “funciones directivas”, antes en manos del capital y por tanto también “funciones de dominación y explotación”, que subordinaban así la cooperación, y la subsiguiente *“moral de grupo”*<sup>150</sup> desaparecen con el capital. Marx había visto aparecer esta diferenciación de funciones en el seno de una “nueva burocracia diferente de la oriental” en la naciente

---

<sup>149</sup> ibidem

<sup>150</sup> “El autor de “El capital” descubre, sin embargo, la importancia de la “moral del grupo” y anuncia, en el lenguaje desusado de la psicología de su tiempo, los descubrimientos futuros de la psicología: “Además del nuevo poder que resulta de la fusión de un alto número de fuerza en una fuerza común, el mero contacto social produce una emulación y una excitación de los espíritus animales (animal spirits) que hacen elevar la capacidad industrial de ejecución... Esto proviene del hecho de que el



sociedad industrial occidental. La “cooperación” y la “moral de grupo”, por otro lado, sólo existían, a los ojos de Marx, suministradas por la acumulación de capital, capaz de reunir gente para comprarle su fuerza de trabajo. Así pues, las “funciones de dominación y explotación” desaparecen con el capital y la “función directiva”, que Marx juzga necesaria para armonizar -pone el ejemplo de un director de orquesta- desligada de las desaparecidas funciones del capital, se funde en el plano de la cooperación. Cooperación que, tras la revolución, queda libre del capital que la creó para subsumirla, que, además, incluye las funciones de dirección, y que es desarrollada por la sociedad socialista, el hombre como “*animal social*”. Pero, aunque Marx no colocara a la burocracia en el centro de sus análisis, estamos aquí ante los primeros esbozos de la tesis de la burocracia como clase social. Este “modo de producción asiático”, en términos marxistas, se diferencia claramente del “comunismo primitivo”. En éste la explotación de la tierra es colectiva, pertenece a la comunidad y el individuo sólo posee la tierra indirectamente con la comunidad -el grupo que le antecede en el aspecto propietario de la tierra- como mediadora. Esto redundará en las superestructuras de manera que en el “comunismo primitivo” la Política no es asunto de unos pocos, sino de todos, la economía es colectiva.

Con la evolución productiva, se producen las primeras separaciones del trabajo -agricultura / artesanía, por ejemplo- y entre ellas aparecen la de los “técnicos en irrigación”. Las labores de coordinación, creación de redes de riego, etcétera, hacen que se

---

*hombre es por naturaleza, si no un animal político, según la opinión de Aristóteles, un*

concentre el saber sobre estos aspectos y el control por tanto en algunos individuos, que en principio sólo tienen “*un poder de función*”, diseño y planificación de grandes trabajos, coordinación, para lo cual es necesaria una “*unidad concentradora*”; pero que terminan por acaparar “*un poder de explotación*”. A través de la coordinación de la comunidad se adquiere la posibilidad de la explotación de la misma. Estamos asistiendo al momento en que nace el Estado: “*el gran empresario de la irrigación*”, o, como los denomina Wittfogel “*los directores hidráulicos*”<sup>151</sup> y con él, con ellos, la burocracia como clase:

*“Desde ese momento, el vínculo del individuo con su comunidad y con la tierra “cae” dentro de una nueva estructura y pasa por una nueva mediación. Por otra parte, el control social no es ya sólo asunto de toda la colectividad; ahora lo ejercen **funcionarios** (así los llaman los historiadores del despotismo oriental) que primeramente ejercían una función técnica y que han pasado a ser burócratas desde el instante en que esa función dio origen al **poder separado**”*<sup>152</sup>

El primer paso ya está dado, un grupo de funcionarios da lugar a la “clase burocrática” que se presenta en principio como prestadora de un servicio y que explota a los trabajadores mediante el descuento de

---

animal social en todos los casos.” (Marx) “El capital” ibidem, página 121.

<sup>151</sup> “Las actividades de construcción, organización y adquisición de la sociedad hidráulica tienden a una concentración de la autoridad en un único centro dirigente: el gobierno central, y, ulteriormente, en una sola persona, el jefe de gobierno. Desde el comienzo de la civilización hidráulica los poderes mágicos del país tendieron a converger hacia ese centro.” K. Wittfogel, “El despotismo oriental” recogido en “Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión” Michel Lobrot. Humanitas, Buenos Aires, 1966. Página 69

<sup>152</sup> “Grupos, organizaciones e instituciones” Georges Lapassade. Granica Editor, S. A., Barcelona 1977. Página 116

un plus sobre la producción, el cual se hace visible en los tesoros reales, por ejemplo el de los Incas. Lapassade lo explica así:

*“De esta forma vemos que **es el acto de organizar, la organización en el sentido activo del término, lo que fundamenta a la burocracia en sus privilegios de clase dirigente, de grupo social en el poder. Esa acción antes que nada reguladora es la que da nacimiento a la forma específica de dominación social sobre la base de la producción. La burocracia es, así una forma de organización de la producción: hay burocracia cuando la organización de la sociedad ha pasado a ser propiedad privada de unos pocos. La burocracia es, pues, una estructura social y un sistema de poder cuya primera forma histórica es el modo de producción denominado “asiático”, al que yo prefiero llamar modo de producción burocrático”**<sup>153</sup>*

Después, con el nacimiento de lo que conocemos como “occidente” en la Grecia antigua, la historia toma un nuevo rumbo, basado en la propiedad privada y la lucha de clases. Ello altera el “estatuto” de la burocracia, que pasa a ser el instrumento del Estado y éste a su vez, el instrumento de las clases propietarias, pero este “estatuto” sigue siempre sostenido por un movimiento hacia la dominación.

---

<sup>153</sup> ibidem, página 117

### **1.11.3. Lenin y la burocracia superable con el apoyo de las bases.**

Veamos ahora aquello que Lenin consiguió elaborar teóricamente sobre la burocracia. Para empezar, diremos que tras la revolución rusa, *“la nueva burocracia rusa no nació súbitamente (...) (fruto de) la degeneración del impulso revolucionario. Ya está en 1917. Está en el pasado político de Rusia, en el modo de producción asiático de la época de los zares. (...) Está en las primeras decisiones para construir la nueva industria soviética, cuando Lenin y Trotsky rechazan las tesis de la oposición obrera en favor de la dirección colectiva de las fábricas y prefieren la dirección autoritaria de los métodos de producción del Taylorismo”*<sup>154</sup>. El “taylorismo”, explicaremos brevemente corresponde a la división de las distintas tareas del proceso de producción que trae consigo el aislamiento del trabajador y la imposición de un salario proporcional al valor que añaden al proceso productivo. Este nuevo método de organización industrial, cuyo fin era aumentar la productividad y evitar el control del obrero en los tiempos de producción, lo inició Frederick W. Taylor con el deseo de aprovechar al máximo el potencial productivo de la industria. Taylor hizo un estudio con el objetivo de eliminar los movimientos inútiles y establecer por medio de cronómetros el tiempo necesario para realizar cada tarea específica. Este método, al que llamó *organización científica del*

*trabajo*,<sup>155</sup> tendremos ocasión de verlo con más detalle en el apartado I.2. “Skhòlé”. Baste ahora para ver cual fue la estructura, un método de organización industrial proveniente de los teóricos del mundo capitalista, adoptada en la producción de la nueva URSS, una adopción apresurada por necesidad perentoria de subsistir y competir con la industria capitalista, y que hizo devenir rápidamente lo instituyente -las tesis de la oposición obrera en favor de la dirección colectiva de las fábricas que, se ajustan perfectamente a lo teorizado por Marx como acabamos de ver- en algo burocrático, cosificado.

Aún así, Lenin plantea el problema de la burocracia en 1921. Pero no lo hace cuestionándose como hizo Rosa Luxemburgo en *“Historia de la Revolución Rusa”* –con gran acierto a nuestro entender- la política adoptada por el Partido, que desautorizó los consejos creados en la revolución, los cuales garantizaban la presencia de lo instituyente. Por contra, con buena voluntad pero obviando la cuestión crucial de la política del Partido, realiza un análisis basado sobre todo en el devenir de la revolución a causa de la guerra civil y el estado de sitio que sufrió la URSS<sup>156</sup>. Define el burocratismo como la herencia de ese “estado de

---

<sup>154</sup> ibidem, página 124

<sup>155</sup> Extraído, con fecha 17/10/2006, de:

<http://es.wikipedia.org/wiki/Taylorismo>

<sup>156</sup> “¿Cuáles son los orígenes del burocratismo? (...) por una parte una burguesía desarrollada necesita (...) para combatir el movimiento revolucionario (...) de un aparato burocrático, primero militar, luego judicial, etcétera. Esto no existe entre nosotros. Nuestros tribunales y nuestros ejércitos están dirigidos contra la burguesía. (...) Entre nosotros, el origen económico del burocratismo es otro: es el aislamiento, la dispersión de los pequeños productores, su miseria, su incultura, la falta de carreteras, el analfabetismo, la ausencia de intercambios entre la agricultura y la industria, la falta de vinculación, de acción recíproca entre ambas. **Este es, en considerable medida, el resultado de la guerra civil, el burocratismo, herencia del “estado de sitio” superestructura basada en la dispersión y la desmoralización del pequeño productor se ha revelado en plenitud**” (Lenin, no consta la fuente) En “Grupos, organizaciones e instituciones” de Georges Lapassade, página 125

sitio”, y propone soluciones basadas en la **superación de la inercia nociva del burocratismo mediante la ayuda proveniente de las bases** (organizaciones locales), que deben prestar la máxima atención a las necesidades de los obreros y los campesinos, con solicitud infinita para restablecer la economía, aumentar la productividad del trabajo y desarrollar los intercambios locales.

#### **1.11.4. Trotsky y la burocracia como patología y como casta parasitaria pero no como clase social.**

Por su parte Trotsky, considera en 1923 el burocratismo como una enfermedad de funcionamiento, cuya génesis y estructura describe y cuyas fuentes busca. La burocracia ha de ser enseguida una capa social parasitaria: nunca llegará hasta el extremo de considerarla como una nueva clase, una enfermedad resultante de lo que denomina como la excesiva autoridad de determinadas instancias, en concreto, los comités y los secretarios. Piensa Trotsky que el Partido vive dos planos distintos, el de las bases, privadas de participación efectiva, y el del aparato burocratizado. Redescubre, pues, los dos planos antagónicos descubiertos por Marx en la teoría de Hegel sobre el Estado: la burocracia y la sociedad civil. Para él todos los asuntos se hallan concentrados en un pequeño grupo y su propuesta de solución consiste básicamente en la introducción de la democracia viva y activa dentro de la institución: el Partido. Vemos como no se cuestiona, como sí hace

Milovan Djilas<sup>157</sup>, el rol que el Partido ha tomado en su vinculación con el poder, constituyéndose en la nueva clase dominante. El Partido es para Trotsky quien dirige al proletariado, quien dirige su Estado, su dictadura, su poder conquistado en la revolución. La clave para él reside en seguir actuando con este poder pero sin fundir el Partido con el aparato burocrático del Estado. Para Trotsky, el origen de la burocratización hay que buscarlo en el desarrollo del aparato del partido que se desvincula de las células constituidas en las fábricas, en la creciente concentración de la atención y las fuerzas del Partido en las instituciones y aparatos gubernamentales. Con ello, el Partido, llegado al poder, reproduce en su funcionamiento interno la burocratización del Estado descrita por Marx en su crítica a Hegel, desarrollando corporativismo. Trotsky señala que *“el único medio de triunfar sobre el sistema corporativo, sobre el espíritu de casta de los funcionarios estriba en la **realización de la democracia**”*<sup>158</sup>. Aún así, como hemos dicho no se cuestiona la figura de la “dictadura del proletariado” encarnada en el Partido y convertida, con la burocratización como nueva creación de una clase social, en la “dictadura del Partido del proletariado” del que él mismo forma parte.

---

<sup>157</sup> “Milovan Djilas. Político revolucionario y escritor. (...) Hacia 1953 fue vicepresidente de Yugoslavia y presidente de la Asamblea Nacional. Se pensaba que sería el sucesor de Tito. Sin embargo, las críticas de Djilas a la burocracia comunista le llevaron a perder todos sus cargos y a la expulsión del partido en 1954. Fue encarcelado en 1956. Tras la publicación en Occidente de su obra *La Nueva Clase* (1957), exposición de la jerarquía comunista, su sentencia fue aumentada.”

Extraído, con fecha 3/11/2006, de Wikipedia, la enciclopedia libre:

[http://es.wikipedia.org/wiki/Milovan\\_Djilas](http://es.wikipedia.org/wiki/Milovan_Djilas)

<sup>158</sup> “Grupos, organizaciones e instituciones” Georges Lapassade. Granica Editor, S. A., Barcelona 1977 páginas 129 y 130

En la dictadura del Partido del proletariado del que él mismo forma parte... El Partido es una institución. Ya sabemos que no es este el lugar para psicoanalizar a Trotsky. Pero cabe pensar, siguiendo a René Kaës en el prefacio de *"La institución y las instituciones"*:

*"...la institución nos piensa y nos habla: la institución nos precede, nos sitúa y nos inscribe en sus vínculos y sus discursos; pero con este pensamiento que socava nuestro narcisismo secundario, descubrimos también que la institución nos estructura y que trabajamos con ella relaciones que sostienen nuestra identidad..."*<sup>159</sup>

... que tal vez la identidad de Trotsky descansando, sostenida por la identidad de la propia institución, el Partido, que le precedía y le situaba, que lo había pensado como militante y lo había "hablado", reconocido, nombrado, dicho, no permitió en aquel momento que la crítica del mismo enfocara esa parte de su *"sí mismo"*<sup>160</sup> que estaba *"fuera de sí"*<sup>161</sup> y que le vinculaba como *"parte interviniente y parte instituyente"*<sup>162</sup>. Alienado en cierta manera por la institución que co-insituía no alcanzó, o no deseó alcanzar, con su crítica, a la misma, pues en ese caso, se alcanzaba, en cierto modo, a sí mismo. *"Somos devotos del Partido hasta la médula de los huesos y estamos dispuestos a sacrificarlo todo por él. Pero queremos participar activa y conscientemente en la elaboración de sus decisiones y en la elección de*

---

<sup>159</sup> R. Kaës y otros. *"La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos. Grupos e instituciones"* Paidós. Buenos Aires (1989). Página 16.

<sup>160</sup> ibidem

<sup>161</sup> ibidem

<sup>162</sup> ibidem



*sus modos de acción*"<sup>163</sup>, diría con posterioridad cuando ya empezaba a notar el peso de la fractura existente entre la base y el aparato burocratizado, que acaparaba la elaboración de las decisiones y la elección de los modos de acción, la burocracia del Partido, o, dicho de otro modo, entre lo instituyente, las bases, y lo instituido, la burocracia o "aparato" que pretendía terminar el proceso de institucionalización cosificando a la institución.

#### **1.11.5. Rizzi y la burocracia como clase social.**

Será Bruno Rizzi, en *"La burocratización del mundo"* quien alcanzará a darle un cariz netamente social, clasista al fenómeno burocrático y trascendiendo el cariz de problema político en el que se había planteado los términos de la cuestión. Rizzi aplica a la burocracia el concepto marxista de clase social que se define en función de su situación dentro del sistema productivo y de la economía. Se basa su afirmación en la apropiación indirecta de plusvalía, a través del Estado, arrebatándola mediante un ingente aumento en los gastos generales de las empresas nacionalizadas, que va a parar a los bolsillos de los burócratas "a cambio de sus servicios organizativos". De esta manera la apropiación de la organización por unos pocos, una casta deviene en la posibilidad de ejercer explotación económica sobre el resto y la casta deviene clase. Así pues la explotación, según Rizzi, pasa desde hacerse

---

<sup>163</sup> Trotsky en *"Nuevo curso"* recogido en "Grupos, organizaciones e instituciones" de Georges Lapassade. Página 128 y 129.

a título individual a realizarse a título colectivo, en consonancia con la transformación de la propiedad:

*“Se trata de una clase en bloque, que explota a otra clase, en correspondencia con la propiedad clasista, y que luego pasa por vías interiores a la distribución entre sus miembros por medio de un Estado propio (hay que contar con la **herencia** de los cargos burocráticos) (...) la fuerza-trabajo ya no la compran los capitalistas ahora la monopoliza **un solo amo: el Estado.**”<sup>164</sup>*

Herencia de los cargos burocráticos. La institución de la propiedad conlleva la de la herencia. La institución de la propiedad de la organización, conlleva también la institución de la herencia en la propiedad de la organización. Un sólo amo: el Estado. Estamos ante un “Estado-Patrón”, ya instituido como clase encarnada en sus burócratas dirigentes, a mayor abundamiento, cuando hablamos de “cargos hereditarios”. Lo que al principio era analizado como una degeneración, una patología, que da lugar a una simple casta parasitaria, todo un problema político derivado del atraso y de la guerra, que ponía en manos de reducidos grupos de profesionales las funciones de dirección y organización, ha devenido en la constitución de una nueva clase con todas las características, incluida la explotación económica indirecta del resto además de su dominación. Lo asombroso es que este Estado, como nueva institución, es el resultado de la fuerza instituyente de todo un pueblo más el descuido de algunos aspectos muy importantes en el proceso de institucionalización. Aspectos tan importantes como la

propia radicalización de la democracia, el antídoto de la burocracia -a su vez, el peor enemigo de la autonomía, resultado de la radicalización democrática- que siendo obviada, conduce el proceso de institucionalización, resultado de esa fuerza instituyente, hacia la separación entre directivos y dirigidos, hacia la apropiación de la organización por unos pocos.

Todo ello nos da una idea de lo cuidadosos que debemos ser cuando intentamos co-instituir una nueva Escuela, pues toda nuestra potencia, nuestra fuerza instituyente, puede quedar malparada por desconocimiento de todos estos oscuros mecanismos de dominación, presentes en forma de “servicio prestado a la colectividad por unos pocos expertos”, que atañen a la “burocracia” y su relación con “lo instituido”. A nuestro entender, si esta relación no es detectada y evaluada como un riesgo cierto -a pesar de todo lo que nos cuenta la historia- si no se le contraponen grandes dosis de “democracia y autonomía”, lo nuevamente instituido, resultado de nuestra fuerza instituyente resultará, devendrá, algo vacío de contenido, meramente formal y extraño a la realidad, detenido en el tiempo, “cosificado”.

---

<sup>164</sup> “*Grupos, organizaciones e instituciones*” de Georges Lapassade. Página 132.

#### **1.11.6. Lukács y la burocracia como la organización “cosificada”**

La “cosificación”, concepto fundamental del filósofo húngaro György Lukács, es aquello que *“transforma a los seres y las cosas en res ontológica, humana y prácticamente vacías de toda esencia de todo sentido vivificante”*<sup>165</sup>. Podríamos decir que es un desarrollo de lo teorizado por Marx cuando habla del fetichismo de la mercancía. La mercancía –aquello que se puede vender y comprar– en su propio concepto implica intercambiabilidad, tiene por tanto un valor de cambiabilidad, es cambiable por algo en determinada cantidad. Ese algo común entre todas las mercancías que hace que se puedan comparar sus “valores de cambio” y tras ello intercambiar unas por otras es el “trabajo humano abstracto” contenido en cada mercancía. El valor de una mercancía no es en realidad el que deriva de sus posibilidades de uso, este sería el “valor de uso”, sino por la cantidad de esfuerzo humano requerido en su producción. Ese esfuerzo humano se incorpora a la cosa. Ese trabajo del ser humano se convierte, por tanto, en cosa. El hombre vende su trabajo, resultado de su mente, su cuerpo, su tiempo... su vida y así el hombre se convierte también, indirectamente, en cosa. *“La cosificación metamorfosea a la actividad humana –totalidad engendrada por la producción humana–, y todos los fenómenos con los que tenemos que ver se tornan hostiles, extraños”*<sup>166</sup>. Hostilidad y extrañamiento que Marx denominó como “fenómeno de alienación” por

---

<sup>165</sup> Lukács, György: “La cosificación y la conciencia del proletariado”. En Historia y conciencia de clase. Ediciones varias.

el cual el resultado de nuestro trabajo se nos hace algo ajeno a nuestra vida real, se separa de nosotros a cambio de unas monedas, nos lo compran y perdemos el dominio sobre él, perdiendo también el dominio sobre una parte importante de nuestra vida en ese "trueque". Es, comparado con el cazador que vende pieles de otros animales a los que ha convertido en "cosas", como si el trabajador vendiera su propia piel, convirtiéndose a sí mismo para subsistir en "cosa" también, cosificándose. Es por ello que György Luckács denomina "cosificación" a este "fenómeno de alienación" y lo extiende a la totalidad de la sociedad de su tiempo -comienzos de los años veinte- como un problema general, que atañe también a la cultura, a la filosofía, la poesía, el teatro, el jazz... El hecho de que la cultura también sea cosificada es un problema fundamental en la vida de toda la sociedad. Para Luckács el problema de la mercancía abarca no sólo su particularidad y la de la economía como ciencia particular, sino que se convierte en el problema nuclear de la estructura en la sociedad capitalista y todas sus manifestaciones vitales. Y para Luckács la burocracia, que se ha convertido en "un problema de las organizaciones" -entiende burocracia como el cuerpo de funcionarios, no sólo estatales, sino inclusive los empleados de cualquier oficina de la industria y el comercio, de cualquier lugar donde haya organización- tiene esa importante implicación derivada del problema central estructural de la sociedad capitalista, del fetichismo de la mercancía. De hecho, Luckács encuentra implícita en la burocracia una adaptación del modo de vida y de trabajo, y, también

---

<sup>166</sup> *"Grupos, organizaciones e instituciones"* de Georges Lapassade. Página 138 y

paralelamente, de la conciencia a los parámetros económicos y sociales de la economía capitalista. La burocracia conlleva la división del trabajo con criterios racionales pero sin embargo con cierto cariz inhumano - recordemos la escena de Charlie Chaplin, atrapado por la máquina en "Tiempos Modernos". Por otro lado, la burocracia y su tratamiento de las cosas, presenta también un énfasis cuantitativo basado en la propia mercancía -cuyo valor se tasa a partir de las cantidades de trabajo humano abstracto imputable al objeto- en detrimento de la esencia cualitativa de las cosas, que es despreciada. Estamos pues, dice Luckács ante una *"ética del burócrata (que) no es más que una moral de la cosificación, una moral de la sumisión íntegra al mundo cosificado de la burocracia. (...) Para Luckács, la burocracia es la organización, la institución, cosificada, congelada"*<sup>167</sup>

#### **1.11.7. Cardan y la burocracia como "pesadilla climatizada"**

Paul Cardan, por su parte, define la burocratización como una estructura social cuya dirección de las actividades colectivas se halla en manos de *"un aparato impersonal organizado de manera jerárquica que actúa supuestamente con arreglo a criterios y métodos "racionales", económicamente privilegiado y compuesto de conformidad con reglas que, en rigor, él mismo dicta y aplica"*<sup>168</sup>. Coincide con Luckács la detección del aspecto clasista de la burocracia, un clasismo basado en el privilegio

---

siguientes.

<sup>167</sup> ibidem.

<sup>168</sup> ibidem, página 141.

económico, que en realidad es una forma de plusvalía. Cardan completa esta visión de la burocracia añadiendo la tendencia es a la generalización de la burocratización en todos los sectores de la vida social, trascendiendo la producción, la economía del Estado y la política para pasar también al consumo, los entretenimientos, la cultura, la investigación científica, etcétera. Abarca, por tanto, esta “gestión de actividades colectivas por aparatos jerárquicos” a la lógica misma de la sociedad.

Habla Cardan de una “**pesadilla climatizada**”<sup>169</sup>, una especie de sociedad global burocratizada que ha logrado transformar a la mayoría de la población en asalariados y estos producen en grandes unidades impersonales de producción, en las que el trabajo ha perdido toda significación propia, pero que garantizan el pleno empleo a los conformistas con el sistema productivo. También, se produce una creciente manipulación de los consumidores creando unas crecientes “necesidades” al ritmo del crecimiento del poder de compra. Al mismo tiempo y debido al nuevo urbanismo lo local deja de ser el ámbito de socialización que soporta materialmente la colectividad. A pesar de su “apariencia democrática” la vida política y pública en esta sociedad global también se burocratizan profundamente, perdiendo el sentido la participación política activa de los ciudadanos y abriendo paso a la irresponsabilidad social. Queda así la filosofía social reducida al consumo por el consumo y la organización por la organización de la vida colectiva. Este es el panorama de la “pesadilla climatizada” global

descrito por Cardan, un retrato de lo que fue la sociedad del modo de producción fordista, en los años sesenta.

Actualmente, con el pasaje productivo al post-fordismo, por ejemplo, desaparece el pleno empleo, siendo sustituido por la precariedad laboral, oculta tras los eufemismos de flexibilidad y movilidad. El sociólogo Richard Sennet, da cuenta de toda esta situación y de sus consecuencias en su libro *“La corrosión del carácter”* y el pensador francés André Gorz en su libro *“Miserias del presente, riqueza de lo posible”* plasmó la dinámica del capital y su búsqueda de movilidad y flexibilidad con el objetivo de tener competitividad y cómo el resultado de esta tendencia es la globalización y la ruptura entre los intereses del capital y los del Estado-nación. La socialización es cada vez más global; el idioma inglés, por ejemplo, se ha convertido en el “global village language”. El planeta entero ha comenzado a designarse como la “aldea global”, una percepción reduccionista que allana el camino a su objetualización, su cosificación en función de la lógica del beneficio. También las grandes unidades impersonales de producción han sido sustituidas por subcontrataciones de la producción. El capital se ha desterritorializado huyendo de los lugares donde se gestó el movimiento obrero, para zafarse de sus conquistas y abaratar costes. En la actualidad, hasta los pobres son productivos, reciclando por su cuenta, nada de pleno empleo, en los vertederos. El trabajo enajenado ha vuelto a implicar la inteligencia de los sujetos, la inteligencia ha sido puesta a trabajar, cosificando, haciendo vendibles, con la creciente

---

<sup>169</sup> ibidem, página 142



terciarización de la producción, que cada vez se hace más inmaterial, las capacidades intelectuales del sujeto productivo. Y en lo referente a la burocracia, a la partición entre jerarcas directivos y subordinados dirigidos, se han creado nuevas instancias de comando globales y nada democráticas, vinculadas a la esfera financiera, burocracias financieras supranacionales que dictan los preceptos económicos que han de guiar las políticas económicas y sociales de los Estados-nación. Antonio Negri ofrece una visión completa de estos aspectos en su libro *“Imperio”*. La irresponsabilidad social derivada de la burocratización de la vida política, descrita por Cardan, ha llevado a la ciudadanía desde la pasividad irresponsable al rol de mera espectadora de la política convertida así en un espectáculo. Guy Debord describió con precisión esta situación en su obra *“La sociedad del espectáculo”*. Pero a pesar de todos los cambios que hemos anotado brevemente, la *“pesadilla climatizada”*, esa especie de sociedad global burocratizada se actualiza en lo que Antonio Negri denomina *“Imperio”*. Ahora la burocracia está tornándose supranacional. La dirección de las actividades colectivas, las directrices económicas y sociales, que hacen a la vida de los sujetos a los Estados-nación, los cuales son instituciones que comienzan a periclitar, surge en primera instancia de un aparato impersonal - *una serie de organismos nacionales y supranacionales unidos bajo una única lógica de mando*<sup>170</sup>- que, con pretendida subrepción, se sitúa jerárquicamente por encima de los Estados-nación *“asesorándoles”*, en realidad prescribiendo, dictando, para que los Estados-nación las

---

<sup>170</sup> Hardt, M. y Negri, A. en el *“Prefacio a Imperio”*. Extraído de:

apliquen, políticas económicas y sociales y que actúa con criterios y métodos “racionales” de corte neoliberal. Criterios y métodos, que no dejan de formar parte de un "credo", en apariencia ciencia, conocimiento, episteme, pero en realidad, doxa, opinión, convertida en su último paso en dogma, una cuestión de fe, el credo neoliberal, en el cual la verdad fluctúa *"de acuerdo con las presiones pecuniarias y las modas políticas de la época, y de los problemas que plantea el hecho de que esa versión no tenga necesariamente relación con lo que ocurre en realidad"*<sup>171</sup>. Un credo emitido por una *"compacta burocracia corporativa"*, en palabras de John Kenneth Galbraith, procedente *"del papel dominante de la corporación en la economía moderna y la transmisión de poder que tiene lugar en esa entidad. En la gran corporación, el poder pasa de los propietarios, los accionistas, quienes ahora ostentan el título más elegante de "inversionistas, a la dirección"*<sup>172</sup>

La "pesadilla climatizada" de Cardan se está haciendo realidad ante nuestros ojos, con la nueva organización del comando del capital. Estamos en el pasaje al Imperio *"un aparato de mando descentrado y desterritorializado que incorpora progresivamente a todo el reino global dentro de sus fronteras abiertas y expansivas"*<sup>173</sup>.

---

[http://www.espaimarx.org/3\\_15.htm](http://www.espaimarx.org/3_15.htm)

<sup>171</sup> Galbraith, J. K. "La economía del fraude inocente. La verdad de nuestro tiempo" Crítica. Barcelona. (2004). Página 11

<sup>172</sup> Ibidem, página 10.

<sup>173</sup> Hardt, M. y Negri, A. en el "Prefacio a Imperio". Extraído de: [http://www.espaimarx.org/3\\_15.htm](http://www.espaimarx.org/3_15.htm)

### **1.11.8 El aspecto administrativo de la burocracia y la crítica psicosociológica.**

Sin duda completará nuestra conceptualización de burocracia todo aquello que se deduce de su enfoque técnico y científico. A principios del siglo pasado, el ingeniero Frederic Winslow Taylor y su “organización científica del trabajo” es uno de los primeros ejemplos de burocratización del proceso productivo. Se caracteriza principalmente por la distinción clara y tajante entre *las funciones de dirección y las funciones de ejecución*<sup>174</sup>. Se acentúa la división de tareas y se sistematiza el distingo “entre los “dirigentes” que elaboran la tarea, definen las normas, etc. y los “ejecutantes” que aplican la consigna y a los cuales no se les pide pensar”<sup>175</sup>. Taylor se plantea la posibilidad de racionalizar al máximo un proceso descompuesto en esas dos funciones y encuentra idóneo el modelo de la máquina. “Es preciso que los trabajadores no sean distintos de la máquina a la que deben atender”<sup>176</sup> y la empresa es en sí misma como una máquina donde se sitúa todo el trabajo, consiguiendo así un rendimiento óptimo... además de la “cosificación” de los sujetos de la institución, en este caso, institución empresarial industrial. En la otra faceta funcional, la dirección, la maquinización descansa sobre la eliminación de factores perturbadores

---

<sup>174</sup> Grupos, organizaciones e instituciones” Georges Lapassade. Granica Editor, S. A., Barcelona 1977. Página 145

<sup>175</sup> Frederick W. Taylor “Principios y métodos de gestión científica” 1911

<sup>176</sup> Grupos, organizaciones e instituciones” Georges Lapassade. Granica Editor, S. A., Barcelona 1977, página 145

como la subjetividad y las irregularidades del comportamiento humano. Se busca un modelo de jefe “racional”, objetivo frente a subjetivo, que deje de lado su carácter, sus afectos y se convierta en alguien, en definitiva, impersonal. Dicho de otra manera, un directivo que adquiera más la condición de “objeto”, pieza clave de otro objeto más amplio, la empresa de modelo maquinal, que la condición de “sujeto”, persona, singularidad, es decir, que se objetualice, se cosifique. Después, en los años veinte y treinta, vendrá un “afinamiento” con la teoría de la departamentalización de Fayol, Gulick, Urwick y Haldane. El foco se desplaza desde la base las funciones de ejecución, a la jerarquía piramidal, las funciones directivas: *“Hay, pues, que reorganizar el trabajo de dirección, fundar, una técnica de mando no sólo en la cumbre, sino además en todos los sectores de la empresa”*<sup>177</sup>. Se habla de especialización por objetivos, o bien, alternativamente, según sea más rentable, por tareas, aunque Gulick defiende la organización por objetivos porque aísla cada departamento, que no ha de coordinar sus tareas con departamentos que desarrollan otras y nadie tiene que mezclarse. El director no espera a los otros directores; no tiene por qué considerar su apoyo o su cooperación, tampoco es necesario apelar al plano superior jerárquico para despejar un conflicto, cada departamento es algo similar a una “taifa” con la figura del director que posee el control directo sobre todos los expertos, oficinas o servicios. Será en los años cincuenta, con el gigantismo de las empresas industriales, cuando se descubra lo falaz de la creencia en la supuesta

---

resolución de los problemas por la simple existencia de un jefe y comienzan a estudiarse los problemas de la formación, la motivación, la definición de objetivos y los problemas de la comunicación. Drucker en “La práctica del mando” comprueba que las comunicaciones son mejores en las organizaciones planas (con una jerarquización menos estricta) que en las verticales (el control de cada jefe se extiende como mucho a seis o siete subordinados). En definitiva, se empieza a descubrir por medio de los psicólogos y sociólogos de empresa “*el factor humano*” en la alienación creada por el maquinismo industrial<sup>178</sup>. Y ello implica una crítica a una alienación que incumbe tanto al carácter que ha tomado el trabajo: parcelario, monótono, con pérdida de significación... como a la propia organización burocrática de la empresa, con las implicaciones negativas que ya hemos visto que tiene la burocracia respecto de la institución donde se instala. En esa línea Elton Mayo, a través de sus experiencias en una gran empresa, la Western Electric Company, devela “el sistema informal de relaciones”, descubierto con la sociometría y por eso denominado “sociométrico”, diferente del oficializado en el organigrama institucional y su importancia en la producción. Está a punto de nacer una nueva teoría de la burocracia o, con mayor exactitud, de la oposición a la burocracia. El aspecto a destacar es el siguiente:

*“La coexistencia y el conflicto de ambos sistemas, esto es, el sistema oficial y el sistema sociométrico, es la coexistencia y la oposición del orden formal, oficial y burocrático y de un orden*

---

<sup>177</sup> ibidem, página 146

*informal, el clandestino y antiburocrático. En estas redes los trabajadores constituyen una sociedad igualitaria y de cooperación (...) Sencillamente, **lo espontáneo se opone aquí a lo cosificado, la cooperación a la jerarquía, la humanidad de las relaciones a la inhumanidad de la máquina administrativa.***<sup>179</sup>

Elton Mayo traza aquí unos “ejes de coordenadas” que definen, en función de diferentes tensiones, la dimensión conceptual del “proceso de institucionalización” en la institución empresarial industrial característica del modo de producción fordista, derivado de la organización científica del trabajo y de la departamentalización. Este podría ser el esquema:

LO INSTITUIDO                      VS.                      LO INSTITUYENTE

Sistema de relaciones formales (organigrama)	Sistema de relaciones informales (sociograma)
orden oficial y burocrático	orden clandestino y antiburocrático
lo cosificado	lo espontáneo
jerarquía	cooperación
relaciones inhumanas de la máquina administrativa	relaciones humanas de los sujetos

Aunque el psicólogo y sociólogo Elton Mayo aclara que “estas redes no se proporcionan un aparato que se oponga al aparato de

---

<sup>178</sup> ibidem, página 149

<sup>179</sup> ibidem, páginas 149 y 150

*producción tal el caso de los estudios sociométricos*<sup>180</sup> estamos, a nuestro entender, ante “lo instituyente” en forma de “resistencia”. Se trata de la resistencia basada en la simple continuación de la existencia dentro de un orden alieno, el orden instituido empresarial, de este sistema de relaciones informales emergido en el seno de la empresa y detectado por Elton Mayo en sus experiencias. Unas relaciones que con su simple existencia marcan la negatividad frente al orden instituido de su ámbito. Conforman un orden clandestino y antiburocrático, a la vez que espontáneo, basado en la cooperación y la humanización de las relaciones, del compañerismo y la solidaridad entre trabajadores sujetos a la empresa. Existen como “los otros símbolos” e imágenes frente a las representaciones de lo instituido: la formalidad del organigrama que establece la oficialidad de un orden burocrático basado en la cosificación y la jerarquía que marca las relaciones deshumanizadas en la máquina administrativa.

Esta apreciación de Elton Mayo guarda cierto paralelismo, salvando las distancias comprendidas entre un análisis de relaciones y otro de espacios/tiempos que contienen esas relaciones, con lo detectado por René Rousillon, respecto de los “espacios intersticiales”:

*“El intersticio designa los lugares institucionales que son comunes a todos, lugares de paso (corredores, cafetería, secretaría, patio, salas de enfermos, de profesores, umbrales de las puertas de las oficinas) son lugares de paso, aun cuando uno se detenga en ellos, lugares de encuentro, tiempos que se insinúan entre dos*

---

<sup>180</sup> ibidem, página 150

*actividades institucionales definidas, estructuradas y vividas como tales.*"<sup>181</sup>

Dice Rousillon que en este intersticio definido en términos de espacio pero también de tiempo (diferencia entre tiempo jurídico de trabajo y tiempo de trabajo realmente vivido) goza de un estatuto particular interno, es como un "anexo", pero vivido como una extraterritorialidad, pertenece a todos. Y es "*sede de funcionamientos psíquicos peculiares, (...) es el espacio-tiempo donde se efectúan de manera espontánea las remisiones a nivel psíquico y las regulaciones de la tensión energética que ellas suponen. Es un lugar de precipitación (en el sentido químico del término) fantasmática*"<sup>182</sup>.

La consideración de los dos órdenes de Elton Mayo también guarda relación con lo expresado por François Dubet sobre la pandilla como "*institución bastarda*"<sup>183</sup>, caracterizándola como "institución ilegítima" frente a las "instituciones oficiales" y, consecuentemente con la definición de Hugues por la que la institución es una "*organización capaz de distribuir normas y bienes*"<sup>184</sup>, la pandilla sería la institución bastarda que distribuye bienes ilegítimos. El sistema de relaciones sociométrico detectado funciona en cierto modo como la institución bastarda, una forma de expresar lo instituyente. En una empresa como la *Western Electric Company*, en la que experimentó Elton Mayo, la amistad, la espontaneidad, la solidaridad, la cooperación, la

---

<sup>181</sup> R. Kaës y otros. "*La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos. Grupos e instituciones*" Paidós. Buenos Aires (1989). Páginas 197 y siguientes.

<sup>182</sup> ibidem, página 198

<sup>183</sup> "El declive de la institución. Profesiones sujetos e individuos en la modernidad" Francois Dubet. Punto Crítico – Gedisa. Barcelona 2006. Página 31



horizontalidad... son bienes “ilegítimos”, o como mínimo a-legales, pues están fuera de las legalidades procesuales, de las previsiones para los sujetos de la “institución empresa industrial”, no tienen lugar ni están programadas, no forman parte del “programa institucional”, es decir, el *“tipo particular de socialización, la forma específica de trabajo sobre los otros”*<sup>185</sup> que se desarrolla en el seno de dicha institución.

Volviendo a lo expresado por Elton Mayo, para Lapassade, estamos ante una teoría de la burocracia en negativo, basada en lo que no es burocracia, en lo que se le opone. Después vendrá, con Kurt Lewin y sus alumnos, el movimiento conocido como “dinámica de grupo”, de marcado talante democrático y antiburocrático, que propugna que *“el ideal del grupo es su autorregulación con la plasticidad de los roles, el leadership democrático (la dirección democrática), la supresión de obstáculos en la comunicación”*<sup>186</sup> Pero, en definitiva, cabe pensar en la ambigüedad de esta interpretación que conduce en realidad, con sus sugerencias sobre plasticidad, dirección democrática, remoción de obstáculos comunicativos, a un “perfeccionamiento” de la burocracia y no a su solución en cuanto a desenlace o término de la misma.

---

<sup>184</sup> Ibidem

<sup>185</sup> Ibidem, página 32

<sup>186</sup> Grupos, organizaciones e instituciones” Georges Lapassade. Granica Editor, S. A., Barcelona 1977, página 150.

### **1.11.9 Aspectos sociológicos de la burocracia.**

El sociólogo Maximilian Weber es el teórico de una *racionalización burocrática históricamente necesaria*<sup>187</sup>. Considerado uno de los fundadores de la sociología y la administración pública, desde una óptica respecto de la burocracia muy parecida a la de Hegel, proporciona la definición de burocracia como “*sistema de administración o de organización que tiende a la racionalidad integral*”<sup>188</sup>. Caracteriza a la burocracia mediante el principio de “competencia de autoridad”. Un principio ordenado por reglas fijas determinantes de atribuciones y previsoras de medios de coerción. Con ello extiende la burocracia al ámbito privado también: lo que en el ámbito público es la autoridad burocrática en el ámbito económico privado es la dirección burocrática de empresa. Al anterior principio añade el de “autoridad jerarquizada”, que también trasciende el ámbito público, encontrándose también en otras instituciones como iglesias, empresas y partidos. Señala también como característica la importancia de la documentación intraburocrática escrita, legajos y archivos, que junto con el aparato material y los funcionarios componen el buró; y por último la acaba de caracterizar con los aspectos netamente profesionales o profesionalizadores de la burocracia: formación profesional rigurosa, identidad social del funcionario: consagra todo su tiempo a la administración y debe tener unos conocimientos técnicos: aprendizaje jurídico, técnicas de gestión, etc. Encuentra Weber una serie de ventajas técnicas en la organización

burocrática. Ésta proporciona -mediante la división del trabajo y su distribución con criterios objetivos entre sujetos formados profesionalmente y que continuamente en el ejercicio ganan pericia- la aceleración, la precisión, la claridad y la continuidad que desde su punto de vista precisa la administración en el contexto industrial y capitalista. *“Las burocracias –escribe- tienen una eficacia mayor (en cuanto a objetivos perseguidos por la jerarquía formal) que otras formas posibles de organización”*<sup>189</sup>. Su enfoque de la burocracia cercano al de Hegel le proporciona una visión de la burocracia como “fin de la historia” en el sentido de final de los conflictos y de sus cambios de estructura de las clases con la llegada de la *“era de los organizadores; en el límite, con una organización internacional y burocrática en escala planetaria. (...) El fin de la historia (Hegel) y el porvenir de la burocratización (Max Weber) son esto: la era de la organización y el hombre de la organización”*<sup>190</sup>. De esta manera, si bien planteando quién domina el aparato burocrático existente -la clase dirigente- está considerando la burocracia como “aparato transmisor”; advierte y anuncia con estos comentarios el paso histórico de esta concepción de la burocracia a la de “clase dirigente”.

Los sociólogos de la burocracia insisten, sin embargo, en la “irracionalidad burocrática”. R. K. Merton, por ejemplo, muestra *“la elaboración de una personalidad rígida dentro de un marco institucional*

---

<sup>187</sup> ibidem, página 155

<sup>188</sup> ibidem, página 151

<sup>189</sup> ibidem, página 155

<sup>190</sup> ibidem, página 154

que lleva a rechazar la creatividad y la innovación”<sup>191</sup> el marco de la burocracia institucional. Advierte la existencia de unas “consecuencias imprevistas” de los dispositivos de control de enfoque “mecanicista”, como la burocracia. Señala que las jerarquías ejercen presión con las exigencias de control, en forma de insistencia en aumento sobre la fidelidad del comportamiento. Lo hacen, en principio, para prever así el cumplimiento de los comportamientos programados, respondiendo a la necesidad de preservación del sistema por medio de la exigencia de fidelidad a los subordinados. Sin embargo, ello redundaría en la aparición de unas consecuencias no deseadas, además de imprevistas. Esta exigencia, en realidad, pone “a la defensiva” a los subordinados, es decir incrementa las reacciones de defensa de la actividad individual y ello acrecienta las dificultades encontradas con la clientela, desarrollando una rigidez y actitud ritual que contribuye al desarrollo de un “*espíritu de casta*” que cava un foso entre la burocracia y su público.

Por su parte, Selznick, achaca consecuencias inesperadas también a la “departamentalización”, una de las características de la burocracia. Ésta, que en un principio se realiza para obtener la suma del adiestramiento en las competencias especializadas; redundaría negativamente en la producción de la consecuencia no deseada de la divergencia de objetivos, con la aparición en los subgrupos departamentales de *objetivos subalternos* con respecto al objetivo global de la organización que son interiorizados por los ejecutantes en detrimento de los objetivos globales de la organización y, con esta

---

<sup>191</sup> ibidem, página 158

interiorización, la organización pasa a ser un campo de operaciones tácticas para los subgrupos donde los conflictos entre subgrupos, el espíritu “pueblerino”, fraccional e incluso de facción campea por doquier.

Gouldner sigue en la línea iniciada por los anteriores, de localización de disfunciones, distingue entre “burocracia pericial” (expertista) y “burocracia punitiva” (coercitiva) y se centra en la segunda para advertir el círculo vicioso que se establece en ella. Es decir, plantea otra visión de *“cómo una técnica de control destinada a asegurar el equilibrio de un sistema subalterno altera el sistema superior, con retroacción sobre el sistema subalterno”*. Es una forma más de mostrar los atolladeros en los que se encuentra la teoría mecanicista de la organización. Sin embargo –aclara Lapassade- esta línea de crítica al mecanicismo implícito en la burocracia y las distorsiones inesperadas en el funcionamiento que origina, puede llevar frente, o como alternativa a la concepción “maquínica” de la organización, a la errónea concepción “orgánica vitalista” de inspiración biológica de la organización que la percibe como un todo completo, un cuerpo, susceptible de estabilización por sí misma. Por contra, las organizaciones como encarnación de las instituciones se hallan insertas en una “trama social”, o como lo explica Lapassade: *“En una palabra, la organización no podría ser lo que puede ser un organismo animal: una*

*totalidad acabada. Es siempre una totalización en curso aprehendida en conjuntos más vastos*<sup>192</sup>

Hasta aquí las críticas sociológicas a la burocracia han sido de carácter “funcionalista” y relativas a las resistencias del “factor humano” frente a un comportamiento que se intenta obtener mecánicamente, describiendo disfunciones con vistas a una posible intervención terapéutica. Será Michel Crozier, el que introduzca un nuevo elemento fundamental: el poder en las organizaciones. Así, en su obra *“El fenómeno burocrático”* expresa que no es posible comprender el funcionamiento de una organización sin tener en cuenta los problemas de gobierno. Para que exista acción cooperativa coordinada es necesario un grado suficiente de regularidad de todos y cada uno de los cooperantes, es decir, cada uno necesita la garantía de ese grado suficiente de regularidad de los restantes cooperantes. Y esta regularidad la basa en una porción variable, pero siempre importante, de *conformidad* por parte de cada uno de ellos. Y pasa a analizar las formas de obtener esa conformidad: hasta principios del siglo XX la conformidad se obtiene mediante la violencia y el terror. Las fábricas son auténticos cuarteles que desarrollan modelos militares. Las órdenes religiosas también, y pone como ejemplo los jesuitas. En el siglo XX las formas de compulsión se suavizan progresivamente y existe un personal ya educado con miras a la conformidad, que ha recibido una formación que describe como la del *“hombre de la organización”* que conforma la

---

<sup>192</sup> ibidem, página 162

*“personalidad burocrática”*<sup>193</sup>. Para Crozier la burocracia tiene cuatro rasgos esenciales. El primero, *el desarrollo de reglas impersonales* que protegen de la arbitrariedad y del favoritismo y simultáneamente frenan el desarrollo de la personalidad y la creatividad. Segundo rasgo, *la centralización de las decisiones*, que da como resultado un alejamiento de las instancias decisorias con respecto a la realidad cotidiana de la organización. El tercer rasgo es el *aislamiento de cada categoría jerárquica* con el establecimiento de barreras para el desarrollo de redes informales o sociométricas de relaciones capaces de recortar la separación de los estratos. El espíritu de casta actúa contra el espíritu de clan, al tiempo que dentro de cada “casta” se genera una “moral de grupo” que desemboca en el denominado *“desplazamiento de los fines”*. El grupo o casta constituida en función de la jerarquía ya no mira por el *telos* de la organización sino por su propio *telos*, se produce una suplantación de los fines por los medios de la organización y este es un aspecto fundamental del funcionamiento burocrático. Los subgrupos jerárquicos, persiguen la defensa de sus privilegios dentro de la organización y el nuevo fin sobrepasa a los fines del conjunto de la organización, a pesar de las afirmaciones de coincidencia entre los fines del grupo y los de la organización. Por último, el cuarto rasgo, Crozier coincide con Elton Mayo y detecta el desarrollo de *relaciones de poder paralelas* o, en otros términos, *informales* en las zonas de incertidumbre -o en los intersticios de la organización -como diría un psicoanalista de las instituciones- a pesar de la rigidez del sistema burocrático. También

---

<sup>193</sup> ibidem, página 165

puede decirse que emergen y se desarrollan relaciones informales precisamente por esta rigidez de la que hemos hablado: *“el peso del orden oficial hace surgir el orden informal como orden de oposición y defensa”*<sup>194</sup>, de tal manera que, cuanto más claras y precisas sean la jerarquía y la definición de tareas, es decir, cuantas más altas cotas alcance la burocratización en un sistema de organización, mayor importancia alcanzarán los poderes paralelos. Para Crozier estos cuatro rasgos confluyen en una “característica esencial”:

*“... (los cuatro rasgos fundamentales) tienden en fin de cuentas a desarrollar nuevas presiones que refuercen el clima de impersonalidad y centralización que les dio nacimiento. En otros términos, un sistema de organización burocrática es un sistema de organización cuyo equilibrio descansa en la existencia de una serie de círculos viciosos relativamente estables, que se desarrollan a partir del clima de impersonalidad y centralización”*<sup>195</sup>

Impersonalidad y centralización como matrices generadoras, es decir como cualidades en el origen de la burocracia pero también como receptáculos finales de las energías de lo nacido que vienen a reforzarlas, a recoger sus tendencias. Esta visión de la burocracia como círculo vicioso, que nace y muere en las mismas impersonalidad y centralización, sirve para cerrar este recorrido por los aspectos sociológicos de la burocracia y, al mismo tiempo, nos indica que quizá ha llegado el momento de abrir interrogantes que nos llevarán al siguiente apartado. Las preguntas son ¿Porqué hemos dedicado nuestro

---

<sup>194</sup> ibidem, página 170



tiempo y nuestro espacio en esta tesis a intentar el fenómeno burocrático? ¿En qué nos afecta todo aquello que hemos conocido en este apartado dedicado a la burocracia? ¿Qué tenemos nosotros de burocráticos?.

#### **1.11.10 La pedagogía burocrática.**

¿Qué tienen la institución escolar, el discurso elaborado en su seno -retóricas y prácticas- de burocráticos?

Michel Lobrot ya intentaba contestar a esta pregunta en la década de los sesenta del siglo pasado. Ha transcurrido una gran cantidad de tiempo desde entonces, y podría pensarse que eso implica la sucesión de gran cantidad de cambios en el quehacer docente. Por otro lado, Lobrot habla de la realidad francesa que no es exactamente la nuestra. Sin embargo, a pesar, de las diferencias espacio-temporales, de los cambios en las terminologías correspondientes a las sucesivas reformas y modernizaciones, a estas alturas, a comienzo del siglo XXI, muchas de las cuestiones analizadas por Lobrot se han perpetuado de una manera general, con algunas diferencias de matiz quizá. A nuestro entender las formulaciones de Lobrot aún contestan a la pregunta con la que comenzamos el apartado. El citado autor invierte el sentido de la pregunta y, valorando la burocracia como figura antitética respecto de la democracia y su predominio como detrimento de las tendencias democráticas, formula su pregunta así: “*¿Existe en el conjunto de este*

---

<sup>195</sup> ibidem.

*sistema* (sistema educativo, enseñanza pública) *una verdadera democratización?*”<sup>196</sup>. Responde a la pregunta distinguiendo dos órdenes, la democratización desde el punto de vista estrictamente económico que habla de la posibilidad concedida con la universalización del acceso a la educación, a través de la remoción de impedimentos, y la democratización pedagógica propiamente dicha, que él define como la *adaptación de la enseñanza a todas las formas de inteligencia y personalidad*, de modo que todos tengan acceso al máximo de desarrollo posible. Respecto del primero de los aspectos advierte que, si bien la universalización del acceso a las instituciones educativas oficiales es un aspecto de la democratización, por ser el sistema educativo un sistema nacionalizado, es decir, económicamente burocrático los usuarios no controlan de ningún modo la gestión de los fondos (en forma de impuestos y tasas) que entregan a la colectividad. Esto ocurre a pesar de las decisiones democrático-parlamentarias sobre los presupuestos educativos, partes del presupuesto nacional determinadas como inversión en educación, mediante votaciones de los representantes elegidos: *“si es el parlamento el que vota el presupuesto de la educación nacional, el reparto de los fondos, no obstante, y su utilización, quedan librados al antojo de los burócratas y los administradores”*<sup>197</sup>. A mayor abundamiento, y a pesar de que la mencionada “fuente democrático-parlamentaria de las decisiones a su más alto nivel” que podría dar cierto cariz democrático a la gestión económica, el propio sometimiento de la gestión del presupuesto educativo a la contingencia o azar de la

---

<sup>196</sup> Michel Lobrot, obra citada, página 102.

vida política del país, es decir, al albur de las intenciones del partido ganador en el escenario partitocrático y sus fluctuaciones, por un motivo u otro, privatizaciones, aumento de otras partidas, armamentísticas, o su eufemismo "de defensa", por ejemplo, en detrimento de las educativas, etc. tampoco añaden nada de positivo al talante económicamente democrático del sistema educativo. Respecto del segundo de los aspectos, Lobrot, encuentra difícil tanto catalogar como "democrática" la estructura del sistema educativo, como producir una acción democratizadora, una democratización, sin ponderar las tres formas o niveles de funcionamiento antitético a la democracia, es decir, de funcionamiento burocrático:

- *el del personal y de su organización;*
- *el de los programas y del trabajo;*
- *el de los controles y de los exámenes.*"<sup>198</sup>

Con gran sencillez en el planteamiento, Lobrot consigue demostrar "lo burocrático" de la denominada por él "pedagogía burocrática". En el primero de los niveles se puede distinguir fácilmente, entre la *"administración propiamente dicha, el aparato dirigente, y los docentes activos (que desempeñan la acción de enseñar)"*<sup>199</sup>, estos últimos se hallan "proletarizados", son como los trabajadores de una empresa, a pesar de ocupar en el aula una situación de poder frente a sus alumnos. En la actualidad docente de nuestro Estado, los aspectos de proletarización, permanecen, las

---

<sup>197</sup> ibidem

<sup>198</sup> ibidem, página 104

<sup>199</sup> ibidem, página 104

sucesivas reformas han ido encaminadas a otro “telos”, a otros fines, diferentes de la des-proletarización del maestro, en el sentido de autonomización del mismo. Beltran, F. da cuenta de la actual burocratización de la escuela de esta manera: *”A pesar de las sucesivas reformas, ese es el cariz del asunto. La escuela actual sigue manteniendo roles jerárquicamente diferenciados con predominio de una autoridad formal o legal, no moral”*<sup>200</sup>. Continúa Lobrot, diciendo que existen unas *“reglas draconianas que sólo le permiten (al docente) una débil libertad”*<sup>201</sup>. Tras las sucesivas reformas en nuestro país eso sigue así. El empleo de su tiempo, los programas previsores de metas a perseguir y los medios a emplear tienen el “locus de control” fuera de su ámbito decisorio. Igualmente en nuestro territorio, las cosas siguen estando así: fuera del ámbito decisorio de los trabajadores docentes. Recurriendo de nuevo a Beltrán, F., para enunciar la realidad actual podemos decir que *“las tareas escolares, tanto por parte de profesores como de alumnos, tienden a estandarizarse (...) la motivación es extrínseca –también para profesores y alumnos- en las relaciones que se establecen en el seno de las instituciones priman las reglas y regulaciones y en consecuencia el control sobre su cumplimiento”*<sup>202</sup>. El control sobre el cumplimiento de las reglas y regulaciones descansa principalmente sobre el examen, enseguida pasaremos a analizar este tema. Ahora nos fijaremos en la motivación extrínseca y en las

---

<sup>200</sup> “Travesías de las organizaciones educativas y otros desórdenes”. Beltrán, F. Editorial Germania, S. L. 2005 Página 126

<sup>201</sup> Michel Lobrot, obra citada, página 105

<sup>202</sup> “Travesías de las organizaciones educativas y otros desórdenes”. Beltrán, F. Editorial Germania, S. L. 2005 Páginas 126 y 127

relaciones establecidas en el seno de la institución en las cuales priman reglas y regulaciones. Estaríamos en el presente, a nuestro entender, igual que cuando Lobrot escribió estas líneas, respecto de nuestro quehacer docente, ante una de las formas de alienación como “heteronomía instituida”, es decir ante una de las formas de condicionamiento de la voluntad que es regida por imperativos que están fuera de ella misma, imperativos alienos, que la alienan. La “heteronomía instituida” es un fenómeno ya descrito por Cardan respecto de la burocracia. Aunque, en realidad, estaríamos ante ese fenómeno de forma “atenuada”, pues el docente puede, eso sí, en cierta medida, decidir sobre el tipo de actividades a desarrollar en el aula. Las últimas reformas han acentuado al nivel de las retóricas del discurso este aspecto pero, en la práctica, la mayoría de los instrumentos de trabajo de los proletarios de la enseñanza, salvo honrosas excepciones (materiales diseñados por colectivos de maestros), siguen procediendo de los mismos lugares y teniendo muy parecida factura: libros de texto que responden a un determinado formato de áreas disciplinares -es la estandarización de la que habla Beltrán, F.- divididos en lecciones, con cuadernos de ejercicios, proveídos por la industria editorial y estandarizados de acuerdo, de “conformidad con los programas oficiales”, en el sentido de la “conformidad burocrática” expresada por Michel Crozier cuando analiza la burocracia desde el punto de vista del poder en las organizaciones. No en vano, Dubet llama la atención sobre la “conjunción” de programa e institución:

*“Al aunar el término “programa” al de institución pretendo dar a dicha conjunción un sentido muy preciso. Designa un tipo particular de socialización una forma específica de trabajo sobre los otros. (...). Sin embargo, la idea de programa institucional no significa solo que la socialización consista en inscribir una cultura en el individuo, también designa una manera peculiar de llevar a cabo ese trabajo sobre los otros. (...) Puede definirse el programa institucional como el proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado”.*<sup>203</sup>

Nótese que Dubet está hablando de programas institucionales en general, para todos los tipos de instituciones sociales: *“Entendida en sentido amplio, la noción de institución a veces designa la mayor parte de los hechos sociales que están organizados, se transmiten de una generación a otra y se imponen a los individuos. Las instituciones designan “todas las actividades regidas por anticipaciones estables y recíprocas.”*<sup>204</sup> Sin embargo, pudiera parecer, por encajar perfectamente en el contexto de la institución escolar, que se esté refiriendo exclusivamente a nuestro ámbito de estudio. Ello puede darnos una idea de la potencia de la herramienta del “análisis institucional”.<sup>205</sup>

---

<sup>203</sup> “El declive de la institución. Profesionales, sujetos e individuos en la modernidad” François Dubet. Punto Crítico. Gedisa. Barcelona. 2006. Página 32.

<sup>204</sup> ibidem, páginas 29 y 30.

<sup>205</sup> El “análisis institucional”, una herramienta interdisciplinar consistente en una práctica que, como dice Guy Le Boterf, no es enseñable porque se trata de una práctica transformativa que atraviesa toda la sociedad y sus contradicciones: *“El A.I. no es un estudio, es principalmente una práctica. No consiste en un análisis intelectual que preceda a la acción o que sea exterior a ella; es esencialmente una acción analizante. (...) El análisis institucional tiene quizás por costumbre surgir allí donde no se le espera. Obra de diferentes actores“ (...). En el seno de la realidad dialéctica de las*

Volviendo al tema que nos ocupa, la manera peculiar de llevar a cabo, por parte de la institución, ese trabajo socializador consistente en inscribir una cultura en los sujetos “a” la institución, que puede capacitarlos a su vez para ser autónomos -es decir, sujetos “de” institución, sujetos de la acción de instituir, capaces de co-instituir<sup>206</sup>- se rige por un esquema que va, desde los valores o principios seleccionados (previamente, por otras instancias, exógenas al aula), a través de la “profesionalidad” y la “vocación” -que, paradójicamente, se le imputan al docente cuando éste se halla proletarizado- hasta la conformación de nueva subjetividad y, simultáneamente, nueva socialización. Y dice Dubois que *“Sin duda podría haberse presentado la cadena generativa en sentido contrario, de la socialización a los valores, pero indudablemente la figura elegida es más afín a la manera en que los propios actores se representan el programa institucional, cuyo sentido viene “desde lo alto””*<sup>207</sup>

“Desde lo alto”... La noción del programa institucional escolar está más allá, trasciende, respecto del origen de los contenidos programáticos, el ámbito del poder decisorio del docente, marcando la diferencia entre dirigentes y dirigidos que es el principal atributo de la

---

*instituciones, el análisis institucional es la marca de lo instituyente contra lo instituido. Este puede decirse en un cursillo, pero es todo. (...). A diferencia del análisis organizacional y del estudio institucional, no es un contenido a transmitir: no puede enseñarse” “El análisis institucional”. (VV. AA.) Campo abierto ediciones. Madrid 1977. Página 213)*

<sup>206</sup> Dubet lo expresa de esta manera: *“Enunciémoslo de otra manera: la subjetivación y la socialización se encadenan en un mismo proceso. Ésa es la verdadera magia del programa institucional, que produce un individuo autónomo, es decir, un actor conforme a las normas, a las reglas sociales, y un sujeto dueño de sí mismo, un individuo cuyo Yo reflexivo nunca puede confundirse del todo con su Yo social. En ello el programa institucional ha sido profundamente moderno.”* Dubet, F. Obra citada, página 44.

<sup>207</sup> *ibidem*, página 33.

burocracia. Es decir, la gestión de la “variabilidad” en las actividades deberá responder a las orientaciones y prescripciones programáticas exógenas. Y, por ende, la valoración de esta gestión deberá fundamentarse en los resultados “medibles” por las jerarquías dirigentes. Beltrán, F. habla de una tendencia a la estandarización de las tareas escolares correspondientes a los dos roles, alumnos y docentes, *“en términos tales que hagan posible la medición de logros – tanto de alumnos como de docentes”*<sup>208</sup> Estas “medidas” de la actividad docente se conseguirá mediante el tercero de los elementos que figura en el listado de niveles de funcionamiento burocrático: los controles y exámenes. Éstos, para Lobrot, *“constituyen el núcleo del sistema de enseñanza, su justificación profunda”*<sup>209</sup>. Otra cuestión que sigue vigente: el examen. La fórmula del examen, tal como la conoce Lobrot en los sesenta, y con pocos matices que la diferencien en la actualidad, es decir, tal como la seguimos conociendo ahora, podría llegar a tener cierto tipo de utilidad. El examen sería de cierta utilidad si se realizara sólo al principio, en la toma de contacto, en una primera aproximación al bagaje cultural del alumno. Sin embargo, su utilización como medición de resultados<sup>210</sup> desde un prisma cuantitativo produce “consecuencias inesperadas y no deseadas”, como diría Merton. Vamos a verlo. Las jerarquías ejercen presión con las exigencias de control, que se materializan en el acto panóptico del examen, que dará cuenta del

---

<sup>208</sup> “Travesías de las organizaciones educativas y otros desórdenes”. Beltrán, F. Editorial Germania, S. L. 2005 Página 126.

<sup>209</sup> Michel Lobrot, obra citada, página 106.

<sup>210</sup> Medición de resultados, el examen, de la que depende todo el sistema educativo, puntualización ya efectuada por Marx, como hemos visto.



nivel de fidelidad a la institución educativa por parte del alumno, mediante su capacidad o incapacidad para aprobar el examen. El examen se hace, en principio, para prever así el cumplimiento de los comportamientos programados: por un lado, el cumplimiento del aprendizaje por parte del alumno y, por otro, el cumplimiento de las labores de la enseñanza, conformada por los cánones establecidos por la institución, el programa institucional, por parte del maestro. Sin embargo, ello redundaría en la aparición de consecuencias no deseadas a la vez que “imprevistas”: esta exigencia en forma de examen, pone a la defensiva a los sujetos "de" y "a"<sup>211</sup> la institución escolar y nos referimos tanto a los alumnos como a los maestros, ambos son sujetos “de” y “a” la institución escolar. Los alumnos, como reacción de defensa ante las exigencias, se preocupan en realidad por aprender, de manera superficial y perentoria, sólo lo necesario para el día del examen hacer un volcado de contenidos “aprendidos” sobre el papel y aprobar. Mientras, los maestros se preocupan únicamente por enseñar y preparar para el examen de manera que aprueben buena parte de los alumnos y las jerarquías no se cuestionen su capacidad de enseñar, puesto que como dice Lobrot, el maestro se encuentra *“atrapado en un sistema en el que se “gana la vida y se juega su porvenir”<sup>212</sup> y, por tanto “debe sobre todo conformarse con la meta que se le propone”<sup>213</sup>*. Todo ello

---

<sup>211</sup> A nuestro entender, somos tanto sujetos "a" la institución, como sujetos "de" la institución. Es decir, tenemos también la posibilidad de ser los sujetos "de" la institución, los que la producen, la observan, la debaten, la modifican, si somos co-instituyentes, si la co-instituimos. Estamos hablando, de nuevo, de la relación "instituyente - instituido" inscrita en el "proceso de institucionalización" que teoriza Barenblitt.

<sup>212</sup> Lobrot, M. Obra citada, página 106

<sup>213</sup> ibidem

conlleva una rigidificación y ritualización de las conductas en función del propio examen: si algo no va a “salir en el examen” no vale la pena aprenderlo, y si no “sale en el examen” es porque no forma parte del programa que sustenta la “heteronomía instituida” del docente y, por tanto, es una pérdida de tiempo y energía intentar enseñarlo. Dicho de otra manera, el funcionamiento burocrático del examen implica una “suplantación de los fines por los medios” en el sentido indicado por Crozier. El examen que debería ser un “medio” para ajustar la actividad docente a la singularidad del alumnado, se convierte en el “fin principal”, en palabras de Lobrot:

*“Por ello el examen, lejos de ser un control, se convierte en la meta misma de la adquisición del saber: es lo que se “prepara”, aquello a lo que se apunta, lo que se codicia, el medio para todo logro posterior. Dicho de otra manera, la enseñanza es un sistema en el cual el niño debe trabajar para mostrar que ha adquirido conocimientos y en el cual se verifica que ha hecho correctamente este trabajo de preparación. No consiste pues en propender al saber, o la cultura, o la investigación, sino a la adquisición de conocimientos que puedan ser demostrados en tal momento y en tal lugar”<sup>214</sup>*

El examen, de esta manera, acaba midiendo la preparación para el examen, valga la redundancia. La trascendencia de lo aprendido, de “lo aprendido para el examen” claro, en la mayoría de los casos no va más allá del momento su “vertido” en este acto burocrático y panóptico.

Decimos panóptico porque "se supone" -en modo impersonal- que el examen permite ver, cuantificar, "lo aprendido por parte de todos y cada uno de los alumnos"- para verterlo allí y olvidarlo con inmediata posterioridad. Lobrot lo expresa en términos de refuerzo:

*"Insistamos en este punto capital. El "refuerzo" como dicen los psicólogos del aprendizaje, que se introduce en la enseñanza y sirve de motivación y meta final, no es el amor por el saber o por la investigación, ni siquiera la cultura utilizable en el futuro, sino un objetivo a corto plazo. (...) El aprendizaje es función del refuerzo; si éste no es más que un sujeto limitado y pasajero, introduce ipso facto un aprendizaje limitado y pasajero"*<sup>215</sup>

Con la suplantación de los fines por el medio, el examen, se convierte, como muchos otros fenómenos burocráticos, en una "entelequia": algo que tiene el fin en sí mismo. Ya hemos explicado con anterioridad que ésta es una de las características de la burocracia. Pero, sin embargo, esta "entelequia burocrática de pretensiones panópticas", el examen, no deja de ocupar el lugar preeminente entre las metas propuestas por la institución a los docentes que se ganan la vida se juegan su porvenir, y por, tanto, deben conformarse con las metas por la institución propuestas. *"Ahora bien, esta meta no es el enriquecimiento definitivo del niño, la formación de su personalidad o de su inteligencia, sino el buen éxito del niño en el examen. El docente sabe que según eso se le juzga."*<sup>216</sup>.

---

<sup>214</sup> ibidem, página 106

<sup>215</sup> ibidem

<sup>216</sup> ibidem, página 106

Otro aspecto burocrático de nuestra actividad: Como meta secundaria y subordinada a la del "buen éxito" del alumnado, Lobrot señala la sumisión de los alumnos. Conformidad con el programa, sumisión, que marca su alienación; obtención de la obediencia de los alumnos, obtención, por tanto, de la "heteronomía instituida", de la "alienación" del alumno; y, buen éxito en los exámenes -en los mecanismos panópticos proveídos por las jerarquías- éstos son los tres objetivos principales que definen la pedagogía. A la vista de estos objetivos, Lobrot elucida la relación entre este tipo de pedagogía y la burocracia:

*“Esta pedagogía se desprende directamente de la burocracia y posee los mismos vicios que ella. La burocracia es un sistema fundado en la angustia y en la desconfianza: se pretende tener la seguridad de que cada cual “haga bien su trabajo”, que no se divierta, que no dañe el interés general.”<sup>217</sup>*

Esta mecánica basada en la angustia y la desconfianza que lleva a la búsqueda de instrumentos pretendidamente panópticos, como el examen, lleva también directamente a la proliferación de reglas abstractas que pretendidamente representan el interés general y a las que el sujeto debe conformarse, esa es la meta que le marca la institución. Como indica Beltrán, F. respecto de las instituciones escolares del presente *“todas estas cuestiones recuerdan la lógica que preside el funcionamiento empresarial, como si se pretendiera que la escuela redujera las relaciones humanas y sociales a un modelo*

*laboral*<sup>218</sup>; modelo laboral que responde, por supuesto, a patrones burocráticos: jerarquías, medición meramente cuantitativa de logros, regulaciones impersonales... Es decir, el sujeto a la institución escolar, respondiendo a patrones empresariales, burocráticos, está subordinado a unas jerarquías que le hacen objeto de mediciones cuantitativas y le imponen una serie de reglas abstractas y su rol pasa por adherirse y aprobarlas. O, mejor dicho, el sujeto a la institución debe simplemente mostrar una conformidad, aparentarla, con lo cual se convierte en un “servidor de la apariencia”. Ya no se trata de ser eficaz, eficiente, de hacer progresar los métodos, sino de aparentar que se conforma con las reglas que le imponen. Esta situación, que ronda el absurdo, no podría explicarse sino gracias a *“esa angustia fundamental que constituye la explicación última de la pedagogía burocrática”*<sup>219</sup>. Una angustia que se disemina y también atañe a los padres de los alumnos:

*“Cada padre se identifica con el niño que envía a la escuela y piensa en los inconvenientes que resultarían del fracaso de su hijo: no podrá obtener una buena situación y será un ignorante al que todos despreciarán. La vergüenza recaerá sobre el padre y la madre. Estos conciben una angustia obsesionante con respecto al niño, pues su buen éxito es el buen éxito de ellos. En realidad piensan más en sí mismos que en él. Saben que un fracaso del niño*

---

<sup>217</sup> ibidem, página 107

<sup>218</sup> “Travesías de las organizaciones educativas y otros desórdenes”. Beltrán, F. Editorial Germania, S. L. 2005 Página 127. Concluye el párrafo diciendo que *“Si fuera cierta esa sospecha, nos exigiría tomar ciertos recaudos pedagógicos o sociales”*.

<sup>219</sup> Lobrot, M. Obra citada, página 115

*los hará decaer socialmente por interpósita persona y no quieren que esto suceda*<sup>220</sup>

La burocracia es un sistema basado en la angustia y la desconfianza y esa angustia paterna que tan bien ha descrito Lobrot deviene en desconfianza hacia los docentes, y de ahí a exigir este tipo de sistema burocratizado sólo hay un paso: *“La mejor garantía que todas estas gentes puedan tener contra los docentes es precisamente la burocracia”*<sup>221</sup>. El alumno cuenta muy poco en este panorama de miedos, desconfianzas y angustias, terreno abonado para la burocracia, pero sin embargo también recibe su parte. Los que se resisten de forma tosca, aún sin elaborar, a la indudable “heteronomía instituida” en la que están inmersos y que los aliena, caen bajo el cliché de “flojos” o “alborotadores o turbulentos”, están abocados, en principio, al fracaso escolar, y acaban siendo neutralizados de una manera u otra. Las figuras de esta neutralización, son la “expulsión” en los casos más graves, el aislamiento de los otros *“de modo que no perjudiquen el trabajo común”*<sup>222</sup> o las adaptaciones curriculares individuales. Los alumnos perfectamente integrados, los “buenos alumnos”, tampoco reciben por parte de la pedagogía burocrática nada diferente de esa “heteronomía instituida”, *“no por ello se les priva menos de lo que hay de más provechoso desde el punto de vista de la formación: la posibilidad de tomar decisiones, de escoger, tener iniciativa, iniciar relaciones con los*

---

<sup>220</sup> ibidem, páginas 115 y 116.

<sup>221</sup> ibidem, página 116.

<sup>222</sup> ibidem, página 114.

*otros alumnos o con el docente*<sup>223</sup>. Es decir, no por ello se les priva menos de la “autonomía instituyente” necesaria para hablar de una educación verdaderamente democrática y por tanto no burocrática.

Viene Lobrot a completar esta visión del fenómeno burocrático en la pedagogía, con otro de sus textos, el “*Manifiesto para una pedagogía institucional*”, recogido por Lapassade en el libro “*Grupos organizaciones e instituciones*”. Comienza criticando aspectos de la forma de “dominación burocrática” para luego glosar sus similitudes con la “dominación pedagógica”, como veremos a continuación. En primer lugar, diferencia aquello que parece ser una simple “vicisitud del capitalismo”, tal cual es el aspecto a primera vista de la burocracia, de lo que es en realidad, una nueva forma de dominación. Compara la burocracia con el capitalismo. Éste se presenta en cierto modo como “antisocial”. Es, para Lobrot, el “*proceso de apropiación de los recursos naturales, (...) de los bienes ajenos, del fruto del trabajo ajeno, de la propiedad ajena, etc. es una forma de parasitismo. El capitalista puede no trabajar y vivir de sus rentas; entonces aparece mucho mejor en su realidad profunda, con su inutilidad, su superfluidad...*”<sup>224</sup>. Y frente a este carácter “antisocial” que se le puede achacar a la forma de dominación capitalista, la burocracia se presenta basada en el “altruismo”, como “*servidora de la colectividad*”<sup>225</sup>, y esta presentación es realidad, dice Lobrot, no es sólo apariencia, “*sino que la sirve efectiva*

---

<sup>223</sup> ibidem, páginas 114 y 115.

<sup>224</sup> “Grupos, organizaciones e instituciones” Georges Lapassade. Granica Editor, S. A., Barcelona 1977. Página 223.

<sup>225</sup> ibidem

*y realmente*<sup>226</sup>. Sin embargo, continua, lo reprochable respecto de la burocracia y los burócratas *“es, ante todo, el hecho de alienar fundamentalmente a los seres humanos al arrebatárles el poder de decisión, la iniciativa, la responsabilidad de sus actos, la comunicación; es (...) el hecho de privarlos de su actividad humana”*<sup>227</sup>. A este “robo psicológico”, como lo expresa Lobrot, nosotros lo denominaríamos “robo de potencia democrática”, porque *“el poder de decisión, de colaboración, de creación, de invención, de comunicación”*...<sup>228</sup> consideramos que son aspectos de la potencia democrática de los sujetos. Los docentes, con este expolio de “potencia” son alienados en un rol heterónomo, un rol, por otra parte, muy parecido al infantil frente a los padres y maestros, es la “alienación como heteronomía instituida” teorizada por Paul Cardan y que nos ha servido en anterior apartado para teorizar por nuestra parte la des-alienación: “la autonomía instituyente”. Es muy sugerente relacionar la “autonomía instituyente” como vía para la des-alienación en relación con el rol del docente y explorar las vías para la emancipación en este aspecto. De cualquier manera esta emancipación aún no se ha producido y, por el momento, siguen siendo otros los que deciden por ellos, porque los docentes *“no son capaces de tomar decisiones, son demasiado débiles y están muy mal informados, muy mal ubicados, etc.”*<sup>229</sup>. Lobrot define, por tanto, el fenómeno burocrático como una forma de dominación “sui generis”:

---

<sup>226</sup> ibidem

<sup>227</sup> ibidem

<sup>228</sup> ibidem, página 226, aquí hace una enumeración ligeramente diferente que se acerca aún más a lo que entendemos por potencia

<sup>229</sup> ibidem, página 227



*“No aparece como una forma de parasitismo, a la manera del capitalismo, sino, por el contrario, como el motor, como el núcleo central, como el cerebro de la sociedad, es decir, como la cosa más útil, más necesaria, más esencial. Desea el “Bien” de todos: asombroso. Desea nuestro bien en contra de nosotros mismos y a pesar de nosotros. Llegado el caso nos obligará a realizarlo. Sabe mejor que nosotros lo que queremos. Es nuestra voluntad, nuestro conocimiento, nuestra personalidad. A él debemos la vida y el ser. Es “el Padre” el poder paterno”<sup>230</sup>*

Tras llegar a la conclusión de la emergencia de la imago del padre en la forma de dominación burocrática pasa, por fin, a compararlas, en función de ese “querer el bien” del sujeto, ya sea el alumno o el administrado, aún en contra de él mismo, y establecer al mismo tiempo relaciones con la forma dominación pedagógica, a la que sitúa como comprensiva, prefiguradora y justificadora de la futura dominación burocrática:

*“El modelo de dominación pedagógica prefigura y contiene al modelo de dominación burocrática; es su justificación profunda: si los individuos no hubieran experimentado durante toda su infancia el modo de dominación pedagógica, jamás aceptarían el modo burocrático de dominación. Esta se les presentaría como la peor de las alienaciones”<sup>231</sup>*

Para completar el panorama de similitudes y relaciones entre ambas formas de dominación, burocrática y pedagógica, la contrapartida de

---

<sup>230</sup> ibidem, página 228

este “exacerbado deseo del bien ajeno”, es la voluntad de no tomar en cuenta decisiones, deseos, aspiraciones o tendencias del alumno o del administrado. Por el contrario, y como si estuviéramos ante la reminiscencia del principio del despotismo ilustrado “*Todo para el pueblo, pero sin el pueblo*”<sup>232</sup>, ciertas concepciones exógenas -decididas por instancias exteriores, y superiores jerárquicamente- de los fines deseables de la institución escolar y relativas al “Bien de todos los habitantes del currículum” cooptan, suplen, a los alumnos y los docentes y sus deseos, aspiraciones, tendencias y decisiones, porque alumnos y docentes, equiparables al “pueblo” concebido por los “déspotas ilustrados” son “ignorantes de su propio Bien” y por tanto deben delegar en la clase dirigente “sabia”. El modelo de institución escolar que venimos a proponer en esta tesis, la Escuela de la Multitud, se encuentra en las antípodas de esta visión burocrática que está presente desde el principio de la modernidad, desde el Despotismo Ilustrado. Los deseos, las aspiraciones, las tendencias y las decisiones de ambos roles habitantes del currículum encuentran su lugar preferente en el seno de la institución escolar radicalmente democrática que planteamos. Los consideramos motivaciones intrínsecas del nuevo quehacer escolar, basado en criterios de origen no alieno a la propia institución. Y los consideramos, también, motor interno, potencia inmanente de la institución escolar que, en definitiva, no es otra “cosa”

---

<sup>231</sup> ibidem

<sup>232</sup> “La democracia representativa de corte moderno surgió a partir de los postulados de los ilustrados franceses Montesquieu y Voltaire entre otros. *“Todo para el pueblo pero sin el pueblo”*. Ese era el principio del despotismo ilustrado en el que el pueblo,

-en el sentido de algo cosificado- diferente que sus miembros co-instituyentes. Tanto es así, que una de las formas de nombrar a la Escuela de la Multitud es la de “*Escuela del gozo y del deseo*”. Vamos a plantear más detalladamente esta forma de nombrar nuestra propuesta.

### **1.12. La Escuela del Gozo y del Deseo**

Hemos visto, en el apartado anterior dedicado a la “pedagogía burocrática”, cómo la angustia es omnipresente y conforma, junto con la desconfianza, la base de la mecánica burocrática en esta forma de la pedagogía. Podemos definir la angustia como aflicción (acción de afligir: causar tristeza), congoja (angustia o aflicción del ánimo) o ansiedad (estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo). Otra forma de definirla es como dolor (sentimiento de pena o congoja) o sufrimiento (padecimiento, dolor, pena). Ambas definiciones de la angustia basal de la mecánica burocrática nos dan una idea de la institución de la pedagogía burocrática como un lugar donde la tristeza y su manifestación el dolor, psíquico más que físico, así que podríamos quizá llamarle melancolía<sup>233</sup>, campan a sus anchas. Respecto de la tristeza, la pasión antitética, según Spinoza, sería la alegría y respecto de sus manifestaciones el dolor y la melancolía, los antónimos serían el placer y el gozo: la alegría del ánimo, es decir, el sentimiento de complacencia

---

"ignorante", debía delegar el poder a una clase gobernante, "sabia".” Extraído de [http://es.wikipedia.org/wiki/Democracia\\_ateniense](http://es.wikipedia.org/wiki/Democracia_ateniense)

<sup>233</sup> melancolía: tristeza vaga, profunda, sosegada y permanente, nacida de causas físicas o morales, que hace que no encuentre quien la padece gusto ni diversión en nada

en la posesión, recuerdo o esperanza de bienes o cosas apetecibles (deseables) o, si se quiere, el goce, la acción de gozar. Así, Gregorio Kaminsky recoge en su obra *“Spinoza, la política de las pasiones”* las siguientes palabras de Baruch Spinoza:

*“Deseo, alegría y tristeza “... fuera de estos tres no reconozco ningún afecto primario (primitivo)” (E, III, 11, Esc.).”*<sup>234</sup>

Respecto de esta terna, no hay duda posible en cuanto a la situación de nuestra propuesta educativa, las pasiones basales de la Escuela de la Multitud, como Escuela del gozo y el deseo, han de ser el deseo y la alegría. *“La tristeza es la “depresión” que experimentamos cuando nuestra potencia de vida se encuentra disminuida, cuando otros seres o causas exteriores incognoscibles condicionan hacia un estrechamiento o retracción de nuestro propio ser”*<sup>235</sup>. Podría decirse también que la tristeza es la depresión que experimentamos cuando nuestra potencia democrática -es decir, una parte bastante importante de nuestra potencia vital<sup>236</sup>- se encuentra disminuida en la institución escolar que nos conforma como sujetos, cuando otros seres (otras instancias exógenas, superiores jerárquicamente y expertos en temas

---

<sup>234</sup> “Spinoza: la política de las pasiones” Kaminsky, G. Gedisa editorial. Barcelona (1998). Página 49. Las notas (E, III, 11, Esc.) significan que el texto ha sido extraído de la “Ética” obra del filósofo Baruch Spinoza, (Holanda, 1632-1677), en concreto de su libro III, dedicado a las pasiones; Esc. significa “escolio”, los escolios son una serie de anotaciones que se ponen al texto para aclararlo.

<sup>235</sup> ibidem, página 50

<sup>236</sup> Aristóteles distinguió tres modos de vida buena (bioi). Esas tres formas de vida tenían en común su interés por lo “bello”, es decir, por las cosas no necesarias ni meramente útiles: la vida del disfrute de los placeres corporales en la que se consume lo hermoso; la vida dedicada a los asuntos de la polis, en la que la excelencia produce bellas hazañas y, por último, la vida del filósofo, dedicada a inquirir y contemplar las cosas eternas, cuya eterna belleza no puede realizarse mediante la interferencia productora del hombre ni cambiarse por el consumo de ellas. Así pues, la potencia democrática (la posibilidad de dedicar tiempo de nuestra vida a los asuntos de la polis,

para nosotros “incognoscibles”) condicionan hacia un estrechamiento o retracción de nuestro propio ser, mediante la cosificación obrada por la mecánica burocrática de este tipo de pedagogía tanto en alumnos como en docentes. Dejaremos, pues, la tristeza relegada al formato de “pedagogía burocrática” que recientemente hemos tenido ocasión de señalar, o mejor, retratar y seguiremos nuestra búsqueda. *“La alegría es la “reverberación” correspondiente al pasaje o tránsito expansivo que experimentamos cuando la potencia de vida se encuentra acrecentada por los cambios que ella misma experimenta.”*<sup>237</sup> Igual que hemos hecho con la tristeza podemos parafrasear este enunciado de la alegría, diciendo que la alegría es la “reverberación” correspondiente al pasaje o tránsito expansivo que experimentamos cuando la potencia democrática en la institución escolar se encuentra acrecentada por los cambios que ella misma experimenta y, añadiremos, los cambios que ella misma, la potencia democrática, es capaz de obrar. Si la propuesta de institución escolar que andamos buscando se encuentra en las antípodas de la burocracia, en los aledaños, o mejor en las profundidades de la democracia, la alegría debe, pues, viajar con nosotros en calidad de “brújula”, indicándonos el “norte” hacia el que apunte este proyecto vitalista de co-institución escolar radicalmente democrática: La Escuela del gozo<sup>238</sup> y del deseo. Y tanto más cuando *“el afecto propio de alegría*

---

a la actividad político-democrática) es parte importante de la potencia vital, de lo que podemos hacer con nuestra vida.

<sup>237</sup> Kaminsky, G. Obra citada, página 50.

<sup>238</sup> *“La alegría y la tristeza involucran también al cuerpo; entonces la alegría se define como placer o goce (y se refiere tanto al alma como al cuerpo) mientras que el dolor o melancolía es la tristeza referida al cuerpo y el alma.”* Kaminsky, G. Obra citada, página 50.

*muda en amor y la tristeza en odio. El amor, entonces, es la alegría acompañada de la idea de una causa exterior, y el odio es la tristeza acompañada de la idea de esa misma causa.*"<sup>239</sup> La tristeza a causa exterior de la institución escolar burocrática muda en odio por una institución aliena, a la que se finge conformidad por compulsión, y por todo de lo que allí proviene, una forma de explicar el fracaso escolar en los alumnos, el síndrome de "burnout" en los docentes, etcétera, un odio que, en muchos casos, se arrastra toda la vida y que deviene frecuentemente en analfabetismo funcional, desinterés por la cultura y la política, embrutecimiento en definitiva. En las antípodas, la alegría de ser maestros y alumnos democráticos, que llegan a conocer toda o gran parte su potencia democrática participando en dinámicas político-democráticas desarrolladas en el seno de la co-institución escolar, quizá mudará, devendrá, en "amor democrático", en amor por la política, en el buen sentido de la palabra (participación, co-gestión, debate, toma de decisiones en común...) y en amor por la cultura producida y reproducida en común en el lugar privilegiado para la conformación de la subjetividad radicalmente democrática: la co-institución escolar. De la misma manera que Michael Hardt y Antonio Negri hablan de *"la irreprimible alegría y el gozo de ser comunistas"*<sup>240</sup> y también del *"poder*

---

<sup>239</sup> Kaminsky, G. Obra citada, página 50

<sup>240</sup> *"Hay una antigua leyenda que puede servir para ilustrar la vida futura de la militancia comunista: la de San Francisco de Asís. Consideremos su obra. Para denunciar la pobreza de la multitud adoptó esa condición común y descubrió allí el poder ontológico de una nueva sociedad. El militante comunista hace lo mismo identificando en la condición común de la multitud su enorme riqueza. Francisco, oponiéndose al naciente capitalismo, rechazó toda disciplina instrumental y en oposición a la mortificación de la carne (en la pobreza y el orden constituido) sostuvo una vida gozosa, incluyendo a todos los seres y a la naturaleza, los animales, la hermana luna, el hermano sol, las aves del campo, los pobres y explotados humanos, juntos contra la*

*constituyente como un acto de amor*<sup>241</sup> podríamos hablar nosotros de “la alegría de ser alumnos y docentes de la Escuela de la Multitud” y de la propia “Escuela de la Multitud”, nuestra propuesta de co-institución escolar como un "acto de amor político".

Hasta aquí hemos hablado de la “Escuela de la Multitud” como “Escuela del gozo”; vamos ahora con la segunda parte del enunciado, la “Escuela del deseo”. Esther Díaz en su ensayo “*Gilles Deleuze: poscapitalismo y deseo*”<sup>242</sup> habla de la “producción social del deseo”:

*“El deseo es una producción social. La producción deseante se organiza mediante un juego de represiones y permisiones. Tal juego carga energía libinidal en la sociedad. La carga de deseo es “molar” en las grandes formaciones sociales y “molecular” en lo microfísico inconsciente. Lo molar es deseo consciente, representación de objetos de deseo y se origina a partir de los*

---

*voluntad del poder y la corrupción. Una vez más en la posmodernidad nos hallamos en la situación de Francisco, levantando contra la miseria del poder la alegría del ser. Esta es una revolución que ningún poder logrará controlar-porque biopoder y comunismo, cooperación y revolución, permanecen juntos, en amor, simplicidad y también inocencia. Esta es la irreprimible alegría y el gozo de ser comunistas.*” (Párrafo final del libro)

"Imperio" Michael Hardt - Antonio Negri. Traducción: Eduardo Sadier. De la edición de Harvard University Press, Cambridge, Massachussets, 2000. Difusión gratuita por Internet. <http://www.chilevive.cl>

<sup>241</sup> *"La definición de democracia de la multitud y de su poder constituyente requiere también un punto de vista político capaz de reunir en un momento y un lugar determinados el poder común de la multitud y su capacidad para tomar decisiones. (...) Uno de los errores más graves que cometen los teóricos de la política es el de considerar el poder constituyente como un acto puramente político y separado del ser social existente, mera creatividad irracional, el punto oscuro de no se sabe qué expresión violenta del poder.(...) Sin embargo el poder constituyente es otra cosa totalmente distinta: es una decisión que surge del proceso ontológico y social del trabajo productivo; es una forma institucional que desarrolla un contenido común, es un despliegue de fuerza que defiende el avance histórico de la emancipación y la liberación: es, en resumen, un acto de amor"*

*"Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio"* Michael Hardt - Antonio Negri. Debate. Barcelona (2004). Página 399.

*flujos inconscientes del deseo o “cuerpo sin órganos”. (...) Se trata del deseo en estado puro, que aún no ha sido codificado, que carece de representación o de “objeto de deseo”*<sup>243</sup>

Es decir que estamos ante un proceso parecido al establecido entre “lo instituido” y “lo instituyente”, el ya conocido “proceso de institucionalización”. Podríamos decir perfectamente que estamos ante la “institucionalización del deseo”, la conversión del deseo en algo instituido. El origen del flujo se sitúa en la dimensión “molecular”<sup>244</sup>, precisamente la misma que da origen también a “lo instituyente”. En el nivel microfísico, subjetivo, relativo a los sujetos, encontraríamos, pues, el deseo en estado puro, y aún no codificado -el mismo deseo que actúa

---

<sup>242</sup> Esther Díaz es doctora en Filosofía (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires) y ha publicado este ensayo en su página web personal en la siguiente dirección de internet: <http://www.estherdiaz.com.ar/textos/deleuze.htm>

<sup>243</sup> extraído de <http://www.estherdiaz.com.ar/textos/deleuze.htm>

<sup>244</sup> *“Para el Ezquizoanálisis (una forma avanzada de análisis institucional inventada por Gilles Deleuze y Félix Guatari, expuesta por primera vez en el Anti-edipo (1972) amplísima lectura de la realidad natural-histórico-social-libinidal-tecnológica cuyo axioma es que la esencia de lo Real es la “producción deseante”, o sea, la incesante metamorfosis generadora de diferencias innovadoras que se originan en el “acaso” (modo de devenir que se caracteriza por ser aleatorio, imprevisible e incontrolable; se asocia también a lo contingente, lo insólito, casual, etc. en este sentido lo Real es constante e íntegramente producido)) este término (molecular) caracteriza los elementos que componen la Superficie de Producción Deseante. Esta Superficie está integrada por un Cuerpo sin Órganos (una Red de intensidades que se distribuyen en gradientes delimitados por umbrales a partir de un cero de intensidades) y por las “Máquinas Deseantes” (Red de singularidades o “enementos” acoplados de manera binaria máquina-fuente-máquina-órgano, que se conectan en todas las direcciones, según el “acaso” o una lógica aleatoria). Esas conexiones hacen circular flujos (devenires, esquizias) interrumpidos por cortes que, en sus vínculos anárquicos, locales o a distancia, resultan en una eclosión de lo nuevo en la metamorfosis de las entidades molares, que así se desestratifican y se desterritorializan por líneas de fuga. Es el lugar de las materias no formadas y de las energías inespecíficas así como de las fuerzas no vectorizadas donde las máquinas moleculares se forman al mismo tiempo en que funcionan. Los dispositivos y Máquinas de Guerra Nómades, agenciamientos que se montan con especial permeabilidad para el deseo y la producción están diseñados para funcionar con esta lógica que produce el deseo y el inconsciente libertarios. En otra terminología lo molecular corresponde parcialmente a lo instituyente “-organizante”*

Extraído del glosario elaborado por Gregorio F. Barembliitt con la participación de Cibele Ruas. “Compendio de Análisis Institucional” Gregorio F. Barembliitt. Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires. 2005. Página 168. Los textos entre paréntesis referentes a “Ezquizoanálisis” y a “Acaso” con algunas variaciones también proceden



como motor, o mejor como matriz generadora de "lo instituyente". El deseo en estado primigenio, carente de representación u "objeto del deseo", es lo que se da en llamar "el cuerpo sin órganos". Se trata simplemente de una energía, el deseo, que fluye desde lo puramente inconsciente, como consecuencia de un juego de represiones y permisiones preexistente establecido desde lo molar, desde "lo instituido". Y es en la dimensión "molar"<sup>245</sup>, donde esta energía, este flujo deseante, es codificado en función de "objetos de deseo" ya validados por las grandes formaciones sociales. Es acoplado a, integrado en, lo ya instituido como nueva parte, eso sí, tras su "desasajamiento". Este devenir se produce mediante lo que podríamos denominar como un "proceso de codificación" o de "institucionalización" del "deseo puro", inconsciente, de origen molecular, microfísico, subjetivo, convirtiéndolo en "deseo con objeto del deseo instituido", ya cosificado, despotenciándolo, efectuando el pasaje así desde el terreno del inconsciente al terreno del consciente social. Se produce la oportuna y pertinente interpretación, representación, codificación del flujo potente del deseo dándole la forma "ad hoc" a las necesidades (manejabilidad, previsibilidad) del poder:

---

de las correspondientes entradas del citado Glosario incluido en el libro de Barembly G. de referencia.

<sup>245</sup> *"Para el Ezquizoanálisis, este término (molar) designa un orden de organización de lo Real que caracteriza a la superficie de Registro Control y a la de Consumo-Consumación. En ese orden, las entidades características son los estratos así como los grandes bloques representativos de los territorios constituidos. Es el lugar de los códigos, sobrecódigos y axiomáticas, de las formas sujetos y objetos definidos, de los organismos biológicos y de las grandes corporaciones y Cuerpos llenos del Estado, Iglesias, etc. Compone lo que en otra terminología se denomina Instituidos - "organizados"- establecidos. En ese espacio se constituyen, las materias formadas y las fuerzas vectorizadas (Numen-Voluptas). Es el campo de la regularidad, de la estabilidad, de la conservación y de la reproducción, donde operan los equipamientos*

*“Que el deseo es codificado por el poder, significa que quienes ejercen un poder buscan “interpretar” el deseo de aquellos sobre los que ejercen hegemonía. Es decir darle una representación para que se haga consciente. De manera tal que al codificar el deseo se torne manejable. Se torne también previsible y “despotenciado” para los cambios. Es de gran utilidad para quienes ejercen densamente el poder, que las personas se apeguen a ciertas representaciones del deseo. Es en función de esas representaciones, que es efectivo el marketing. El deseo, en sí mismo, esto es sin representación, no tiene objeto, es ciego. Simplemente deseo.”<sup>246</sup>*

Tras el proceso de institucionalización, de codificación, de cosificación del deseo, éste se convierte en un elemento más para la dominación sobre las personas. Etiquetado, rotulado, nombrado, permite focalizar esa energía libidinal otrora peligrosa para el “status quo”. Al respecto dice Guattari, ejemplificando, y citando a Wilhelm Reich en *"Psicología de masas del fascismo"* que si toda la energía subjetiva y deseante que se pone en marcha en el fútbol se engranara en la política, las cosas serían muy diferentes<sup>247</sup>. Una vez se ha

---

*sedentarios de captura y de recuperación. Se aproxima a lo que se llama el mundo de lo macro." Ibidem, página 167-168.*

<sup>246</sup> extraído de <http://www.estherdiaz.com.ar/textos/deleuze.htm>

<sup>247</sup> *"El sujeto no es forzosamente el individuo, ni siquiera un individuo. Habrá que ir a desenterrarlo en el corazón de su alienación, reabrir una potencialidad de su historia en la opacidad de su situación. (...) ¿Qué es lo que revelará el sujeto inconsciente en este momento? Es un hecho de palabra, es la manifestación, aunque fuera mínima, de un acontecimiento que lo hará recobrar. En estas condiciones, todo lo que sea reunión, medicamentos, electroshocks, los diarios, la revolución china, las canciones pueden producir otros tantos efectos de sentido susceptibles de intervenir de modo decisivo, a título de interpretación, en su sentido más amplio, en una situación institucional de vocación psicoterápica. **"Las energías psíquicas de una masa media que sigue con***

producido esa focalización “ad hoc” al sistema vigente de toda esa energía deseante, de toda esa potencia, entonces, los sujetos “*saben lo que quieren*” *aunque siguen sin saber que ese deseo les fue impuesto*”<sup>248</sup>. Ya que nos hemos encontrado una referencia didáctica al marketing en su relación con el deseo, seguiremos en esa dirección: ¿Qué es la fetichización de la mercancía en el capitalismo sino la codificación del deseo como mercancía dispuesta para ser consumida? Una mercancía – deseo codificado, cosificado e institucionalizado- preparada como aporte a la gobernabilidad, puesto que, por un lado, fortalece el dispositivo económico activando los deseos de intercambio y por tanto la economía y, por otro, es un elemento des-diferenciador de los sujetos a dominar, borra las diferencias que pueden ser fuente de conflicto: Todos deseamos/necesitamos de una manera o de otra consumir, en ese aspecto estamos homogeneizados, y hegemonzados. Estamos, en este caso ante la cara “*molar, macrofísica, totalizante, aglutinada según los intereses del poder hegemónico*”<sup>249</sup> de la energía libidinal o deseante.

La otra cara de esta energía, de la potencia del deseo, que es la que nos viene a interesar como elemento a integrar en la nueva co-institución escolar que proponemos, la “Escuela del gozo y el deseo”, es “*la*

---

***excitación un match de fútbol o que vibra en una opereta de pacotilla, si fueran liberadas de sus cadenas y orientadas hacia fines racionales del movimiento obrero, no podrían ser encadenadas. Es desde este punto de vista que tiene que conducirse el análisis de la economía sexual*** "El análisis institucional" Lapassade, Lourau, Hess, Lobrot Guattari y otros. Campo Abierto Ediciones. Madrid. (1977). Página 222. (la letra negrita la hemos incorporado nosotros).

Aclaremos que, a nuestro entender, el movimiento obrero es una parte muy importante de la política, en el buen sentido de la palabra.

<sup>248</sup> ibidem.

<sup>249</sup> ibidem.

*molecular, microfísica, singularizante esparcida por los tortuosos vericuetos del cuerpo social*<sup>250</sup>. Y nos interesa porque el deseo:

*”puede plegarse a la gran masa social (molarizada) o encontrar una salida. Si lo logra se torna micro, polivalente, múltiple (molecular). Inventa, crea, revoluciona, transgrede*<sup>251</sup>.

Y aquí está el “quid” de la cuestión, acaso parezca el nudo gordiano de este aspecto por lo complicado del tema, reside en que si abrimos la puerta de la co-institución escolar a esta cara del deseo si dejamos que fluya, en el seno de la nueva co-institución escolar que proponemos, le estamos abriendo la puerta a la multiplicidad, a la polivalencia de lo micro, origen también de “lo instituyente”, y creando las condiciones necesarias para que la inventiva y la creación estén presentes en todo nuestro quehacer, obrando una verdadera transformación. Porque, como hemos dicho, el deseo no plegado a lo molar, o que ha encontrado una salida, se torna micro, polivalente, múltiple (molecular) y entonces inventa y crea. Alguien podría pensar que estamos abriendo la caja de Pandora<sup>252</sup>, en todo caso, diríamos que sí, pero por segunda vez. La primera que se abrió fue con la burocracia, la cual trajo todo lo que trajo a la escuela, ahora se trata de que, al abrirla de nuevo, salga la esperanza que restaba por salir de la

---

<sup>250</sup> ibidem.

<sup>251</sup> ibidem.

<sup>252</sup> “... Hasta entonces, la humanidad había vivido una vida totalmente armoniosa en el mundo. Epimeteo pidió a Pandora que nunca abriese la caja de Zeus, pero un día, la curiosidad de Pandora pudo finalmente con ella y abrió la caja, liberando a todas las desgracias humanas (la vejez, la enfermedad, la fatiga, la locura, el vicio, la pasión, la plaga, la tristeza, la pobreza, el crimen, etcétera). Pandora cerró la caja justo antes de que la Esperanza también saliera, junto con todo lo que quedaba dentro, y el mundo vivió una época de desolación hasta que Pandora volvió a abrir la caja para liberar también a la Esperanza.” Extraído de: <http://es.wikipedia.org/wiki/Pandora>”

metafórica caja, la esperanza y el anhelo de que la democracia atraviese nuestras prácticas. Así que estamos hablando de una profunda transformación de la Escuela, o, por qué no, de una verdadera revolución de nuestro quehacer. Por que el deseo que ha encontrado una salida y se ha tornado micro, polivalente y múltiple (molecular) revolucionaria. Así pues, estamos hablando de una revolución en el sentido de efectuar el gran e importante pasaje desde “lo burocrático” a “lo democrático”. Esta posibilidad de tránsito de la burocracia a la democracia, está más cerca, indudablemente, con la presencia de la potencia del deseo en su forma molecular en el seno nuestra co-institución propuesta. La transgresión del “estatuto” de lo falsamente naturalizado como necesariamente burocrático, con jerarquías, expertos, exámenes y demás, es uno de los primeros pasos de acercamiento a la democracia y la libertad en el seno de la co-institución escolar. Porque el deseo que ha escapado a lo molar y se ha tornado micro, polivalente, múltiple, molecular, transgrede. Se trata de una necesaria transgresión de lo falsamente naturalizado que es, a la vez, “translación”. Translación en el sentido gramatical, como recurso estilístico: “el “mañana” de nuestros deseos *es* hoy, aquí y ahora”. Como vemos, usamos “*es*” en lugar de “*será*”, usando el tiempo del verbo “*ser*” fuera de su natural significación para contrarrestar la falsa naturalización del “hoy”, de la situación, del aquí y ahora, que se nos presenta como “natural”. Y translación, también, en el sentido de traslado. Pero un traslado que tiene lugar sin movernos del lugar común físico e institucional, la escuela. Estamos hablando, por tanto,

no de un éxodo, no de marcharnos y crear otra institución en otro lugar, sino de una nómade. Una nómade respecto de nuestras prácticas y nuestros discursos dentro de la institución escolar vigente, dicho de otra manera, un intento transformativo de creación de líneas de fuga respecto de la burocracia pedagógica dentro de la institución escolar mediante dinámicas político-democráticas de talante co-instituyente.

Continuemos hablando del deseo. Advertiremos aquí que los sujetos de deseo, sujetos en el sentido de “agentes” del deseo, de la “acción deseante”, los que producen el deseo, las “singularidades deseantes” (por ejemplo, una persona, o un grupo de ellas que desea) no están referidas a lo individual. Por el contrario, *“hay multiplicidad de ellas (singularidades deseantes) en cada individuo<sup>253</sup>”*. En cada persona, en cada uno de nosotros, convergen, confluyen y se concentran una multitud de “modos de ser” en relación con el deseo. La muestra de ello es algo tan común como los conflictos interiores entre dos o más deseos que conviven dentro del mismo sujeto, deseos a veces no compaginables. *“Vamos constituyendo nuestro deseo con fragmentos de estímulos que orientamos hacia lo que creemos es el objeto de nuestro deseo. Dicho objeto no es sino la representación de algo que por sí mismo es irrepresentable.”<sup>254</sup>* La energía deseante es irrepresentable, la única forma de hacerla presente es, pues, mediante los objetos sobre los que se fija el deseo. Igualmente, aclararemos que la relación de lo molar y lo colectivo y de lo molecular con lo individual no es biunívoca, es decir lo molar no se identifica con lo colectivo y lo molecular con lo individual.

De hecho, puede haber realizaciones colectivas no atrapadas por lo molar. Como los primeros recitales de rock de los hippies, las primeras rondas de las Madres de la Plaza de Mayo, o el Mayo Francés. Estaríamos ante eventos, acontecimientos, que *“constituyeron líneas de fuga. En ellos el deseo encontró salidas no preestablecidas.”*<sup>255</sup> Igualmente, pueden existir también *“acciones individuales que están molarizadas o que son reaccionarias”*<sup>256</sup>. Con ello queremos decir que *“no toda codificación es cosificante. En la línea de fuga también se codifica, pero creativamente.”*<sup>257</sup> Deleuze habla de “máquinas deseantes” efectuadas con el acoplamiento de órganos a otros órganos, a través de las cuales la energía libidinal se transmite y recicla: *“Una boca hambrienta se acopla a un pezón dador de leche. Pero pasado cierto tiempo, se separan se corta el flujo deseante. No existe una máquina “madre” y otra “hijo” o existen únicamente como una multiplicidad de máquinas encajándose y desprendiéndose. La energía que moviliza las máquinas es el orden de las intensidades, es decir, la fuerza libidinal productiva.”*<sup>258</sup> Nuestra propuesta pasa por crear un verdadero “acople” entre el aprendizaje y la enseñanza, y no un acople imaginario como el creado en la realidad escolar burocrática que vivimos, co-instituyendo la nueva máquina deseante en este aspecto: La Escuela de la Multitud, la Escuela del Gozo y del Deseo. Hemos visto que no toda codificación es cosificación. Quizá tengamos la inmejorable oportunidad para

---

<sup>253</sup> ibidem.

<sup>254</sup> ibidem.

<sup>255</sup> ibidem.

<sup>256</sup> ibidem.

<sup>257</sup> ibidem.

codificar colectivamente una co-institución escolar radicalmente democrática no cosificada. Hemos visto que en la línea de fuga también se codifica, pero creativamente. A nuestro entender, debemos situarnos con toda la energía deseante, con toda la potencia del deseo molecular, co-instituyendo líneas de fuga colectivas no molares en el seno de la institución escolar, creativamente. Líneas de fuga respecto de la pedagogía burocrática que cuarenta años después de la teorización al respecto de Lobrot permanece y se perpetúa.

Completaremos esta visión de la Escuela de la Multitud como “Escuela del Gozo y del Deseo” con algunas aportaciones procedentes del libro “Micropolítica. Cartografías del Deseo”, de los psicoanalistas Félix Guattari y Suely Rolnik. Es un libro que toma cuerpo a partir de una serie de discusiones y debates producidos en el seno del *“amplio y heterogéneo movimiento social que agitaba al país (Brasil) en aquel periodo (año 1982)”*<sup>259</sup>. Nos ha parecido apropiado pues en él se plasma -en palabras de Suely Rolnik quien redacta el prefacio- *“lo que más entusiasmaba a Guattari (que) no era solo la dimensión macropolítica (que vivía el país), previsible en este tipo de situaciones, sino, sobre todo la vitalidad micropolítica, la fuerza de lo que acontecía en la política del deseo, de la subjetividad y de la relación con el otro”*<sup>260</sup>. Ya que andamos a la búsqueda de un modelo de escuela radicalmente democrática conformadora de subjetividades profundamente democráticas, donde

---

<sup>258</sup> ibidem.

<sup>259</sup> “Micropolítica. Cartografías del deseo” Felix Guattari y Suely Rolnik. Editorial Traficantes de sueños. Madrid. 2006. Página 17. Las aclaraciones entre paréntesis son nuestras.

<sup>260</sup> Ibidem, página 15. Las aclaraciones entre paréntesis son nuestras.



estén presentes la alegría y el goce de las dinámicas político-democráticas movidas por el deseo, pensamos que este libro contiene aportaciones sustanciales en este aspecto.

En primer lugar, aclararemos que cuando más arriba en este apartado nos hemos referido a la alegría que va a estar presente en nuestro modelo escolar, alegría transformable en *“amor por la cultura producida y re-producida en común en el lugar privilegiado para la conformación de la subjetividad radicalmente democrática: la co-institución escolar”*<sup>261</sup> no nos referíamos al concepto de “cultura” cuestionado por Guattari en el libro de referencia apartado *“1. Cultura: ¿un concepto reaccionario?”*<sup>262</sup>. No nos referimos, como alguien podría pensar, al concepto de cultura, que en palabras de Guattari *“es profundamente reaccionario”*<sup>263</sup> es decir, a la manera de separar actividades semióticas (actividades de orientación en el mundo social y cósmico) en una serie de esferas, a las que son remitidos los hombres, esfera política, esfera social, esfera cultural... en las cuales son aisladas y, al mismo tiempo, o como resultado de este aislamiento o categorización aparte *“tales actividades son estandarizadas, instituidas*

---

<sup>261</sup> *“La tristeza a causa exterior de la institución escolar burocrática muda en odio por una institución aliena, a la que se finge conformidad por compulsión, y por todo de lo que allí proviene, una forma de explicar el fracaso escolar en los alumnos, el síndrome de burnout en los docentes, etcétera, un odio que, en muchos casos, se arrastra toda la vida y que deviene frecuentemente en analfabetismo funcional, desinterés por la cultura y la política, embrutecimiento en definitiva. En las antípodas, la alegría de ser maestros y alumnos democráticos, que llegan a conocer toda o gran parte su potencia democrática participando en dinámicas político-democráticas desarrolladas en el seno de la co-institución escolar, quizá mudará, devendrá, en “amor democrático”, en amor por la política, en el buen sentido de la palabra (participación, co-gestión, debate, toma de decisiones en común...) y **en amor por la cultura producida y re-producida en común en el lugar privilegiado para la conformación de la subjetividad radicalmente democrática: la co-institución escolar.**”* Fragmento de este propio texto, ut supra.

<sup>262</sup> Felix Guattari y Suely Rolnik, obra citada, página 27.

*potencial o realmente y capitalizadas por el modo de semiotización dominante, es decir, son escindidas de sus realidades políticas*<sup>264</sup>. No entraría, por tanto, en nuestra concepción de “la escuela que cobija la alegría que se traduce en amor a la cultura”, una cultura de masas productora de “individuos normalizados, articulados unos con otros según sistemas jerárquicos, sistemas de valores, sistemas de sumisión”<sup>265</sup> de acuerdo con los parámetros de la producción de subjetividad de los modos de producción capitalísticos<sup>266</sup>. Lo que caracteriza a estos modos de producción, según Guattari, es que su funcionamiento no se circunscribe únicamente al registro de los valores de cambio sino que abarcan también el modo de control de la subjetivación, de la creación de sujetos. Así, dice Guattari:

*“Desde este punto de vista el capital funciona de modo complementario a la cultura en tanto concepto de equivalencia: el capital se ocupa de la sujeción económica y la cultura de la sujeción subjetiva. Y cuando hablo de sujeción subjetiva no me refiero sólo a la publicidad para la producción y el consumo de bienes. La propia esencia del lucro capitalista está en que no se*

---

<sup>263</sup> ibidem.

<sup>264</sup> Ibidem, página 27.

<sup>265</sup> ibidem, página 28.

<sup>266</sup> “Guattari agrega el sufijo “-ístico” a “capitalista” por que le parece necesario crear un término que pueda designar no sólo a las llamadas sociedades capitalistas, sino también a sectores del llamado “Tercer Mundo” o del capitalismo “periférico”, así como de las llamadas economías socialistas de los países del Este (El libro está escrito a principios de los años ochenta del siglo pasado), que viven en una especie de dependencia y contradependencia del capitalismo.” Ibidem, nota al pie de la página 27, la aclaración entre paréntesis es nuestra.

*reduce al campo de la plusvalía económica: está también en la toma de poder sobre la subjetividad*<sup>267</sup>

Esta visión la confirma unas páginas más adelante en el libro de referencia mencionando la necesidad de *“entrar en el campo de la economía subjetiva y no restringirse al de la economía política”*<sup>268</sup>. Al igual que se habla de producción de bienes, Guattari habla de producción de subjetividad mediante la *“cultura de masas”*. *“No sólo producción de subjetividad individuada –subjetividad de los individuos– sino una producción de subjetividad social que se puede encontrar en todos los niveles de la producción y del consumo. Más aún, producción de subjetividad inconsciente.”*<sup>269</sup> Guattari habla de la poderosa máquina capitalística productora incluso de *“aquello que sucede con nosotros cuando soñamos, cuando devaneamos, cuando fantaseamos, cuando nos enamoramos, etc.”*<sup>270</sup> La pretensión de la máquina productora de subjetividad capitalística es obvia: *“garantizar una función hegemónica en todos los campos”*<sup>271</sup>. A esa máquina opone Guattari la idea de la posibilidad (potencia) del desarrollo de modos de subjetivación singulares, aquello que podríamos llamar *“procesos de singularización”*. Al respecto dice:

*“... una manera de rechazar todos esos modos de codificación preestablecidos, todos esos modos de manipulación y control a distancia, rechazarlos para construir modos de sensibilidad, modos*

---

<sup>267</sup> ibidem, página 28.

<sup>268</sup> ibidem, página 48.

<sup>269</sup> ibidem, página 29.

<sup>270</sup> ibidem, página 29.

<sup>271</sup> ibidem.

*de relación con el otro, modos de producción, modos de creatividad que produzcan una subjetividad singular. Una singularización existencial que coincida con un deseo, con un determinado gusto por vivir, con una voluntad de construir el mundo en el cual nos encontramos, con la instauración de dispositivos para cambiar los tipos de sociedad, los tipos de valores que no son nuestros. Hay así algunas palabras-trampa (como la palabra “cultura”), nociones-tabique que nos impide pensar la realidad de los procesos en cuestión”<sup>272</sup>*

Estamos buscando la propuesta de formato escolar generador de procesos de singularización o subjetivación movidos por el deseo, que pueda coadyuvar en la instauración de dispositivos para cambiar los tipos de sociedad, los tipos de valores... los tipos de Escuela -diríamos también nosotros- que no son nuestros: la pedagogía burocrática. Estamos explorando la posibilidad de co-instituirnos y co-instaurarnos, alumnos y maestros, en dispositivo para cambiar el tipo de escuela actual, con sus valores, que no son los nuestros. Rechazamos esos modos de codificación preestablecidos de lo escolar, la cultura -en el sentido más reaccionario- escolar vigente, todos esos modos de manipulación y control a distancia, la pedagogía burocrática, rechazarlos para construir modos de sensibilidad, modos de relación con el otro, modos de aprendizaje-enseñanza, modos de creatividad que produzcan una subjetividad singular. Una singularización existencial, en el seno de la co-institución escolar, que coincida con un deseo, el de

---

<sup>272</sup> ibidem.

aprender y enseñar en libertad, con un determinado gusto por vivir el currículum, autónoma y democráticamente, con una voluntad de construir la escuela en la cual nos encontramos. Quede pues aclarado que cuando hablamos de “las antípodas” de la pedagogía burocrática, de la alegría de ser maestros y alumnos, frente a la tristeza y la angustia basal de los formatos de pedagogía burocrática que conocemos, una alegría que es posible mudar, devenir en “amor democrático” en amor por la política y en amor por la cultura; no nos estamos refiriendo a este concepto tabique hipostasiador de la cultura en lo neutral políticamente y escotomizador de la indudable imbricación de los fenómenos etiquetados como culturales con lo político y lo social. Guattari lo expresa así:

*“... diría que los problemas de la cultura deben salir necesariamente de la articulación entre los tres núcleos semánticos que he evocado anteriormente. Cuando los medios de comunicación de masas o los ministros de Cultura hablan de cultura, quieren siempre convencernos de que no están tratando problemas políticos y sociales. Se distribuye cultura para el consumo, como se distribuye un mínimo vital de alimentos en algunas sociedades. Pero los agenciamientos de producción semiótica, en todos esos niveles artísticos, las creaciones de toda especie implican siempre, correlativamente, dimensiones macro y micropolíticas”<sup>273</sup>*

---

<sup>273</sup> ibidem, páginas 35 y 36. “Los tres núcleos semánticos a los que se refiere Guattari son: A) La cultura-valor, un concepto excluyente y segregacionista que corresponde a un juicio de valor que determina quién tiene cultura y quién no la tiene. B) La cultura-alma-colectiva, sinónimo de civilización, relativa a las identidades, una suerte de cultura apriorística: cultura negra, cultura underground, cultura técnica, etc. Una especie de

La “cultura co-institucional escolar” propuesta, si podemos llamarla así a la cultura de los grupos que cohabitan los currícula en los distintos establecimientos de la institución escolar, sería eminentemente política, por ser radicalmente democrática y eminentemente social, por estar basada en la comunicación y la cooperación en condiciones de igualdad y libertad. Sería la “posible nueva cultura política y social” nacida de la cooperación y la comunicación entre singulares, en condiciones de horizontalidad, no de verticalidad jerárquica y en condiciones de reticulación, no piramidales o arborescentes en función de algún poder, puesto que en nuestra propuesta de co-institución escolar, como veremos, la potencia suple a la soberanía de anteriores modelos. En cuanto a la función de tabique de la que habla Guattari, en nuestra propuesta, con el concepto antropológico de cultura, ocurriría algo similar a lo que ocurre, salvadas las distancias, en las sociedades primitivas en las que se puede decir que *“no hacen ni cultura, ni danza, ni música. Todas esas dimensiones están completamente articuladas entre sí en un proceso de expresión y articuladas con su manera de producir bienes, con su manera de producir relaciones sociales. Es decir, no asumen, en absoluto, las diferentes*

---

*alma un tanto vaga difícil de captar y que se ha prestado en el curso de la historia a toda suerte de ambigüedades, ya que define una dimensión semántica que se encuentra tanto en el partido hitleriano, con la noción de Volk (pueblo) como en numerosos movimientos emancipatorios que quieren reapropiarse de su cultura y de su fondo cultural. C) La cultura de masas o cultura mercancia. Ahí ya no hay juicios de valor, ni territorios colectivos de la cultura más o menos secretos. La cultura son todos los bienes: equipamientos, todas las personas, todas las referencias teóricas e ideológicas, todo lo que contribuye a la producción de objetos semióticos (libros películas) difundidos en un determinado mercado de circulación monetaria o estatal. Tomada en este sentido se difunde cultura exactamente igual que Coca-Cola, cigarro, coches o cualquier otra cosa.”* ibidem, páginas 29 y 30.

*categorizaciones propias de la antropología*<sup>274</sup>. Ocurriría que no haríamos cultura, en el sentido antropológico, en el sentido de algo diferente del proceso de “libre expresión garantizada de la singularidad” que es la democracia absoluta en forma de dinámicas político-democráticas y todas las posibilidades que atesoran. La cultura que aprenderían a amar los alumnos en nuestra propuesta estaría completamente articulada con nuestra manera de producir los característicos bienes de la co-institución escolar. Estos bienes son, a nuestro entender, en primer lugar, el aprendizaje en acto, un bien para el alumno puesto que lo busca al acercarse libremente a la escuela; en segundo lugar, la enseñanza en acto, un bien para el docente el cual se realiza social y afectivamente con ella y, en tercer y cuarto lugar, correlativamente y para completar esta “geometría spinoziana de las enseñanzas y los aprendizajes” o “de las pasiones del aprendizaje y la enseñanza”, lo que los alumnos pueden enseñar al maestro y lo que el maestro puede aprender de sus alumnos. Cuando estamos definiendo estas cuatro formas de los bienes escolares, es decir, a producir en la escuela, estamos hablando, en definitiva, de lo que podría llamarse el “aprendizaje-enseñanza democrático”. Por último, esa “nueva posible cultura co-institucional escolar” estaría también articulada con nuestra manera de producir relaciones comunicativas y cooperantes horizontales, reticulares, no jerárquicas, no burocráticas, que conduzcan, o mejor seduzcan, hacia la autonomía: la cooperación, la comunicación, el debate, la discusión, la crítica, la co-institución, la

---

<sup>274</sup> ibidem, página 31.

cogestión o autogestión de todos los temas que hacen a lo común, a la "res comunis", en el seno de la co-insitución escolar.

Dice también Guattari en el mismo libro que *“la cuestión que se plantea ahora no es ya “quién produce cultura”, “cuáles van a ser los recipientes de esas producciones culturales”, sino cómo agenciar otros modos de producción semiótica de manera que posibiliten la construcción de una sociedad que simplemente consiga mantenerse en pie. (...) ¿Cómo producir nuevos agenciamientos de singularización que trabajen por una sensibilidad estética, por la transformación de la vida en un plano más cotidiano, y al mismo tiempo, por las transformaciones sociales a nivel de los grandes conjuntos económicos y sociales?”*<sup>275</sup> Guattari habla del trabajo por una sensibilidad estética porque en el contexto del cual proviene la cita se está refiriendo a la pintura como esfera cultural<sup>276</sup>. La didáctica es denominada por muchos como “el arte de enseñar”. Por tanto, nuestras preocupaciones son, en parte, estéticas, relativas a la belleza, además de éticas. Nuestro trabajo es por una nueva sensibilidad ética, basada en los valores de la democracia y la autonomía, pero también estética, puesto que lo ético, por el hecho de

---

<sup>275</sup> ibidem, página 35.

<sup>276</sup> *“La pintura como esfera cultural se refiere antes que nada a los pintores, a las personas que tienen currículo como pintores y a las personas que difunden la pintura en el comercio o en los medios de comunicación de masas ¿Cómo hacer para que esas categorías llamadas “culturales” puedan ser, al mismo tiempo, altamente especializadas, singularizadas, como es el caso que acabo de mencionar de la pintura, sin que haya por eso una suerte de posesión hegemónica por parte de las élites capitalistas? ¿Cómo hacer para que la música, la danza, la creación, todas las formas de sensibilidad pertenezcan de pleno derecho al conjunto de sus componentes sociales? ¿Cómo proclamar un derecho a la singularidad en el campo de todos esos niveles de producción llamada “cultural” sin que esa singularidad sea confinada en una especie de etnia? ¿Cómo hacer para que esos diferentes modos de producción cultural no se vuelvan únicamente especialidades, sino que puedan articularse unos con otros, articularse con el conjunto del campo social, (...)? ¿Cómo abrir, y hasta quebrar, esas*



ser ético, es bello, luego es estético. A nuestro entender la co-institución escolar que proponemos encierra, o mejor libera, muchas respuestas a ese “cómo” sobre los agenciamientos que plantea Guattari: cómo agenciar otros modos de producción semiótica de manera que posibiliten la construcción de una institución escolar que simplemente consiga mantenerse en pie, la co-institución escolar radicalmente democrática, puesto que los modelos de institución escolar burocratizados que conocemos caen por su propio peso con las tentativas de análisis institucional como ya hemos visto. La conformación de la subjetividad, que no la producción de la misma<sup>277</sup>, en el seno de la co-institución escolar radical democrática -es un lugar privilegiado para ello- conlleva, implica, nuevos modos de producción semiótica a experimentar. Y la Escuela de la Multitud puede llegar a ser, parafraseando a Guattari, uno de esos “agenciamientos de singularización” capaz de trabajar por una nueva sensibilidad ética, y estética, por la transformación de la vida en un plano más cotidiano, tan cotidiano como el día a día de la institución escolar, y al mismo tiempo, por las transformaciones sociales en el nivel de los grandes conjuntos económicos y sociales. Al fin y al cabo el fenómeno burocrático, la “heteronomía instituida”, atraviesa, como hemos visto toda la sociedad y la Escuela puede llegar a ser el lugar de aprendizaje

---

*antiguas esferas culturales cerradas sobre sí mismas? ¿Cómo producir nuevos agenciamientos de singularización (...)?” Ibidem, página 35.*

<sup>277</sup> Producir es fabricar elaborar cosas útiles. La definición incluye la cosificación, se producen objetos y al producir subjetividad se producen sujetos-cosa. Conformación, sin embargo, hace referencia a la colocación de las partes que forman un conjunto, en lugar de objeto, aparecen la parte y el conjunto en el significado y el campo semántico de parte remite a participación, en el conjunto. Conformar subjetividades es colaborar

de la “autonomía instituyente”. Como hemos visto más arriba, en palabras de Lobrot, *“el modelo de dominación pedagógica prefigura y contiene al modelo de dominación burocrática; es su justificación profunda y si los individuos no hubieran experimentado durante toda su infancia el modo de dominación pedagógica, jamás aceptarían el modo burocrático de dominación. Esta se les presentaría como la peor de las alienaciones.”* Igualmente unas prácticas educativas democráticas –con perfecta cabida para, incluso movidas por, dinámicas político-democráticas- desarrolladas en el seno de la co-institución escolar radicalmente democrática prefigurarían y contendrían el modelo de emancipación democrática, serían su justificación profunda y si los individuos lo hubieran experimentado durante toda su infancia y posteriores etapas, siempre aceptarían y desarrollarían con potencia el modo democrático de emancipación de las dominaciones allá donde las hubiere. Es decir, es posible que nuestra propuesta, la Escuela de la Multitud, sea un “agenciamiento de singularización”, un “agenciamiento de producción semiótica”, de nuevos significados sociales, y por tanto con implicaciones micro y macropolíticas, que, habiendo nacido en o desde la dimensión molecular, tenga potencia (democrática) suficiente para atravesar también la dimensión molar y afectar a todo nuestro sistema educativo con nuevos códigos, descodificando y recodificando, pero no cosificando como dice Díaz, E. y hemos recogido más arriba.

No vamos a engañarnos, en realidad, en principio la Escuela, el modelo de institución escolar con el que nos encontramos, es una más

---

en parte, o como parte, al establecimiento de su conjunto. Es una cuestión sutil pero

de las “*máquinas de producción de subjetividad*”<sup>278</sup> de las que habla Guattari:

*El sujeto, según toda una tradición de la filosofía y de las ciencias humanas, es algo que encontramos como un “être-là”, algo del dominio de una supuesta naturaleza humana. Propongo, por el contrario la idea de una subjetividad de naturaleza industrial, maquina, esto es, esencialmente fabricada, modelada, consumida. Las máquinas de producción de subjetividad varían. En los sistemas tradicionales, por ejemplo, la subjetividad es fabricada por máquinas más territorializadas, a escala de una etnia, de una corporación profesional, de una casta. En el sistema capitalista, la producción es industrial y se da a escala internacional.*

*Esquemáticamente hablando, diría que, así como se fabrica leche en forma de leche condensada con todas las moléculas que le son propias, se inyectan representaciones en las madres, en los niños, como parte del proceso de producción de subjetividad.”*<sup>279</sup>

No es mucho aventurar el hecho de señalar a la Escuela, a la institución escolar, que hemos conocido hasta ahora como una de esas máquinas de producción de subjetividad:

*“Aquellos a los que se ha convenido en llamar “trabajadores sociales” -periodistas, todo tipo de psicólogos, asistentes sociales, educadores, animadores, gente que desarrollan cualquier tipo de*

---

importante.

<sup>278</sup> Ibidem, página 39.

<sup>279</sup> Ibidem

*trabajo pedagógico o cultural en comunidades de periferia, en los barrios de viviendas sociales, etc.- actúan de alguna manera en la producción de subjetividad.*

*(...) Por eso mismo debemos interpelar a todos aquellos que ocupan una posición docente en las ciencias sociales y psicológicas, o en el campo del trabajo social, todos aquellos cuya profesión consiste en interesarse por el discurso del otro. Se encuentran en una encrucijada política y micropolítica fundamental”<sup>280</sup>*

Guattari se intenta enfrentar a la “subjetividad capitalística” que, con su “codificación–cosificación” del flujo deseante, nos marca los caminos para nuestras energías, nuestra potencia, es decir, nos dice qué debemos desear, cómo debemos ser, en suma nos infantiliza<sup>281</sup> porque nos heteronomiza. Para Guattari la función tal vez más importante de todas de la economía subjetiva capitalística “es la de la infantilización. Piensan por nosotros organizan por nosotros la producción y la vida social.”<sup>282</sup> Y en su propuesta transformativa, o mejor revolucionaria, frente a esa subjetividad capitalística propone la producción-invencción de subjetividades delirantes (deseantes con fuerza) anticapitalísticas:

---

<sup>280</sup> ibidem, página 43

<sup>281</sup> “Se da una suerte de reciclaje o de formación permanente para volver a ser mujer o madre, para volver a ser niño, o mejor, para pasar a ser niño, pues los adultos son infantiles. Los niños consiguen no ser infantiles por algún tiempo, en tanto no sucumben a esa producción de subjetividad.” ibidem, páginas 39 y 40.

<sup>282</sup> ibidem, página 56. Y continúa así: “Más allá de eso, consideran que todo lo que tiene que ver con cosas extraordinarias –como el hecho de hablar y vivir, el hecho de envejecer, de tener que morir- no debe perturbar nuestra armonía en el puesto de trabajo y en los lugares de control social que ocupamos, comenzando por el control social que ejercemos sobre nosotros mismos”.

*“Una práctica política que persiga la subversión de la subjetividad que permita un agenciamiento de singularidades deseantes debe investir el propio corazón de la subjetividad dominante, produciendo un juego que la revele, en lugar de denunciarla. Esto quiere decir que, en lugar de pretender la libertad (noción indisolublemente ligada a la de la conciencia), tenemos que retomar el espacio de la farsa, produciendo, inventando subjetividades delirantes que, en su embate con la subjetividad capitalística provoquen que se desmorone”<sup>283</sup>*

Otra forma de denominar estas potencias antitéticas a la “subjetividad heterónoma cosificada capitalística” es “agenciamientos colectivos de enunciación”:

*“En lugar de sujeto, de sujeto de enunciación o de las instancias psíquicas en Freud, prefiero hablar de “agenciamiento colectivo de enunciación”. El agenciamiento colectivo no corresponde ni a una entidad individuada, ni a una entidad social predeterminada.”<sup>284</sup>*

---

<sup>283</sup> ibidem, página 45.

<sup>284</sup> ibidem, página 45. Continúa Guattari así: “La subjetividad es producida por agenciamientos de enunciación. Los procesos de subjetivación o semiotización no están centrados en agentes individuales (en el funcionamiento de instancias intrapsíquicas, egoicas, microsociales) ni en agentes grupales. Esos procesos son doblemente descentrados. Implican el funcionamiento de máquinas de expresión que pueden ser tanto de naturaleza extrapersonal, extra-individual (sistemas maquínicos, económicos, sociales, tecnológicos, icónicos, ecológicos, etológicos, de medios de comunicación de masas, esto es sistemas que ya no son inmediatamente antropológicos), como de naturaleza infrahumana, infrapsíquica, infrapersonal (sistemas de percepción, de sensibilidad, de afecto, de deseo, de representación, de imagen y de valor, modos de memorización y de producción de ideas, sistemas de inhibición y de automatismos, sistemas corporales, biológicos, fisiológicos, etc.) Toda la cuestión está en elucidar cómo los agenciamientos de enunciación reales pueden poner en conexión esas diferentes instancias. Está claro que no estoy inventando nada: esa posición puede aún no estar verdaderamente teorizada, pero, con certeza, está plenamente en acción en todo el desarrollo de la sociedad.”

La pregunta es: ¿Podemos conseguir un agenciamiento colectivo de enunciación, en el seno de lo que, en principio, no es más que una entre otras de las máquinas de producción de subjetividad capitalística? Si esto fuera posible habríamos dado con una de las claves para empezar a pensar en la transformación del mundo no solo desde la perspectiva de la economía política sino también desde la perspectiva de la economía subjetiva.

Para que lo que antecede ocurra es necesario reparar en la “sintagmática de la subjetivación inconsciente”, para hacerla consciente:

*“No existe una subjetividad “tipo recipiente” donde se colocarían cosas esencialmente exteriores, que serían “interiorizadas”. Tales “cosas” son elementos que intervienen en la sintagmática de la subjetivación inconsciente. Son ejemplos de “cosas” de este tipo: cierta manera de utilizar el lenguaje, de articularse con el modo de semiotización colectiva (sobre todo de los medios de comunicación de masas); una relación con el universo de las tomas de corriente eléctrica, en las cuales uno puede electrocutarse; una relación con el universo de circulación en la ciudad. Todos estos son elementos constitutivos de la subjetividad.”*

Como lo son también gran cantidad de detalles en la vida interna a la institución escolar conocida hasta ahora. La sintagmática de la subjetivación inconsciente, saca del silencio y de la oscuridad una serie de elementos que de manera sorda son constitutivos de subjetividad en

el ámbito de la realidad sistémica capitalística, parte de la cual corresponde a la Escuela, que hemos conocido hasta ahora, como una de las máquinas de producción de subjetividad capitalística que es. Es decir, a nuestro entender, y atendiendo a la sintagmática de la subjetivación inconsciente, solo con un análisis institucional exhaustivo detectaremos muchos de los elementos que dentro de la institución escolar conocida son parte del quid del “cómo” nos constituimos en sujetos a partir de circunstancias que, por normalizadas, falsamente naturalizadas, hipostasiadas, se hacen “inconscientes”. Estamos hablando de todo el entramado simbólico subyacente en la institución escolar conocida que acompaña al corifeo vector fuertemente burocrático que la conforma. Por poner un ejemplo, la simple enunciación del par enseñanza-aprendizaje, por ese orden, como suele presentarse habitualmente, "naturalmente", revela la preeminencia del acto enseñante sobre el acto aprendiz, del adulto sobre el niño, del que sabe sobre el que no sabe, del dirigente sobre el dirigido, implicando connotaciones claramente burocráticas. A nuestro entender, en realidad, en una máquina deseante como la que podría llegar a ser la Escuela de la Multitud, en primer lugar está el alumno y el aprendizaje, la necesidad y el deseo de aprender, los cuales dan verdadero sentido a la institución, más allá de la entelequia de un maestro hablando, creyendo, o queriendo creer, que enseña, a unos alumnos que están allí obligados, heterónomos, silenciosos y fingiendo aprender ocultando la desgana en la medida de lo posible. Una institución educativa en la que no está presente el deseo de aprender es una mera re-presentación

acomodaticia de la realidad, acomodada a los poderes vigentes, en realidad una ficción, en la cual se finge que se enseña y que se aprende. Volviendo al ejemplo de máquina deseante, propuesto por Díaz, E., la boca del bebé y el pezón de la madre, es la existencia de un bebé que necesita nutrirse para crecer y defenderse de las presiones del mundo al que acaba de llegar, en primer lugar, el que da sentido a tal máquina. De no existir estaríamos ante un post-embarazo psicológico en el que la madre se autoengaña incluso somáticamente produciendo leche que vierte en un pseudo-bebé. De la misma manera, es la existencia de un alumnado con deseos de aprender lo que marca la realidad, lo que define una verdadera institución educativa con sentido autónomo respecto de las tramas del poder; frente la ficción que re-presenta la realidad en el caso contrario, la pedagogía burocrática. Así pues, el simple hecho de enunciar este par tan básico como aprendizaje-enseñanza es un buen comienzo para deconstruir lo que está mal construido. Aprender, a mayor abundamiento, es lo primero que necesitamos los docentes formados a la vieja usanza para ser capaces de abordar el gran reto de democratizar la educación. Aprender los nuevos códigos de la enseñanza democrática y autónoma que venimos a proponer y desaprender los códigos de la pedagogía burocrática y heterónoma que nos enseñaron. Ello también justifica la preeminencia del "aprendizaje" en el par "aprendizaje-enseñanza" reinterpretado, reinventado, al que adjetivaremos como "democrático". Empezar a enunciar la "enseñanza-aprendizaje" como el "aprendizaje-enseñanza democrático", es empezar el camino de la deconstrucción del entramado



simbólico que atrapa nuestras prácticas. Luego, a nuestro entender, se trataría de hacer consciente todo ese entramado simbólico que rodea el vector burocrático, hasta desentrañar los mínimos significados de muchos de los elementos de la actual Escuela y buscar, mediante una nómade respecto de nuestras prácticas anteriores, otro nuevo entramado simbólico, otros nuevos códigos no cosificantes, otra codificación, que no cosificación, esta vez consciente, autónoma, nuestra, para la Escuela de la Multitud. Y es que, aunque pueda parecer, porque así nos la re-presentan, una cuestión aliena y también lejana a los docentes y alumnos, está en nuestra mano agilizar, mediante nuestra potencia democrática, el pasaje de una pedagogía burocrática a una pedagogía democrática. Y por ende el paso de una sociedad burocrática a una sociedad verdaderamente democrática. Porque, como dice Guattari:

*“La democracia tal vez se exprese a nivel de las grandes organizaciones políticas y sociales, pero sólo se consolida, solo gana consistencia, si existe en el nivel de la subjetividad de los individuos y de los grupos, en todos esos niveles moleculares se da lugar a nuevas actitudes, nuevas sensibilidades, nuevas praxis, que empiezan alrededor de las viejas estructuras.”<sup>285</sup>*

La capilarización de la democracia, su llegada, en sustitución de la burocracia a todos los rincones, por pequeños que sean, de la sociedad, incluidos todos los grupos y organizaciones que componen la Escuela, la institución escolar, implica una “revolución molecular”

generadora de nuevas actitudes, nuevas sensibilidades, nuevas praxis, que empiezan alrededor de las viejas estructuras. Se trata, como dice Guattari, a renglón seguido de la anterior cita, de colocar la micropolítica en todas partes:

*“Contra este tipo de afirmación se acostumbra usar el famoso argumento “si la política está en todas partes, no está en ninguna”. A esto respondería que efectivamente la política y la micropolítica no están en todas partes y que la cuestión es justamente la de colocar la micropolítica en todas partes –en nuestras relaciones estereotipadas de la vida personal, de la vida conyugal, de la vida amorosa y de la vida profesional, en las cuales todo es guiado por códigos. Se trata de hacer entrar en todos esos campos un nuevo tipo de pragmática: un nuevo tipo de análisis que corresponda de hecho a un nuevo tipo de política. En la actualidad, cualquier problema importante, incluso a nivel internacional, está fundamentalmente vinculado a las mutaciones de la subjetividad en los diferentes niveles micropolíticos”*

Guattari en esta cita habla de la vida personal, de la vida conyugal, de la vida amorosa y de la vida profesional, en las cuales todo es guiado por códigos. Tanto en el caso de los alumnos como en el caso de los docentes, gran parte de nuestra vida personal -incluso conyugal en algunos casos... cuántas parejas se han encontrado en la institución escolar- gran parte de nuestra vida profesional y, por qué no, de nuestra vida amorosa (el amor abarca muchas variantes, la relevante en

---

<sup>285</sup> ibidem, página 157.

este trabajo es la del “amor político”: la Escuela de la Multitud es parte de una “inmensa empresa de amor político”) gira en torno a la “vida escolar”. Y se trata, parafraseando de nuevo a Guattari, de hacer entrar en esos campos un nuevo tipo de pragmática. Esta tesis, “La Escuela de la Multitud”, pretende ser una de tantas teorizaciones previas a ese nuevo tipo de pragmática: es un nuevo tipo de análisis -deconstructivo y reconstructivo, en base a decodificaciones y recodificaciones no cosificantes de nuestra realidad escolar- que corresponde de hecho a un nuevo tipo de política: un intento de hacer llegar la democracia basada en la autonomía, de la mano de la micropolítica, a todas partes, a todos los rincones del sistema educativo actual, que está guiado por códigos burocráticos, trascendentes, heterónomos, sustituyéndolos por códigos democráticos, inmanentes a los alumnos y docentes que la habitan, autónomos. La mutación de la subjetividad burocrática en subjetividad democrática en el seno de la co-institución escolar radicalmente democrática es uno de los fundamentos de la posible mutación de la sociedad burocrática en la sociedad democrática que todos anhelamos. Hasta aquí, hasta el anhelo de una Escuela y una Sociedad democráticas y hasta el descubrimiento de nuestra potencia inmanente para conseguirlas, nos ha traído todo este viaje por los significados del término “institutio” que, podría decirse, ha dado bastante de sí: Podríamos decir, incluso, que hemos dado con la “metodología de la constitución” como forma de aproximación o enfoque de la institución desde una perspectiva transformativa radical-democrática en cuanto escrutamos la posible co-institución escolar, la

co-institución escolar que, a pesar de su ausencia, está presente en el deseo y en la potencia de los habitantes de la actual institución escolar.

Ahora, casi a punto de cerrar el presente apartado, el lector podría preguntarse el porqué del título de esta tesis, *“La Escuela de la Multitud: una diseminación pedagógico-didáctica de la filosofía política del profesor Antonio Negri”*, puesto que, a pesar de relacionar la totalidad del trabajo específicamente con un determinado autor, estamos usando otras referencias distintas. Parece que ha llegado el momento de presentar la referencia que anuda a todas las anteriores y emprender así el camino que nos llevará a la exposición de nuestra propuesta de modelo de institución escolar radicalmente democrática acorde a las propuestas que Antonio Negri lanza desde su extensa obra filosófico-política. Recurriremos a un texto que puede resultar clarificador en este aspecto y que hemos recogido del libro *“El trabajo de Dionisos”* de Antonio Negri y Michael Hardt. En el apartado *“4. Una reflexión sobre las alternativas de la modernidad”* Negri y Hardt reflexionan sobre las alternativas de la modernidad abiertas después de *“la explosión del 68 que transtornó el mundo occidental, dando pie a la actual reestructuración capitalista, y (...) la explosión de 1989 que, gracias al proceso de reestructuración de la Unión Soviética, desbarató el mundo socialista”*<sup>286</sup> Estos hechos supusieron una precipitación de sesenta y cinco años de historia de la modernidad y alumbraron definitivamente al nuevo sujeto político: *“el proletariado social organizado en el trabajo inmaterial y productivo gracias a la*

*cooperación*<sup>287</sup>. Negri y Hardt piensan a este nuevo sujeto político como “capaz de ser libre, de ejercer una democracia sin soberanía, sin una constitución que organice la libertad, porque la libertad es continuamente y siempre poder constituyente”<sup>288</sup>. Tras ello, en el apartado “5. Ontología y constitución”, emprenden la búsqueda de una teoría de la constitución de la subjetividad colectiva y de las relaciones sociales acorde al nuevo sujeto político que estos dos eventos sacaron definitivamente a la luz y aluden a la “metodología de la constitución” basada en el estudio de cómo somos constituidos heterónomamente como sujetos y su aplicación en el terreno de nuestras posibilidades de co-institución autónoma de subjetividad, es decir, de auto-constituirnos como sujetos:

*“... la metodología de la constitución ha venido desarrollándose constantemente en la filosofía política en determinadas condiciones y contextos (...) la “historia ontológica del “nosotros””, y la investigación filosófico-sociológica que implica ha introducido en la obra de numerosos autores un proyecto ético y político. El análisis de los mecanismos de constitución del ser social nos ofrece una miríada de posibilidades de intervención en el proceso de constitución ontológica: el reconocimiento de cómo somos constituidos en tanto que sujetos nos mueve a comprender cómo y hasta qué punto podemos constituirnos a nosotros mismos como sujetos.”*<sup>289</sup>

---

<sup>286</sup> “El trabajo de Dionisos” Antonio Negri, Michael Hardt. Ediciones Akal. Madrid 2003. Página 110.

<sup>287</sup> ibidem

<sup>288</sup> ibidem

<sup>289</sup> Ibidem, página 114

Y, en esta línea, encontramos las referencias con las que hemos comenzado el apartado que ahora estamos concluyendo ya directamente con aportaciones de Antonio Negri:

*“Deleuze y Guattari han rastreado el movimiento nómada de los sujetos singulares, de los flujos de deseo desterritorializados y de los procesos de constitución de concatenaciones (agencements) políticas en planos de consistencia inmanentes. Estas fuerzas constituyentes nunca eluden completamente el espacio estriado y los aparatos de captura y territorialización de la máquina estatal, y sin embargo, hacen añicos constantemente el mundo constituido del Estado y operan con la creatividad y la innovación de su propia actividad libre, de sus propias potencias constituyentes.”<sup>290</sup>*

La Escuela de la Multitud es uno de esos posibles “agencements”. De hecho, con anterioridad, siguiendo directamente a Félix Guattari, hemos encontrado sus posibilidades como “agenciamiento de singularización”, “agenciamiento de producción semiótica” y “agenciamiento colectivo de enunciación”, partiendo del plano de la inmanencia de la institución escolar, es decir, partiendo de los habitantes del currículum, discursos y prácticas, que se desarrollan en su seno. También recoge Negri la idea de “nómada” en cuanto a cambiar las prácticas sin eludir el lugar común, la Escuela. Escuela, que, en el formato actual comparte con otras instituciones las características de espacio estriado y aparato de captura y territorialización de la máquina

estatal. Además, nuestra propuesta de co-institución escolar también hace añicos, como dice Negri, el mundo constituido del Estado, al que también podemos denominar, por supuesto, como burocracia. Y, esto es quizá la más importante sintonía entre la filosofía política del profesor Antonio Negri y nuestra propuesta de diseminación pedagógico-didáctica de esa filosofía, operando siempre desde la creatividad y la innovación de nuestra propia actividad libre, de nuestras propias potencias constituyentes.

Para remarcar aún más esta sintonía, continuaremos leyendo en esa misma página:

*“Las concatenaciones subjetivas constituyen los mecanismos de su propia organización social, de sus propias comunidades singulares construidas desde abajo, partiendo exclusivamente del plano de la inmanencia social. Plantean una concepción de la democracia en un plano social absolutamente horizontal en el que los cuerpos sociales se diseminan, destruyendo las estrías de las formas sociales predeterminadas y descubriendo sus propios fines e inventando su propia constitución.”<sup>291</sup>*

Es cierto, esa es nuestra pretensión: alcanzar nuestra propia co-institución escolar desde lo molecular, recorrer juntos procesos de singularización mediante dinámicas político democráticas, ser un nuevo “nosotros”, un agenciamiento de enunciación: La Escuela de la Multitud. Pero continuemos con la lectura de este fragmento de texto, porque aún restan algunos aspectos interesantes de esta referencia

---

<sup>290</sup> Ibidem, páginas 114 y 115

negriniana que anuda todas las anteriores presentadas en este apartado:

*“La sociedad horizontal es el escenario abierto que nutre la creación práctica y la composición así como la destrucción y la descomposición. El modelo de esta constitución es un ensamblaje general de fuerzas una inclusión absoluta e igual de todo el plano de inmanencia social: la democracia, como decía Spinoza, es la forma de gobierno absoluta.*

*El mundo está patas arriba definitivamente...<sup>292</sup>”*

Ensamblaje general de fuerzas, inclusión absoluta e igual de todo el plano de la inmanencia social... Una forma de ensamblaje con inclusión absoluta e igual de todo el plano de la inmanencia escolar puede ser el entrelazamiento democrático, y al entrelazamiento democrático permanente en el seno de la institución le podríamos denominar “trenza”. Dejamos simplemente apuntada esta idea aquí al final del apartado “La Escuela del Gozo y del Deseo” que forma parte del macro apartado “Institutio”, concluyéndolo así definitivamente –ahora sí- y con la promesa de dedicar apartados posteriores de esta tesis a analizar las posibilidades del formato trenza. Vamos pues con la segunda parte que habíamos prometido: “Skholé”.

---

<sup>291</sup> Ibidem, página 115

<sup>292</sup> Ibidem.



## 2. SKHÒLÉ.

Continuaremos construyendo el capítulo “I – La institución escolar”. En el apartado anterior, “1. Institutio”, hemos realizado un recorrido por las significaciones del término “institución”, primer término de la expresión “institución escolar”. En el transcurso y trayecto del mismo hemos ido conociendo una serie de conceptos que nos van a ser de gran utilidad para conformar esta propuesta de modelo de co-institución escolar que es “La Escuela de la Multitud”.

De la mano de Hegel y Rousseau conocimos los significados de “lo instituyente” y “lo instituido” como las dos caras o vertientes del concepto institución. Hemos aprehendido también el significado del “proceso de institucionalización” teorizado por Barenblitt.

De la mano de Marx hemos encontrado al peor enemigo de la institución, el mal que la recorre por dentro, *la burocracia*. La investigación del término burocracia nos ha llevado, con Lapassade, Lobrot y otros, por las diversas interpretaciones de la burocracia en el terreno de la política, principalmente en el terreno del marxismo, de la sociología, de la psicosociología y de la pedagogía, con algunas aportaciones de los campos de la filosofía política y del psicoanálisis.

En el transcurso del trayecto hemos encontrado también nuevas formas de señalar o significar lo que entendemos como la educación radicalmente democrática. Términos como “co-institución” que marcan una diferencia fundamental en la orientación democrática de la institución, y que debe ir acompañado de la “diferencia” de educarnos en la autonomía y la democracia y deseducarnos en la heteronomía y la burocracia. O términos como el de “autonomía instituyente” frente al de “heteronomía instituida” (característica principal de la burocracia). O “potencia democrática” frente a “soberanía” uno de los elementos intrínsecos de la burocracia. También hemos conocido de las necesarias para la nueva escuela “dinámicas político-democráticas”, como referente de “lo instituyente”, que ahora vemos que podríamos enfrentar a unas decibles “estáticas policial-burocráticas” referentes de lo instituido: lo dinámico frente a lo estático, lo político frente a lo policial<sup>293</sup>, lo democrático frente a lo burocrático. Todos estos hallazgos nos han ayudado a diferenciar la tensión entre dos términos antitéticos: burocracia y democracia. De la mano de Lobrot hemos desenmascarado la pedagogía burocrática aún vigente después de cuarenta años desde que este autor la trató. Ello nos ha lanzado a una propuesta de pedagogía radicalmente democrática, de formatos de democracia absoluta para la co-institución escolar que proponemos. Ya que la pedagogía burocrática tiene como principal característica la angustia y tristeza de los que la sufren, hemos venido a proponer una forma de

---

<sup>293</sup> En la institución escolar como en la polis griega existe una “policía” y una “política”. La policía es todo aquello necesario para que la polis siga existiendo y

pedagogía democrática: “La Escuela del Gozo y del Deseo”. Y basándonos en algunos aspectos de las filosofías de Spinoza y Deleuze, y algunos desarrollos en ese sentido de Guattari, F. y Díaz E. hemos empezado a esbozar la cartografía, el mapa, que nos será de ayuda para llevar adelante una *nómade*, y no un *éxodo* puesto que no abandonamos el lugar común de carne y piedra que es la Escuela, desde la institución escolar vigente hacia las antípodas de la pedagogía burocrática que la caracteriza, donde la alegría y el deseo son el motor que mueve la Escuela como co-institución.

A lo largo del camino también ha aparecido un nuevo, prometedor y radiante término con el cual seguir sorprendiéndonos de los potentes significados, en el sentido de nuevas posibilidades, que encierra la expresión “institución escolar”. Estamos hablando del “*nuevo skholé co-instituyente*” el cual ha sido nombrado algunas veces en este trayecto-transcurso en el camino de la *nómade* hacia nuevas versiones radical democráticas de la institución escolar que conocemos, siempre prometiendo que entraríamos de lleno en él más adelante. Ahora ha llegado el momento.

La capacidad de sorprenderse ante lo habitual está en la base de la filosofía. Vamos a continuar sorprendiéndonos como prometimos al comienzo de esta tesis. “Skholé”, término griego del que deriva la palabra escuela, significa “ocio”. La etimología de la palabra escuela causa perplejidad: ¿Qué pensar de una institución tan relacionada en la

---

siendo tal como es. La política es todo aquello necesario para que la polis cambie, se transforme, avance, se desarrolle, devenga en otros formatos.

actualidad con el trabajo cuando nos enteramos que su étimo en origen significa *"tiempo libre de trabajo"*?

Esta pregunta parece contestarse de algún modo con la afirmación de Beltrán, F. en cuanto a *"la falsedad del supuesto según el cual las organizaciones son entes naturales, que deben su razón de ser al "siempre han existido y siempre existirán", al "siempre ha sido así y no de otro modo", lo que en definitiva es calificado por algún autor como "el totalitarismo de la naturaleza de las cosas"'"<sup>294</sup>*. Parece ser que la institución escolar, a la que ahora "naturalizamos" como preparadora para el trabajo vigente en el modo de producción capitalista, el trabajo enajenado, no es identificada como tal en sus albores y por contra es designada por primera vez en referencia o más aún con la misma palabra que se designa a su antónimo, el ocio. Lo que nos lleva a pensar que muy probablemente la primigenia concepción de Escuela nació relacionada con, quizá "a partir de" y "en", un tiempo existente para el ocio concebido sin las connotaciones negativas que tiene en la actualidad, un tiempo dedicable a actividades de crecimiento y desarrollo. En el tiempo de ocio se cultivan las aptitudes y posibilidades de los seres humanos que les conducen a alcanzar mayores cotas de felicidad, de realización personal. Y como hemos señalado en el apartado "La Escuela del Gozo y el Deseo" nuestra voluntad se orienta gracias a ese norte: la alegría, el gozo, el deseo, en definitiva la felicidad y la realización personal y colectiva de todos y cada uno de los

---

<sup>294</sup> Beltrán, F. (2000)-"Hacer pública la escuela", LOM ediciones, p. 174

habitantes del currículum de la nueva co-institución escolar radicalmente democrática.

El hecho de nombrar la institución objeto de estudio de esta tesis y por tanto de acotarla, de diferenciarla respecto del resto de instituciones que nos construyen, con una palabra, “escolar”, que en origen designaba el “ocio”, el tiempo-espacio del no trabajo, resulta, cuanto menos, algo paradójico y extraño. Más todavía, siendo lo que es la institución escolar actual: un lugar tristemente burocrático destinado, entre otras cosas, a preparar a los sujetos para la heteronomía, sumisión con el superior jerárquico e individualismo y competitividad respecto de los iguales, necesarios en las relaciones de soberanía existentes en el mundo laboral que hoy conocemos. En un lugar llamado “*skhòlé*”, es decir, ocio -no trabajo- se prepara de manera profusamente burocrática para el trabajo enajenado y heterónimo característico del modo de producción capitalista. Todo ello es, reiteramos, bastante sorprendente. Igual que Marx halló en la existencia del Estado el analizador y no el analista hegeliano de la sociedad, nosotros hallamos en la existencia de esta acentuada paradoja –el lugar que prepara para el trabajo enajenado recibe un nombre cuyo étimo significa “ocio”- en el analizador de la institución escolar y su relación con el trabajo. Ello nos lanza a un análisis institucional de la Escuela y su función en relación con el par trabajo/ocio. El análisis institucional de la Escuela desde esta perspectiva nos deparará la posibilidad de llevar a cabo un intento de deconstrucción del constructo de Escuela vigente, que podríamos

definir así: *“el lugar donde se prepara a los sujetos para ser ciudadanos, en una sociedad en que la ciudadanía está marcada claramente por el trabajo, es decir, el lugar donde se forman los futuros trabajadores”*. Tiene suficiente potencia, fuerza, este hecho lingüístico, este desajuste entre significante y significado digno de análisis institucional, como para ayudarnos a trazar un método de estudio que nos permita diagnosticar el origen del desfase o desadaptación entre ambos elementos semánticos. Explicaremos un poco mejor esto. En cuanto al significante, partimos de un término *“skholé”* que significa ocio y, de ahí, deriva *“escolar”*, cuyo significado lógico sería *“ocioso”*; en este caso *“institución escolar”* significaría *“institución ociosa”* o *“institución de y para el ocio”*. Y aquí aparece el desfase por que en la realidad actual la institución escolar tiene un significado falsamente naturalizado: *“lugar de producción de sujetos para el futuro trabajo enajenado”* o como diría Guattari: *“máquina de producción de subjetividad capitalística”* específicamente dedicada a producir *“subjetividad trabajadora heterónoma”*. Pensamos que a través del método consistente en explorar las posibilidades existentes en cuanto a refocalización de la institución escolar, para eliminar así distorsiones paradójicas -contemplando la posibilidad de volver a unir significante y significado original- podemos llegar a conocer las posibilidades que libera la propia palabra *“escolar”* - ociosa- y por extensión la expresión *“institución escolar”* -*“institución ociosa”* o *“institución del ocio”*- respecto de una nueva axiología más acorde con el verdadero significado de Escuela. Verdadero significado que podríamos enunciar, en principio, así: *“lugar de conformación de*

*subjetividad, donde tienen lugar procesos de singularización y dinámicas político-democráticas a partir de un presente de ocio, de un nuevo skholé co-instituyente*". De entrada, puede causar extrañeza que el ocio pueda devenir en procesos de singularización y en dinámicas político-democráticas, pero en el transcurso de este apartado tendremos la ocasión, a lo largo de la investigación, de desembarazarnos de esa sensación de extrañeza. Aunque dicha sensación de extrañeza, a nuestro entender, responde a un prejuicio hacia todo lo que significa el ocio. Se trataría, desde nuestra perspectiva, de un prejuicio contraído a partir de la visión reduccionista del ocio que ha llegado a nuestros días, y de un profundo cambio axiológico, un giro copernicano podríamos decir, que se ha obrado a lo largo de la Historia en cuanto a la semiótica del par "trabajo-ocio".

Se trata de hallar un método para elucidar esta cuestión de manera análoga a lo ocurrido en los años setenta en Italia. Existían entonces corrientes de pensamiento denominadas "rechazo al trabajo", al trabajo enajenado capitalista, y Antonio Negri, que formaba parte de ellas, afirmaba:

*"Tenemos un método destrucción del trabajo. Tendemos a buscar una medida positiva del no trabajo."* <sup>295</sup>

Nosotros también creemos tener un método para la destrucción de la idea falseada, hipostasiada, mistificada de la "institución escolar" que manejamos a diario, institución productora de sujetos (ciudadanos) trabajadores. Y también tenderemos a buscar una medida positiva en el

sentido original de la “institución escolar”: *“institución ociosa”*, de la institución del ocio, que es lo que parece realmente designar la “co-institución escolar”. Iremos con ello, poco a poco, dando sentido a la expresión alegre del *“nuevo skholé co-instituyente”* del que ya habíamos hablado someramente en el apartado anterior de este capítulo.

A decir verdad Negri no rechaza el trabajo en sí, libre de la institución de las relaciones de producción vigente, es decir, no rechaza el trabajo en su forma natural, sin falsas naturalizaciones: el “trabajo vivo”, categoría creada por Marx en sus teorizaciones sobre el trabajo y el capital. Por el contrario, su rechazo va dirigido al trabajo enajenado, subsumido al capital y moldeado por la institución de las relaciones de producción capitalista:

*“El rechazo al trabajo es, en efecto, antes que nada, rechazo del trabajo más alienado, y por lo tanto más productivo. En segundo lugar, es un rechazo del trabajo capitalista como tal, es decir, de la explotación en general. En tercer lugar, es una tensión a renovar el modo de producir, a desencadenar la fuerza-invencción”*<sup>296</sup>

Desde este rechazo al trabajo enajenado, encaminado a desencadenar la fuerza-invencción, la potencia, Negri traza las líneas maestras de una nueva axiología no inmersa en el modelo productivo vigente. Denomina a esta deconstrucción y reconstrucción de la escala de valores como “proceso de autovalorización”:

---

<sup>295</sup> Negri, A. "Dominio y Sabotaje". Iniciativas Editoriales, S. A.. Barcelona 1984. Página 83

<sup>296</sup> *Ibidem*. Página 102



*”El rechazo al trabajo como contenido del proceso de autovalorización. Cuidado: contenido no significa objetivo. El objetivo, la finalidad del proceso de autovalorización es la total liberación del trabajo vivo, en la producción y en la reproducción, es la total utilización de la riqueza al servicio de la libertad colectiva.*

*(...)*

*Reconocer esta normatividad del rechazo del trabajo equivale a captarlo como contenido del proceso de transición y no como finalidad del proceso de autovalorización; es una forma no de mistificarlo sino de determinarlo en el interior de la lucha de clases en la especificidad de su función constructiva.”<sup>297</sup>.*

Este “proceso de autovalorización” que conduce a la des-sujeción de la fuerza-invencción, a la total liberación del trabajo vivo, libre de la manipulación que lo lleva a la alienación y a la total subsunción respecto del capital, pasa por la “autovalorización obrera”. Según López Petit, en el prólogo del libro de referencia de Antonio Negri: *“En la sociedad del capital, autovalorización obrera significa posibilidad de no trabajar duramente, de vivir mejor”<sup>298</sup>*. De manera análoga en la institución escolar burocrática que prepara para la inserción en la sociedad del capital, el “nuevo skholé co-instituyente” que venimos a presentar significa la posibilidad de no “aprender” -si podemos llamar así a lo que hemos visto que depara la burocracia- duramente - tristemente, diríamos también- como resultado del fenómeno

---

<sup>297</sup> Ibidem. Página 99

<sup>298</sup> recogido de "La forma stato" por Santiago López Petit en la página 16 de "Dominio y Sabotaje".

burocrático que se percibe presente en la actual institución escolar. Significa también la posibilidad de vivir mejor el currículum escolar, o mejor, simplemente la posibilidad de vivirlo, porque en la pedagogía burocrática el currículum es un “sin vivir”, como hemos visto en apartados anteriores.

Para acabar de delinear las analogías entre el proyecto co-institución escolar que estamos construyendo y lo que ya en los años setenta del siglo pasado vislumbraba Negri, traemos aquí una referencia más de lo que fue en esa época el rechazo al trabajo y el proceso de autovalorización obrera, que consideramos altamente significativa:

*“Nuestra existencia es colectiva. **El método de la transformación social es el método de la democracia y de la libertad dentro del crecimiento colectivo** de la autovalorización proletaria”<sup>299</sup>*

Yendo más allá de las formas de expresión propias del momento en que se emite este mensaje, reparamos claramente en los dos componentes, dentro de un entorno, de la metodología negriniana para deconstruir el trabajo enajenado como único horizonte existencial: “la democracia y la libertad, dentro del crecimiento colectivo”. Ello acerca aún más esta línea de pensamiento a nuestras pretensiones respecto de la consecución de una propuesta de modelo de institución escolar radicalmente democrática.

Volvemos de nuevo con López Petit en el prólogo a la edición española de la obra, para aclarar un poco más todo esto. Según este

autor *“Negri ve en el rechazo del trabajo, entendido de forma amplia el verdadero contenido de la autovalorización”*<sup>300</sup> Y al preguntarse por la centralidad de este elemento, a pesar de sus posibles connotaciones individualistas y pequeño burguesas, encuentra la respuesta en la socialización del proceso de autovalorización proletaria:

*“...Porque al socializarse el proceso de autovalorización proletaria, la fuerza-trabajo se convierte en fuerza-invencción, y el rechazo del trabajo deja de ejercer una acción productiva, para constituirse en expresión directa de la fuerza estructural del proletariado...”*<sup>301</sup>

Podemos equiparar la autovalorización proletaria de aquel entonces con la posible autovalorización del alumnado y los docentes que habitan el currículum de la vigente institución escolar en la actualidad.

También podemos equiparar la fuerza de trabajo vendida en el recinto fábrica en aquel momento con el esfuerzo heterónomo y obediente a las instancias alienas a la Escuela, burocráticas, que se produce en la actualidad en la escuela. Y la fuerza-invencción liberada con la socialización –en este caso la posible extensión en el ámbito escolar- de la autovalorización de alumnos y maestros, con la potencia co-instituyente de alumnos y maestros. Así, López Petit habla de “socialización” para referirse a la extensión a toda la sociedad de la “autovalorización proletaria”, es decir, de la nueva axiología que rechaza

---

<sup>299</sup> Negri, A. "Dominio y Sabotaje". Iniciativas Editoriales, S. A.. Barcelona 1984. Página 79

<sup>300</sup> Santiago López Petit en "Dominio y Sabotaje" p.17

el trabajo enajenado para hacer devenir la fuerza de trabajo, en “fuerza-invencción”, una forma de expresar lo que es la “dynamis”, la potencia. Nosotros, en lugar de “socialización”, mejor hablaremos de “escolarización” para referirnos a la extensión a toda la institución escolar del rechazo a la pedagogía burocrática.

Y si hacemos estas equiparaciones, podremos decir que, si se produjese, por parte de alumnos y maestros, la “escolarización” -la extensión en el ámbito escolar- del rechazo a la pedagogía burocrática y sus formatos, es decir, la extensión de esa autovalorización de alumnos y docentes a todo el panorama actual, espacio-tiempo, de la Escuela que prepara para el trabajo enajenado, ello tendría importantes consecuencias: La Escuela dejaría de ejercer la función productiva de subjetividad capitalística de la que habla Guattari, para constituirse, para co-instituirnos alumnos y docentes en “fuerza-invencción”, es decir “potencia democrática”. Y como dice López Petit, esta fuerza-invencción, basada en el rechazo a la pedagogía burocrática, constituiría la expresión directa de la fuerza estructural de alumnos y maestros. Aparecería así en nuestro horizonte la posibilidad de conformar un “agenciamiento de singularidades deseantes” co-instituido y co-participado por alumnos y maestros, o, en otras palabras, un “agenciamiento de enunciación colectivo”: La Escuela de la Multitud.

Vamos a intentar fundamentar este posible rechazo de la pedagogía burocrática que da forma a una Escuela que prepara para el trabajo enajenado y también el posible apego al “*nuevo skholé co-*

---

<sup>301</sup> ibídem.

*instituyente*” a desarrollar en el seno de la institución escolar, devenida así en co-institución, que venimos a proponer en este nuevo apartado, “Skholé”, del capítulo “I- La institución escolar”.

## **2.1. ALGUNAS CONCEPTUALIZACIONES NECESARIAS.**

Vamos, en este apartado, a adentrarnos en el terreno de las relaciones existentes entre la institución escolar, el ocio, el trabajo, la participación política – dinámicas político-democráticas - y la democracia.

Lo haremos mediante la búsqueda de las claves que permitan descifrar cómo la escuela ha llegado a convertirse en la paradójica institución que tiene entre uno de sus fines primordiales la integración plena de los individuos en la sociedad mediante el trabajo, en una sociedad en la que, también paradójicamente, el trabajo, tal como lo hemos conocido en el siglo XX, se destruye a marchas forzadas.

Esta investigación de las claves nos ayudará a resituar a la institución escolar bajo las coordenadas de: trabajo, ocio, participación política y democracia. Conseguiremos así ganar, al menos en el plano teórico, en coherencia del rol de la institución escolar respecto de la época en que vivimos, huyendo de falsas naturalizaciones y profundizando en las posibilidades de futuro a medio y largo plazo de la actual institución escolar. Una institución alejada de los significados de su étimo, *skhólé*, ocio, y convertida -desde su renacimiento con los cambios sociales de los siglos XVII y XVIII- en la máquina social que prepara para el trabajo en unos formatos que, por otro lado, desde hace unas décadas, han comenzado su declinación y obsolescencia.

Dedicaremos este apartado a la consideración de algunas precisiones necesarias para la comprensión de ciertos términos, a

menudo malentendidos, y al conocimiento de categorías cuya noción nos ayudará a la comprensión global del significado del trabajo a lo largo de la historia y su determinante influencia en la conformación de la institución escolar conocida en el presente.

Para ello, rescataremos del campo de la filosofía griega algunos conceptos, *bioi* (formas de vida buena), *zoe* (nuda vida), *skhòlé* (ocio), *aergia* (pereza), y otros más evolucionados, *vita activa*, *trabajo*, *labor* y *acción*; *salario*, *sobresalario*, *Otium*, que nos serán de gran utilidad en este proceso de “desmenuzamiento comprensivo” del mundo del trabajo y su evolución axiológica y la consecuente evolución de la semiótica de los términos “trabajo” y “ocio” a lo largo de la historia, responsables en gran manera de los formatos actuales de institución escolar, instalados en la antítesis del significado inicial de escuela, *skhòlé*: ocio.

### 2.1.1. El trabajo vivo.<sup>302</sup>

En primer lugar, aclararemos que la categorización con la que iniciaremos el análisis que nos proponemos hacer responde, principalmente, al enfoque semiótico que nos guía en este método deconstructivo. Es decir, empezaremos hablando de “ocio” y “trabajo”, categorías contrapuestas, simplemente porque “*skhòlé*” significa ocio. Y también traeremos a colación el término “*aergia*” (pereza) para

---

<sup>302</sup> “**TRABAJO VIVO:** es la fuerza de trabajo en acción, el gasto productivo -y con un determinado fin- de energía mental y física del hombre. El trabajo vivo, junto con los medios de producción (...), constituye una condición necesaria del proceso productivo. Crea nuevos productos y constantemente se materializa en ellos. En el proceso de la creación del producto el trabajo vivo se une al acumulado, al trabajo pasado (...), aumentando la riqueza de la sociedad. En la producción mercantil, el trabajo vivo posee un doble carácter. Por su aspecto concreto transfiere el valor de los medios de producción consumidos a la mercancía, y en la forma abstracta, crea un nuevo valor. En las formaciones económico - sociales antagónicas de clase, el trabajo vivo de los productores no sólo es la fuente de existencia de quienes trabajan, sino, además, de quienes los explotan. El trabajo vivo se divide en trabajo necesario (...) y plus trabajo (...). Este último es la fuente de la plusvalía que los capitalistas se apropian. Con el fin de aumentar el plus trabajo, los capitalistas elevan el grado de explotación de los obreros, dilapidan la fuerza de trabajo, minan y destruyen la salud de los trabajadores. En la sociedad socialista, el trabajo vivo está libre de toda explotación: los trabajadores laboran para sí, para su sociedad. La eficacia del trabajo vivo se halla condicionada por el nivel de desarrollo tanto de los medios de producción como de los propios productores. Con el desarrollo de la técnica, el trabajo vivo adquiere la facultad de hacer funcionar, en intervalos de tiempo de trabajo iguales, una masa de medios de producción cada vez mayor, de suerte que su parte en la unidad de producto disminuye mientras que aumenta la masa de bienes materiales producidos. En la sociedad burguesa, el incremento de la eficiencia del trabajo vivo provoca el enriquecimiento de los capitalistas y la depauperación de los trabajadores. Bajo el socialismo, dicho incremento es necesario para que crezca el bienestar material y cultural de todo el pueblo, la riqueza de la sociedad y permite reducir la jornada de trabajo. La creación de la base material y técnica del comunismo elevará la eficiencia del trabajo vivo y su productividad hasta tal punto que todas las fuentes de la riqueza social manarán a raudales y el propio trabajo vivo, como condición del desarrollo integral de la personalidad humana, se convertirá en la primera necesidad vital de cada miembro de la sociedad.”

Extraído del “Diccionario de Economía Política de Borisov, Zámin y Makárova”, en <http://www.eumed.net/cursecon/dic/bzm/t/trabajov.htm>, fecha 08/03/2007. Valga a título orientativo esta definición del trabajo vivo desde la economía política. Advertimos sin embargo que Antonio Negri desde la filosofía política, desvela y desarrolla nuevos matices relativos a este concepto que lo enriquecen y hacen de él algo más versátil que la quasi asimilación a la “fuerza de trabajo” que presenta esta



deslindarlo del ocio. Igualmente, nos serán de utilidad en algunos aspectos las categorizaciones “*vita activa*”, subdivisible en “trabajo” “labor” y acción, elaborada por la teórica política alemana Hannah Arendt y el hallazgo del lingüista francés Jean-Claude Milner respecto del *Otium* y sus significados. Sin embargo, adelantaremos que existe la categoría marxista “*trabajo vivo*” que ha sido desarrollada por Antonio Negri y que, tras aclarar todo lo que consideramos necesario para avanzar en nuestra propuesta de institución ociosa (escolar) radical democrática, será, a fin de cuentas la que marcará, como principal impronta, nuestra propuesta de Escuela de la Multitud. Evitaremos así, con la mención de la categoría “*trabajo vivo*” en primer lugar, cualquier duda respecto a nuestra aceptación de la citada categoría negriana debida al uso de categorías diferentes en el método deconstructivo a partir de la semiótica de “*skhòlé*”, el étimo del término escolar, que nos proponemos utilizar. Vamos a explicar mejor todo esto: Al comienzo del libro “*El trabajo de Dionisos*”<sup>303</sup> de Michael Hardt y Antonio Negri, en concreto en la nota al pie número 3, aparece la siguiente apreciación sobre la categorización de Hannah Arendt:

*“Hannah Arendt intenta establecer distinciones entre “labor” (labor) que remite a la naturaleza y “work” (trabajo), que atañe a la artificialidad, y “activity” (actividad) que atañe a la pluralidad o la socialidad. (...) Sin embargo, estas distinciones terminológicas no nos parecen útiles, porque, en términos generales, las prácticas*

---

versión de la categoría desde la economía política como tendremos ocasión de comprobar en este apartado.

<sup>303</sup> Hardt, M. y Negri, A. “El trabajo de Dionisos”. Madrid. Akal (2003)

*sociales atraviesan simultáneamente todos y cada uno de estos planos. (...) las separaciones entre naturaleza y artificio, público y privado, etc., no son estables, sino que, por el contrario consisten en un flujo continuo. Así pues en este texto utilizaremos el término labor (trabajo) para referirnos por igual a prácticas relativas a necesidades “naturales”, deseos “artificiales” y relaciones sociales.”<sup>304</sup>*

Estamos de acuerdo en la transversalidad de las prácticas sociales respecto de los elementos de este sistema conceptual, enunciada por Hardt y Negri. Sin embargo, debido al método deconstructivo basado en la semiótica usado en este apartado de la investigación, esta clasificación nos ha reportado herramientas conceptuales para manejarnos en este terreno y, por tanto, sí nos ha sido de gran utilidad la categorización propuesta por Arendt H. en su libro *“La condición humana”* como podremos ver a lo largo del apartado.

Como ya hemos dejado patente en el apartado anterior, dedicado a “institutio”, nuestro norte en el modelo de escuela radical democrática que proponemos son la alegría y el deseo, frente a la angustia y la desconfianza que caracterizan a la pedagogía burocrática. Pues bien, Hardt y Negri consideran precisamente el **trabajo vivo** como la **alegría del sujeto social expansivo** que es la Multitud<sup>305</sup>, como la afirmación

---

<sup>304</sup> Hardt y Negri, “El trabajo de Dionisos” páginas 13 y 14, nota al pie número 3

<sup>305</sup> Explicaremos de manera somera que “Multitud” es un concepto de clase elaborado por Negri, es el nuevo sujeto de transformación social según este autor, que incluiría a amplios sectores sociales y culturales que entran en contradicción con el Imperio y sus prácticas de dominio y que además comportaría una nueva forma de entender la acción política, basada en la autonomía, la participación y la democracia absoluta. Es una categoría dilucidada por Negri y otros teóricos (Paolo Virno, por ejemplo) sobre todo a partir de los acontecimientos del mayo francés que marcaron el principio de

de su propia potencia. *“El trabajo es el fuego vivo, formador, la transitoriedad de las cosas, su temporalidad así como su modelación del tiempo vivo”* recogen de los cuadernos “Grundrisse” de Karl Marx. Cotejar este concepto filosófico marxista de trabajo, con el trabajo que sufrimos a diario en la sociedad contemporánea, sirve para distinguir el concepto filosófico-político del trabajo elaborado por Marx, del concreto trabajo enajenado o capitalista:

*“No nos cuesta reconocer que el trabajo (work) que arrostramos en la sociedad contemporánea, día tras día, rara vez es tan alegre, antes bien, la mayoría de las veces se caracteriza por el aburrimiento y el tedio para algunos y el dolor y la miseria para otros. **La incesante repetición de lo mismo del trabajo (work) capitalista se presenta como una prisión que esclaviza nuestra potencia, hurtando sigilosamente nuestro tiempo; y el tiempo que nos deja, nuestro tiempo de ocio, parece llenarse sólo de nuestra pasividad, de nuestra improductividad.**”<sup>306</sup>*

Para Hardt y Negri la distorsión operada por las condiciones del “trabajo capitalista” sobre la concepción filosófica del trabajo preconizada por Marx, hace que este sea algo triste, angustioso, y no nos resulta nada extraño si tenemos en cuenta que la burocracia y sus

---

una serie de movimientos, de la caída del muro de Berlín, de las revoluciones científicas y tecnológicas y su influencia sobre el modo de producción capitalista y de las transformaciones en el comando del capital, que denomina como el pasaje al Imperio. Concepto de clase comprensivo del proletariado, el campesinado, los estudiantes, los parados, los precarios, los inmigrantes, el cognitariado (trabajadores, subempleados y parados de nivel de estudios alto) y los movimientos sociales de la más diversa índole: ecologistas, pacifistas, antimilitaristas, feministas, minorías étnicas, indigenistas, etc.

características, angustia y desconfianza, abarca el mundo laboral. Esta distorsión alcanza también indirectamente al tiempo de no trabajo, tal como lo entendemos hoy en día, a nuestro ocio y, erróneamente como veremos más adelante, nos hace verlo como improductivo y pasivo. Sin embargo, el concepto de trabajo vivo, es algo muy diferente del trabajo capitalista o trabajo enajenado, va a ser un elemento sustancial en esta modelo de institución escolar radical democrática que estamos proponiendo y debe aprehenderse, según Hardt y Negri, en un plano diferente, en un tiempo diferente:

***“El trabajo vivo produce la vida y constituye la sociedad en un tiempo que no respeta la división que establece la jornada laboral, dentro y fuera de las prisiones del trabajo capitalista y de su relación salarial, tanto en el ámbito del trabajo como el del no trabajo. Es una simiente que yace a la espera bajo la nieve o, para ser más precisos, es la fuerza vital siempre activa de antemano en las redes dinámicas de la cooperación, en la producción y la reproducción de la sociedad, que corre dentro y fuera del tiempo formulado por el capital. Dionisos es el dios del trabajo vivo, la creación en su tiempo propio”<sup>307</sup>***

Es así como Hardt y Negri comprenden el trabajo vivo: un concepto que atraviesa las categorías de ocio y trabajo capitalistas que reflejan la realidad actual y de las que nos vamos a valer para deconstruir la paradoja del modelo de institución “ociosa” (escolar) de la

---

<sup>306</sup> Ibidem, página 7.

actualidad enfocada a la producción de subjetividades trabajadoras preparadas para el trabajo capitalista (enajenado).

Las referencias dionisiacas, relativas al ímpetu y la fuerza vital, y con connotaciones eudemonistas -hedonistas pero con sentido social<sup>308</sup>- bastan para retratar el trabajo vivo como algo muy diferente a la concepción del trabajo que tenemos en la actualidad y para hacer que encaje como pieza clave en el modelo de escuela radical democrática que tratamos de proponer. El mismo “trabajo vivo” que, en palabras de Hardt y Negri, produce la vida y constituye la sociedad, es el que proponemos como práctica co-instituyente y productora, o mejor conformadora, de subjetividades radicalmente democráticas de aquellos que vivencian la nueva Escuela de la Multitud, desglosado a título orientativo en “ocio democrático” “juego democrático” y “trabajo democrático”, como veremos más adelante.

El “trabajo vivo”, como práctica transversal al trabajo y no trabajo (ocio) capitalistas, es fundamental para el nuevo modelo de institución escolar que proponemos, como veremos a continuación. Basándose en la afirmación de Marx sobre el comunismo como *“movimiento real que*

---

<sup>307</sup> ibidem, página 7.

<sup>308</sup> “El **Hedonismo** es la doctrina filosófica basada en la búsqueda del placer y la supresión del dolor como objetivo o razón de ser de la vida.

(...)

El término hedonismo puede tomarse en dos sentidos, lato y estricto. En el primero, hedonismo sería una teoría ética de gran amplitud en la que la palabra placer tendría un significado muy extenso, abarcando tanto el placer como la utilidad; en este sentido se encuadraría dentro del hedonismo el utilitarismo. En un sentido más restringido, el hedonismo se diferencia del utilitarismo, fundamentalmente, porque el primero cifra el bien en el placer individual, mientras que **el segundo afirma como bien sumo el placer, el bienestar y la utilidad sociales; el hedonismo tiene carácter individualista, el utilitarismo es de índole socialista (en el sentido etimológico de la palabra).**

(...)En consecuencia, habrá dos formas de hedonismo, llamadas hedonismo absoluto y hedonismo mitigado, o eudemonismo.”

*anula y supera el estado de cosas*<sup>309</sup>, Hardt y Negri desarrollan una concepción tanto en positivo como en negativo de este movimiento superador del *status quo* que es perfectamente válida para este también movimiento superador del estado actual de cosas en la institución escolar que puede llegar a ser la Escuela de la Multitud. Vamos a verlo:

*“Sin embargo, un método negativo no es suficiente. La crítica debe plantear también un proyecto. El comunismo debe concebirse como una crítica total en el sentido nietzscheano: no sólo una destrucción de los valores presentes, sino también una creación de nuevos valores; no sólo la negación de lo existente, sino también una afirmación de lo que brota como una irrupción. En este sentido, la crítica de la forma-Estado consiste también en la propuesta de una alternativa real. Este aspecto positivo de una crítica marxista debe cimentarse a su vez en la idea y la experiencia del trabajo vivo”*<sup>310</sup>,

Igualmente, en nuestra propuesta de institución escolar radical democrática, no solamente existe una parte negativa, una negación de lo existente del *status quo* en educación -la pedagogía burocrática y su implementación en los sistemas educativos- sino que la crítica de la realidad incorpora también un proyecto. Nuestra propuesta podría también asimilarse a una crítica total nietzscheana. Pretende ser

---

Obtenido de "<http://es.wikipedia.org/wiki/Hedonismo>", fecha 07/03/2007

<sup>309</sup> “18] Para nosotros, el comunismo no es un estado que debe implantarse, un ideal al que ha de sujetarse la realidad. Nosotros llamamos comunismo al movimiento real que anula y supera al estado de cosas actual. Las condiciones de este movimiento se desprenden de la premisa actualmente existente.”

K. Marx, F. Engels “La Ideología Alemana” extraído de [http://www.filosofia.cu/archivos/ideologia\\_alemana\\_1.htm](http://www.filosofia.cu/archivos/ideologia_alemana_1.htm), fecha 08/03/2007

<sup>310</sup> ibídem, página 12

destructora de ciertos valores: la idea de ciudadanía a través del trabajo enajenado y sus consecuencias: valoración de las relaciones intersubjetivas basadas en la soberanía y la heteronomía, las más adecuadas al posterior trabajo enajenado dador de ciudadanía. Y se propone ser también creadora de nuevos valores, la ciudadanía a través de la participación política y sus consecuencias: valoración de las relaciones intersubjetivas basadas en la potencia y la autonomía, las más adecuadas a la posterior participación política democrática elemento sustancial en nuestra concepción de la ciudadanía. La Escuela de la Multitud no es sólo la negación del “status quo” burocrático en educación sino también una afirmación que irrumpe en la escena educativa del nuevo siglo con nuevas propuestas. Nuestra crítica a la pedagogía burocrática consiste también en la propuesta de una alternativa real, una forma de pedagogía radical democrática. Y el aspecto positivo de nuestra crítica se cimenta, como iremos viendo, en las ideas y las experiencias del “ocio democrático”, “el juego democrático” y el “trabajo democrático”, tres formas, como ya hemos anticipado, del trabajo vivo. Continuemos con las referencias al trabajo vivo aportadas por Hardt y Negri:

*“El trabajo vivo es la fuerza que desde dentro plantea constantemente no sólo la subversión del proceso de producción capitalista, sino la construcción de una alternativa. Dicho de otra manera, el trabajo vivo no sólo rechaza su abstracción en el proceso de valoración capitalista y de producción de plusvalor, sino que a su vez plantea un esquema alternativo de valorización, la*

*autovalorización del trabajo. Así pues, el trabajo vivo es una fuerza activa, no sólo de negación, sino también de afirmación. Las subjetividades producidas en los procesos de autovalorización del trabajo vivo son los agentes que crean la sociedad alternativa*<sup>311</sup>

El trabajo vivo de los alumnos y maestros co-instituyentes de la Escuela de la Multitud es, en nuestra propuesta, la fuerza que desde el seno de la institución escolar plantea constantemente no sólo la subversión de los procesos de producción de subjetividad capitalística, en términos de Guattari, por parte de la “máquina”<sup>312</sup> de la pedagogía burocrática, sino también la base, la cimentación de la alternativa que planteamos, la cual se sustancia en él. El trabajo vivo de los alumnos y maestros co-instituyentes rechaza también la principal abstracción valorativa, o evaluadora, definitoria de la pedagogía burocrática: el examen.

Vamos a explicar un poco mejor esto: Es en el examen donde el “saber”, administrado por la institución, se abstrae en una simple cifra que expresa la valoración, según los criterios capitalísticos vigentes, eminentemente productivistas, del proceso de enseñanza-aprendizaje habido. Con una simple nota, una cifra entre 0 y 10, se pretende resumir la gran complejidad y la multivariabilidad de toda la concatenación de actividades intersubjetivas donde se materializan actitudes –sustentadas éstas, a su vez, en sistemas axiológicos o de valores- que confluyen en el citado proceso. Una abstracción según los

---

<sup>311</sup> *ibídem*

<sup>312</sup> Máquina de producción de subjetividad capitalística, según Guattari. Véase *ut supra* “1.12 La Escuela del Gozo y del Deseo”



criterios heterónomos de la institución –la cifra de 0 a 10- que refleja la única valoración posible en la actualidad: el grado de éxito o fracaso del alumno y, consecuentemente, del maestro. Una valoración efectuada, siempre según los criterios dominantes de evaluación sumaria -aunque este cariz se intente ocultar tras eufemismos- para determinar, con esta cifra, el grado de reconocimiento otorgado, por parte de los poderes constituidos del ámbito educativo, a las prácticas llevadas a cabo por los sujetos a la institución escolar. Una valoración, evaluación sumaria, que marcará el futuro y delimitará la potencia, en cuanto a facultades reconocidas y posibilidades de éxito social, de ambos, alumno y maestro.

Pues bien, el “trabajo vivo” de los alumnos y maestros de la co-institución plantea también esquemas de valoración alternativos al examen y fruto de la autovalorización de los alumnos y maestros que vivencian el currículum, como sujetos “de” y “a” la co-institución, y de su trabajo vivo. Estos esquemas de valoración alternativa pueden ser denominados “co-evaluación democrática”.

La “co-evaluación democrática” es una dinámica político-democrática evaluativa a desarrollar en el seno de la institución escolar, una propuesta de modelo evaluativo de orientación formativa -o mejor en nuestro caso, co-formativa, o conformativa- en lugar de sumaria. Es también co-operada: en ella participan, operan, tanto alumnos como maestros. Y en ella se promueve el debate –basado en las diversas apreciaciones a las que se llega en el desempeño de los roles del proceso

de enseñanza y aprendizaje- y la co-decisión; es esto lo que le confiere la cualidad de democrática.

Además, no tiene otro objetivo que la permanente mejora del quehacer docente-discente en beneficio de todos los que vivencian el currículum y sin las connotaciones de juicio sumario -determinante del futuro de los sujetos- que presenta la evaluación heterónoma que hemos conocido en la pedagogía burocrática.

De manera que, concluyendo el comentario sobre la cita de Hardt y Negri que hemos traído a colación, la autovalorización del trabajo vivo desarrollado por alumnos y maestros en el seno de la co-institución que proponemos, comprendería este tipo de co-evaluación que hemos bosquejado, la cual sería una actividad más, a desarrollar democráticamente, enfocada a la mejora permanente de las prácticas curriculares, variando así rotunda y radicalmente el sentido de lo que conocemos por evaluación, pasando esta a ser una más de las dinámicas político-democráticas que consideramos necesarias para la radicalización de la democracia en las aulas. En el modelo de co-institución escolar que proponemos, la co-evaluación democrática - dispositivo analizador o agenciamiento<sup>313</sup> de la autovalorización del trabajo vivo de los alumnos y maestros de la co-institución- junto con otros elementos democráticos que configuran la cotidianeidad “ociosa”

---

<sup>313</sup> “... En un dispositivo, la meta a alcanzar y el proceso que la genera son inmanentes entre sí. Un dispositivo se compone de una máquina semiótica y una pragmática y se integra conectando elementos y fuerzas (multiplicidades, singularidades, intensidades) heterogéneas que ignoran los límites formalmente constituidos de las entidades molares (estratos, territorios, instituidos, etc.). Los dispositivos, generadores de la diferencia absoluta producen realidades alternativas y revolucionarias y transforman el horizonte considerado de lo real, lo posible y lo imposible.” Lourau, R. “El análisis institucional”, Amorrortu editores, segunda reimpresión Argentina (1991), página 74

(escolar), co-producirán, o conformarán -inmersos en dinámicas político-democráticas desarrolladas en la “co-institución ociosa” (escolar)- las futuras subjetividades radical democráticas. Y esas subjetividades radicalmente democráticas, producidas, como dicen Hardt y Negri, en los procesos de autovalorización del trabajo vivo, serán agentes creadores de la escuela alternativa, radical democrática, y por ende, potencialmente creadores de la sociedad radicalmente democrática alternativa a la sociedad capitalista que vivimos en la actualidad.

Hemos perfilado así a grandes rasgos la “evaluación democrática” como dispositivo analizador de la autovalorización del trabajo vivo de los que vivencian el currículo en nuestra propuesta de co-institución ociosa (escolar democrática), la Escuela de la Multitud. Vamos a profundizar un poco más en este tema antes de entrar directamente a la búsqueda del “nuevo skhòlé co-instituyente” que habíamos prometido.

En primer lugar, aclararemos que el concepto de proceso “*Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial*”<sup>314</sup> remite a una forma preconcebida, ya cerrada por fases ya estipuladas, de entender la evaluación, por tanto, una forma de concepción estática de algo que, en este caso, a nuestro entender debe ser intersubjetivo, multivariante, dinámico, móvil, abierto y cambiante, como el deseo de enseñar y aprender, matriz generadora de la gozosa co-institución “ociosa” (escolar democrática) que proponemos. Así pues, frente esta concepción cerrada, casi estática, de aquello que en realidad

---

entendemos como algo intersubjetivo y multivariable, abierto, y en permanente construcción, es decir, de “la evaluación democrática” que venimos a proponer, cumple más las características de una “dinámica”<sup>315</sup> relacionado con la fuerza, en este caso la potencia (*dynamis*), democrática, de los que vivencian el currículo cuando produce movimiento, fluir, devenir, hacia la radicalización de la democracia en la institución escolar. Es la fuerza, como dicen Hardt y Negri cuando hablan del “*trabajo vivo*”, que *desde dentro plantea constantemente no sólo la subversión* del proceso de producción de subjetividad capitalística de la Escuela de criterios productivistas que conocemos, *sino también la construcción de una alternativa* conformativa, o conformativa de subjetividad radicalmente democrática, de un *agenciamiento*: de la Escuela de la Multitud. Se adapta mejor, pues, el concepto de “dinámica” que el de “proceso” al dispositivo analizador del trabajo vivo en el modelo de co-institución ociosa (escolar democrática) que estamos proponiendo.

En segundo lugar, ya hemos apuntado que la “evaluación democrática”, desde nuestra perspectiva, lo explicaremos en términos matemáticos, ha de ser biyectiva. Biyectiva en cuanto “*aplicación de un conjunto en otro cuya correspondencia inversa es también una aplicación.*”<sup>316</sup> En este caso, se trata de la aplicación evaluativa del maestro sobre la dinámica de aprendizaje del alumno, cuya

---

<sup>314</sup> D.R.A.E.

<sup>315</sup> “*Dinámico/ca. Perteneciente o relativo a la fuerza cuando produce movimiento*” (D.R.A.E.)

<sup>316</sup> *Biyectivo, va: Se dice de las aplicaciones de un conjunto en otro cuya correspondencia inversa es también una aplicación.* (D.R.A.E.)

correspondencia inversa, la aplicación evaluativa del alumno sobre la dinámica de enseñanza del maestro, es también una aplicación evaluativa. Y a la inversa, la aplicación evaluativa del alumno sobre la dinámica de enseñanza del maestro se ve correspondida inversamente por la aplicación evaluativa del maestro sobre la dinámica de aprendizaje del alumno. Completándose así el círculo que perfecciona nuestro dispositivo analizador de la presencia del *“trabajo vivo”* en la *“co-institución ociosa”* (escolar radical democrática): la co-evaluación de los co-instituyentes alumnos y maestros sobre las dinámicas de aprendizaje-enseñanza radicalmente democráticas. En esta *“dinámica evaluativa radical democrática y co-instituyente”* que venimos a proponer está continuamente presente la multiperspectividad en función de los roles de la dinámica del aprendizaje-enseñanza democrático, y podemos aseverar que el rol *“docente/discente”* es intercambiable durante las prácticas evaluativas que proponemos. Cuando los alumnos de la Escuela de la Multitud hacen uso de la palabra, cobran *“voice”*, en la dinámica evaluativa democrática y confieren multiperspectividad a la misma, ello aboca esta dinámica a situaciones de debate inter-roles e intra-roles, crítica, autocrítica y co-decisión. En cierto modo, con esa biyectividad se está intercambiando el rol y es, en esos momentos, cuando el docente pasa a ser discente de la perspectiva y el discurso elaborado por los alumnos, aprendiendo sobre la potencia democrática inmanente al alumnado, que en la actualidad se expresa de forma marginal en el movimiento estudiantil, pero en

---

nuestro modelo co-instituyente pasa a formar parte primordial del entramado simbólico y conformativo de la nueva escuela.

En tercer lugar, hablaremos del entorno de nuestra propuesta de co-evaluación democrática frente a evaluación sumaria. Cuando pensamos en ello, estamos presuponiendo un entorno en que la meritocracia que prima en la actualidad ha sido desarticulada al cambiar el sistema de valores con la “autovalorización de alumnos y maestros coinstituyentes” que estamos proponiendo. En este entorno lo que prima es el deseo de aprender y enseñar, de gozar de lo aprendido: valores, actitudes, habilidades... en común en un ámbito de “ocio reencontrado”, de dinámicas político-democráticas. La perspectiva productivista de la “*máquina de producción de subjetividades capitalísticas*” ha sido sustituida por el “*agenciamiento co-institucional ocioso*” (escolar radicalmente democrático). Entendemos que esto es posible por que ya ha sucedido, aunque no se exprese en estos términos, en otros lugares, entre ellos, *Summerhill*.

De esta manera hemos conseguido dibujar una alternativa frente a la evaluación que conocemos en la actualidad.

La evaluación actual es sumaria, basada en criterios afines a una concepción productivista de la Escuela, concebida, como dice Guattari, como “*máquina productiva de subjetividad capitalística*”. Está sustentada en valores utilitarios “ad hoc” al trabajo enajenado, preparada para desarrollar habilidades propias de la adaptación al trabajo enajenado. Se trata de una evaluación que tiene lugar en una institución escolar preparadora para el trabajo enajenado, que ha

recorrido el camino desde el aprendizaje de base memorística y centrado en las habilidades matemática (cuatro reglas) y lecto-escritora básica, necesario para el escenario creado por la Revolución Industrial, hasta las concepciones más avanzadas del paradigma cognitivista que plantea la necesidad de “aprender a aprender” y que son las más adecuadas para el nuevo escenario creado por la revolución científico tecnológica y el desarrollo de las tecnologías de la información.

Nuestra propuesta de co-evaluación democrática -conformativa, autocrítica, enfocada permanente mejora de la dinámica del aprendizaje-enseñanza radicalmente democrático- consiste en abandonar estas posiciones, esta axiología productivista de la institución escolar enfocada al trabajo enajenado. Proponemos, por el contrario, un intento de nómade, hacia una “*co-institución ociosa*” (escolar democrática), conformadora de subjetividad democrática (frente a la máquina productora de subjetividad capitalística que conocemos en la actualidad), en un intento de alcanzar la co-institución co-formativa, con prefijo co-, de conexión, cooperación, constitución, relativo al común existente también en la propia comunicación. Un intento de nómade que pasa por acoger esta otra “*axiología co-*”, podríamos llamarla así, que nos permita dar un gran paso hacia la democracia en las aulas. Se trataría de viajar esta vez desde el “aprender a aprender” hasta el “aprender-enseñar a aprender-enseñar democráticamente”, es decir, hacia el aprendizaje-enseñanza del “ser democrático”, hacia la auto-formación y co-formación de subjetividad democrática. Estaríamos hablando, pues, de un “aprendizaje-enseñanza ontológico”, posible y

por tanto potente, en el seno de un nuevo “agenciamiento colectivo de enunciación” -en palabras de Guattari- es decir, en el seno de la “*co-institución ociosa*” (escolar radical democrática), relativo a la constitución del “ser democrático” que necesitamos.

Es posible que muchos lectores no entiendan bien porqué hablamos de la co-institución “ociosa” (escolar radical democrática). Cuanto menos, resulta chocante. Ha llegado, pues, el momento de emprender la búsqueda del nuevo ocio reencontrado, el “*nuevo skhòlé co-instituyente*” que habíamos anunciado en el apartado “institutio”. Para ello vamos, primero, a deslindar “ocio” de otras categorías y trazar un mapa conceptual que nos permita movernos en este terreno. Después revisaremos el cambio semiótico ocio/trabajo a lo largo de la Historia y por muy diferentes factores; por último estudiaremos la relación de la escuela con todo ello y, por último, lanzaremos el concepto de “*nuevo skhòlé co-instituyente*” que no es más que una forma de designar al “*trabajo vivo*” que podríamos llegar a desarrollar en el seno de la nueva “*co-institución ociosa*” (escolar radical democrática) que proponemos.

### **2.1.2. La pereza y el ocio**

Conviene en primer lugar diferenciar el ocio de su, en apariencia, homónimo “pereza”.

En principio es fácil confundir ambos términos pues, en apariencia, se funden sus significados en el campo semántico del “no trabajo”. Así, cuando Lafargue escribió su polémico libro de irónico



título, *“El derecho a la pereza”*<sup>317</sup>, y en él calificó a la pasión moribunda por el trabajo *–el amor al trabajo, el furibundo frenesí por el trabajo, llevado hasta el agotamiento de las fuerzas vitales del individuo y de su progenitura*<sup>318</sup>- de *aberración mental*<sup>319</sup> sin duda otorgaba a este término, la pereza, el valor de antónimo al término de trabajo, absorbiendo así los significados del término ocio: las dinámicas político-democráticas, la contemplación, el disfrute y el placer. En el citado escrito Lafargue puso de relieve cómo el trabajo (trabajo enajenado, trabajo muerto) aquello que Dios había maldecido e impuesto como castigo –junto con la mortalidad- por su pecado original a la especie humana, había sido rehabilitado por las instancias hegemónicas culturalmente y elevado a la cualidad de “sacrosanto”:

*“En vez de reaccionar contra esa aberración mental, los curas los economistas, y los moralistas han sacrosantificado el trabajo. Hombres ciegos y de limitada inteligencia han querido ser más sabios que su Dios; seres débiles y detestables, han pretendido rehabilitar lo que su Dios ha maldecido.”*<sup>320</sup>

Encontraba Lafargue en el trabajo enajenado que él conoció, el origen de *toda degeneración intelectual y de toda deformación orgánica*<sup>321</sup>, -es decir de la enfermedad mental y de la deformación y del dolor corporal- y, ya en aquellos momentos, discernía el engaño y la perversión que entrañaba el dogma del trabajo. Engaño y perversión

---

<sup>317</sup> Lafargue, P. *“El derecho a la pereza”* Madrid. Fundamentos (1973).

<sup>318</sup> Lafargue, P. Ob. cit. p. 91 (sic)

<sup>319</sup> Lafargue, P. Ob. cit. p. 91 (sic)

<sup>320</sup> Lafargue, P. Ob. cit. p. 91

<sup>321</sup> Lafargue, P. Ob. cit. p. 92.

que había alcanzado al mismo proletariado, que se había dejado cegar por la contingencia de una situación en la cual el trabajo parecía ser el único y necesario “modus vivendi”, puesto que era lo único que conocían en su experiencia vital.

*“En nuestra sociedad ¿cuáles son las clases que aman el trabajo por el trabajo? Los campesinos propietarios, los pequeños burgueses, quienes, curvados los unos sobre sus tierras, sepultados los otros en sus casas de negocio, se mueven como la rata en la galería subterránea, sin enderezarse nunca para contemplar a su gusto la Naturaleza.*

*Y también el proletariado, la gran clase de los productores de todos los países, la clase que, emancipándose, emancipará a la Humanidad del trabajo servil y hará del animal humano un ser libre, también el proletariado, traicionando sus instintos e ignorando su misión histórica, se ha dejado pervertir por el dogma del trabajo.*

*Duro y terrible ha sido su castigo. Todas las miserias individuales y sociales son el fruto de su pasión por el trabajo.”<sup>322</sup>*

Cayó así el proletariado, según Lafargue, en la trampa del trabajo, por considerarlo la esencia de su identidad y llegó, consecuentemente, a la conclusión de que había que liberar "el" trabajo, de su enajenación y degradación en el sistema capitalista, y no liberarse "del" propio trabajo. Convirtiendo sus esperanzas de futuro en liberación respecto de la trama capitalista urdida alrededor del trabajo pero dejando abierta, de manera inconsciente, la posibilidad de que esos proletarios, una vez

liberados de los yugos impuestos por las relaciones de producción capitalistas, quedaran sin embargo reducidos, tras su liberación de su condición de servidores del capital y sus instancias hegemónicas, en meros servidores de las máquinas, al pie de las cuales desarrollarían una vida “libre”. Esta sería una vida libre tan sólo en cuanto a su liberación de la dominación de clase ejercida por la burguesía, pero no del expolio de su tiempo vital producido por la continua ocupación de ese tiempo por el trabajo ya que si, una vez eliminadas las relaciones dominantes, no se modificaban profundamente los enfoques de los formatos de las prácticas laborales constituyentes aún del núcleo de la experiencia vital, vivir trabajando al pie de la máquina, “vivir para trabajar”, esos formatos seguirían siendo opresivos.

Es en este escenario en el que Lafargue defiende el “derecho a la pereza”, una pereza sin las connotaciones negativas que arrastra el término y que es confundida con el ocio, como tendremos ocasión de comprobar en este apartado.

Voces más actuales siguen defendiendo la pereza frente a su naturalización negativa ensamblándola con el ocio y la cultura que surge en su entorno. Así, el Grupo Krisis en su *“Manifiesto contra el trabajo”* defienden posiciones radicales frente al dogma del trabajo en el que se haya imbuida la sociedad actual y en la deconstrucción del citado dogma, recuerdan que Karl Marx catalogaba al trabajo, cuyo único fin es el mero aumento de la riqueza, como algo *dañino en sí*

---

<sup>322</sup> Lafargue, P. Ob cit. p. 95

*mismo*<sup>323</sup>, recuperan el término de “enemigos del trabajo” a los que de momento, dicen, se les tachará de ilusos y hablan de la “engañosa ley natural”, introyectada por las masas mediante olvidadas y ocultas masacres<sup>324</sup>, por la que *es verdaderamente una suerte estar empleado según determinaciones ajenas, y dejarse chupar la energía vital para el fin absoluto abstracto de vuestro ídolo sistema*<sup>325</sup>.

Esta ley “natural” está imbricada con el derecho a la propiedad privada porque el empleo se realiza por los propietarios de los medios de producción, y se emplea a los no propietarios de estos medios a los que se les compra su fuerza de trabajo, una abstracción de su propia vida en términos de tiempo vital dedicado y esfuerzo, energía vital desarrollada. Es decir, el “empleo” es la venta de la propia vida. *La propiedad privada era un derecho natural sagrado, inalienable e inviolable*<sup>326</sup> expresado ya así en la famosa *Declaración de derechos del hombre y del ciudadano de 1789*, producto del primer estallido de la revolución burguesa en Francia. Revolución burguesa que, como tendremos ocasión de ver en apartados posteriores, es también en gran parte responsable del dogma del trabajo, al que solo reconocemos bajo el formato de trabajo heterónimo y alienado –nada más diferente del

---

<sup>323</sup> Karl Marx, “Manuscritos económico-filosóficos”, 1844 citado en Grupo Krisis “Manifiesto contra el trabajo” p. 65

<sup>324</sup> “*Habéis olvidado y ocultado la masacre que ha sido necesaria para meter en la cabeza de la gente vuestra engañosa “ley natural” (...) Para que la humanidad estuviese en condiciones de interiorizar el dominio del trabajo y del interés propio tuvieron que ser exterminadas todas las instituciones de la autoorganización y de la cooperación autodeterminada de las antiguas sociedades agrarias. Quizá sea cierto que se hizo un trabajo redondo. No somos unos optimistas exagerados. No podemos saber si lograremos la liberación de esta existencia condicionada. Queda abierto si el ocaso del trabajo traerá consigo la superación de la locura del trabajo o el final de la civilización*” Grupo Krisis, “Manifiesto contra el trabajo” p. 66:

<sup>325</sup> Grupo Krisis “Manifiesto contra el trabajo”; p. 66

“trabajo vivo”- que atribula y envilece, bajo diversos formatos, a la gran mayoría de la población de nuestro siglo XXI. Así que el Grupo Krisis “carga” contra la institución de la propiedad privada al mismo tiempo que lo hace contra el dogma del trabajo y limpia en parte a la pereza de sus malas connotaciones uniéndola al ocio y a la cultura que genera este último:

*“Argüiréis que con la abolición de la propiedad privada y de la obligación de ganar dinero cesaría toda actividad y se extendería una pereza generalizada. ¿Acaso confesáis que todo vuestro sistema “natural” se basa en la pura imposición? ¿Y por eso os asusta la pereza como pecado mortal contrario al espíritu del ídolo trabajo? Los adversarios del trabajo, sin embargo, **no tienen nada en contra de la pereza. Una de sus metas principales es volver a recrear la cultura del ocio que un día conocieron todas las culturas y que fue destruida para una forma de producir sin descanso y ajena a todo sentido**”<sup>327</sup>*

La pereza es rescatada de las sombras y del fango de la maldad en tanto en cuanto permitirá el desarrollo de la cultura del ocio, *skhòlé*, convertida así esta última en la meta de la propia pereza.

Intentaremos completar la categorización de la pereza y el ocio con la aportación negriniana respecto del trabajo con la que hemos comenzado este apartado. Esta concepción de la pereza, enfocada al *skhòlé*, defendida por Lafargue y por el Grupo Krisis nos conduce claramente, desde nuestra perspectiva, a las cercanías del “trabajo vivo”

---

<sup>326</sup> Hobsbawm, E. J. “Las revoluciones burguesas” tomo 1, p. 114.

negriniano. Aproximamos la nueva concepción “perezosa” de la actividad humana a lo que Negri y Hardt definen como *“la alegría del sujeto social expansivo”*, lejos de la prisión del trabajo capitalista -que esclaviza nuestra potencia y hurta nuestro tiempo- y cerca de la potencia productora de la vida y constituyente de la sociedad. Esta pereza ociosa reinterpretada por Lafargue y el Grupo Krisis nos lleva muy cerca de donde yace la simiente de la *“fuerza vital activadora”* de las redes dinámicas y autónomas, cooperativas, productivas y reproductivas de la nueva y posible sociedad. Así pues, a nuestro entender, sin los términos cultura y ocio reinterpretados bajo el prisma del “trabajo vivo”, a los que se asocia, no hay razón alguna para reclamar la pereza como derecho o como cualidad amable. Con los términos de cultura y ocio reinterpretados, estamos ante una nueva interpretación de la pereza a la que, obviamente, como ya nombró Lafargue, tenemos derecho.

Completa el Grupo Krisis esta radical deconstrucción del “dogma trabajo” con la propuesta del redescubrimiento de la lentitud, otro término asociado a la pereza y demonizado en el discurso erigido en torno al ídolo trabajo al que pretenden subvertir:

*“Calculad, con tranquilidad, cuánto tiempo de vida se roba diariamente la humanidad a sí misma sólo para acumular “trabajo muerto”, administrar a la gente y mantener engrasado el sistema dominante. Cuánto tiempo podríamos pasar tomando el sol en vez de desollarnos por cosas sobre cuyo carácter grotesco, represivo y*

---

<sup>327</sup> Grupo Krisis, “Manifiesto contra el trabajo” p. 66. La letra negrita es mía.

*destructor ya se han escrito bibliotecas enteras. No tengáis miedo. De ninguna manera cesará toda actividad cuando desaparezcan las imposiciones del trabajo. **Lo que sí es cierto es que toda actividad cambia su carácter, cuando ya no se ve encasillada en la esfera sin sentido y autofinalista de tiempos en cadena abstractos, (...) determinados por el dictado de la explotación de la economía de empresa. ¿Por qué dejarse acosar por las exigencias insolentes de una competencia impuesta? Lo que hay que hacer es redescubrir la lentitud***<sup>328</sup>

La “lentitud” por contraste con la neurosis del “trabajo muerto”, comprado y acumulado, cae en el terreno del “trabajo vivo”. El buen vino debe reposar en la oscuridad y la tranquilidad de las barricas de roble, dejando pasar el tiempo con lentitud, como paso necesario para su cualidad bondadosa. Los problemas cardíacos, una de las principales causas de mortandad en la actualidad, se ven acelerados por las propias prisas del ritmo de vida actual impuesto por las condiciones de producción del sistema capitalista. Un buen libro, una preciosa obra de arte o una armoniosa melodía requieren del tiempo de reflexión de su creador, tiempo robado a las prisas. Parece, pues, que tanto la pereza como la lentitud han caído al “foso” de la maldad, han sido demonizadas, no por que sean intrínsecamente “malas”, sino como parte de un contubernio o astuta confabulación contra ellas iniciado, como tendremos ocasión de comprobar más adelante, con el nacimiento de la ideología burguesa utilitarista y eficientista en pos de una

---

<sup>328</sup> Grupo Krisis “Manifiesto contra el trabajo” p. 67. La letra negrita es mía.

descabellada acumulación de riqueza en forma de “trabajo muerto”, de capital, convertida en entelequia, en cuanto a que se basta a sí misma y contiene en sí la fuente de sus acciones internas. El “trabajo vivo”, *skhòlé*, lleva inscrita la alternativa a este sistemas de referencias burguesas asfixiantes de la potencia y la alegría del nuevo sujeto social expansivo, la Multitud.

Hasta aquí, en este apartado, hemos visto como ocio y pereza han sido fundidos en uno, o confundidos, por su sentido antitético respecto de la noción trabajo heterónimo, enajenado, “trabajo muerto” acumulable en forma de capital, del que hay razones más que suficientes para abominar. Sin embargo, Hannah Arendt, en su análisis del trabajo y la labor como dimensiones importantes de la condición humana, repara en el significado del ocio en la *polis*, la ciudad estado griega<sup>329</sup>, a través del texto “Política” de Aristóteles y separa claramente

---

<sup>329</sup> **“Retrato de la polis griega: clases, trabajo, ocio y ciudadanía.** *La antigua ciudad-estado era extremadamente pequeña, tanto en área como en población, podemos tomar como aproximadamente correcta una cifra algo superior a trescientos mil habitantes. Esa población estaba dividida en tres clases principales, que eran política y jurídicamente distintas:*

*En el grado más bajo los esclavos, acaso una tercera parte de los habitantes de Atenas eran esclavos y no contaban políticamente en la ciudad estado. La importancia de esta clase social en aquella sociedad, era la de facilitar la existencia de tiempo suficiente sustraído al reino de la necesidad, cuyo peso en esfuerzo y trabajo recaía sobre ellos, permitiendo así que los ciudadanos pudieran ocuparse de la polis. Esta forma de entender el fenómeno de la esclavitud se manifiesta claramente cuando “Aristóteles comienza su famosa discusión sobre la esclavitud (Política 1253b25) afirmando que “sin las cosas necesarias, la vida, así como la buena vida, son imposibles” Tener esclavos es la forma humana de dominar la necesidad, y por lo tanto no va “para physin”, contra naturaleza, la propia vida lo exige.”*

*Dejando aparte a los esclavos, el segundo grupo importante en una ciudad griega se componía de los extranjeros residentes o metecos. En una ciudad comercial como Atenas, el número de tales personas pudo llegar a ser grande y muchas de ellas no serían transeúntes. Pero no había forma de naturalización legal y la residencia durante varias generaciones no convertía a los metecos en ciudadanos. El meteco, como el esclavo, no tomaba parte en la vida política de la ciudad.*

*Finalmente, encontramos el cuerpo de ciudadanos, o sea quienes eran miembros de la polis y tenían derecho a tomar parte en su vida política*



su significado del de la pereza, confiriéndole al ocio la cualidad intrínseca de favorecer la vida política, frente al trabajo y la labor, ocupaciones no políticas, y que requieren una gran cantidad de energía y tiempo que es sustraída a la buena vida:

*“Resulta interesante que Aristóteles, posiblemente siguiendo la opinión general, mencione aquí la pereza (**aergia**) junto a, y de algún modo condición de **skholé, abstención de ciertas actividades, que es la condición para llevar una vida política.** El lector actual ha de saber que aergia y skholé no es lo mismo. La pereza tenía el mismo sentido que para nosotros, y una vida de skholé no se consideraba una vida perezosa”.*<sup>330</sup>

La lectura por nuestra parte de esta nota al pie número 7 del capítulo III de la obra de referencia de Arendt, H. jugó un importante papel. Desde nuestra perspectiva pedagógica radical democrática, el hallazgo del antiguo sentido ocioso y político del étimo de la palabra “escuela”, con toda la carga paradójica que conlleva, significó el enigma impulsor, la ignición que inició el proceso investigador de esta tesis.

---

*La elevada proporción de la población esclava respecto del total de la población de la polis ha contribuido a crear el mito de la total ociosidad de la población griega y a la creencia muy común en que la filosofía, la manera de comprender el mundo y la vida en este pueblo, era producto de una clase ociosa y exenta de todo trabajo lucrativo. Esto es casi por completo una ilusión. La clase ociosa de Atenas era proporcionalmente parecida a la de la sociedad actual, ya que los griegos no eran ricos y vivían con un margen económico muy estrecho, el que pudiera proporcionar el producto de una vida de comerciante, artesano o agricultor. Si tenían más ocio que los modernos, ello se debía que se lo tomaban. Los ritmos y los tiempos de trabajo eran mucho más holgados que en una sociedad enfocada al trabajo, producción, acumulación, negocio y beneficio como la actual. Así que sus actividades políticas tenían que desarrollarse en el tiempo que pudieran distraer de sus ocupaciones habituales...”* Fragmento de un comentario elaborado para un trabajo anterior, basado en:

Sabine, G. *Historia de la teoría política*. México, Fondo de Cultura Económica, 1994 (Quinta reimpresión (FCE- España) 2000) páginas 31 y 32.

<sup>330</sup> Arendt, H. “La Condición humana” Paidós 1993. p.144, nota 7 del capítulo III Labor.

Queda así aclarada, pues, la enorme importancia de la cualidad intrínseca del ocio, que es ser el coadyuvante y, en algún modo, el condicionante de la vida política. También, en parte, la importante diferencia entre ambos términos, ocio y pereza, en evitación de la posible confusión, malentendido o error conceptual consistente en atribuirles una total homonimia a los términos "ocio" y "pereza".

Dada la posibilidad, que obviamente existe, de reivindicar nuestro derecho a la pereza aunque sólo sea por su contraste irónico con el maltraído “derecho al trabajo”, la pereza que reivindicaremos es una pereza muy particular, entendida como inextricablemente unida al ocio y a la cultura que a este rodea, es el “trabajo vivo” frente al “trabajo muerto” generador del capital. Así es como se puede decir que la han entendido tanto Lafargue como el Grupo Krisis, otro tipo de pereza hubiera sido indefendible.

Pero más allá de las posibles reivindicación que optemos por asumir, la pereza, sin reinterpretar, con el significado completo de la palabra era entonces -y es ahora, a nuestro entender- un defecto a pulir, pues, a pesar de situarse en la antítesis del trabajo, se sitúa también lejos del esfuerzo liberador. Alguien perezoso permanecerá siempre en la situación de dominación aunque sólo sea por la comodidad de la inercia. El estudio de los fenómenos y situaciones, la crítica, el debate, la comunicación, la cooperación, la conexión y la potencia co-instituyente necesarios para la liberación para la emancipación obra de los propios emancipados, requieren de un evidente esfuerzo. Esfuerzo –empleo enérgico del vigor o actividad del

ánimo; vigor, valor; empleo de elementos costosos en la consecución de algún fin e incluso empleo enérgico de la fuerza física- que esta reñido con la pereza en su sentido actual, sin reinterpretar a la luz de “*skhòlé*” y “*trabajo vivo*”. La pereza: la negligencia, tedio o descuido en las cosas a que estamos obligados; la flojedad, descuido o tardanza en las acciones o movimientos<sup>331</sup> hundien al hombre en la desidia y son una forma de autorelegarse en el ostracismo, en la no-participación, en la exclusión. Por contra, sin el ocio, sin un tiempo para el ocio, para la cesación del trabajo, inacción o total omisión de la actividad, sin ese tiempo libre que le queda a una persona fuera de sus obligaciones habituales<sup>332</sup> era, y es, impensable el desarrollo de la vida política.

Actualmente, ocio es también sinónimo de diversión u ocupación reposada especialmente en obras de ingenio<sup>333</sup>, digamos que en cierto modo se ha perdido la idea de que el ocio pueda albergar dinámicas político-democráticas, por que ahora se tiene una idea completamente distinta de la misma. En la actualidad circulan entre nosotros concepciones completamente erróneas de lo que es la política resultado de las acciones de la actual clase política, de los “profesionales expertos en política”; política se identifica con manipulación, retórica, arribismo, pensamiento único, desinformación, vacuidad y ambigüedad de los discursos, revanchismo, chauvinismo, transfuguismo, mercadotecnia del voto, falsas promesas, farsa, espectáculo, traición a los principios, especulación, negocios millonarios, amiguismos, etc. Convendremos

---

<sup>331</sup> Pereza: f. Negligencia, tedio o descuido en las cosas a que estamos obligados. / Flojedad, descuido o tardanza en las acciones y movimientos. (D.R.A.E.)

<sup>332</sup> D.R.A.E., definición de ocio.

que lo que hemos caracterizado es algo muy diferente de la política, al menos desde la perspectiva radical democrática. Podríamos, desde nuestro punto de vista denominarlo, un tanto peyorativamente, con el término “*politiqueo*”, acción y efecto del verbo “*politiquear*”<sup>334</sup>, es decir, brujulear (en el sentido de hacer negocios turbios) en política, tratarla con ligereza y superficialidad, hacer política de intrigas y bajezas. Más cerca de nuestros presupuestos, la polis griega que nos está sirviendo de referencia en este apartado, tenía *policía*: “*buen orden que se observa y guarda en las ciudades y repúblicas, cumpliéndose las leyes u ordenanzas establecidas para su mejor gobierno*”<sup>335</sup> y tenía también *política*: “*actividad del ciudadano cuando interviene en los asuntos públicos con su opinión, con su voto, o de cualquier otro modo*”<sup>336</sup>. Y de ahí derivan los dos términos que designan, por extensión, a las actuales fuerzas del orden, la policía, y, también a las actividades totalmente negativas para la democracia que hemos listado y reclasificado como “*politiqueo*”. Aún así, y pese a estas aclaraciones, con esta caterva de tergiversadas concepciones o significados asimilables o identificables con la política, a nadie se le ocurriría en el presente categorizarla como una *diversión u ocupación reposada especialmente en obras de*

---

<sup>333</sup> D.R.A.E., definición de ocio

<sup>334</sup> Politiquear: 1. intr. Intervenir o brujulear en política.

2. intr. Tratar de política con superficialidad o ligereza.

3. intr. Am. Hacer política de intrigas y bajezas.

Extraído de [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=politiquear](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=politiquear) con fecha 10/07/2007

<sup>335</sup> Extraído con fecha 10/07/2007 de [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=policía](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=policía)

<sup>336</sup> Extraído con fecha 10/05/2007 de: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=política](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=política)

*ingenio*.<sup>337</sup> Aún cuando en la sociedad actual haya que ingeniárselas si se quiere participar políticamente más allá de los estrechos cauces de los mecanismos y procedimientos representativos. Y menos cuando, además, ahora existen los "profesionales de la política", que se encargan de convertir en "trabajo" lo que en sus orígenes, en la polis griega, era participación en la prosecución del bien común y la buena vida mediante la corresponsabilidad, el debate, la toma de decisiones, la deliberación y si se terciara, la participación en aventuras marítimas. Es decir, esta "clase política" profesionaliza e imbuye en el mundo del trabajo todo aquello que en las ciudades-estado griegas requería de la existencia de un tiempo libre de trabajo, de un tiempo "de y para" el ocio, entendido en su sentido original, un ocio político que nada tiene que ver con la noción actual de pereza, ni siquiera con la noción actual de ocio superficial, relajado, divertido, casquivano y en algunos casos extremos, hasta descerebrado, fruto del miedo al aburrimiento de la vida vacía de otro contenido que no sea el trabajo en su formato actual.

Aún estamos a tiempo de rescatar el tipo de ocio que necesitamos para la plenitud de la vida en una sociedad verdadera y radicalmente democrática como la que vamos buscando. Más aún, determinadas condiciones del presente que serán objeto de análisis puntuales más

---

<sup>337</sup> ocio. (Del lat. *otium*).

1. m. Cesación del trabajo, inacción o total omisión de la actividad.

2. m. Tiempo libre de una persona.

3. m. Diversión u ocupación reposada, especialmente en obras de ingenio, porque estas se toman regularmente por descanso de otras tareas.

4. m. pl. Obras de ingenio que alguien forma en los ratos que le dejan libres sus principales ocupaciones.

Extraído con fecha 10/05/2007 de  
[http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=ocio](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=ocio)

adelante en este estudio, hacen del “ahora” que vivimos el momento idóneo para comenzar esas importantes transformaciones vitales y sociales. Y, ¿por qué no?, también podemos reivindicar el “derecho a la pereza”, quizá con un poco de sorna y desafinando en medio de los coros que reclaman el derecho al trabajo, al trabajo enajenado, al trabajo muerto acumulable en forma de capital fruto del plusvalor extraído con la explotación del hombre por el hombre. Podemos reivindicar el derecho a la pereza reinterpretada a la luz del “*trabajo vivo*”, del “*nuevo skhòlé co-instituyente*”. Todo esto se irá entendiendo mucho mejor a lo largo de este apartado de la tesis. De momento, sólo hace falta que sepamos distinguir bien qué ocio necesitamos, “*skhòlé*”, y qué pereza podemos llegar a reivindicar, aquella que nos acerca a la alegría del sujeto social expansivo, al “*trabajo vivo*”.

### **2.1.3. Vita activa: labor, trabajo y acción; el ocio y la acción**

En la ciudad-estado griega, aunque parezca extraño, el ocio estaba estrechamente relacionado con la acción. La causa de nuestra extrañeza reside en la aparente relación antitética entre el ocio y la acción puesto que en la actual definición de ocio interviene el contrario de acción, "inacción".

La inclusión de la expresión "*vita activa*" en este estudio ayudará a salvar esta nueva trampa del lenguaje. La expresión "vita activa", no se identifica completamente con el trabajo como pueda llegar a pensarse ahora de la "vida activa" en un mundo en que determinada acción política se ha convertido también en el caso de la representación política en los procedimientos democráticos de los actuales Estados, en una profesión, en un "trabajo", que marca claramente la existencia de una "clase política", dedicada plenamente a estos quehaceres.

El hecho de que la política en sus orígenes se desarrollara en el tiempo exento de trabajo, y que fuera considerada una forma de actividad, hace que la noción de "vita activa" comprenda algo más que la labor y el trabajo. Así, Arendt, H., con el término "*vita activa*" engloba y designa tres actividades fundamentales del hombre: labor, trabajo y acción.

Para ella, "*labor*" es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia están ligados a las necesidades vitales producidas y

*alimentadas por la labor en el proceso de la vida. La condición humana de la labor es la vida misma.*<sup>338</sup>.

El segundo término de este trinomio (vita activa = labor + trabajo + acción), el "*trabajo*", es, en la categorización elaborada por Hannah Arendt que estamos presentando, el responsable del mundo artificial, del mundo de las cosas, claramente distintas de lo natural, la mundanidad, y designa *la actividad que corresponde a lo no natural de la existencia del hombre, que no está inmerso en el constantemente repetido ciclo vital de la especie, ni cuya mortalidad queda compensada por dicho ciclo.*<sup>339</sup>.

El tercero de la tríada, la "*acción*" es el elemento extraña y paradójicamente relacionado con el ocio, puesto que la acción es para Arendt "*la única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo*"<sup>340</sup>.

De esta manera, según Arendt, H., podría considerarse a la política, a las dinámicas político-democráticas, como parte integrante de la "*vita activa*", en concreto como una manifestación más de la "*acción*", dada la definición de esta última. Además, Arendt destaca que a diferencia de la relación que sin duda existe entre labor y trabajo y política, una relación negativa en muchos casos -en la vida la dedicación al trabajo y la labor y a la recuperación del desgaste que

---

<sup>338</sup> Arendt, H. (1993). p. 21

<sup>339</sup> Arendt, (1993). p.21

<sup>340</sup> Ibid.p.21 - 22



ocasionan no queda espacio para la acción política- la acción es no sólo "conditio sine qua non", sino "la conditio por quam" de toda la vida política.

Queda pues aclarado cómo, desde el punto de vista arendtiano, "ocio" y "acción" se relacionan a través de la política. Ambos son condición para la vida política, sin un tiempo libre de labor o trabajo - tiempo libre del mero sostenimiento de las necesidades vitales, en el caso de la labor, o de la construcción del mundo artificial extraño al ciclo vital de la especie, en el caso del trabajo- no es posible la política, cuya condición "per quam" es la acción, derivada de la pluralidad de especímenes en la especie humana. El ocio, la ausencia de trabajo o labor, es, desde este punto de vista, necesario para la acción, noción comprendida en la "*vita activa*" y comprensiva, entre otros, de la política, de las dinámicas político-democráticas.

Por ello, podemos aventurar que en esta categorización de Hannah Arendt existen claras implicaciones ociosas de lo que ella denomina "acción". Podría añadirse, solapándola con la categoría "*acción*" en esta tríada, la categoría del "*ocio*" (no trabajo, no labor). Por tanto, siendo, en esta categorización, la "*acción*" la principal categoría comprensiva de las dinámicas político-democráticas (entendidas éstas como conjuntos de acciones e interacciones llevadas a cabo por múltiples sujetos e interrelacionadas entre sí de manera que son percibidas en global como fuerzas generadoras de movimiento o devenir político) podemos aventurar la incontestable cualidad política del

concepto de “ocio reencontrado” en nuestra búsqueda de un “*nuevo skhòlé co-insitutuyente*”.

#### **2.1.4. Las “bioi” y la “zoé”**

Una vez aclaradas la diferencia entre ocio y pereza y la relación entre el ocio y la acción a través de la concepción de "vita activa", es conveniente sumar a este análisis una interesante categorización realizada por Aristóteles respecto de la vida buena, base teleológica de la polis, tres formas de vida antitéticas o exclusivas respecto del trabajo. El citado autor distinguió tres modos de vida (bioi) que podían elegir con libertad los hombres, o sea, con plena independencia de las necesidades de la vida y de las relaciones que originaban. Esas tres formas de vida tenían en común su interés por lo “bello”, es decir, por las cosas no necesarias ni meramente útiles: la vida del disfrute de los placeres corporales en la que se consume lo hermoso; la vida dedicada a los asuntos de la polis, en la que la excelencia produce bellas hazañas y, por último, la vida del filósofo, dedicada a inquirir y contemplar las cosas eternas, cuya eterna belleza no puede realizarse mediante la interferencia productora del hombre ni cambiarse por el consumo de ellas<sup>341</sup>.

Agamben, por su parte, deslinda la nuda vida, la zóé - el simple hecho de vivir, común a todos los seres vivos (animales, hombres o dioses) - de estas tres formas de vida recogidas por Arendt de los textos de Aristóteles y, como ya hemos dicho, exceptuadas las tres

completamente de connotaciones en las que puedan aparecer el trabajo o la labor:

*“Los griegos no disponían de un término único para expresar lo que nosotros entendemos con la palabra “vida”. Se servían de dos términos, semántica y morfológicamente distintos, aunque reconducibles a un étimo común: “zoé”, que expresaba el simple hecho de vivir, común a todos los seres vivos (animales, hombres o dioses) y “bios”, que indicaba la forma o manera de vivir propia de un individuo o grupo. Cuando Platón en el “Filebo” menciona tres géneros de vida y Aristóteles, en la “Ética Nicomáquea”, **distingue la vida contemplativa del filósofo (bíos theorétikos) de la vida de placer (bíos apolaustikós) y de la vida política (bíos politikós)**, ninguno de los dos habría podido nunca utilizar el término “zoé” (que significativamente carece de plural en griego) por el simple hecho de que para ellos no se trataba en modo alguno de la simple vida natural sino de una vida cualificada, un modo de vida particular”<sup>342</sup>*

Será pues la "zoe", la nuda vida de Agamben, la que necesitará para su sostenimiento y continuidad de la "labor" puesto que, tal y como hemos visto, en palabras de Arendt, la condición humana de la labor es la vida misma.

Agamben en el libro de referencia analiza como se ha politizado la “zoé” fijándose, por un lado, en el estado de excepción de las soberanías populares, en las que los propios individuos que componen el pueblo

---

<sup>341</sup>.Arendt, H. (1993). p. 26

puede perder la vida nuda, morir, si ello es necesario para el mantenimiento de la soberanía, del orden soberano, en peligro y, por otro lado, en el fenómeno de los campos de concentración, donde la vida se convierte en objeto de determinadas racionalidades políticas indeseables. Nosotros vamos a detenernos y a fijar nuestra atención no en la politización de la zoé sino en su mercantilización.<sup>343</sup>

Hemos dicho que la zoé, la nuda vida, necesita para su sostenimiento de la labor y que la propia zoé es la condición humana de la labor. En este sentido, el trabajo, responsable del mundo de las cosas distintas del ciclo vital, queda fuera del circuito “zoé – labor – zoé”. Pero, con el trabajo enajenado, las actividades que podrían categorizarse como “trabajo” se degradan asimilándose en cierto modo a las actividades comprendidas en la categoría “labor”. Vamos a explicar un poco mejor todo esto por que nos conducirá a una curiosa paradoja.

Hemos consideramos la labor como aquella actividad inextricablemente unida a las necesidades vitales, la actividad necesaria para su cobertura que perece en el acto y permite que continúe la vida. La labor estaría así relacionada más con la subsistencia del ser humano que con la civilización que ostenta. Serían ejemplo de actividades categorizadas como labor las necesarias para aportar al organismo el agua o los alimentos necesarios para la vida, su búsqueda y preparación, o las actividades de limpieza y aseo de los humanos y de sus habitáculos con fines profilácticos e higiénicos para conservar sana

---

<sup>342</sup> Agamben, G “Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida”. p. 9

<sup>343</sup> Ver extensa nota al pie sobre este tema en el apartado 7.4. de esta investigación, “La escuela cómplice”.

la zoé. Estas actividades no dejan huella más allá de la continuación de la propia zoé, una vez se han ingerido los alimentos y el agua, cumpliéndose así el requisito vital o se ha vuelto a ensuciar el cuerpo o el habitáculo no tenemos nada más que la propia vida nuestra que continúa y todo vuelve al principio, esa labor debe realizarse de nuevo para consumirse y perecer en el acto de su consumo.

Discernimos las actividades de la categoría labor de esta manera para diferenciarlas de las actividades del trabajo, al cual lo consideramos como el responsable del mundo artificial, del mundo de las cosas, como la actividad que corresponde a lo no natural de la existencia del hombre que no está inmerso en el constantemente repetido ciclo vital de la especie, y por lo tanto no se consume en el mismo, dejando por ello huellas en el mundo. Es decir, el trabajo como responsable del mundo artificial, del mundo de las cosas -claramente distintas de lo natural- de la mundanidad. El trabajo estaría más relacionado con todo lo referente al progreso de las civilizaciones que con la mera subsistencia del ser humano sobre la faz de la tierra que, como ya hemos dicho, se corresponde en líneas generales con la labor.

Así, designamos como trabajo las actividades encaminadas, por poner algunos ejemplos, a la construcción de un puente que permitirá tanto a sus constructores como a otros individuos cruzar el río mientras se tenga en pie; o al trazado y acondicionamiento de un camino que igualmente permitirá a todos usarlo para acceder al lugar al que lleva mientras el tiempo y el descuido no lo borren; o a la construcción de una casa que cobijará de las inclemencias del clima mientras se tenga

en pié, o un mueble, etc. Es decir, el trabajo engloba en esta clasificación las actividades dirigidas a la consecución de cosas que perduran y no se consumen en el mismo acto de la vida y que dejan nuestra huella en el mundo, junto a los otros.

Consideradas de esta manera labor y trabajo, ocurre un fenómeno paradójico: cuando el trabajo se heteronomiza y se enajena, se “despersonaliza” y deja de tener el sentido de actividad encaminada a dejar una huella perdurable en el mundo de las cosas, entre los otros. Deja de estar en cierto modo relacionada con el “compromiso” de progreso civilizatorio de la especie humana, para acercarse más, en sus significados, a una actividad relacionada con la mera subsistencia. Esa actividad enajenada pasa a asemejarse más a la labor, puesto que se convierte en algo “necesario” para la vida, si no se trabaja, es decir, si no se vende nuestra actividad, no se come.

Ya no se trata de realizar actividades encaminadas a dejar una huella material en el mundo sino encaminadas al inmediato fin de sobrevivir. De esta manera, esa actividad enajenada deja de tener el sentido inicial de trabajo y se convierte, por acuciante necesidad, en parte del ciclo vital. Una parte bastante abstracta, por cierto, puesto que por medio anda la contrapartida económica al derrame de energía vital o fuerza de trabajo: el dinero.

Ya no se trabaja para que uno mismo, o los otros, puedan cruzar el río sin mojarse, o para llegar a un lugar sin perderse, o para guarecerse por la noche o con las tormentas sino que se trabaja para poder comprar comida, etc. y así seguir viviendo. Esa actividad, el

trabajo enajenado, es todavía “trabajo” para el empleador puesto que para él esta aún relacionado con la mundanidad; sigue siendo una actividad responsable del mundo material, artificial, de las cosas. Pero para el empleado deja de ser parte de la categoría “trabajo” en sentido estricto para pasar a formar parte de la “labor”, de las actividades necesarias para la continuación del ciclo vital. A sus ojos el resultado de la actividad ya no son las cosas del mundo que produce, a las órdenes de otro que le paga por ello, sino el dinero que desaparece cuando se gasta en cubrir las más perentorias necesidades vitales. El dinero obtenido por la venta de su actividad y el sometimiento de su tiempo y energía vital a la voluntad ajena. Marx lo explicó de esta manera:

*“El trabajo es una mercancía que su poseedor, el asalariado, vende al capital ¿Por qué lo vende? Para vivir.*

*Pero el trabajo es también una actividad vital propia al trabajador, la expresión personal de su vida. Y esta actividad vital la vende a un tercero para asegurarse los medios necesarios para su existencia... Esto se debe a que el producto de su actividad no es el fin de su actividad... La vida comienza para él cuando esta actividad llega a su fin, en la mesa, en el bar, en la cama...*

*El trabajo no ha sido siempre una mercancía. El trabajo no ha sido siempre asalariado, es decir trabajo libre... El esclavo es vendido de una vez por todas, y su trabajo está comprendido en el trato... Él es mercancía; pero el trabajo no es su mercancía... El*

*trabajador libre, por el contrario, se vende él mismo, y se vende al pormenor.” (Marx, Travail salarié et capital ...)*<sup>344</sup>

De manera que ese tiempo de trabajo enajenado y degradado por ello a la categoría de labor es un tiempo dedicado a actividad sustentadora del ciclo vital -pues encontrar empleo, desarrollar un trabajo enajenado, se convierte en algo necesario para poder vivir, en algo vital- y es, a la vez, el tiempo finito e irremplazable de la zoé, el tiempo de la nuda vida. Y, paradójicamente, este tiempo de la zoé acaba siendo vendido para obtener la posibilidad de prolongar la misma zoé, mediante la cobertura de sus más perentorias necesidades a través de la venta de la repetida zoé, una parte importante de la cual en este proceso pierde la posibilidad de convertirse, de cualificarse, en cualquiera de las tres biois, las formas de la buena vida enumeradas por Aristóteles.

Esta descualificación por anticipado de la zoé, en la que, despojada de sus posibilidades de convertirse en cualquiera de las tres formas de la vida, se ve rebajada a la condición de mercancía, una mercancía más integrada e invertida en el proceso de producción, conduce a la humanidad a una suerte de encierro descrito así por el Grupo Krisis:

*“En la esfera del trabajo no cuenta lo que se hace, sino que el hacer se haga como tal, puesto que el trabajo es un fin absoluto en la medida en que es portador de la explotación del capital-dinero: la multiplicación infinita del dinero por sí mismo. El trabajo es la forma*

---

<sup>344</sup> Elliard, M. "El fin de la escuela". Madrid. Gurpo Unisón ediciones 2002



*de actividad de este fin absoluto absurdo. Sólo por eso, no por causas objetivas, todos los productos se producen como mercancías. Porque sólo así representan la abstracción dinero, cuyo contenido es la abstracción trabajo. En esto consiste el mecanismo de la calandria social independizada, en la que esta presa la humanidad”<sup>345</sup>*

En definitiva, el resultado final de esta complicada paradoja es la enajenación de la zoe para que la propia zoe continúe. Algo muy parecido a la esclavitud, donde la zoe no pertenece al ser que la vive sino a su dueño. La pequeña diferencia es que, en este caso, sólo se trata de una fracción -más o menos grande dependiendo del país y la coyuntura económica en el que se localice la actividad- lo que de la nuda vida, la zoe, pertenece, en este caso, al comprador. Salvando, claro está, los casos de esclavitud real que todavía existen y que, convertidos de vez en cuando en noticia, aturden nuestras mentes del siglo XXI.

---

<sup>345</sup> Grupo Krisis, “*Manifiesto contra el trabajo*” p. 21

### 2.1.5. Labor y trabajo y su diferente significado

Recogeremos también en este estudio la diferenciación realizada por Arendt, H. respecto de la labor frente a trabajo. La autora basa su distinción, por un lado, en el simple hecho de que todo idioma europeo, antiguo y moderno, contiene dos palabras etimológicamente no relacionadas para definir lo que creemos es la misma actividad, conservadas pese a su persistente uso sinónimo<sup>346</sup> el idioma griego distingue entre “ponein” y “ergazesthai”, el latino entre “laborare” y “facere” o “fabricari”, que tienen la misma raíz etimológica, el francés entre “travailler” y “ouvrer”, el alemán entre “arbeiten” y “werken”. En todos estos casos, sólo los equivalentes de “labor” tienen un inequívoco sentido de dolor y molestia. La palabra alemana “Arbeit” originariamente sólo se aplicó a la labor campesina ejecutada por siervos y no al trabajo del artesano, que se llamó “Werk”. La francesa “travailler” reemplazó a la antigua “labourer” y deriva de “tripalium”, un tipo particular de tortura<sup>347</sup>. Permanecemos atentos a las connotaciones negativas del trabajo, ya existentes en sus étimos, después esas

---

<sup>346</sup> Arendt. (1993) p. 98

<sup>347</sup> “...Tomemos por ejemplo el caso del verbo **trabajar**. Proviene del latín **tripaliare** y ésta a su vez se origina en **tripalium** que originalmente significa tres palos.

¿Y qué tiene que ver trabajar con tres palos? Es una historia de varios siglos. En la Roma antigua los trabajos rudos eran realizados por enormes multitudes de esclavos. El **tripalium** era un instrumento de tortura con el que se castigaba a los esclavos que no querían someterse. Era un instrumento como su nombre lo indica hecho de tres palos y **tripaliare** era padecer el tormento del **tripalium**.

Pero aún no siendo castigados por el terrible aparato, la vida de los esclavos era una tortura y así, **tripaliare** acabó por significar lo que en latín clásico era **laborare**, o sea trabajar.

El uso del verbo **tripaliare** se difundió por todo el Imperio Romano y **laborare** pasó a nuestro idioma como labrar para designar a los trabajos del campo, esencialmente arar la tierra y ahora nosotros podemos diferenciar muy bien a un labrador de un trabajador, aunque ya el labrador no use el arado y el trabajador no tenga la amenaza del diabólico tres palos.” Extraído de:

[www.culturaclasica.com/nuntii2003/diciembre/palabras.htm](http://www.culturaclasica.com/nuntii2003/diciembre/palabras.htm). Fecha 09.05.2007

connotaciones negativas por un cúmulo de circunstancias recaeran sobre su antónimo el ocio, tendremos ocasión de estudiarlo.

Por otro lado, en la mitología griega también encuentra Arendt rastros de esta clara diferencia entre ambas categorías, labor y trabajo (ponos y ergon):

*“Están diferenciados en Hesíodo; solo el trabajo se debe a Eris, diosa de la buena lucha (Los trabajos y los días, p.20-26) pero la labor, como los demás males, salió de la caja de Pandora (90 sigs.) y es castigo de Zeus porque Prometeo “el astuto, le engañó”. Desde entonces, “los dioses han ocultado su vida a los hombres (42 sigs.) y su maldición cae sobre los “hombres comedores de pan” (82). Más aún Hesíodo da por sentado como cosa natural que la verdadera labor campesina la realizan los esclavos y los animales domesticados. Elogia la vida cotidiana - lo que ya es bastante extraordinario en un griego -, pero su ideal es el campesino-caballero, en vez de laborante, que permanece en su casa, se aleja de las aventuras marítimas y de los asuntos públicos en el ágora y se ocupa de los suyos.”<sup>348</sup>*

El ideal de campesino-caballero de Hesíodo, da idea de cual era el modelo de hombre libre, ciudadano en la ciudad estado que abandonaba el "oikos" para integrarse en el "ágora", a dedicarse a los asuntos de la "polis" que requerían, en su caso, de aventuras marítimas y, en su excelencia, reportaban bellas hazañas en lo que sería la más

---

<sup>348</sup> Arendt. (1993) p. 144, nota 8 del capítulo III "Labor".

pura expresión del “bíos politikos” aristotélico, uno de los tres géneros de vida, reconocidos también por Platón en el “Filebo”<sup>349</sup>.

Continúa Arendt la distinción entre trabajo y labor constatando la unanimidad existente en que “labor” nunca designa el producto acabado, dicho significado se atribuye a la palabra trabajo, quedando la primera limitada al significado de la actividad en curso:

*“De nuevo encontramos aquí completa unanimidad, la palabra “labor”, entendida como nombre, nunca designa el producto acabado, el resultado de la labor, sino que se queda en nombre verbal para clasificarlo con el gerundio, mientras que el propio producto deriva invariablemente de la palabra que indica trabajo, incluso cuando el uso corriente ha seguido el desarrollo moderno tan estrechamente que la forma verbal de la palabra trabajo se ha quedado más bien anticuada.”<sup>350</sup>*

De cualquier manera, ambas acepciones, labor y trabajo quedaban excluidas, como ya se ha dicho, de la noción de vida buena aristotélica y en la Grecia y la Roma clásicas quién tenía que trabajar no sólo no era libre sino que tampoco era miembro de la sociedad, la acción política en público constituía la sociedad. Ni que decir tiene que esta forma de vida libre descartaba todas las actividades destinadas a la reproducción de la vida, el reino de la necesidad, incluyéndose no sólo las labores propias de los esclavos de la época, sino también la vida trabajadora del artesano libre y la adquisitiva del mercader. De esa manera, *ni la labor ni el trabajo se consideraba que poseyera suficiente*

---

<sup>349</sup> Agamben, ob.cit. p. 9

*dignidad para constituir un bios, una autónoma y auténticamente humana forma de vida; puesto que servían y producían lo necesario y útil, no podían ser libres, independientes de las necesidades y exigencias humanas..*<sup>351</sup>

Descartados labor y trabajo, la condición para la existencia de la vida buena, es decir, para la existencia de la tres *bioi* -la vida contemplativa del filósofo (*bíos theorétikos*), la vida de placer (*bíos polautistikós*) y la vida política (*bíos politikós*)- era ya en la Grecia antigua, obviamente, la existencia de “*skhòlé*” -ocio en su significado primigenio- suficiente para que la “vita activa” se desarrolle en su vertiente tercera: la “acción”, comprensiva de la política, de las dinámicas político-democráticas.

De esta manera tan sutil, comienza a dibujarse el necesario, reencontrado y, a la vez, “*nuevo skhòlé co-instituyente*” que vamos buscando. Ese tiempo-espacio libre de los parámetros, actitudes y valores (individualismo, competitividad, jerarquía, soberanía, heteronomía, eficientismo, utilitarismo, productivismo...) del trabajo que conocemos, del trabajo enajenado y heterónimo del capitalismo, en una palabra, de la burocracia –a la que contraponemos la democracia- es el “nuevo skholé coinstituyente” que venimos a proponer.

Y lo proponemos porque creemos que es necesaria una recodificación profunda de la Escuela, en parte acorde a sus orígenes: *Skhòlé*. Una recodificación que incluya entre sus valores este ocio recodificado, tan necesario, si se permite la metáfora, como el líquido

---

<sup>350</sup> Ibid. p. 98

amniótico, en el cual se desarrolle el embrión de la nueva Escuela, de la nueva co-institución ociosa (escolar radical democrática) que da título a esta tesis: La Escuela de la Multitud.

---

<sup>351</sup> Arendt, H. (1993) p.23

### **2.1.6. Ocio, trabajo y propiedad en la Grecia clásica; comparación con el significado actual de propiedad.**

Hemos comprobado como la concepción del trabajo en la antigua Grecia era totalmente negativa. El polo positivo para las tres formas de vida buena estaba ocupado por el ocio. Aquella visión del trabajo y su relación con la libertad y la vida es opuesta a la visión actual del trabajo, hasta tal punto, que alcanza también a la concepción de una institución tan crucial como la propiedad privada.

Los ciudadanos u hombres libres -las mujeres y los esclavos eran excluidos de la ciudadanía - lo eran a través de su participación en la vida pública, y esta participación exigía un tiempo y unas energías que sólo era posible obtener después de haber cubierto las perentorias necesidades de la reproducción vital.

Los medios utilizados para cubrir estas urgentes necesidades procedían igual que ahora del trabajo, de esta manera el hombre libre medía su riqueza en función del número de trabajadores que poseía, o sea por el número de esclavos. Poseer esclavos suponía cubrir las necesidades vitales de manera suficiente para poder ser una persona libre. Una persona libre del reino de la necesidad y libre para trascender el *oikos*, la economía doméstica, salir de su casa, y entrar en el *ágora*, entrar en la esfera pública, en el espacio público de debate y discusión para la toma de decisiones respecto del mundo tenido en común, para responsabilizarse y gestionar junto con los iguales (*homoioi*), para hacer política:

*“Pertener a los pocos “iguales” (homoioi) significaba la autorización para vivir entre pares; pero la esfera pública, la polis, estaba calada de un espíritu agonal, donde todo individuo tenía que distinguirse constantemente de los demás, demostrar con acciones únicas o logros que era el mejor (aien aristeuein). Dicho con otras palabras, la esfera estaba reservada a la individualidad; se trataba del único lugar donde los hombres podían mostrar real e invariablemente quiénes eran. En consideración a esta oportunidad, y al margen del afecto a un cuerpo político que la posibilitaba, cada individuo deseaba más o menos compartir la carga de la jurisdicción, defensa y administración de los asuntos públicos.”<sup>352</sup>*

La propiedad se tornó una institución política desde aquel entonces, pero no en el sentido actual sino solamente en la medida que permitía llevar adelante una vida política, libre y autónoma en un Estado que es la antítesis del propuesto por Hobbes. Así era entendida la política que no se basaba en la autoridad o dominio de nadie sobre los demás (homoioi, iguales), a diferencia del oikos en el que dominaba el cabeza de familia, mediante una autoridad basada en la coerción y la coacción. Con el tiempo esta concepción del poder doméstico trascenderá de la esfera privada a la pública, así Hobbes propondrá un estado coercitivo, el "leviatán", para sacar al hombre de su estado natural "homo lupus homini", la guerra de todos contra todos, pues todos tienen derecho a todo, y solo entregando ese derecho al Estado el

---

<sup>352</sup> Ibid. p. 52



ser humano se ve protegido por esa autoridad, heterónoma y coercitiva, del resto de sus iguales<sup>353</sup>.

La propiedad adquirió sentido político facilitando la forma de vida política, el *"bios politikos"*. Al mismo tiempo, es fácil de comprender en este escenario dual - esfera privada y pública - el desdén original hacia todas las ocupaciones serviles. Pero el sentido actual de la propiedad privada y su enfoque acumulativo, que en la modernidad se considera lógico porque se asocia a unas mayores posibilidades de vida libre como la conocemos en la actualidad, de disfrute en libertad de los bienes privados, en aquel momento no hubiera significado más que otra forma de servilismo: el de la ambición, y por tanto un alejamiento de la libertad, Arendt lo expresa así:

*"Si el propietario decidía ampliar su propiedad en lugar de usarla para llevar una vida política, era como si de modo voluntario sacrificara su libertad y pasara a ser lo que era el esclavo en contra de su voluntad, o sea un siervo de la necesidad."*<sup>354</sup>

Algo muy distinto de la concepción de la propiedad, acumulativa como resultado del negocio -la negación del ocio- basado en la explotación de los iguales, que vivimos en el capitalismo. Si el propietario decidía ampliar su propiedad desmesuradamente convirtiéndola en una entelequia, en lugar de usarla para ser libre, se convertía en un siervo de la necesidad.

---

<sup>353</sup> García Valls, M. "Estado, escuela y ciudadanía" Trabajo inédito para el programa de doctorado. 1999

<sup>354</sup> Arendt. (1993) p. 72

Veamos el polo contrario: aumentar el capital, la abstracción de la propiedad que se incrementa con el “trabajo muerto”, es un deber que se presupone como un fin por sí mismo en estos retazos de “*Advice to a Young Tradesman*” escrito por Benjamin Franklin en 1736 y recogido por Max Weber, como paradigma del espíritu capitalista:

*“Piensa que el tiempo es dinero: quien pudiendo ganar con su trabajo diez chelines al día se va a pasear medio día, o se queda en su habitación, no debe calcular, si sólo se gastara seis peniques en sus diversiones, que sólo se ha gastado eso, sino que tiene que calcular que se ha gastado otros cinco chelines más, o mejor aún, que los ha derrochado (...) Piensa que el dinero es de naturaleza fértil y con capacidad de reproducción. El dinero puede generar dinero y el nuevo dinero puede generar más dinero y así sucesivamente (...) Guárdate de considerar como propiedad tuya todo lo que poseas y de vivir según ello (!)”<sup>355</sup>*

Cita que completaremos con esta otra del mismo autor, extraída también por Weber en la obra de referencia, procedente de una obra anterior “*Necessary Hints to Those Would Be Rich*”, producida por Franklin en 1736:

*“Por seis libras al año puedes disponer de 100, siempre que seas un hombre de honradez e inteligencia conocidas. Quien no gane al día una parte de su tiempo por el valor de un penique (y esto puede ser un par de minutos) pierde, calculando un día con otro, el privilegio de utilizar 100 libras al año. Quien malgasta su tiempo por*

*el valor de cinco chelines es como si los arrojara al mar. Quien pierde cinco chelines no sólo pierde esta cantidad, sino todo lo que podría haber ganado empleándolos en la industria, lo cual llega a ser una suma significativa cuando un joven alcance una edad más avanzada.*"<sup>356</sup>

He aquí todo un ejemplo de cómo la zóé, la nuda vida, es desmenuzada en unidades de tiempo que se equiparan al dinero correspondiente y que deben acumularse para reproducirse. Convirtiéndose así la acumulación en teleología de toda una zóé, toda una vida traducida en tiempo, traducido también el tiempo en dinero... ¿el tiempo es oro?

Obviamente, y dejando la metáfora de lado, el tiempo no "es oro". El tiempo es la cuarta dimensión que atraviesa por completo nuestra existencia, determinándola en su cantidad, pero que paradójicamente puede dilatarse o contraerse subjetivamente en función, entre otras cosas, de la calidad de la vivencia que lo ocupa. Es comúnmente reconocido que el tiempo vendido de nuestras vidas para cubrir las necesidades suele apreciarse como "más largo", su transcurrir nos parece "más lento", mientras que el tiempo libre de este tipo de actividad -libre del trabajo enajenado para subsistir- transcurre subjetivamente a más velocidad. Los fines de semana son "muy breves" y los lunes "eternos". Son los resultados de una vida centrada en el trabajo, donde el tiempo libre de trabajo no es más que una válvula de

---

<sup>355</sup> Weber, M. "La ética protestante y el "espíritu" del capitalismo." p. 57 y ss. El símbolo de exclamación entre paréntesis es mío

<sup>356</sup> Weber, M. "La ética protestante y el "espíritu" del capitalismo." p. 57 y ss.

escape para aliviar tensión y reponer fuerzas para volver de nuevo al trabajo.

Por otro lado, y para acabar de deconstruir esta metáfora -"El tiempo es oro"- la cual, a fuerza de repetirse, pierde su carácter figurativo y ficticio para convertirse en la consideración reduccionista que preside nuestra idea actual del tiempo, diremos que "el oro no es tiempo", sólo es el metal que el ser humano considera más "noble", simplemente por sus encantadores brillo y color, por su ductilidad y por el hecho de que se "traiciona" menos a sí mismo pues no sufre, por ejemplo, los procesos de oxidación que sufre el hierro.

Sin embargo, la metáfora que nos ocupa, está en el origen de una vida completada por la vivencia de la acumulación dineraria como deber, del aumento constante de las propiedades en oro o en papel, abstraídas. Tan abstraídas que la vida no se vive de acuerdo con la riqueza, puesto que hay que acumular y no gastar.

La vida en este caso se convierte una "enloquecida carrera" tras el dinero y "derrochando"<sup>357</sup> el tiempo. Una "enloquecida carrera" en la que la persona es como un caballo tirando de una cuadriga de oro y no disfruta de su vivir. Y ahí está, omnipresente, el deber de acumular, más y más, más dinero no para vivir sino para acumular aún más. Todo un modelo de esclavitud más o menos encubierta, la antítesis "adivinada" por los griegos y claramente evitada con su concepción de la propiedad: el servilismo, la esclavitud, el tiempo total de la zóe cooptado

---

<sup>357</sup> Derrochando el tiempo, justo en el sentido contrario al que le atribuye Franklin el derroche. Él considera el derroche del tiempo el no trabajar. En este estudio, podría

por el trabajo, un trabajo para aumentar el dinero, la abstracción de la propiedad, intercambiable por ella en cualquier momento. Y no un modelo de propiedad que existe para cubrir el reino de la necesidad y permitir así que se desarrolle la vida, la buena vida, en sus tres formas aristotélicas, sino al contrario, una propiedad como fin en sí misma, que se adueña de la zóé, evitando que fructifiquen las tres *bioi*, robándole a la nuda vida la posibilidad de cobrar la cualidad de “buena”.

Somos herederos, aunque con algunas modificaciones como veremos en el siguiente apartado, de este concepto de la propiedad, completamente distinto al concepto de propiedad en la polis griega, que nos roba el tiempo de nuestras vidas.

---

llegar a considerarse el trabajo actual como un derroche del tiempo, que vendemos mal pagado, robándolo al ocio necesario para la acción.

### **2.1.7. Salario, sobresalario y Otium**

En el apartado anterior hemos visto como la propiedad reinterpretada en términos de voluntad de acumulación desmesurada, se convierte, en los comienzos del modo de producción capitalista, en eje, núcleo y entelequia de los formatos de vida burgueses.

Sin embargo, las cosas han ido cambiando, ahora los matices son diferentes y Jean-Claude Milner da perfecta cuenta de ello en su libro *“El salario del ideal”*<sup>358</sup> donde además alcanza un concepto que puede sernos de gran ayuda en el estudio de los significados de “Skhòlé” que estamos realizando: el *Otium*. Igualmente, nos proporciona una interesante categorización del par ocio/trabajo, algo distinta de la aportada por Arendt, H. y, a nuestro entender, más acertada.

La primera diferencia respecto de la propiedad como institución entre los inicios del modo de producción capitalista y la actualidad que detecta Milner, J-C. es el desarrollo de un importante sector de la burguesía que cataloga como “burguesía remunerada” por oposición a la “burguesía propietaria” de los clichés iniciales:

*“Para los teóricos y testigos del siglo XIX, el burgués es fundamentalmente propietario y vive únicamente de las rentas que extrae de sus bienes (...) En la realidad, no todos los burgueses eran rentistas, muchos trabajaban y tenían que completar con ello la renta insuficiente de su patrimonio; y algunos eran incluso asalariados. Pero las representaciones perduran: todos los*

*analistas de la época, ya se trate de Guizot o Marx, reconocen en el rentista el tipo fundamental. Los mismos burgueses reconocen en él su ideal (...)*

*Ahora bien, nada semejante es cierto en las sociedades occidentales contemporáneas (...) en ellas la calidad de burgués se atribuye mayoritariamente a sujetos sociales que son poco o nada propietarios y cuyos ingresos dependen principalmente de una remuneración. Antaño marginales, los burgueses no propietarios constituyen hoy en día la mayoría numérica.”<sup>359</sup>*

Si lo que caracteriza al burgués, lo que Milner denomina “*los títulos de pertenencia*” ha dejado de ser la propiedad y sus rentas es porque una nueva institución ha venido a suplantarla, el hecho de tener un cierto nivel de ingresos y el modo de vida que permiten, provenientes de la remuneración por trabajo realizado en el seno de la empresa que, además, posee. Esta nueva institución es denominada por Milner como el “*salariado burgués*” y se caracteriza por la existencia del *sobresalario*. Por tanto el ideal perseguido por la mayoría de la burguesía “*ya no es la propiedad ni la renta, sino el oficio remunerador*”<sup>360</sup>.

Siguiendo a Marx, el salario del proletariado está determinado por el precio mínimo de la mercancía fuerza de trabajo. Ese precio mínimo

---

<sup>358</sup> Milner, Jean-Claude "El salario del ideal". Barcelona. Punto Crítico. 2003

<sup>359</sup> Completaremos aquí las citas por falta de espacio:

*“...los mismos burgueses reconocen en el rentista el tipo ideal, la posición que han de ocupar de derecho aunque no la ocupen de hecho, la posición que esperan alcanzar al final de su existencia terrena o que esperan al menos hacer alcanzar a sus hijos, gracias a las leyes de herencia.”*

*“... Los burgueses propietarios siguen existiendo, pero cada vez es más excepcional que alguno de ellos extraiga únicamente de su patrimonio los ingresos...”* Obra citada, páginas 11 y 12.

<sup>360</sup> *ibídem*, página 12

“está determinado por el precio mínimo de las mercancías que se estima necesarias para la reconstitución fisiológica de la fuerza de trabajo considerada”<sup>361</sup> de ahí deriva la noción de “salario mínimo” que se fija en función de los índices de precios al consumo de unos bienes de primera necesidad, que son considerados así por que son imprescindibles para que el sujeto pueda volver a trabajar el día siguiente. En apartados posteriores veremos la importancia que tuvo mantener los salarios cerca de los mínimos de subsistencia para la economía política, nos basta ahora con anotar que ya Mandeville estableció una relación directa entre la riqueza de un país y el bajo coste del trabajo que su economía moviliza<sup>362</sup>. Milner denomina a esta relación de mínimos de la que depende el salario proletario el “*fundamental del sistema capitalista (en el sentido en el que se habla de la nota fundamental de un acorde)*”<sup>363</sup> La característica principal de un sistema económico para ser denominado *capitalismo* es la determinación, en función de ese *fundamental*, del precio mínimo de la fuerza de trabajo, es decir, del *salario*. Y aquí es donde Milner crea una diferenciación clave:

---

<sup>361</sup> *Ibidem*, página 29.

<sup>362</sup> “Mandeville establece una relación directa entre la riqueza de un país y el bajo coste del trabajo que su economía moviliza: argumento económico. Además, defiende la necesidad perentoria de que los trabajadores gasten sistemáticamente toda su renta para que cumplan con la obligación de una permanente dedicación al trabajo como única forma de obtener los ingresos que aseguren su subsistencia: argumento moral. La retribución del trabajo equiparada con las necesidades básicas de subsistencia, así como una política de precios de los abastos que mantengan bajos los salarios reales, son las duras condiciones de vida que pueden asegurar el trabajo sistemático de todos aquellos que pueblan las ocupaciones manuales” Díez, F. (2001) “Utilidad, deseo y virtud. La formación de la idea moderna del trabajo” Península HCS. Página 89

<sup>363</sup> Milner, Jean-Claude "El salario del ideal". Barcelona. Punto Crítico. 2003, página 30.



*“Del teorema, extraemos el lema siguiente: mientras es esencialmente distinto del salario proletario, el salario burgués es esencialmente independiente del fundamental. No es que el salario burgués no merezca plenamente su nombre de salario. Como todo salario compra una mercancía que es una fuerza de trabajo. (...) La única diferencia reside en la manera de calcular ese precio. Se trata de un precio “político”, ampliamente independiente del mercado, porque la existencia misma del salariado burgués, o mejor, su generalización responde a una necesidad política y no a una necesidad económica”<sup>364</sup>*

De esta manera, el salario burgués debe ser en su mayoría sensiblemente desigual al salario proletario que usa como mera indicación de su diferencia. Una diferencia que para Milner es política y que parte de la imposición del burgués asalariado como tipo principal de la burguesía:

*“Si el burgués se convierte mayoritariamente en un asalariado no propietario, y si esa extensión lejos de implicar una degradación, debe al contrario consolidar una superioridad social, entonces el signo y el soporte de esta superioridad han de residir solamente en el salario y en alguna ventaja que lo marque. La única ventaja que puede distinguir a un salario de otro es que sea más elevado. Que por la misma cuantía de fuerza de trabajo (...) se pague más. (...) Llamaremos a este dispositivo sobresalario”<sup>365</sup>*

---

<sup>364</sup> ibídem, página 31.

<sup>365</sup> ibídem, páginas 32, 33.

Este sobrepago responde al decisivo criterio del poder sociológico. De hecho, para Milner el sobresalario no retribuye ninguna cuantía de la fuerza de trabajo; *paga un no trabajo*<sup>366</sup>. Esa pérdida pura para el capitalismo pagador de un “no trabajo”, es por tanto “política” en cuanto a su relación con la dominación de clase, se paga el hecho de pertenecer a la clase dominante, a la clase de confianza del capital. Con una fracción de la plusvalía extraída con la explotación del hombre, que el capitalismo occidental acepta consagrar a la garantía de la fidelidad de la clase más afin, se acaba pagando un precio político por un “no trabajo”<sup>367</sup>. Un “no trabajo”... ¡de nuevo nos estamos acercando al ocio!, esta vez por una vía insospechada hasta ahora.

Del sobresalario dice Milner que se puede realizar en tiempo o en dinero. En el primer caso el salario es más cercano al fundamental pero se gana en menos tiempo de trabajo. En el segundo caso el tiempo de trabajo suele ser mayor que el previsto en la ley pero la remuneración es sensiblemente más elevada que el fundamental. De esta manera, a grandes rasgos, reconoce dos tipos de burguesía combinables en una gran variedad de tipos intermedios: la burguesía del sobretiempo, predominante en Europa y en entornos públicos, altos funcionarios, y la burguesía de la sobrerremuneración, predominante en Estados Unidos y en ámbitos privados.<sup>368</sup> De cualquier manera, el sobresalario se

---

<sup>366</sup> ibídem, página 36

<sup>367</sup> “Cuando es más elevado que el fundamental, el salario burgués paga por lo tanto una determinada fuerza de trabajo mejor de lo que es justo. Respecto al justo precio, el sobresalario, por definición, no retribuye ninguna cuantía de la fuerza de trabajo; paga un no trabajo” ibídem, página 36

<sup>368</sup> “Por supuesto, los dos tipos extremos se envidian mutuamente: los burgueses con sobretiempo tienen a los burgueses con sobrerremuneración como ávidos y moralmente

dedica a pagar un “no trabajo”, por tanto, en nuestra lógica semántica, un “ocio”, aunque este ocio, como hemos visto puede tomar diversas formas.

Y aquí tenemos la interesante distinción que realiza Milner, respecto de la relación trabajo/ocio, incluyendo un tercer elemento clarificador: el reposo:

*“¿A qué se dedica el sobresalario? Fundamentalmente al ocio. No hay que entender por ello el reposo; el reposo es en efecto un segmento del trabajo, requerido para la reconstitución fisiológica de la fuerza de trabajo. Es productivo, útil e indirectamente creador de valor; es en cualquier caso cuantificable. Se lo incluye en la lista de las mercancías cuyo precio determina el fundamental del salario. Se lo incluye como tiempo y por las mercancías que ese tiempo da la oportunidad de consumir. El salario paga el reposo y los objetos de reposo. El ocio es otra cosa.”<sup>369</sup>*

He aquí que la consideración que tenemos de nuestro tiempo vital es, muchas de las veces, errónea. Habrá quien piense que el tiempo que dedica en su casa a reponer energías, cómodamente sentado y con medios de distracción mental (tv, video-consola, revistas...) para volver al día siguiente fresco al trabajo, es su tiempo de ocio. Igualmente se pensará que el tiempo de vacaciones es enteramente de ocio, cuando, en realidad, gran parte de ellas se dedica al alejamiento de la rutina necesario para la relajación que conduce a la recuperación mental y a la

---

*despreciables; y los burgueses con sobrerremuneración tienen a los burgueses con sobretiempo por perezosos y harapientos” ibídem, página 38*

<sup>369</sup> ibídem, página 43.

reconstitución fisiológica de la fuerza de trabajo que permitirá seguir rindiendo de nuevo con la vuelta al trabajo, de hecho las verdaderas vacaciones, realmente ociosas, comienzan cuando se ha terminado de descansar, cuando el reposo y sus efectos ya son un hecho. Esta confusión entre ocio y reposo es muy fácil puesto que ambos se materializan de manera similar: a través de una determinada cantidad de tiempo y de una serie de mercancías destinadas a ser consumidas durante ese tiempo. Sin embargo sin ese tiempo de reposo en el que se vuelve a reconstituir la fuerza de trabajo que luego se vende en las relaciones de producción, la propia fuerza de trabajo regenerada no existiría, luego en ese tiempo se está produciendo algo de gran valor, al menos para el trabajador: su propia fuerza de trabajo, la que le permite subsistir en el mundo capitalista. Milner nos aclara perfectamente:

*“El uso corriente se atiene a una simetría simple: el ocio se propone como una imagen invertida del trabajo; le convienen entonces los predicados de no productividad, de no utilidad, de no creación de valor (...) Pero en realidad la negación marca en este caso la absoluta no pertinencia, y no la oposición: el ocio no es, hablando con propiedad, no productivo, inútil, no creador; es lo que no depende, por ninguna razón de la productividad, de la utilidad, de la creación de valor”<sup>370</sup>*

Queda así diferenciado del reposo a pesar de los parecidos respecto de las formas exteriores que ya hemos enunciado con anterioridad. A pesar de las engañosas similitudes formales -ambos

presentan una determinada cantidad de tiempo y una serie de mercancías destinadas a ser consumidas durante ese tiempo- el ocio no es menos distinto del reposo que del trabajo al cual, esto es más evidente, no se parece. De manera que para Milner los tres elementos del tiempo-espacio de nuestras vidas, se relacionarían de la siguiente manera:

*“En lenguaje estructuralista, se establecerían tres términos, articulados en triángulo: el trabajo y el reposo, que están en oposición pertinente el uno del otro, y el ocio, que se opone a la pareja trabajo/reposo como una imagen invertida tanto de uno como de otro. El salario fundamental paga el reposo; no paga el ocio. Solamente el sobresalario puede pagar el ocio”<sup>371</sup>*

Por tanto, podríamos afirmar que es el sobresalario -un signo distintivo de la clase burguesa remunerada- el que paga otro signo distintivo de clase en la actualidad: el ocio, un tiempo radicalmente exceptuado del trabajo, incluido el reposo -ambos, al menos teóricamente, quedarían cubiertos por el salario fundamental.

El tiempo de ocio vendría a añadirse, en el caso de la burguesía remunerada, al tiempo de reposo, tras el oportuno restablecimiento del desgaste mental y corporal ocasionado por el trabajo. Igualmente, como signo distintivo de la burguesía en la actualidad, el ocio aglutinaría aquellos objetos valiosos -lujos- combinados con aquellas prácticas diferenciadoras, que no son trabajo ni reposo, que hacen diferente a esta clase dominante, la burguesía, del resto de sus congéneres.

---

<sup>370</sup> ibídem, página 44

Podría decirse, además, que, en el actual modo de producción, el ocio -esas prácticas y esos objetos que diferencian a la clase dominante del resto- constituye el modelo civilizatorio, la promesa de esta sociedad a sus miembros, que solo se materializa en una parte de la población pero que se convierte en el ideal de civilización, donde todos nos miramos: todo aquello que podríamos llegar a tener y a ser en este mundo si, por ejemplo, nos enriqueciéramos fortuitamente.

Sin embargo, el sobresalario y el sobretiempos en ocio que éste paga, albergan, soportan, una entidad de gran valor, a la que vamos a llegar siguiendo la lógica implacable expuesta por Milner: El *Otium*, es decir, nada más y nada menos que las libertades y la cultura:

*“Que el sobresalario se consagre al ocio (en tiempo o mercancías) es por lo tanto lo que prevé la lógica interna del capital. Pero además, sucede que, en su vínculo particular con el sobretiempos, el sobresalario garantiza simultáneamente una función histórica muy diferente. Es de gran importancia y no tiene que ver nada con el capital. En efecto, en ese sobretiempos que el sobresalario permite, se instala, si se terciá, una entidad que le resulta radicalmente extranjera y que podemos llamar otium”<sup>372</sup>*

Para representar esta entidad radicalmente extranjera respecto del capital, respecto del trabajo muerto acumulado y por tanto radicalmente cercana -aventuramos nosotros- al trabajo vivo, Milner utiliza “la sociedad de los señores antiguos, liberados del trabajo por la

---

<sup>371</sup> ibídem.

<sup>372</sup> ibídem, página 55.

*esclavitud*<sup>373</sup>. En cierto modo, se aproxima a los ejemplos y referencias de los ciudadanos libres de la *polis* griega usados por nosotros para vincular política y ocio en este apartado de la tesis:

*“El otium no es solamente un tiempo desligado de las exigencias del trabajo, sino que también es diferente del reposo (que es lo que reclama el trabajo para poder continuar) y del ocio (que es la imagen invertida del trabajo/reposo). Más precisamente, neutraliza la oposición entre ocio y trabajo/reposo. La neutraliza porque no depende de ella. Sin embargo no está vacío ni es informe. En las sociedades modernas y burguesas, parece que sea electivamente el tiempo en que el individuo se encuentra consigo mismo, el tiempo del tiempo ante sí mismo, del tiempo para sí mismo, del momento para sí mismo. Pero en todas las sociedades en que el otium ocupa algún lugar, ya sea público o clandestino, es el tiempo de dos gestos mayores: las libertades y la cultura”*<sup>374</sup>

Decíamos en el subapartado “*el trabajo vivo*” que esta categoría marxista recuperada por Antonio Negri estaba más allá de las divisiones entre ocio y trabajo porque el trabajo vivo, como práctica social, atravesaba todas estas categorías. El *Otium* neutraliza la oposición “ocio trabajo/reposo” debido a su independencia de ellas. Lo que nos demuestra que la categoría vislumbrada por Milner apunta o se halla en las cercanías del *trabajo vivo*.

---

<sup>373</sup> *ibídem.*

<sup>374</sup> *ibídem*, páginas 55 y 56.

### 2.1.8. El nuevo skholé co-instituyente.

Vamos a ahondar un poco más en la relación de cercanía entre este valioso hallazgo de Milner, el *Otium*, y el *trabajo vivo* la categoría negriniana que es elemento vertebrador esta tesis. Dice Milner:

*“Las libertades, lo que llamamos con ese nombre se reducen al despliegue de conductas materiales que afectan al cuerpo viviente: ir y venir, hablar, pensar, etcétera. En una sociedad de derecho, son necesarios unos derechos que las garanticen, pero, en conformidad con esos derechos, todas son de ejecución. Ser libre es ejercer las libertades, nada más y nada menos. Ejercer las libertades es ser un cuerpo viviente (...) Esta es la razón por la cual el tiempo y el lugar de las libertades del cuerpo viviente no puede ser ni el trabajo, ni el reposo, ni el ocio –que son obligaciones o inversión de las obligaciones- sino lo que no tiene ninguna relación con las obligaciones del trabajo: el otium...”*<sup>375</sup>

Las libertades son del cuerpo y ser libre es ser un cuerpo viviente. El *trabajo vivo* es para Negri la *alegría del sujeto social expansivo*, es, por tanto, la alegría de los cuerpos vivientes, vivientes precisamente porque ejercen su potencia inmanente<sup>376</sup>, ejercen sus libertades... nada más y nada menos. Dice también Milner que de todo lo anterior se

---

<sup>375</sup> ibidem, página 57. Continúa diciendo “... (en este punto, podemos evaluar lo que tiene de eternamente abominable la consigna *Arbeit macht frei*, y lo que tenía de ocasionalmente profundo la intuición de Lafargue de un derecho a la pereza)”

<sup>376</sup> “**inmanente**. (Del lat. *immānens*, -entis, part. act. de *immanere*, permanecer en).

**1.** adj. Fil. Que es inherente a algún ser o va unido de un modo inseparable a su esencia, aunque racionalmente pueda distinguirse de ella.

Extraído, con fecha 22/05/2007 de:

[http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=inmanente](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=inmanente)



puede deducir que “*las libertades sólo se pueden escribir en el alfabeto del Sí mismo*”<sup>377</sup> son por tanto una cuestión inmanente a la subjetividad: Somos sujetos en cuanto a que estamos sujetos a las instituciones que nos hacen, pero también somos sujetos en cuanto a que tenemos un cuerpo viviente capaz de ser sujeto de acción, de ejercer sus libertades de pensamiento, de palabra, y por tanto de conexión, de comunicación, de cooperación, de crítica, de opinión, de debate, de decisión... en definitiva, capaz de ejercer el *trabajo vivo*. Llevamos la libertad profundamente inscripta como una posibilidad en la inmanencia de nuestro ser, las libertades hacen referencia al terreno de la ontología: somos una posibilidad corpórea de libertad y por tanto un cuerpo viviente, o, sin esta posibilidad, “no somos nada”; obviamente, nada de lo que creemos ser. Sin la inmanente posibilidad corpórea de libertad de la que estamos dotados y somos potentes, seríamos asimilables a una máquina<sup>378</sup>.

---

<sup>377</sup> Milner, Jean-Claude. Obra citada. La frase comienza así: “*Lo mismo le ocurre a la cultura hoy en día. Es cierto que la Antigüedad perdura en ella. Como modernos uralo-atlánticos, volvemos a encontrar en nuestro otium las ocupaciones de los señores antiguos y mediterráneos. Tal vez se trate de una deuda literal de la que no podemos escapar. No importa; las libertades sólo se pueden ...*”

<sup>378</sup> “*Si un derecho es únicamente garantía de una libertad, el Derecho en general es tratamiento formal del hecho material de que las libertades sean múltiples e inconsistentes. Pero si lo son, es que **son libertades del cuerpo en cuanto a que está unido a alguna cosa que le resulta radicalmente heterogénea. A ese Otro término, Descartes le da el nombre del alma; Lacan lo llama inconsciente o Deseo. Mediante esta variación (que no es anodina), la unión del cuerpo y de su Otro es un cuerpo fragmentado.** La multiplicidad y la inconsistencia de las libertades se siguen de esta fragmentación.*

Cuando llamamos de buen grado “hombre” al soporte individualizable de la fragmentación-uniión, la expresión “derechos del hombre” se puede descifrar cómodamente. **Comprendemos por contraste por qué una máquina no es un sujeto de derecho. No es que no piense: podemos, por el contrario, definir el pensamiento de tal manera que una máquina piense (doctrina de Turing); el punto decisivo es que no tiene cuerpo, o que si tiene uno, no está fragmentado.** Por lo tanto las libertades no le conciernen; por lo tanto, los derechos no se dejan definir.” *ibidem*, página 56 y 57, nota al pie número 12.

Pero eso no es todo, aún existe otra sintonía entre *Otium* y *trabajo vivo*. Revisemos la relación que establece Milner entre *Otium* y *cultura*:

“... del *otium* dependen las letras y las ciencias (pero quizá no la ciencia, como veremos) **las artes y la filosofía, la política y la amistad, el amor y el placer**; en resumen, las obras y las prácticas de los Antiguos, aun cuando el universo moderno haya subvertido sus formas. Los que se dedican a estas prácticas solamente se reconocen plenamente a sí mismos **en el espacio y el tiempo del otium; y el otium solamente recibe forma y contenido de estas prácticas.**”<sup>379</sup>

De manera que Milner llega a la conclusión de la absoluta necesidad espacio temporal del *otium* para cuestiones tan vitales como la política y la amistad, el amor y el placer, las letras y las ciencias, en definitiva todo aquello que produce la vida (el amor) y constituye la sociedad (la amistad, la política). Y para Negri el *trabajo vivo* es precisamente la práctica que encaja perfectamente en ese espacio tiempo del *otium* puesto que, como vimos anteriormente, “*el trabajo vivo produce la vida y constituye la sociedad*”.

Para Milner el *otium* es un espacio tiempo que va más allá del trabajo-reposo y del ocio y para Negri el trabajo vivo produce la vida y constituye la sociedad “*en un tiempo que no respeta la división que establece la jornada laboral, dentro y fuera de las prisiones del trabajo capitalista y de su relación salarial, tanto en el ámbito del trabajo como el del no trabajo*”.

Para Milner los sujetos que se dedican a esas prácticas sólo se reconocen ontológicamente en el espacio tiempo del *otium* y el *otium* solo recibe forma y contenido de esas prácticas y para Negri el trabajo vivo es precisamente aquello portador de la forma y contenido, aquello capaz de “preñar” ese espacio tiempo, es decir, la “*simiente que yace a la espera bajo la nieve o, para ser más precisos, es la fuerza vital siempre activa de antemano en las redes dinámicas de la cooperación, en la producción y la reproducción de la sociedad, que corre dentro y fuera del tiempo formulado por el capital*”, es decir la fuerza vital de los cuerpos vivientes... libres.

Dejaremos pues que estos dos conceptos conciban un tercero. Ese que vamos buscando y habíamos anunciado con insistencia, el “**nuevo skholé co-instituyente**”. La práctica social del *trabajo vivo* sembrada, acoplada, instalada en el espacio-tiempo del *Otium*, alumbró un nuevo porvenir para la Escuela: el de la *co-institución ociosa* (escolar radical democrática) que, redescubriendo sus posibilidades, sus facultades y su fuerza, en definitiva, su potencia, alberga en su seno el “*nuevo skholé co-insituyente*”, cuya definición más breve y concisa sería la siguiente “*la práctica social del trabajo vivo en el espacio tiempo del Otium*”. Este es el porvenir que, gracias a nuestro viaje desde la pedagogía por muchas otras disciplinas, disfrutamos vislumbrando: La Escuela de la Multitud.

Podría decirse que ya estamos ante el objeto de Deseo de esta tesis. Hemos llegado hasta aquí deslizándonos desde los significados

---

<sup>379</sup> ibídem, páginas 57 y 58.

profundos de institución, *“institutio”*, de los que hemos salido, entre otras, con la idea de “co-institución escolar”, hacia los significados en apariencia ocultos de *“skhòlé”*. Aquí, hemos aprendido a nombrar a la Escuela como “co-institución ociosa (escolar radical democrática)” y, por fin, ahora, hemos dado con el *“nuevo skholé co-instituyente”* un cruce entre práctica social y espacio-tiempo altamente favorecedor de la radicalización de la democracia en las aulas. Desde nuestro punto de vista esta primera aproximación al término “skhòlé” ha sido eficaz por cuanto nos ha permitido clarificar respecto del objeto de estudio, las características “escolares” de la escuela, valga la redundancia. Sin embargo, aún quedan puntos oscuros, aún no tenemos una visión completa sobre el tema, aún nos quedan unas cuantas preguntas en el tintero:

- ¿Cómo el ocio, skhòlé, dejó de ser el eje vertebrador de la ciudadanía en la polis griega, para pasar a ser los restos de tiempo que deja el trabajo en el capitalismo actual y que son peyorativamente valorados?

- ¿Cómo el trabajo pasó a ser el nuevo eje vertebrador de nuestra sujeción “a” las instituciones y de nuestra capacidad de sujetos “de” las instituciones, es decir, de nuestra ciudadanía?

- ¿Qué factores han influido en este giro copernicano semántico y axiológico entre ocio y trabajo?

- ¿Cómo dejó la Escuela (Skhòlé) de ser “ocio” para ser “trabajo”, y que papel ha jugado como institución en todo este cambio de escenario semántico?

- ¿Cuál es la nueva configuración que está adquiriendo lo que entendemos por trabajo?

- ¿Qué papel puede llegar a jugar la Escuela en este nuevo escenario?

Vamos a abordarlas.

## 2.2. EL OCIO Y EL TRABAJO, INVERSIÓN DE SIGNIFICADOS.

Vamos a intentar responder a las dos primeras de las preguntas con las que cerrábamos el apartado anterior:

- ¿Cómo el trabajo pasó a ser el nuevo eje vertebrador de nuestra sujeción “a” las instituciones y de nuestra capacidad de sujetos “de” las instituciones, es decir, de nuestra ciudadanía?

- ¿Qué factores han influido en este giro copernicano semántico y axiológico entre ocio y trabajo?

Las connotaciones negativas que el ocio tiene en la actualidad son fruto de una inversión producida a lo largo de la historia. En la polis griega *“la sociedad como tal se definía como un mundo opuesto al trabajo”*<sup>380</sup>.

Para dar cuenta de la inversión producida en los significados del binomio “trabajo - ocio” es conveniente traer aquí el análisis semántico del término trabajo a lo largo de la historia en los diferentes lenguajes recogido por Arendt en el mismo libro. Veamos algunos de los sentidos negativos asociados, en las distintas lenguas a la palabra “trabajo”:

*“Todas las palabras europeas que indican “labor”, la latina y la inglesa “labor”, la griega “ponos”, la francesa “travail”, la alemana “arbeit”, significan dolor y esfuerzo y también se usan para los dolores del parto. Labor tiene la misma raíz etimológica que “labare”, tropezar bajo una carga; “pomos” y “arbeit”, la misma que*

*pobreza (“penia” en griego y “armut” en alemán). Incluso Hesiodo, considerado entre los pocos defensores del trabajo en la antigüedad, pone el trabajo doloroso, “ponon alginoenta”, como el primero de los males que importunan al hombre (Teogonía, 226). “Arbeit” y “arm” derivan del germánico arbma -solitario y olvidado, abandonado. (...) En alemán medieval, la palabra se emplea para traducir labor, tribulatio, persecutio, adversitas, malum”<sup>381</sup>*

Más allá de todas las connotaciones negativas que hayan podido acarrear los términos trabajo y labor, el desprecio hacia la labor -que originalmente surge de la apasionada lucha por la libertad mediante la superación de las necesidades, y del no menos apasionado rechazo de todo esfuerzo que no dejara huella, monumento ni gran obra digna de ser recordada- se propagó con las recientes exigencias de la vida de la polis sobre el tiempo de los ciudadanos y con la insistencia en la necesidad de la abstención de lo que no fueran actividades políticas (*skhólé*), hasta que englobó todo lo que suponía un esfuerzo<sup>382</sup>.

Sin embargo, en la Modernidad se produce un giro copernicano en los sentidos atribuidos al trabajo y al ocio. Arendt no duda en expresar su perplejidad ante tan radical trastocamiento semiótico entre los elementos del par y centra su atención en el sorprendente cambio de significado del trabajo:

---

<sup>380</sup> Beck, U. “Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización” Barcelona Paidós 2000. p. 9

<sup>381</sup> Arendt, H (1993) p. 90, sección notas del capítulo II “La esfera pública y la privada”.

<sup>382</sup> Arendt, H. (1993) p. 58

*“En ningún otro campo de la vida hemos alcanzado tal excelencia como la revolucionaria transformación del trabajo, hasta el punto de que el significado verbal de la propia palabra (que siempre había estado relacionado con penas y fatigas casi insoportables, con esfuerzo y dolor, y en consecuencia, con una deformación del cuerpo humano, de tal modo que sólo podía ser su origen la extrema miseria y pobreza) ha comenzado a perderse para nosotros. Mientras la necesidad hacía del trabajo algo indispensable para mantener la vida, la excelencia era lo último que cabía esperar de él.”<sup>383</sup>*

Excelencia inesperada pero real y tangible en la actualidad. La magnitud del sorprendente cambio de significado social del trabajo es tal, que ha transcurrido parejo a una no menos importante variación axiológica, un importante cambio en su valoración, expresado así por Beck::

*“Si en aquel tiempo el trabajo excluía al individuo de la sociedad, en las sociedades modernas se ha convertido en un valor nuclear e integrador, prácticamente sin alternativa alguna”<sup>384</sup>*

El cambio revolucionario en este aspecto se produce en el marco de la Reforma, de la revolución burguesa y de la economía política y radica en que, a partir de la modernidad, la distinción jerárquica entre actividades de la vida libre de Aristóteles y las correspondientes al reino de la necesidad, se invierten, en una suerte de giro copernicano semiótico a partir del cual la definición del individuo se basará en lo

---

<sup>383</sup> Ibid. p. 58



que antes determinaba su exclusión de la sociedad: el trabajo remunerado. El cambio de significados se había producido:

*“Trabaja para que el diablo te encuentre siempre ocupado, leemos en los sermones de san Jerónimo. Con la victoria de la sociedad laboral burguesa aumenta la desconfianza hacia la ociosidad”* <sup>385</sup>

Siguiendo a Ivan Illich, Beck aclara que la valorización del trabajo con el ascenso de la burguesía se debió a un doble descubrimiento: servía si no para acabar con la pobreza, al menos sí para combatirla, pero también tenía otro significado muy particular que, lejos de la apariencia solidaria y altruista del primero, revela intenciones más egoístas y centradas en el dominio de los individuos y en el poder:

*“Según él, (se refiere a Illich, I.) la implantación del trabajo remunerado se convirtió en un instrumento decisivo para combatir la pobreza y también para religar a los individuos al orden social.”*<sup>386</sup>

La sociedad del buen vivir asociado a la participación política en un tiempo liberado del reino de la necesidad mediante la carga de la labor y el trabajo en los excluidos, deja paso a su antítesis: la sociedad del trabajo. Y he aquí que en esta idea de sociedad, que es la que aún perdura, el trabajo significa el orden y en ella el trabajo se carga de connotaciones positivas respecto de las negativas que recaen sobre el ocio:

---

<sup>384</sup> Beck, U. ob. cit.. p.19

<sup>385</sup> Ibidem

<sup>386</sup> Ibidem

*“Hasta hoy rige el principio de que quien trabaja vence la pobreza, la drogodependencia, la criminalidad, etc.”<sup>387</sup>*

Bajo esta transformación de la axiología, esta transposición de las cualidades de bondad y de maldad referidas a los conceptos de trabajo y ocio subyacen con toda claridad mecanismos de dominación laboral, social y política de los individuos, mecanismos detectados y expresados así por Beck:

*“El ritmo del trabajo cotidiano, su disciplina, sus valores, su comprensión y la colaboración responden también a la voluntad de dominio por parte de los señores de la sociedad laboral respecto a sus trabajadores y empleados.”<sup>388</sup>*

La importancia del fenómeno conlleva importantes cambios que alcanzan el plano filosófico antropológico conformando una nueva concepción del hombre, de la persona, excluyente para con todo aquello que no gire alrededor del trabajo. El giro copernicano de las concepciones de las cualidades de ocio y trabajo se ha consumado, haciendo aflorar un nuevo concepto de hombre, de persona, inextricablemente unido al todopoderoso concepto de trabajo:

*“Esta exigencia de orden de la sociedad laboral se ha mantenido, más aún, se ha revalorizado y convertido en una visión antropológica del hombre según la cual éste logra su identidad y personalidad sólo en y a través del trabajo. La maldición bíblica según la cual sólo quién trabaja come se ha convertido en una moral*

---

<sup>387</sup> *Ibidem*

<sup>388</sup> *Ibid.* p. 20

*de trabajo fundadora de la esencia humana: solo quién trabaja es persona.*<sup>389</sup>

El trabajo es casi un nuevo dios al que se encomienda la personalidad y el ocio tiene connotaciones negativas ahora, los negocios (*negotium*) -las actividades dirigidas al lucro personal a través de la explotación de los iguales- son la base del actual sistema económico y su nombre entraña la negación del ocio.

El cambio obrado merece de nuestra atención y detenimiento. A lo largo de todo este segundo apartado se recogerán los sucesivos análisis de los elementos que han compuesto el escenario del viraje semántico.

Los siguientes subapartados van a estar, por tanto, dedicados a ofrecer una visión analítica, desmenuzando cada uno de los elementos que componen el marco en el que se ha producido el cambio de significado del trabajo, enriqueciendo esta previa aproximación holística al fenómeno.

Para ello, realizaremos un “rápido vuelo” acompañando sucesivos cambios de paradigma en el mundo del trabajo. Partiendo de las ya analizadas ciudades estado griegas llegaremos hasta los tiempos actuales. Lo haremos pasando, primero, por la época hegemónica de Roma y por la Edad Media y el cristianismo, cuyas nociones de “trabajo” matizaremos respecto de las concepciones ya recogidas en el estudio. Continuaremos pasando revista a los cambios en esta concepción ocurridos con la Reforma Protestante, en concreto en el seno del protestantismo ascético, más en concreto el calvinismo. Nos

---

<sup>389</sup> Ibid. p. 21

adentraremos después en la Ilustración en la que surge una nueva rama del saber, la *economía política*, que tendrá gran parte de la responsabilidad en estos cambios. Dedicaremos un subapartado también a las revoluciones burguesas, destinado a una mejor comprensión de cómo los cambios fraguados en las creencias con la Reforma y en el saber con la economía política se produjeron, o se materializaron sobre la estructura social. Nuestro análisis desembocará en las últimas transformaciones del mundo del trabajo, fordismo, taylorismo y toyotismo y alcanzar la situación actual en la que estamos inmersos (postfordismo) en la que se produce la paradoja de la destrucción del trabajo en sus anteriores formatos “fordistas” para los que la Escuela educaba, la aparición de nuevas formas de explotación, el inicio la generalización del trabajo inmaterial a partir de las revoluciones tecnológicas y científicas y la aparición del *cognitariado* como nueva clase componente de la Multitud.

### **2.2.1. El trabajo en Roma y en la Edad Media**

El estudio de las divinidades romanas y su cotejo con las griegas da lugar a apreciaciones diferentes respecto de la laboriosidad y la ociosidad de ambas.

La religiosidad popular griega *imaginaba a sus dioses pasando una vida ociosa y feliz, en una eterna juventud, eterna porque no estaba afectada por la fatiga ni por el dolor*<sup>390</sup>. Eran unos dioses concebidos como inteligentes pero la inteligencia divina nada tenía que ver con la humana, en la que pensar significaba un largo proceso mental, en la que existía la construcción costosa en esfuerzo de un discurso. Ni siquiera con el pensamiento se esforzaban ni se cansaban, hasta en esto estaban ajenos a la fatiga, síntoma del trabajo. La inteligencia divina se presentaba como intuitiva, *capaz de aprender con una visión inmediata, casi con un tacto íntimo el objeto inteligible*<sup>391</sup>.

Además, y como hemos dicho, los dioses griegos tienen voluntad propia, lo que les convierte en autónomos y confluyen en el panteón, el ágora divina, en la que constituyen un consejo, una “asamblea celestial”.

La acción en esa “asamblea celestial” puede ser agonística -*la noción de agón se desarrolló con la tragedia griega: es ese momento de la obra en que los personajes principales entran en el escenario y se*

---

<sup>390</sup> Guido de Ruggiero, “El concepto del trabajo en su génesis histórica”. Ed. La pléyade. Buenos Aires, p. 13 .

<sup>391</sup> Guido de Ruggiero. Ob.cit. p. 14.

*enzarzan en una confrontación verbal*<sup>392</sup>- en debates encaminados a la defensa de sus intereses, con lo que esta comunidad celestial se podría calificar, además de ociosa y de feliz, de política y democrática.

Aquí reaparece la idea de ocio, *skhólé*, como ausencia de actividad coadyuvante de la acción que ya ha sido analizado en el apartado “*Vita activa: labor, trabajo y acción; el ocio y la acción*” de este estudio. Y en este aspecto el panteón griego, el *ágora celestial*, no es nuevo. Podemos encontrar su arquetipo, existe un relato o mito anterior en el que quedan esbozados los elementos posteriormente incorporados en el concepto griego de ciudadanía:

*“Este mito se remonta al Antiguo Panteón de Mesopotamia: la asamblea de los dioses. La asamblea, según narra el mito se reúne para debatir, juzgar y ordenar la ejecución de sus juicios”*<sup>393</sup>

Las divinidades romanas, rompen esta continuidad que se da entre las deidades mesopotámicas y griegas en cuanto a su ociosidad política. Los dioses romanos, por contra, se caracterizan por su faceta pragmática, *se nos presentan presidiendo cada una desde lo alto alguna función importante de la vida práctica*<sup>394</sup>, con lo cual cobran sus actividades un tinte de laboriosidad que podría hacernos caer en el error de pensar que en Roma se había cambiado, de alguna manera, la actitud ante el trabajo. En parte hay algo de cierto en esto en cuanto Roma era en sus comienzos un Estado militar-campesino, menos desdeñoso con el trabajo manual. Sin embargo, los romanos también

---

<sup>392</sup> Clarke, Paul Barry “Ser ciudadano” *Sequitur* (1999), p.43

<sup>393</sup> Clarke, Paul Berry. *Ob.cit.* p. 41.

<sup>394</sup> Guido de Ruggiero. *Ob.cit.* p. 23.

edificaron su sociedad sobre la base de la esclavitud y, por tanto,  *fueron llevados a confirmar la devaluación del trabajo, o al menos excluirlo del ideal del hombre libre*<sup>395</sup>. Como potencia militar Roma puso al mundo al servicio de los romanos y el disfrute del trabajo de los otros pueblos fue extendiéndose desde las clases más altas a las más bajas de Roma, hasta alcanzar a  *una masa creciente de población urbana avituallada gratuitamente con el grano de las provincias*<sup>396</sup>.

Para completar el cuadro confirmativo de la irrelevancia del trabajo devaluado y excluido del ideal del hombre libre romano, mencionaremos aquí la institución de la propiedad quiritaria, la correspondiente a los quirites, caballeros o ciudadanos romanos. En la propiedad<sup>397</sup>, la más importante institución del derecho privado romano no se ve ninguna correspondencia con el concepto de trabajo, sino que el apropiamiento es fruto de la ocupación o conquista militar que da un derecho inmediato sobre la cosa poseída y, como consecuencia era considerada  *como un privilegio de pocos, sin consideración a los intereses de la comunidad. Era ajena a los romanos cualquier idea de que la propiedad pudiera ser justificada por el trabajo en su adquisición y conservación*<sup>398</sup>. Por contra tenía esta institución connotaciones antitéticas respecto del trabajo. El quirite o ciudadano romano con propiedades, tenía garantizada la posibilidad de una vida

---

<sup>395</sup> Guido de Ruggiero. Ob. cit. p. 24.

<sup>396</sup> Guido de Ruggiero. Ob.cit. p. 24.

<sup>397</sup> *“La propiedad nace originalmente de la ocupación de la res nullius o de conquista militar; es concebida como un derecho inmediato sobre la cosa, independientemente de cualquier relación entre las personas, que implica un goce total, exclusivo, que indefinidamente se extiende de la superficie de la tierra a cuanto está en ella y bajo ella”* Guido de Ruggiero. Ob.cit. p. 25.

<sup>398</sup> Guido de Ruggiero. Ob. cit. p. 25

completamente exenta del trabajo propio, pudiendo perfectamente vivir explotando el de los demás.

En tiempos de Roma se desarrolla, injertada en la tradición hebrea, la fe cristiana. Arrastra el cristianismo desde esta tradición el mito de la creación de la primera pareja humana. Coincidiendo con el mito de la Edad de Oro, los primeros mujer y hombre vivían felices una existencia gratuita e inmortal en la tierra, concedida por Dios a criaturas inocentes. Manchados por la culpa originaria, el "pecado original", Dios les impone el castigo consistente en el fin del disfrute gratuito de los bienes terrenales y los marca con el estigma de la mortalidad anulando así el atributo otorgado en el inicio, *surge así de la culpa el trabajo y la muerte, estrechamente unidos, en el sentido de que el dolor y el desgaste del trabajo ya no son compatibles con la inmortalidad*<sup>399</sup>.

Sin embargo, a pesar del que el trabajo surja unido a la muerte y como castigo no obsta para que se le sobreponga un elemento positivo: *el trabajo como expiación de la culpa, como laborioso rescate humano y prenda de la reconciliación de los hombres con Dios*<sup>400</sup>. Esta creencia podría haber elevado el trabajo al rango de actividad digna de las personas libres, como primer paso hacia la conversión del trabajo en el elemento nuclear de la vida, y la definición de la personidad que, como veremos más adelante, alcanzó a lo largo de la historia. Ese paso no se dio en el cristianismo de los inicios y no se produjo hasta los tiempos del protestantismo calvinista como veremos más adelante. No ocurrió



así en ese momento porque en esta fe existían importantes tendencias opuestas, la naturaleza escatológica de la ética cristiana impidió que este fenómeno se produjera:

*"Pero el cristianismo no podía dar pleno desarrollo a estos puntos positivos de ideas nuevas porque pugnaban en él otras tendencias opuestas. Sabemos que, según el espíritu del mensaje del cual derivaba, el cristianismo no estaba destinado a una larga existencia sobre la tierra. La venida del reino de Dios parecía inminente y la ardiente creencia en él disuadía a los hombres de cualquier cosa terrena a fin de prepararse para la prueba final"<sup>401</sup>*

Por otra parte, dada su naturaleza mística y trascendente, el cristianismo evolucionaba entre las ideas de la caridad, lo gratuito procedente de la ayuda de otros hombres más agraciados que ganaban a su vez, ayudando al prójimo su salvación eterna. Por tanto, en este ambiente, pocas posibilidades tenía la idea del trabajo de progresar, a pesar de haber salido, en parte, del contexto peyorativo en el que Grecia y Roma lo habían hecho permanecer.

Esta situación se extendió, prácticamente sin variación por toda la Edad Media. La gleba, los siervos, hereda y reproduce las condiciones de la esclavitud, a pesar de que el cristianismo predique que los siervos tienen alma y que no son cosas, los deja unidos inexorablemente al trabajo como algo doliente, y poco deseable por las otras clases:

---

<sup>399</sup> Guido de Ruggiero. Ob.cit. p. 27-28.

<sup>400</sup> Guido de Ruggiero. Ob.cit. p. 28

<sup>401</sup> Guido de Ruggiero. Ob.cit. p. 29-30.

*"Las clases dirigentes, aristocracia, milicia, clero, permanecen todas fuera de la actividad laboriosa y viven parasitariamente de los frutos de aquélla (se refiere a la servidumbre de la gleba). La cultura no es trabajo sino ocio monástico; la milicia es espíritu de aventura separada de cualquier otro sentido de correspondencia entre el servicio de defensa de la comunidad y el alimento que esta fuerza provee; y la misma aristocracia terrateniente que ejerce una pródida función de protección y guía, carece de toda idea de relación entre aquel que hace y aquel que recibe su posición se justifica sólo en virtud de un derecho privilegiado, hereditario y tradicional.<sup>402</sup>*

En definitiva, durante todo el feudalismo faltarán en la sociedad medieval los incentivos necesarios para desarrollar una idea del trabajo eficaz. Las clases serviles lo llevarán adelante como una obligación inapelable, como una atadura, estos esclavos con alma no pretenderán en ningún momento cobrar valor y preponderancia social a partir de lo que hacen. Las clases ociosas tampoco le darán ninguna importancia a un trabajo del que se rehuye como algo indigno de su posición.

Sin embargo, es en esta época cuando surgirá en las ciudades, los burgos, una nueva clase que personificará duraderamente los ideales del trabajo: la burguesía. Fuera del tradicionalismo de las viejas clases feudales, desposeída de una herencia histórica que custodiar, esta nueva clase asoma a un mundo totalmente nuevo, a una nueva vida. La

---

<sup>402</sup> Guido de Ruggiero. Ob.cit. p. 33-34

*burguesía es y se siente hija de su misma obra, y por eso sólo en ella encuentra la medida y la norma de su acción*<sup>403</sup>.

Esta nueva clase será la protagonista de los cambios, que como vamos a ver más adelante en sucesivos apartados de este estudio, culminarán en la concepción actual de una vida hecha a medida del trabajo.

---

<sup>403</sup> Guido de Ruggiero. Ob.cit. p. 36.

### **2.2.2. El significado del trabajo en el catolicismo, en el luteranismo y en el protestantismo ascético.**

En el comienzo de este apartado hemos detectado un giro copernicano en los sentidos atribuidos al trabajo y al ocio en el marco de la Reforma, de la revolución burguesa y de la economía política. Se hace necesario detenernos en cada uno de estos tres aspectos conformadores del escenario del cambio semiótico de los elementos, trabajo y ocio, que nos ocupan. Comenzaremos por dar cuenta en lo posible de las influencias de la Reforma en la importante variación de significados producida.

Recurriremos a la obra de uno de los fundadores de la Sociedad Alemana de Sociología, Max Weber, el cual en su libro *“La ética protestante y el “espíritu” del capitalismo”* aporta las claves necesarias para la comprensión de tan radical cambio de significado del trabajo y sobre todo, como hemos concluido en el anterior apartado, a su equiparación con la figura de un nuevo dios al que se encomienda la personificación mientras que el ocio es cargado de todas las connotaciones negativas como polo opuesto del negocio, el relleno de la nueva concepción de la vida.

Comenzaremos por analizar el significado del trabajo en la ética católica. Entre los católicos, afirma Weber, no existía la palabra que designara el concepto de una actividad económica que requiriera una total entrega sin limitación ni reservas como ocurrió - y veremos porqué y cómo más adelante- en los países protestantes, donde sí desarrollaron el concepto de una actividad económica con una significación religiosa,

a la que se correspondería por ejemplo, el término *Beruf* usado desde la Alemania de Lutero. Este término incluye las connotación de “llamada” religiosa, en el vocablo cuya traducción al castellano sería profesión, esa actividad productiva que “se profesa”, valga el juego de palabras, que está cargada en sí misma de religiosidad. *Beruf* no existe en las lenguas románicas como tal, faltan tanto el concepto como la palabra.

Rescatando el sentido de “llamada” interior encontramos en el paradigma latino el término castellano *vocación*, que concatena con *Beruf* en cuanto a "llamado" o camino místico, pero que de ninguna manera se utiliza para denominar una actividad productiva.

Para completar el cuadro de la diferencia, los vocablos usados en las lenguas románicas para designar actividades productivas pertenecientes al reino de la necesidad no tienen ese valor carismático. La base de la ausencia en el mundo católico de un concepto que se refiera a la actividad mundana del hombre como portadora en sí misma de un sentido religioso está en la diferenciación establecida por el catolicismo entre el conjunto de normas que contiene el modo de vida exigible a todos los cristianos en general (los *praecepta*) y el conjunto de normas para lograr la perfección cristiana, solo exigible a los monjes (*consilia evangelica*)<sup>404</sup>, ejemplo de vida contemplativa.

La citada diferenciación no permitió que se desarrollara la concepción religiosa del trabajo, dada la predominancia existente de la “*vita contemplativa*”, concepto evolucionado del “*bios theorétikos*” aristotélico en el ámbito cristiano, sobre la *vita activa* en el mundo, que

como ya hemos tenido ocasión de explicar en apartados anteriores comprende la *labor*, el *trabajo* y la *acción*.

Esta supremacía del modelo de vida cristiana extramundano frente al mundano, encarnado el primero por el monje que, para salvar su alma, llevaba una vida sistematizada autocontrolada y sometida a una voluntad planificada que le permitiera sustraerse de los instintos irracionales y superar la sumisión a la naturaleza y al mundo<sup>405</sup>; evitó la construcción semiótica de una valoración religiosa respecto del trabajo productivo, demasiado ligado al ámbito mundano.

Será también interesante recoger en este apartado el paso decisivo dado por el luteranismo en la gestación de la nueva concepción del trabajo y de la actividad profesional de la que somos herederos en la actualidad. Como consecuencia de la doctrina luterana de que todos los cristianos son iguales por el bautismo, se deshace la duplicidad *praecepta/consilia evangélica* y se elimina la superioridad del ideal de *vita contemplativa* desarrollada en los monasterios. Así, al desaparecer el modo de vida cristiano extramundano, Lutero cambia el sistema axiológico dotando al trabajo de un nuevo valor religioso y él mismo comienza a utilizar la palabra *Beruf* refiriéndose a algo más que la “llamada” religiosa, dándole un sentido profano y, además, desarrollando un nuevo entendimiento del trabajo como cualidad moral, como único medio de vivir para agradar a Dios.

Completando la terna que titula este apartado está el protestantismo ascético, cuyo exponente a efectos del objeto de estudio

---

<sup>404</sup>Abellán J. en Weber, M. ob. cit. p. 36

en estos apartados, el trabajo, es el *calvinismo*, variedad del protestantismo ascético que se distingue principalmente por la “*doctrina de la predestinación*”, la cual establece entre sus dogmas:

*“Dios ha predestinado con su designio a algunos hombres para la vida eterna y a otros los ha condenado a la muerte eterna. (...) Aquellos hombres que están predestinados para la vida Dios los eligió en Cristo para su gobierno eterno e inamovible y según la decisión secreta y el arbitrio de su voluntad (...) Plugo a Dios abandonar al resto de los seres humanos de acuerdo con el designio inescrutable de su voluntad (...) y le plugo ordenarlas a éstas por la cólera y la deshonra a causa de sus pecados, para alabanza de la justicia soberana”* <sup>406</sup>

Este “*decretum horribile*”, en palabras de Weber, genera un sentimiento de extraña soledad en el creyente pues tiene que hacer su camino solo y sin ningún paliativo frente a su destino inalterable y completamente heterónimo. El cristiano está destinado a servir a la autoglorificación de Dios mediante el cumplimiento de los mandamientos. Sólo la gloria de Dios importa y el trabajo profesional adquiere un marcado carácter impersonal y objetivo, pero no por amor a los iguales y al resto de las criaturas del mundo, sino como servicio al orden racional mundano determinado por Dios.

Los pastores calvinistas predicaban a sus creyentes la obligación de sentirse entre los elegidos. El sentimiento contrario revelaría fe

---

<sup>405</sup> Weber, M. ob. cit. p. 139-140

<sup>406</sup> Weber, M. ob. cit. p. 115. “Capítulo 3, números 3, 5 y 7” de la Westmister Confession.

insuficiente, síntoma de pertenecer a los condenados previamente por la, en apariencia acriterial, la inescrutable decisión divina, el estigma inapelable de la voluntad divina. El trabajo infatigable era recomendado en sus alocuciones pues cobraba el valor de ser la señal de pertenencia al grupo de los elegidos y aunque no servía para conseguir salvarse, sí al menos proveía al creyente de la seguridad necesaria de estar entre los elegidos puesto que trabajar infatigablemente era señal de su inclusión en este arbitrario grupo, con el consiguiente efecto liberador para el creyente respecto del miedo acerca de cual habría sido la decisión divina inalterable sobre su salvación o condenación:

*“Pero lo importante para la significación práctica de esta especie de “santificación por las obras” es realmente el conocimiento de las características que distinguen su modo de vida correspondiente y que lo diferencian de la vida cotidiana de un cristiano medio en la Edad Media (...) el católico medieval vive, desde un punto de vista moral “al día” en cierta medida. (...) Pero las “buenas obras” (...) son, normalmente, una serie de acciones aisladas, sin ningún plan (...) El Dios del calvinismo, por el contrario, exige de los suyos y produce en ellos no “buenas obras”, sino una “vida santa” es decir una santificación por las obras elevada a sistema.<sup>407</sup>”*

Es decir, sólo la conducta sistemática y razonable, el trabajo sin descanso de acuerdo con las exigencias de “vida santa” acreditan la pertenencia al grupo de los elegidos, la *certitudo salutis*. El impulso para



la consecución de una vida sistemática y racional - ascética - se revela en otras formas de protestantismo ascético, en las que ya no está presente la doctrina de la predestinación.

Este ha sido el tránsito del trabajo en el ámbito de la Reforma desde su casi irrelevante papel para la salvación en el catolicismo - puesto que era considerado parte de la esfera mundana, contrapuesta a la extramundana de la vida del monje- hasta su consideración como la única vía salvífica en el protestantismo ascético, pasando por la consideración, podríamos decir, intermedia del trabajo como cualidad moral que enaltece al hombre a los ojos de Dios por ser la expresión de la *Beruf*, la profesión marcada de religiosidad a la que el hombre ha sido llamado por Dios, para ganarse su salvación.

---

<sup>407</sup> Weber, M. ob. cit. p. 138.

### **2.2.3. El trabajo en la ética protestante y el espíritu del capitalismo**

Weber defiende que el protestantismo está en la base de lo que da en llamar el “espíritu capitalista”. El espíritu es una actitud, un *habitus*, es decir, una disposición psíquica del individuo que se manifiesta en sus pautas de comportamiento, en los criterios con los que organiza su vida. Y entroncada directamente con el espíritu capitalista está la concepción del trabajo correspondiente a la ética protestante. Veámoslo mediante la comparación entre las mentalidades precapitalista, que se corresponde principalmente con el catolicismo. Según la interpretación que Santo Tomás de Aquino de la frase de San Pablo “*quien no trabaje que no coma*” el trabajo sólo es necesario, *naturali ratione*, para la conservación de la vida del individuo y de la comunidad. Cuando este fin no existe, cesa también la validez del precepto. Este precepto afecta al género humano, no a cada individuo en particular; el precepto no se refiere a quien pueda vivir de su riqueza,<sup>408</sup> no siendo obligatorio, por tanto, cuando no existe esa necesidad. El hombre de mentalidad precapitalista trabaja para vivir y, en caso de que se disponga de alguna riqueza, evita trabajar y se dedica a otro tipo de actividad como la caza, el juego o la guerra. Puede parecer que este pensamiento abarca únicamente a las clases ociosas de la época, pero no es así, los agricultores también pensaban en clave valorativa del ocio:

*“Por ejemplo, un hombre que antes había segado dos fanegas y media al día, a un marco por fanega, y había ganado dos*

*marcos y medio al día, después de subir el destajo 25 peniques por fanega no segó, como se había esperado, por la perspectiva de una ganancia mayor, 3 fanegas, por ejemplo, para ganar tres marcos con setenta y cinco peniques (...) sino que segó solamente dos fanegas al día por que así ganaba los dos marcos y medio que estaba ganando hasta entonces (...) Ésta es la conducta que, en relación con el uso lingüístico habitual, se puede denominar tradicionalismo: el hombre no quiere, “por naturaleza” ganar más y más dinero, sino que quiere simplemente vivir (...) y ganar lo necesario para ello”<sup>409</sup>*

Respecto de la naciente burguesía, en ella igualmente se manifiesta esta tendencia: los gremios interesados en asegurar un determinado nivel de vida a sus socios por medio de la consolidación de un modo de producción y unos precios determinados para sus productos. Y se manifiesta también en los empresarios comerciantes del sistema de producción de comercio denominado en Alemania *Verlagssystem*:

*“Visitas a la clientela, si es que se hacían, ocurrían de tarde en tarde; normalmente bastaba la correspondencia y el envío de muestras. Las horas de despacho eran pocas - quizá cinco o seis al día, a veces muchas menos; en época de campaña, cuando la había, algunas horas más-; la ganancia era razonable, suficiente para poder formar un pequeño patrimonio; (...) en general (todos) estaban de acuerdo con los “principios del negocio: visita diaria repetida a la*

---

<sup>408</sup> Weber, M. ob. cit. p. 202-203.

<sup>409</sup> Weber, M. ob. cit. p. 67

*“fuente de ingresos” y luego, según, el aperitivo al atardecer, la tertulia y, en general, un ritmo de vida cómodo.”<sup>410</sup>*

Resumiendo, en lo que Weber llama la mentalidad económica tradicionalista y tanto por unas clases como por otras, no se les daba un valor intrínseco al trabajo y a la ganancia de dinero. Sin embargo, esta mentalidad, influida por los cambios introducidos por la Reforma protestante, sería sustituida por otra en la que el trabajo en pos de ganar dinero se le presenta al hombre como algo absoluto, como un deber. Esta mentalidad será, para Weber, la impulsora del desarrollo del capitalismo moderno:

*“La cuestión sobre las fuerzas impulsoras del desarrollo del capitalismo no es básicamente una cuestión sobre el origen de las reservas de dinero utilizables de forma capitalista sino una cuestión sobre el desarrollo del espíritu capitalista. Donde éste sopla y se deja sentir, él se crea sus reservas de dinero como instrumento para su actuación y no al revés.”<sup>411</sup>*

Por tanto el capitalismo no será, para Weber, el resultado de la acumulación de capital derivada de las guerras, la piratería o la especulación sino que tendrá su origen en la actitud moral. No es, por tanto, la acumulación de capital la que mueve la expansión del capitalismo moderno, sino esa nueva actitud moral frente al trabajo preeminente entre los creyentes de los cultos protestantes, serán los que “profesan” su trabajo, ya sea para agradar a Dios o para evitar

---

<sup>410</sup> ibidem.

<sup>411</sup> Weber, M. ob. cit. p. 76 y 77

cualquier duda respecto de su cualidad de "elegidos", los que acabarán formando un capital.

El espíritu capitalista tuvo un origen que le dotó de la suficiente fuerza para poder luchar contra un ambiente adverso, la mentalidad tradicional, e imponerse sobre ella. La imposición de la nueva mentalidad corrió a cargo de extensos grupos humanos que profesaban una nueva religión que preconizaba la entrega al trabajo, lejos de intereses individuales, y dotándolo de un gran valor y significación moral.

#### 2.2.4. La economía política y el trabajo.

Prometíamos en el comienzo del apartado detenernos en el estudio de cada uno de los tres aspectos conformadores del escenario del cambio de significados de los opuestos trabajo y ocio. Corresponde ahora dedicar nuestra atención a la economía política. Comenzaremos con una definición “ad hoc” que nos sitúe en el tiempo y el lugar donde el trabajo y el ocio transpusieron recíprocamente sus cargas positiva y negativa. Nos serán de gran utilidad la definición de economía política formulada por Díez, F.:

*La economía política, es en el siglo XVIII, el saber dirigido a los magistrados y gobernantes que ofrece las mejores artes para procurar la riqueza y prosperidad de la nación. (...) De manera general podemos decir que la economía política del siglo XVIII, en sus tres expresiones típicas - Mercantilismo, Fisiocracia y Liberalismo económico smithiano- es el **arte** de dirigir la administración prudente de las cosas y de los sujetos en un Estado. (...) el arte -la técnica producto de saberes cualificados- de proporcionar a todos los ciudadanos de un Estado los bienes que necesita una familia. La economía política se entendía, pues, como la transposición de la economía del **oikos** al ámbito de gobierno. Convierte, por lo tanto, en materia de preocupación **política** aquello que los clásicos pensaban pura preocupación **doméstica**.<sup>412</sup>*

---

<sup>412</sup> Díez, F. (2001) “Utilidad, deseo y virtud. La formación de la idea moderna del trabajo” Península HCS. p. 12. Es parte de la nota al pie número 2.

Y, claro está, con la transposición de la economía del *oikos* al ámbito de gobierno se produce un arrastre de una de las características de la esfera privada heredada de la ciudad-estado ateniense: la labor y el trabajo.

El trabajo salta a la palestra política ahora es asunto de la preocupación de las artes de los gobernantes, y *la riqueza y la prosperidad de la nación* va a ser el telón de fondo que va a acompañar y al mismo tiempo la razón última que va a motivar unas sucesivas acciones políticas desarrolladas, como parte de su arte, desde las instancias hegemónicas del momento, para asimilar y moldear un tipo de trabajo que fuera útil a la teleología expresada en el párrafo citado: procurar la obtención de las mayores cotas de “riqueza y prosperidad de la nación”. Loable fin para ese momento de la historia si no fuera por las perversiones que encontraremos en las acciones encaminadas a él.

El primer paso que se dio, y que es crucial en la transformación que comenzaba a obrarse respecto del trabajo, fue el acuñamiento de la primera definición histórica del trabajo productivo:

*“El trabajo productivo, factor inexcusable de la creación de bienes útiles, es decir, de bienes con valor económico y precio en el mercado y dispositivo decisivo para la promoción de la riqueza de la nación”<sup>413</sup>.*

Así fue a parar, como primer paso, el trabajo al núcleo de la teoría económica Mercantilista. Se genera un nuevo lenguaje del trabajo:

---

<sup>413</sup> Díez, F. Ob. cit. p. 24

aparecen, junto a la figura del trabajo productivo, la de la “*sociedad ocupada*”, la del “*trabajo animado*” y otras que veremos con brevedad.

La “*sociedad ocupada*” es la sociedad reorganizada según una estructura ocupacional garante de su máxima productividad y deriva directamente de pensar el trabajo productivo como *la única fórmula objetiva de ocupación que es capaz de crear la riqueza nacional, el requisito inexcusable para conseguir la riqueza y la prosperidad de las naciones*<sup>414</sup>.

Más adelante descifraremos la figura del trabajo animado, centrémonos ahora en la *sociedad ocupada*. De la mano de la burguesía, el *trabajo productivo* -que se enfrenta con su categoría contraria el “*trabajo no productivo*”, que englobaría tanto las actividades de la nobleza, el clero y los ejércitos como la de las clases más bajas<sup>415</sup>- se desplaza al centro de la sociedad, convirtiéndose en el motor concebido por los Ilustrados para el cambio social que se adivinaba en el horizonte.

La construcción de la figura del nuevo hombre fruto de los cambios, la figura del burgués como modelo antropológico con aspiración universal *requería, por arriba, su contraposición con las*

---

<sup>414</sup> Ibid. p.25

<sup>415</sup> “*El trabajo productivo genera mercancías que son bienes con trabajo incorporado y, por esto mismo, con plena capacidad de realizar, en un tiempo posterior al de la producción, su valor. Valor y perdurabilidad del valor por la incorporación del trabajo al bien producido son las condiciones fundamentales que definen el trabajo productivo smithiano (...) el trabajo improductivo aparecerá como un cajón de sastre en el que se hacinan todas aquellas formas de trabajo a las que no puede aplicárseles la doble condición de trabajo productivo. Trabajos que, por su propia entidad, no pueden cumplir el criterio de la perdurabilidad, lo que les niega la posibilidad de cumplir el del valor: todas aquellas ocupaciones dice Smith, en las que "la labor... perece en el mismo instante de su producción", en las que el trabajo se consume en el propio acto del servicio sin que pueda alcanzar perdurabilidad económica alguna*" Ibid. p. 49 (sic)



*mentalidades y formas de vida tópicas del noble y del eclesiástico y, por abajo, con las del pobre ocioso y del trabajador manual escasamente previsor y laborioso, inclinado a formas de vida que alternaban desordenadamente el trabajo y la ociosidad*<sup>416</sup>.

La clase burguesa se ha generado a través del trabajo, sus características son las de la actividad y la motivación, pero su afán universalizador conseguirá que trabajen también las otras clases.

Por un lado, la aristocracia tenía la posibilidad de renovarse, integrándose en los trabajos de élite de manera que la sociedad se beneficiara también de ellos, *la consideración social de la nobleza se predica de una clase que presta servicios imprescindibles e inapreciables a la nación, la reforma del ideal nobiliario obedece al principio de “hacer el mejor uso posible de sus naturales ventajas en beneficio del público”*<sup>417</sup>

Por otro lado, y esta vez respecto del pobre ocioso y del trabajador manual escasamente previsor y laborioso, inclinado a formas de vida que alternaban desordenadamente el trabajo y la ociosidad, estableciendo lo que se llamaron las *políticas de pobres*, como elemento clave de la prosperidad nacional que pretendían, en palabras de Campomanes, el fiscal del Estado, por poner un caso de nuestro país:

*“...desterrar la ociosidad de los pobres, reducirles a la clase de vecinos útiles por virtud del trabajo arreglado, inclinándoles a él según sus fuerzas y talento, de grado o de fuerza a los que*

---

<sup>416</sup> Ibid. p. 39

<sup>417</sup> Ibid. p. 59

*indebidamente se resisten a ganar el pan a costa del sudor de su rostro, como Dios ordena<sup>418</sup>.”*

No vamos a entrar ahora en la dureza de las políticas de pobres encaminadas a borrar del mapa el problema de la pobreza, mediante el *examen de pobres*<sup>419</sup>, la práctica fundamental del discurso, en el que el trabajo se perfila como el dispositivo crítico para los citados exámenes, en los que la capacidad laboral de los pobres debe ser escrutada en sus más débiles manifestaciones para fijar los límites y las formas de la asistencia pura y del comienzo de la aplicación de medidas represivas para erradicar la pobreza falsa. Bastará una frase de Gándara, rescatada por Díez, para comprender en toda su magnitud las tornas de este tipo de actos, *los exámenes de pobres*:

*“En las fábricas y en los hospicios se encuentra ocupación para todos; para hilar, cardar y despinzar no es menester más que manos... Los mudos no necesitan lengua para trabajar y callar. Los ciegos tienen de tacto y otros sentidos lo que les falta de vista. La naturaleza es muy próbida”<sup>420</sup>*

Pero sí vamos a llevar a apreciar en su justa medida una enorme contradicción. La existente entre estas prédicas en contra de la pobreza y las tesis de su utilidad. La paradoja consiste en que las predicas plasmadas en la persecución de la pobreza y la estigmatización de la ociosidad de las clases populares -ociosidad que había sido concebida

---

<sup>418</sup> Ibid. p. 64

<sup>419</sup> Ibid.

<sup>420</sup> Ibid. p. 65, nota al pie número 53.

como un mal, una verdadera corrupción o fuente de corrupciones<sup>421</sup> y así, la vagancia, la vida ociosa sin que causas de fuerza mayor justifiquen la inactividad laboral, habían pasado a la legislación penal de la época como un delito<sup>422</sup> - convivían en el mismo escenario histórico con las tesis de la utilidad de la pobreza, cuyo exponente más rotundo fue Bernard Mandeville, en 1724:

*“Mandeville establece una relación directa entre la riqueza de un país y el bajo coste del trabajo que su economía moviliza: argumento económico. Además, defiende la necesidad perentoria de que los trabajadores gasten sistemáticamente toda su renta para que cumplan con la obligación de una permanente dedicación al trabajo como única forma de obtener los ingresos que aseguren su subsistencia: argumento moral. La retribución del trabajo equiparada con las necesidades básicas de subsistencia, así como una política de precios de los abastos que mantengan bajos los salarios reales, son las duras condiciones de vida que pueden asegurar el trabajo sistemático de todos aquellos que pueblan las ocupaciones manuales”<sup>423</sup>*

La pobreza “libre”, la pobreza ociosa, debe ser erradicada, pero entre la población la pobreza “útil” debe generalizarse, para mantener a la gente lejos del ocio y cerca de un trabajo aún entendido, en el fondo, como aherrojado por sus connotaciones de penalidad y esfuerzo

---

<sup>421</sup> Ibid. p. 81

<sup>422</sup> Ibid. p. 66.

<sup>423</sup> Ibid. p. 89.

lacerante, en el auténtico sentido hallado en su etimología, en el sentido de “*tripalium*”, instrumento de tortura.

De esta manera de empujar al general de la población a la calandria del trabajo -la pura represión de la ociosidad libre y la compulsión indirecta que hace trabajar forzosamente a los que deben y tienen que trabajar manualmente mediante una pobreza artificial creada a través de la prescripción de unos salarios de miseria para asegurar el trabajo sistemático- se pasará a nuevas visiones que incluyen la figura que páginas más arriba dejamos aparcada: “*el trabajo animado*”. En la apología del lujo como *requisito imprescindible para sostener y aumentar el número de fábricas, para generar y extender la ocupación de la fuerza de trabajo nacional y para el perfeccionamiento de los procesos de producción y de los productos fabricados*<sup>424</sup> y en la defensa de la extensión del consumo de productos lujosos a mercados interiores cada vez más amplios, que incluían parte de las clases más bajas, podemos encontrar las raíces de la *figura del trabajo animado*.

La idea de trabajo forjada en el Mercantilismo se somete a una profunda reelaboración y la motivación se convierte en dispositivo psicológico imprescindible de la laboriosidad, rescatando al trabajo de su condición puramente negativa. *El trabajo animado se convertirá ahora en el marchamo de garantía de la bondad del lujo burgués o, lo que es lo mismo, de una teoría del consumo no necesario ajustada a los patrones ideológicos del principio de utilidad*<sup>425</sup>. El lujo es útil tanto para aumentar la riqueza de la nación como para conseguir, en el general de

la población dedicada al trabajo manual, una laboriosidad subjetivamente motivada. Una laboriosidad de motivación psicológica que vendrá a substituir la ideología relativa al trabajo puesto sólo a disposición de la economía nacional, conseguido en la cantidad debida mediante la compulsión del deber y la necesidad perentoria.

Hasta aquí, en este apartado hemos visto evolucionar el discurso moderno del trabajo completando el transcurso desde su concepción tradicional hasta el germen de la concepción actual del mismo. Hemos comenzado con la concepción del trabajo en la mentalidad tradicional - en la cual se piensa el trabajo como instrumento para la vida, se trabaja lo necesario para vivir y en ningún momento se llega a pensar que se vive para trabajar. Tras ello, hemos constatado la evolución sufrida en la concepción del trabajo con la aparición de la figura del *trabajo productivo* -pensado como toda una necesidad nacional, como un requisito inapelable para aumentar la riqueza de la nación. Un concepto de trabajo que estará en la base de la *sociedad ocupada* -caracterizada por una serie de políticas estructuradoras de la sociedad en función de la nueva figura del trabajo, políticas con claro carácter coercitivo, conminando a cumplir con el trabajo como un deber hacia la nación, como es el caso de las *políticas de pobres*. Después, hemos dado cuenta del giro producido en la forma de pensar el trabajo con la aparición de la figura del *trabajo animado* -motivado psicológicamente y relacionado con el lujo y el consumo, siendo considerados ambos como objetos de deseo de una laboriosidad subjetivamente motivada. Resta ahora

---

<sup>424</sup> Ibid. p. 109.

completar el presente apartado constatando el último giro que se produce, cuando *trabajo productivo* y *trabajo animado* se dotan de una dimensión ética, apareciendo así la virtud de la laboriosidad como la virtud del trabajo “*y se hablará de ella como virtud particular que forma parte de la nómina general de los valores morales que definen el deber ser de unos seres humanos pensados para vivir y prosperar, como hombres buenos en las peculiares condiciones históricas de la sociedad capitalista*”<sup>426</sup>.

Sumergidos en una nueva moralidad, basada en las ideas de felicidad y utilidad, se presenta una virtud exenta del cariz exigente y difícil que presentaba en el ideal de comportamiento del cristiano, con su renuncia al mundo y su vida extramundana, ordenada, para doblegar los instintos, o en el ideal del ciudadano que habita la república, con el ejemplo de Sócrates que bebió cicuta para demostrar que la *polis* estaba por encima de cualquier otra consideración individual. Lejos de estas virtudes difíciles y exigentes, cuya praxis requiere un gran nivel de renuncia a los intereses propios, a los requerimientos de la sensualidad, del egoísmo y del amor propio, esta virtud fácil “*asume los deseos e intereses del hombre, lujo y consumo, para encauzarlos de manera razonable para conseguir verdadera felicidad y evitar su desviación que sólo puede generar desgracia, dolor y desencanto*”<sup>427</sup>.

---

<sup>425</sup> Ibid. p. 139

<sup>426</sup> Ibid. p. 165.

<sup>427</sup> Ibid. p. 166

El trabajo pasa a ser considerado como una virtud constitutiva de la ética específica de la sociedad comercial. Es precisamente en el espíritu del comercio caracterizado por Montesquieu con ocho virtudes donde aparece por primera vez el trabajo como una más de ellas:

*“El espíritu del comercio lleva consigo el de frugalidad, economía, moderación, trabajo, prudencia, tranquilidad, orden y regla”<sup>428</sup>*

Esta no es la única lista de virtudes, pero sí la más numerosa, por eso Díez F. la recoge textualmente. En esta enumeración se pueden distinguir las cuatro virtudes que el autor extrae, *“por destilación”<sup>429</sup>*, de ella y de muchas otras: parsimonia, templanza, economía y laboriosidad.

La parsimonia hace referencia a la moderación del gasto; la templanza como virtud de la moderación, también, de apetitos, deseos y pasiones, de las incitaciones de la sensualidad; la regla es el principio de orden y concierto en los hábitos de la vida cotidiana, es la virtud del ordenamiento planificado del tiempo y de las actividades, de la vida previsible y constante de un ser humano que obra según medios y fines, en definitiva, economía aplicada a la distribución del tiempo y otros bienes inmateriales.

Pero vamos a centrarnos en el ítem que nos interesa, la laboriosidad:

*“... la laboriosidad es la virtud del trabajo en la sociedad comercial. Una virtud que es trabajo animado, es decir, capacidad*

*de un trabajo sistemático, incesante, aplicado, que se inserta plenamente en la idea antropológica del Siglo de las Luces: la del hombre pasional e interesado de la apología del lujo que es laborioso por la utilidad que serlo reporta, pero, también, una virtud con efectos morales específicos, en la medida en que la laboriosidad es una condición imprescindible de la felicidad humana y un antídoto frente a la amenaza del ocio, la indolencia y la abulia, todas ellas condiciones indiscutibles de corrupción moral e infelicidad.*<sup>430</sup>

Podemos observar como de nuevo el ocio, el concepto de ocio con el giro semántico incorporado y alejado totalmente del sentido inicial de *skhòlé*, -ausencia de actividad necesaria para poder desarrollar la acción, en común, con los iguales- es decir, el pálido reflejo que nos ha quedado del ocio primigenio, cae en la negatividad junto con la indolencia, la abulia, la corrupción moral y la infelicidad.

Cuán lejos queda el sentido inicial de *skhòlé* y qué bajo cae el ocio mientras que elementos tan cuestionables como el lujo y el consumo, de los que tanto y mal se podría hablar en la sociedad contemporánea, flotan, se elevan, emergen en una ética comercial que será la generatriz del valor moral atribuido al trabajo.

Como paliativo de los estigmas del ocio mal entendido aparece en la escena moral la laboriosidad, fruto del concepto del trabajo animado en pos del lujo y del consumo, su praxis en definitiva, en la que ya se reconocen mucho de los rasgos predominantes en la ideología del

---

<sup>428</sup> Ibid. p. 180

<sup>429</sup> (sic) Ibid. p. 181.

<sup>430</sup> Ibid. p. 181, 182.



trabajo en la actualidad: sistematización y continuidad en el tiempo, el trabajo se haya mucho más preparado ahora, ceñido su “uniforme de virtud ética” para “lanzarse al ataque y apoderarse” de nuestras vidas.

Como resultado de la consideración de la buena actitud ante el trabajo, la laboriosidad, como una virtud, se desarrolla el nuevo modelo antropológico del Siglo de las Luces, se conforma un nuevo tipo de subjetividad, enfocada a la felicidad, desde parámetros muy simples:

*La ética de la sociedad comercial es una ética de la felicidad simple de unos seres que ven drásticamente reducidas sus ambiciones religiosas y políticas para encontrar un mundo pacificado y civilizado, a la medida de sus deseos e intereses; una ética para hombres ocupados y virtuosos, hombres, ellos mismos, simples, mediocres y pequeños”<sup>431</sup>*

Estos hombres mediocres y pequeños, alejados de las pasiones religiosas y políticas, sin embargo, asumirán la codicia para transformarla en algo moralmente más aceptable y menos problemático, *el hombre goza más de lo que desea que de lo que obtiene*<sup>432</sup>. La condición deseante -*“Parece que para ser felices es menester que falte siempre algo para completar la felicidad”*<sup>433</sup>- queda instituida en el ser humano, ya tenemos “la zanahoria que siempre precede al burro”.

A partir de ahora, el hombre que desee ser feliz -¿quién no?- debe abundar en la laboriosidad, en el trabajo sistemático e incesante, si quiere conseguir ser feliz por medio, está claro, de la satisfacción de sus

---

<sup>431</sup> Ibid. p. 183

<sup>432</sup> Ibid. p. 185

<sup>433</sup> Ibid. p. 185, frase de Company recogida por Díez, F.

necesidades y de sus deseos, deseos ya codificados y cosificados, como diría Guattari, centrados en unos objetos de deseo elaborados por la propia sociedad consumista, a través, también está claro, de una zóe entera hurtada a la vida buena, en sus tres formas y dedicada a trabajar.

El periplo del trabajo desde su concepción como instrumento para la vida buena a ocupante principal de la nuda vida, valor nuclear de la misma, se ha dado. El trabajo asegura la felicidad, una vida dedicada al trabajo en vez de a la religión o a la política presenta más garantías de felicidad, y, como no, de utilidad.

### **2.2.5. Las revoluciones burguesas y el trabajo.**

Hemos dedicado los anteriores subapartados a dilucidar cuales han sido las influencias en el cambio semántico obrado en torno al trabajo en los últimos siglos. Se ha expuesto aquí como la ética derivada de determinado grupo de creencias religiosas, el protestantismo ascético, fue un importante factor conformador de la actual visión del trabajo como valor central de la vida. Se ha comprobado también cómo una de las ramas del saber, nacida en el siglo XVIII, la economía política -responsable de la transposición del “oikos” a la política haciéndole abandonar la dimensión doméstica donde había estado enclavado a lo largo de los siglos- de alguna manera se conjugó con el expresado cúmulo de creencias provenientes del protestantismo, para, desde el campo del conocimiento científico y de la razón, confluir en el mismo empuje elevador del valor del trabajo en la axiología de la Europa occidental y corroborar así la idea del trabajo como eje central de la vida que ya se había fraguado en el campo de las creencias.

Corresponde ahora completar la terna que nos habíamos propuesto cubrir y dar cuenta de los hechos históricos que plasmaron las grandes transformaciones fraguadas de alguna manera ya por la acción de los dos otros elementos estudiados, creencias y saber. Así pues, serán recogidas en este trabajo algunas apreciaciones provenientes del campo de la historia respecto de las influencias en el cambio del mundo del trabajo obradas por los acontecimientos responsables de una de las grandes transformaciones del mundo, la

ocurrida entre 1789 y 1848, nos estamos refiriendo a las revoluciones burguesas. Las nombraremos en plural puesto que, grosso modo, se puede considerar la existencia de dos objetos de estudio: la Revolución francesa de 1789 y la contemporánea revolución industrial británica.

Este “dúo” histórico es responsable de los grandes cambios en las sociedades europeas que están en la base y se han proyectado hasta nuestros días dando forma a nuestra sociedad actual. En el período de sesenta años comprendido entre 1789 y 1848 se inventaron y cobraron significado algunos vocablos cuya enumeración nos situará frente a la importancia que tiene para el objeto de esta parte de nuestro estudio -el cambio de significado del trabajo- el recién incorporado elemento: las revoluciones burguesas.

Se parieron al lenguaje en aquellos momentos palabras como “industria”, “industrial”, “fábrica”, “clase media”, “clase trabajadora”, “capitalismo” y “socialismo”, todas ellas vibran juntas de tal manera que huelga cualquier explicación respecto del mosaico que entre todas componen, las teselas -las palabras- yuxtapuestas hablan solas.

“Huelga”, esta vez como sustantivo, “depauperación” y “proletariado” también se hallan en la lista de palabras neonatas y coetáneas. Podríamos añadir también “aristocracia”, “científico” e “ingeniero” sin alejarnos demasiado del campo semántico de “trabajo” cuyas variaciones de significado a lo largo del tiempo andamos apreciando. Y, fuera ya de toda restricción semántica, pero relacionadas con el tema de estudio, completaremos el mosaico verbal con elementos como “ferrocarril”, “liberal”, “conservador”, “nacionalismo”, “utilitario”,

“estadística”, “sociología”, “periodismo” e “ideología” puesto que también fueron acuñados o adaptados en la época. Todas estas “piezas nuevas” han sido recogidas de un texto de Eric J. Hobsbawn, quien expresa así la magnitud transformadora del acontecimiento objeto de estudio:

*“Imaginar el mundo moderno sin esas palabras (es decir, sin las cosas y conceptos a las que dan nombre) es medir la profundidad de la revolución producida entre 1789 y 1848, que supuso la mayor transformación en la historia humana desde los remotos tiempos en que los hombres inventaron la agricultura y la metalurgia, la escritura, la ciudad y el Estado. Esta revolución transformó y sigue transformando el mundo entero”<sup>434</sup>*

De en medio de esta vorágine transformadora comenzada en aquellas fechas, cuya larga mano ha alcanzado a moldear el mundo que nos ha tocado vivir al principio del tercer milenio, conviene destacar una par de aspectos primordiales en lo que hace al tema de estudio.

En primer lugar, la gran revolución de 1789-1848 significó *el triunfo no de la “industria” como tal, sino de la industria “capitalista”<sup>435</sup>*, con todas sus implicaciones:

Implicaciones: respecto de la teleología: la obtención de los máximos beneficios, el aumento de la riqueza; como fin último de los negocios: el lucro.

Implicaciones respecto de las relaciones de producción en las que se patentiza la teleología antes expresada: relaciones de producción basadas en la propiedad privada de los medios de producción y en la

mercantilización de la fuerza de trabajo; en la acumulación de trabajo muerto convertible en capital a través de la obtención del máximo plusvalor a partir de aquel.

Implicaciones en los formatos de organización del trabajo: los derivados de la pragmatización de la teleología a través de las relaciones de producción establecidas en determinados espacios productivos, las fábricas: formatos organizativos del trabajo de marcado carácter jerarquizado, autoritario y, además, dotados de dispositivos de control de tiempos y espacios y de disciplinamiento de cuerpos.

En segundo lugar, la gran revolución de 1789-1848 *fue el triunfo (...); no de la libertad y la igualdad en general, sino de la “clase media” o sociedad “bourgeoise” y liberal*<sup>436</sup>. Ello significa que para la gran mayoría esta revolución no tuvo otro resultado que el de trabajar más y de otra manera, en peores condiciones. Antes de 1789, el mundo era preponderantemente rural. Enormes porcentajes de la población, del orden del 72% al 97%, era campesina<sup>437</sup>. Esta población mayoritaria vivía de manera claramente diferente económica, social y culturalmente de la minoritaria población urbana<sup>438</sup>. Esta última, se hallaba repartida en multitud de pequeñas ciudades provincianas; ya que muy pocas: París, Londres, y una veintena más en toda Europa podrían caracterizarse como “grandes”. *El mundo de la agricultura resultaba*

---

<sup>434</sup> Hobsbawm, E. J. “Las revoluciones burguesas” p. 15 y 16.

<sup>435</sup> Hobsbawm, E. J. “Las revoluciones burguesas” p. 16.

<sup>436</sup> Hobsbawm, E. J. Ob.cit. p. 16

<sup>437</sup> datos: Hobsbawm, E. J. Ob.cit. p. 29 y ss.

<sup>438</sup> “*Estas ciudades provincianas no eran menos urbanas por ser pequeñas. Los verdaderos ciudadanos miraban por encima del hombro al campo circundante con el desprecio que el vivo y sabihondo siente por el fuerte, el lento, el ignorante y el estúpido.*”

*perezoso, salvo quizá para su sector capitalista*<sup>439</sup>. *El campesino había perdido mucho de su condición servil en los últimos tiempos de la Edad Media, aunque subsistieran a menudo muchos restos irritantes de dependencia legal*<sup>440</sup>. La mentalidad y las relaciones de producción tradicionales serán desplazadas y extinguidas en gran parte, sustituidas por otras nuevas que no llevarán consigo mejoras sustantivas en los términos de igualdad y libertad pregonados en los estallidos revolucionarios. La liberación de las servidumbres de la tierra, que caracterizaban a las relaciones de producción feudales del antiguo régimen, no fue todo lo liberadora que apuntaba ser puesto que, salidos del “fuego”, caían en las “llamas”: lejos de las “cadenas” de la relación servil, encontraban los “chantajes” de la imperiosa necesidad de subsistir mediante la venta del tiempo y la fuerza de su vida de ciudadanos libres por dinero para malvivir. En el siguiente fragmento, escrito por Hobsbwan, a propósito de la reforma agraria consecutiva a la revolución francesa, se trasluce claramente lo afirmado anteriormente sobre la “mutación” que se estaba obrando en la forma de explotación del trabajo humano:

*“Pero esto (se refiere al hecho de conseguir que los nuevos adquirentes de tierra en las reformas agrarias tuvieran el espíritu de iniciativa y laboriosidad necesarios) sólo se conseguiría si los campesinos, desde cuyas filas muchos de ellos se elevarían, llegaban a convertirse en una clase libre capaz de disponer de todos*

---

(...). *La línea fronteriza entre ciudad y campo, o, mejor dicho, entre ocupaciones urbanas y ocupaciones rurales, era rígida.*” Hobsbwm, E. J. Ob.cit. p. 31.

<sup>439</sup> Hobsbwm, E. J. Ob.cit. p. 43

*sus recursos (...) (esto supondría) la creación de una vasta fuerza laboral “libre”, compuesta por todos los que no habían podido convertirse en burgueses. La liberación del campesino de lazos y deberes no económicos (villanaje, servidumbre, pagos a los señores, trabajo forzado, esclavitud, etc.) era, por tanto, esencial también (...) el jornalero libre, abierto al incentivo de mayores ganancias, demostraría ser un trabajador más eficiente que el labrador forzado, fuera siervo, peón o esclavo.(...) El grandísimo número de los que ahora vegetaban sobre la tierra a la que toda la historia humana les ligaba, (..) tenían que ser arrancados de sus raíces y autorizados a trasladarse libremente. Sólo así emigrarían a las ciudades y fábricas en las que sus músculos eran cada vez más necesarios. En otras palabras: los campesinos tenían que perder su tierra a la vez que los demás lazos”<sup>441</sup>*

Respecto de la igualdad, la que se permite teniendo en cuenta las diferencias económicas, con el derecho a la propiedad proclamado como algo *natural, sagrado, inalienable e inviolable*<sup>442</sup>, más bien poca.

*“Tres posibilidades se abrían al pobre que se encontraba al margen de la sociedad burguesa y sin protección efectiva en las regiones todavía inaccesibles de la sociedad tradicional. Podía esforzarse en hacerse burgués, podía desmoralizarse o podía rebelarse”<sup>443</sup>*

---

<sup>440</sup> Hobsbawm, E. J. Ob. cit. p. 38

<sup>441</sup> Hobsbawm, E.J. Ob. cit. p. 271.

<sup>442</sup> Hobsbawm, E. J. Ob. cit. p. 114

<sup>443</sup> Hobsbawm, E. J. Ob.cit. p. 357-358.



Muchos eligieron la tercera de las alternativas, rebeliones las hubieron, motines de tejedores a la antigua, movimientos como los “destructores de máquinas” compuestos principalmente de trabajadores con los que simpatizaban pequeños negociantes y granjeros, etcétera. No podría ser de otra manera, puesto que la primera de las alternativas, convertirse en burgués, era muy difícil por no decir imposible para la persona que no tuviera bienes ni instrucción y el entorno en que esta conversión pudiera producirse les resultaba muy desagradable: el individualismo imperante conformaba la nueva sociedad burguesa en una suerte de selva muy particular con una divisa cargada, a los ojos del hombre tradicional, de maldad: *“cada hombre para sí y que al último se lo lleve el diablo”*<sup>444</sup>. La desmoralización, la alternativa intermedia, fue de lo más frecuente, *el alcoholismo en masa –compañero casi invariable de una industrialización y urbanización bruscas e incontroladas- expandía “una pestilencia de fuertes licores por toda Europa*<sup>445</sup>.

Es chocante comprobar cómo la aparición del trabajo tal como lo conocemos ahora, en su recién nacido formato, y su expansión no produjo de entrada los efectos que ahora lo ensalzan sino precisamente uno de los que se le achaca al ocio: el alcoholismo.

El habitat también cambió sustancialmente empujado por los cambios en la producción. El desarrollo urbano resultado del éxodo de los nuevos trabajadores “libres” hacia las fábricas, degeneró en un gigantesco proceso de segregación de clases en el que los nuevos

---

<sup>444</sup> Hobsbawbn, E.J. Ob. cit. p. 360.

trabajadores “libres” cayeron en las grandes concentraciones de miseria alejadas de los centros de gobierno y negocios y de los barrios residenciales de la nueva burguesía ascendente. Ésta que copiaba el “modus vivendi” de la aristocracia:

*“El fin de una sociedad aristocrática no significa el fin de la influencia aristocrática. Las clases que se elevan tienden naturalmente a ver los símbolos de su riqueza y poderío en los términos que los anteriores grupos superiores establecieron como modelos de elegancia, lujo y comodidad”* <sup>446</sup>

La sociedad francesa tras la Revolución era eminentemente burguesa tanto en su estructura como en sus valores. Parece lógico puesto que se trata de la sociedad que surgió después de la revolución calificada con posterioridad como burguesa. En nuestros tiempos y con la distancia parece una verdad de Perogrullo. Sin embargo no le parecería perogrullada a cualquiera de los “*sans-culottes*”, un movimiento informe y principalmente urbano de pobres trabajadores, artesanos, tenderos, operarios, pequeños empresarios, etc. la principal fuerza de choque de la revolución, los manifestantes más ruidosos, los amotinados, los constructores de barricadas, después de haber luchado por una *extremada democracia igualitaria y libertaria, localizada y directa*<sup>447</sup> y al contemplar cómo habían acabado las cosas. El mismo desencanto que sentiría cualquier jacobino, como integrante de la única *parte de la clase media liberal que estaba preparada para permanecer*

---

<sup>445</sup> Hobsbawn, E.J. Ob. cit. p. 361

<sup>446</sup> Hobsbawn, E. J. Ob. cit. p. 326

<sup>447</sup> Hobsbawn, E. J. Ob. cit. p. 120

*revolucionaria hasta el final sin alterar su postura*<sup>448</sup>: la revolución radical. Sin embargo, la Revolución francesa no es obra de un partido o movimiento, ni ha sido llevada a cabo por hombres que intentan llevar a la práctica un programa sistemático, como las después conocidas en la modernidad. Tampoco sería fácil encontrar líderes de clase; pero sí una alta cohesión en las líneas de pensamiento del *liberalismo clásico formulado por los “filósofos” y los “economistas” y propagado por la francmasonería y otras asociaciones*<sup>449</sup> este grupo era la burguesía. Y entre sus peticiones, contenidas en la famosa *“Declaración de derechos del hombre y del ciudadano”* no se advierten en absoluto rasgos a favor de una sociedad democrática o igualitaria, sino que más bien es simplemente un manifiesto contra la sociedad jerárquica y los privilegios de los nobles:

*“Los hombres nacen y viven libres e iguales bajo las leyes”, dice su artículo primero; pero luego se acepta la existencia de distinciones sociales “aunque solo sea por razón de la utilidad común”. La propiedad privada era un derecho natural, sagrado, inalienable e inviolable. Los hombres eran iguales ante la ley y todas las carreras estaban abiertas por igual al talento, pero si la salida empezaba para todos sin “handicap”, se daba por supuesto que los corredores no terminarían juntos.”*<sup>450</sup>

La oficialmente expresada por el régimen como voluntad “del pueblo”, identificado con “la nación francesa”, quedaba reducida al

---

<sup>448</sup> Hobsbawn, E.J. Ob. cit. p. 120

<sup>449</sup> Hobsbawn, E. J. Ob. cit. p. 113

<sup>450</sup> Hobsbawn, E. J. Ob. cit. p. 113-114

eufemismo de los intereses de una burguesía silentes pero presentes. Y el burgués liberal clásico de 1789 (y el liberal de 1789-1848) *no era un demócrata, sino un creyente en el constitucionalismo, en un Estado secular con libertades civiles y garantías para la iniciativa privada, gobernado por contribuyentes y propietarios*<sup>451</sup>. Justo lo necesario para desembarazarse de las trabas tradicionalistas a sus propósitos lucrativos desmesurados. La tan consensuada por la burguesía “*Declaración de derechos del hombre y del ciudadano*” podría darse a interpretaciones restrictivas en este sentido. Por ejemplo, la declaración establecía (frente a la jerarquía nobiliaria y el absolutismo) que “todos los ciudadanos tienen derecho a cooperar en la formación de la ley”, pero “o personalmente o a través de sus representantes” pero en ningún sitio ponía que la Asamblea representativa, institución preconizada como órgano principal de gobierno, tuviera que ser elegida en forma democrática, ni que el régimen que implica tuviera que eliminar la figura del rey. Les podía incluso resultar más interesante una monarquía constitucional sustentada por una oligarquía propietaria representada en una Asamblea legislativa que la república democrática, aunque esta última fue preconizada sin vacilación por una parte de la burguesía. La clase que dio el nombre a estas revoluciones -la política en Francia y la industrial en Inglaterra- la clase burguesa, siempre se movió entre dos aguas en su intención de conseguir una sociedad a su medida. Lo hizo pregonando primero la libertad y la igualdad y movilizándolo a las masas en este empeño para acabar con las rémoras

---

<sup>451</sup> Hobsbawn, E. J. Ob. cit. p. 114

del pasado que impedía un progreso a su medida. Para, luego, dejarlas en "la cuneta" malviviendo de un trabajo enajenado muy mal pagado, una vez conseguido el Estado secular, con las libertades civiles y las garantías para la iniciativa privada necesarias para llevar adelante esta profunda transformación de la vida y el trabajo del hombre, tan acorde a sus intereses lucrativos: "la sociedad ocupada".

### **2.2.6. El reloj y la perspectiva, el tiempo y el espacio en el trabajo.**

En apartados anteriores, hemos visto como el protestantismo y la economía política y las revoluciones burguesas construyeron con sus influencias la ideología del “trabajo” hegemónica en la actualidad. Se ha recogido en dichos apartados, por un lado, el trabajo como un “modus vivendi” que aleja al hombre de los pensamientos sobre su posible condenación, prescrita en su destino por un Dios terrible que prejuzga previamente al nacimiento, figura divina concebida por Calvino. Igualmente, se ha incluido la evolución de la concepción del trabajo hasta ser considerado como una virtud, la laboriosidad, heredado de la ética comercial -una ética fácil por contraposición a la cristiana o a la republicana, más exigente con el individuo, una ética de la utilidad y de la felicidad, enfocada a la laboriosidad para obtener el lujo deseado y que garantiza el “trabajo productivo”, clave de la riqueza de las naciones. Más allá de las posibles diferencias entre autores respecto de la atribución de mayor o menor influencia de ambas, la ética protestante y la economía política, en el cambio del significado sufrido por el trabajo a lo largo de la historia<sup>452</sup>; las dos tuvieron notoria influencia en el cambio semántico que andamos rastreando.

---

<sup>452</sup> Díez F. afirma en la obra de referencia, respecto de Weber: *“Max Weber tuvo el mérito de abrir el problema del “tradicionalismo” de los trabajadores a su consideración intelectual contemporánea. Lo hizo en buena parte, en la medida en que su teoría social concede un papel imprescindible a las actitudes y las mentalidades en el proceso de la modernización. En este sentido, retoma la discusión moral sobre el problema del trabajo de los autores del Mercantilismo evolucionado y del primer liberalismo. Es decir, retoma el problema de la predilección por el ocio y de la curva del rendimiento decreciente del trabajo (si se aumentan los salarios el obrero tradicionalista trabaja menos tiempo, con eso se lanza a la pobreza a la palestra, defendiendo salarios de subsistencia para asegurar el trabajo, hemos tratado este tema citando a Mandeville). Lo retoma, pero*

En este apartado, vamos a continuar dando cuenta de factores que han intervenido en el proceso que estamos estudiando, para ello sumaremos a este estudio las apreciaciones de Mumford, L., quien analiza la interacción entre la técnica y el capitalismo. Mumford considera el reloj como *“la máquina clave de la moderna edad industrial”*<sup>453</sup>, frente a la consideración general que atribuye a la máquina de vapor la cualidad de generar un nuevo paradigma, un nuevo “sistema técnico” en palabras de Coriat B.<sup>454</sup>: Más máquinas de vapor implican más minas de carbón y, por supuesto, de hierro, minas que a su vez funcionan con máquinas herramienta a vapor y generan más necesidades de transporte del hierro y el carbón, que se comienza a hacer con locomotoras, construidas de metal y con tracción a vapor, que requieren, a su vez de más carbón y así sucesivamente<sup>455</sup>. Más allá de las reacciones en cadena desde el corazón de la producción a la periferia que ocasionó la máquina de vapor el reloj, es para Mumford, *una nueva especie de máquina en la que la fuente de energía y la*

---

para buscarle una **solución insólita e históricamente extravagante**, si se me permite la expresión. El “tradicionalismo obrero” es finalmente vencido por la religión, por la peculiar y limitada religión del protestantismo ascético y su poderosa ética intramundana” Diez, F. Ob.cit. p. 75, nota al pie número 5. El paréntesis explicativo y la letra negrita son nuestros.

<sup>453</sup> Mumford, L. “Técnica y Civilización. Madrid, Alianza, p. 31

<sup>454</sup>“Un sistema técnico se constituye cuando, a partir de un punto y de un estado dados del conocimiento científico y técnico, se desarrolla una línea acumulativa de habilidad que termina por dar nacimiento a conjuntos técnicos de vocación genérica. A éstos sólo se los considera tales si cumplen por lo menos dos condiciones. En primer lugar deben permitir un salto considerable de la productividad humana del trabajo; luego deben poseer un carácter eminentemente “transversal”, es decir aplicarse a una gran variedad de condiciones de producción y de valor de uso.

A partir de esas tecnologías, centrales o genéricas, asistimos entonces a efectos de contagio (...) materializándose sin cesar fecundaciones recíprocas entre el corazón y sus periferias, lo cual da como resultado el dinamismo del sistema, su capacidad para autodesarrollarse” Coriat, B. “El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era electrónica” Madrid, Siglo XXI, (1992) p. 28-29.

*transmisión eran de tal naturaleza que aseguraban el flujo regular de la energía en los trabajos y hacían posible la producción regular y productos estandarizados*<sup>456</sup>.

La nueva máquina tenía un producto muy peculiar: el tiempo exacto. Un tiempo fragmentado en partículas, todas ellas iguales, que pueden ser tomadas como referencia matemática. El nuevo tiempo, producto del reloj, hace abandonar el tiempo de las referencias orgánicas, relativas a las funciones corporales, como dormir y comer, y las referencias estacionales de la naturaleza que se tenían del tiempo hasta entonces, basadas en las rutinas de la vida humana y en los ciclos naturales, lo que Mumford llama el “tiempo orgánico” y que compara con el tiempo nacido de la máquina, el tiempo mecánico, como sigue:

*“Y mientras el tiempo mecánico está formado por una sucesión de instantes matemáticamente aislados, el tiempo orgánico -lo que Bergson denomina duración- es acumulativo en sus efectos. Aunque el tiempo mecánico puede, en cierto sentido, acelerar o ir hacia atrás, como las manecillas de un reloj o las imágenes de una película, el tiempo orgánico se mueve en una dirección -a través del ciclo del nacimiento, el crecimiento, el desarrollo, decadencia y muerte-, y el pasado que ya ha muerto sigue presente en el futuro que aún ha de nacer.”*<sup>457</sup>

---

<sup>455</sup> Coriat, B. “El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era electrónica” Madrid, Siglo XXI, (1992) (interpretación escrita de la ilustración de Bertrand Gille (1978) incluida en esa página.

<sup>456</sup> Mumford, L. Ob.cit. p. 31

<sup>457</sup> Mumford, L. Ob.cit. p. 32



Es fácil adivinar cuán extraño resultaría, en aquellos momentos de la historia, el tiempo neonato parido por la máquina, el tiempo mecánico. Un tiempo ajeno por completo a los ritmos cambiantes del día y de la noche a lo largo de las estaciones; ajeno también a los ritmos propios del cuerpo humano cambiantes también en el transcurso del ciclo “diurno – nocturno” en el que se hayan inscritos; ajeno a los acontecimientos de la vida privada y de la vida pública, a los hitos culturales, festejos, celebraciones, acontecimientos; ajeno en definitiva a todos los elementos que habían ido marcando las etapas del tiempo unido al mundo conocido hasta entonces<sup>458</sup>.

De esta manera, la nueva máquina de resortes metálicos, ayudaba a crear la idea de un tiempo disociado de los acontecimientos mundanos, ayudando a crear la creencia en un mundo independiente de secuencias matemáticamente mensurables que será el mundo de la ciencia.

El tiempo se abstrajo y se convirtió en regulador de las funciones orgánicas que antes le servían de referencia, se comenzó a comer y a dormir a una hora determinada por el reloj y la “hora de comer” y la “de dormir” dejaron de estar determinadas por las rutinas humanas para determinarse matemáticamente de acuerdo con la nueva máquina.

La nueva consideración del tiempo nacida del reloj de resortes se combinará con las nuevas concepciones del espacio que se venían

---

<sup>458</sup> *“El pastor mide según el tiempo que la oveja pare un cordero; el agricultor mide a partir del día de la siembra o pensando en el de la cosecha, si el crecimiento tiene su propia duración y regularidades, detrás de éstas no hay simplemente materia y movimiento, sino los hechos del desarrollo: en breve, historia.”* Mumford, L. Ob.cit. p. 32

desarrollando con el descubrimiento de las leyes de la perspectiva y de la organización de las imágenes novedosa. Éstas últimas representan un gran cambio en relación con las concepciones espaciales del medievo, en las cuales el tamaño no se asociaba al espacio sino a la importancia del elemento en la imagen y además el tiempo y el espacio no estaban asociados. En la representación de personajes -con mayor o menor tamaño según su rango o categoría- se les ubicaba en diferentes momentos del drama, en acciones que no tenían por que ser sincrónicas, coetáneas, pero en un mismo escenario; igualmente los personajes transcendían a su tiempo y los del evangelio, por ejemplo, solían vestir al modo de la época en que se produce la imagen. Ese espacio como jerarquía de valores, fue sustituido por el espacio como sistema de magnitudes<sup>459</sup>, creándose así una nueva forma de espacio, el espacio medido, y ésta vino a reforzar el tiempo medido por el reloj:

*“Las categorías de tiempo y espacio, antes prácticamente disociadas habían quedado unidas: y las abstracciones de tiempo medido y espacio medido minaban las antiguas concepciones de infinito y eternidad (..) El deseo de emplear el espacio y el tiempo se había desembarazado de obstáculos (..) la conquista del tiempo y el espacio había empezado”<sup>460</sup>*

De momento diremos, como anticipo, que esta conquista del tiempo y del espacio “aterrizará” sobre el mundo del trabajo, lo

---

<sup>459</sup> Mumford, L. Ob.cit. p. 36

<sup>460</sup> Mumford, L. Ob.cit. p. 38

“infectará” en palabras de Mumford<sup>461</sup>, sentando allí las bases de los cambios que desembocarán en nuestro siglo, en la organización científica del trabajo y en el modo de producción fordista.

Max Weber bautizó este fenómeno consistente en el interés por la universalización de medición y cuantificación comprensiva del tiempo y del espacio, como el “romanticismo de los números”. Este “romanticismo” daría lugar en principio al desarrollo de los hábitos científicos del pensamiento y favoreció el nacimiento del capitalismo con el consiguiente abandono de las economías de trueque y su sustitución por economías “de dinero” con referencias a simbologías abstractas de la riqueza: oro, cheques, letras de cambio.

Al mismo tiempo, la naciente burguesía tendría la posibilidad de discernir las “cualidades áureas” del tiempo, las cuales ya hemos discutido citando a Benjamín Franklin y su frase “El tiempo es oro”. Inmediatamente, el poder se asimila a categorías abstractas, el dinero era poder y acelerar la producción, midiendo tiempos, espacios y ritmos, favorecería, aumentando el movimiento, aumentar el dinero. Todo ello, desembocará en la concepción de la llamada “*organización científica del trabajo*” y en el modo de producción fordista, como tendremos ocasión de ver en el próximo apartado.

---

<sup>461</sup> Mumford, L. Ob.cit. p.39: “*La nueva actitud hacia el tiempo y el espacio infectó el taller y la oficina, el ejército y la ciudad. El ritmo se hizo más rápido; las magnitudes, mayores. Mentalmente, la cultura moderna se lanzó al espacio y se entregó al movimiento. Lo que Max Weber llamó el “romanticismo de los números” surgió*

### **2.2.7. Los últimos cambios de la concepción del trabajo en la Modernidad**

Vamos a incluir en este estudio, las modernas concepciones del trabajo, desarrolladas a lo largo del siglo XX y heredadas de las mutaciones obradas en el significado del trabajo con la Reforma, la Ilustración y la economía política.

Hablaremos pues, del “*taylorismo*”, como nueva línea de pensamiento sobre el trabajo que alumbró hacia mediados del siglo XX el llamado modo de producción fordista.

Consecutivamente, seguiremos el rastro del “*toyotismo*” la nueva y última en el tiempo ideología del trabajo cuya aplicación combinada con los avances en la automatización del trabajo generados por la reciente revolución técnico-científica obró una serie de transformaciones en el modo de producción capitalista, concluyendo en el llamado “*post-fordismo*” que también será retratado.

Revisaremos las consecuencias de la fusión del general intellect con el trabajo vivo debida a la incorporación al proceso productivo de la inteligencia y la capacidad comunicativa en el post-fordismo.

Haremos hueco en este apartado, también, para la paradójica incidencia sobre el mundo laboral de las últimas revoluciones técnico-científicas que han acompañado a las citadas mutaciones.

Y concluiremos el apartado con una reflexión sobre la actitud que debe tomar la institución escolar ante estos cambios y cuál ha de ser la

---

*naturalmente de este interés. En la medición del tiempo, en el comercio, en la lucha, los hombres contaron números y finalmente; al extenderse, sólo los números contaron”.*

profundidad del cambio reflejo que necesariamente debe producirse en la institución escolar para afrontar la nueva situación.

### **2.2.7.1. Taylorismo y fordismo.**

En el apartado *“El reloj y la perspectiva, el tiempo y el espacio en el trabajo”* hemos concluido que el interés por la universalización de la medición y cuantificación comprensiva del tiempo y del espacio dio lugar al desarrollo de los hábitos científicos del pensamiento y favoreció el nacimiento del capitalismo, sustituyéndose las economías de trueque por las “de dinero”.

Desde entonces, el poder se asimiló a categorías abstractas, el dinero era poder y la aceleración de la producción, la medida y control de tiempos, espacios y ritmos, favorecería el aumento de beneficios, aumentando el dinero y por tanto el poder.

Todo ello, decíamos, desembocó en la concepción de la llamada *“organización científica del trabajo”*, de la que prometíamos dar cuenta. La conceptualización del trabajo como algo organizable científicamente, tiene sus orígenes en las ideas de F. W. Taylor sobre la funcionalización del trabajo. George Friedman, en la década de los cincuenta, da cuenta, en su libro *“El trabajo desmenuzado”*, de cada uno de los aspectos de la reorganización de las tareas en la industria estadounidense. Recurriremos a él para hacernos una idea concisa de la llamada *“organización científica del trabajo”*.

El afán por la medida del tiempo y el espacio y su aplicación a la productividad en el trabajo, llevaron al cronometraje tayloriano, en el cual *se produce una caza de (...) “tiempos muertos”, lo que es otra*

*manera metafórica de expresar lo que Marx designaba como “poros”<sup>462</sup> de la jornada de trabajo<sup>463</sup>.*

“El tiempo es oro” es el eslogan heredado de Benjamin Franklin que se sitúa en la base de esta política laboral de “caza de los tiempos muertos”. El rastreo y eliminación de los “poros” marxianos en el proceso de trabajo pone en la palestra al factor intensidad; intensidad en la explotación de la fuerza de trabajo para obtener una mayor plusvalía, habría que añadir ya que hemos traído a Marx y su pensamiento a colación. El tiempo fragmentado en unidades iguales y abstraído de la realidad, tal cual lo vimos como resultado del reloj de resortes mecánicos -la máquina “productora” de tiempo- es ahora considerado como susceptible de “intensificarse” mediante una racionalización práctica que permite obtener mayores resultados en la realidad sin aumentar el recorrido abstracto de la aguja por la esfera, aumentando así de modo rotundo su intensidad, bajo una perspectiva, eso sí, meramente económica, de administración de la fuerza de trabajo como un bien y atribución de un valor a la misma para facilitar su transacción.

Quizá ahí se halle la clave al extraño fenómeno por el que los lunes son subjetivamente más “largos” que los domingos, el factor intensidad en la explotación de la fuerza de trabajo es el que anda

---

<sup>462</sup> *“La reducción de la jornada de trabajo, el paso de un tamaño extensivo a un tamaño intensivo, a una intensificación, han sido analizados por Marx en las páginas clásicas del capital. Ha demostrado como esta evolución conduce a una tensión superior del esfuerzo del obrero y, al mismo tiempo a “llenar más apretadamente los poros del tiempo de trabajo”.* Karl Marx, *El Capital*, t. I, cap. XIII, III: *Reacción inmediata de la explotación mecánica sobre el obrero* en Friedman, G. “El trabajo desmenuzado” Editorial Suramericana, Buenos Aires. (1958), p. 131

agazapado, haciéndonos sentir de manera diferente los tiempos del trabajo y del ocio tal como los conocemos y vivimos en la actualidad.

Taylor sostenía, como principios esenciales, por un lado una división muy acentuada de las operaciones de trabajo -división de las labores en sus más elementos más simples agrupando luego las funciones similares, igual que se dividen el conjunto de componentes homólogos de una máquina- puesto que *cuanto más acentuada fuera la división, tanto mayor era la economía y que cuanto más analizado en sus especialidades fuera un trabajo,(...) y más se confiara cada una de las especialidades a un obrero que no hiciera otra cosa, menos elevado sería el costo*<sup>464</sup> del producto. El diseño de esta división se obtiene gracias al análisis de los tiempos y de los movimientos y se combina con el ya aludido cronometraje, y con un ajuste riguroso y minucioso de las labores entre sí.

Taylor, que era un ingeniero, era por tanto un pensador en términos de eficacia y de eficiencia *y trataba los problemas humanos de la organización en la forma en que se le había enseñado a tratar en la construcción de máquinas*<sup>465</sup>. Esta forma de pensar dio como resultado un objetivo claro: separar el pensamiento de la ejecución del trabajo. Así, consideró al trabajador un tipo de máquina, con sus funciones ejecutoras. Y desgajó totalmente de la figura del trabajador *“toda la gran masa de conocimientos que, en el pasado, habían estado en la cabeza de los obreros, y también en su habilidad y en su destreza físicas”*

---

<sup>463</sup> Friedman, G. “El trabajo desmenuzado” Editorial Suramericana, Buenos Aires. (1958), p. 131.

<sup>464</sup> Friedman, G. Ob.cit. p. 68



entregándosela a la Dirección<sup>466</sup>. Aplicando lo aprendido en el apartado “*Institutio*”, estamos ante la total burocratización de la producción en el sentido que hemos recogido de Lobrot y Lapassade.

Queda en manos de la instancia Dirección, el pensamiento y la preparación totales y minuciosos del trabajo. Al obrero se le encomienda, en analogía con la máquina, “*no que produzca más por propia iniciativa, sino que ejecute puntualmente unas órdenes dadas en sus menores detalles*”<sup>467</sup>. Tal cual si de una máquina se tratara. Esta es una forma de *cosificación*, definida por Lukács y también una de las formas más claras de *heteronomía instituida* según Cardan.

Sin embargo, el mismo Taylor reconoce que ese es el impacto inicial de su método, pero aduce que el obrero con su trabajo así organizado tiene mucho que ganar:

*“... cuando, gracias a todas estas disposiciones, el obrero llega a trabajar de una forma cómoda y en apariencia fácil, la primera impresión es que este sistema tiende a hacer de él un puro autómatas. Los obreros con frecuencia dicen los primeros días en que se les aplica este método “¡Cómo! ¡Ni siquiera puedo pensar o hacer un movimiento sin que alguien me lo impida o lo haga por mí!” La misma crítica puede hacerse a toda forma moderna de la división del trabajo... Hay que señalar que la formación del cirujano, durante sus primeros años, se coloca bajo la dependencia inmediata de un práctico que le enseña, con la mayor minucia, como debe hacer para*

---

<sup>465</sup> Friedman, G. Ob. cit. p. 74

<sup>466</sup> Friedman, G. Ob.cit. p. 74

<sup>467</sup> F. W. Taylor, “La Direction des Ateliers” en Friedman, G. ob. cit. p. 74

*realizar convenientemente su oficio. (...) Esta formación no limita para nada el desarrollo de su inteligencia; muy al contrario, le procura rápidamente lo mejor de la ciencia de sus predecesores. (...) Igualmente, el obrero que coopera con sus numerosos instructores puede aprovecharse de condiciones tan buenas y generalmente mejores que las que gozaba cuando se le confiaba el problema entero y él hacía la tarea por sí mismo”<sup>468</sup>*

A esta nueva forma de concebir el trabajo enajenado se le denomina “especialización”, y al obrero-máquina “obrero especializado”. Veamos cómo se conseguía esto:

*“En el cuadro de la racionalización tayloriana, el obrero obedece a las fichas de instrucción minuciosamente elaboradas por el servicio de preparación del trabajo, con determinación de los tiempos y los movimientos, las herramientas, las velocidades y las profundidades de corte. El contramaestre único es reemplazado por ocho agentes, repartidos entre el taller y las oficinas, que encierran al obrero en una red de información y de vigilancia técnicas”<sup>469</sup>*

La interpretación taylorista del trabajo, su organización científica, despliega toda una amplia obsesión por los controles, como podemos ver. La fuente de esta obsesión la podemos encontrar en la desconfianza fundamental respecto de la mano de obra a la que se tenía por “naturalmente” refractaria al esfuerzo y estúpida.<sup>470</sup> Organizar científicamente el trabajo de estas gentes tenía como fin la extracción

---

<sup>468</sup> F.W.Taylor “Principes d’Organisation scientifique des Usines” en Friedman, G. Ob.cit. p.148

<sup>469</sup> Friedman, G. Ob.cit. p. 148

del mayor rendimiento, de la mayor plusvalía, posible. Para ello se extirparía cualquier tipo de iniciativa de los mismos en el proceso de trabajo, quedando su trabajo restringido y completamente prescrito. Sin embargo, la máquina no es perfecta y, para Gorz, las completas restricciones y prescripciones, aparte de mostrar una evidente intención de que el capital ejerciera un poder egoísta y omnímodo sobre el trabajo, no eran más que aparentes:

*La organización y las técnicas puestas en funcionamiento reflejaban la voluntad del capital de ejercer una dominación total sobre el trabajo, para combatir "la indolencia" la pereza, la indisciplina y las veleidades de la rebelión. La fábrica era el teatro de una guerrilla permanente donde los obreros especializados desplegaban tesoros de ingenio para sustraer importantes reservas de productividad (muy a menudo alrededor del 20 %) a la vigilancia del poder jerárquico. Todo el encanto y toda la creatividad de los obreros se empleaban en armar nichos ocultos de autonomía"<sup>471</sup>*

Esto explicaría la voluntad firme de ir sustituyendo mano de obra por máquinas en un proceso que acabaría en lo que se dio en llamar el “modo de producción fordista” puesto que su paradigma eran las plantas de automóviles de la marca Ford. Un modo de producción cargado de rigideces con un trabajo altamente parcelado, distribuido a lo largo de inmensas cadenas de montaje pensadas para la producción en masa de productos estandarizados. Pero un modo de producción que, al mismo tiempo, presentaba síntomas de anquilosamiento -

---

<sup>470</sup> Gorz, A. Ob. citada., p.38.

esperables por otro lado de enormes estructuras rígidas- que le impedía lanzar nuevos productos sin que se produjeran enormes retrasos causados por la ardua planificación de los recursos necesarios exigida por este método. Caracteriza al fordismo también una jerarquía rígida, con gran sentido militar respecto de las normas de rendimiento y del tiempo, fragmentado a la centésima de segundo, para hacerlo después corresponderse con cada una de las atomizadas tareas en un escenario de  *encuadramiento pletórico de los obreros, pues como cada uno de ellos estaba aislado en su puesto, el personal jerárquico debía organizar e imponer la sincronización y la coordinación de las tareas parceladas*<sup>472</sup>. Todo este personal jerárquico y organizador iba a engrosar el total del personal no directamente productivo que alcanzaba una magnitud equivalente a la cuarta parte del personal obrero, directamente productivo. Este factor influirá en los cambios que se introducen en el modo de producción post-fordista -que caracterizaremos también a continuación- y que busca entre otras cosas disminuir el esfuerzo y los gastos e inversiones en análisis, organización, coordinación y control de las tareas que conllevan estos “enormes monstruos” que son las fábricas características del modo de producción fordista.

---

<sup>471</sup> Gorz, A. Ob. cit. p.38

<sup>472</sup> Gorz, A. Ob.cit., p.38

### **2.2.7.2. Toyotismo y post-fordismo**

En este escenario surge la filosofía toyotista resumida así por un director de producción de la marca Toyota:

*"Nuestros 2.100 obreros de producción trabajan ocho horas por día en los talleres, nuestros treinta ingenieros trabajan allí sólo dos horas por día. La primera tarea de los ingenieros es, en consecuencia, sostener las ideas de los obreros y no decirles lo que deben hacer. Toda otra actitud, conduce al derroche de enormes recursos."*<sup>473</sup>

La autogestión obrera inscrita en el proceso productivo es el fundamento del toyotismo, mediante su promoción se pretende alcanzar las más altas cotas de flexibilidad, productividad y agilidad en la evolución técnica, ajustando la producción, además, a la demanda. Se trata según el inventor del método, el japonés Ohno, de conseguir resolver el siguiente problema: *"qué hacer para elevar la productividad cuando las cantidades que se deben producir no aumentan"*<sup>474</sup>. Surgió así la "producción aligerada" (*lean production*) a la que se le pronosticaba que iba a "cambiar el mundo". De entrada, eliminando las barreras entre ejecución y pensamiento, desembarazando a los trabajadores de su rol "autómata", se pretendía reducir en un cincuenta por ciento los efectivos necesarios para la producción.

Hasta ahora, en el taylorismo, el ingenio y la creatividad obrera no eran más que una fuente de problemas. Estas facultades sólo proporcionaban, a los ojos de los analistas del taylorismo y del

fordismo, posibilidades para la rebelión y el desorden. Por tanto, debían ser sometidas a una represión total encaminada a su dominación absoluta. A partir de ahora, con el toyotismo, estas cualidades se convierten en un recurso explotable y susceptible, también, de ser desarrollado, ampliado, favorecido:

*“La dominación absoluta, totalmente represiva, de la personalidad obrera debía ser reemplazada por su movilización total (...) Los obreros deben comprender lo que hacen, mejor: todo el proceso y todo el sistema de fabricación deben (en principio) volverse para ellos un todo inteligible, cuya responsabilidad asumen, al cual se entregan y del que se sienten amos. Deben reflexionar sobre los medios de mejorar y de racionalizar procedimientos y de la organización del sistema. Para eso, deben debatir entre ellos, ponerse de acuerdo, saber explicarse y escucharse, estar dispuestos a la autocrítica, a aprender, a evolucionar continuamente.”<sup>475</sup>*

De “autómata”, a “polivalente”: encargado de un conglomerado de operaciones, amo de un conjunto modular multifuncional de medios de trabajo, capaz de acordar comunicativamente con sus compañeros de grupo y con otros grupos, capaz de acordar "comunicativamente" con los miembros de su grupo y con las jerarquías, a modo de un patrón colectivo de un trabajo también de cariz colectivo. Ésta será la nueva mutación en el rol del trabajador, producida en interés de la

---

<sup>473</sup> Gorz A. Ob.cit. p. 39

<sup>474</sup> Gorz A. Ob.cit. p. 39

<sup>475</sup> Gorz, A. Ob. citada, p. 39-40

productividad. Estas son las características que, con el nuevo enfoque, deberá desarrollar el asalariado.

Ello permitirá empezar a “pensar al revés” el proceso de fabricación. Los almacenes repletos de existencias de materias y piezas, destinadas a surtir a los talleres de montaje, dejarán paso a la modalidad de “cero existencias”, el principio del Kan-Ban, una inversión de las reglas tradicionales de la lógica fordista que Coriat describe así:

*“En vez de que la producción se haga “en cadena” desde el principio hacia el final del proceso, se hace desde el final hacia el principio del mismo. El principio consiste en que, a partir de los pedidos hechos a la fábrica, (...) productos efectivamente vendidos, se programan las necesidades en unidades elementales desde el último puesto en el proceso (...) pasando los pedidos, de puesto en puesto, hacia el primer puesto (...) la clave de la novedad consiste en establecer (...) un flujo de información inverso (...) Desde el final, la serie de los pedidos (...) se remonta hacia el principio (...) de tal manera que (...) sólo hay en producción la cantidad de unidades exactamente necesaria para satisfacer el pedido. Es así como se realiza el principio de “cero existencias” característico del Kan - Ban”<sup>476</sup>*

Con este cambio en la metodología y el enfoque del proceso de trabajo, que pone “patas arriba” el ideario tayloriano-fordista, el trabajo productivo exigirá entre los trabajadores un “nivel general de conocimientos”, que, base de su productividad, entre en el proceso de

*producción como “fuerza productiva inmediata”*<sup>477</sup>. De este nuevo método de producción, productor de una modificación sustancial en la consideración del individuo operario, se pregonó que proporcionaría grandezas en el futuro. Muchos se preguntaban si este método abriría espacios sin precedentes para el poder obrero y si anunciaba una posible liberación *en el trabajo y del trabajo* a la vez; llegando incluso a preguntarse si este método -que sacaba al obrero del rol de “autómata” para conferirle la oportunidad de “tomar” los papeles de la Dirección taylorista- contenía el germen de la toma del poder por los trabajadores, puesto que el rol del patrón podría llegar a tornarse, en este caso más que nunca, una estructura parasitaria obsoleta. Sin embargo, Gorz, expone su idea de la contestación a esta pregunta con otras descarnadas interrogaciones:

*“¿O (mas bién, esta concepción) lleva la sujeción de los trabajadores al colmo, obligándolos a tomar por su cuenta la función patronal y el “imperativo de la competitividad”, a poner el interés de la empresa por encima de todo, incluida su salud y hasta su vida? ¿Implica una nueva feudalización de las relaciones sociales de producción -el obrero convertido en el “feroz vasallo” de una firma con cuyos intereses esta conminado a identificarse totalmente...?”*<sup>478</sup>.

Lamentablemente, parece que Gorz tiene razón a la vista de la evolución producida en el tiempo transcurrido. Ahora, el paradigma de

---

<sup>476</sup> Coriat, B. Ob.cit. p. 85

<sup>477</sup> Gorz, A. Ob.cit. p. 41

<sup>478</sup> Gorz, A. Ob.cit. p. 41



la organización ha sido reemplazado por el de la *red de flujos interconectados*<sup>479</sup>. Esto significa que el sistema centralmente hetero-organizado ha sido sustituido, por la evolución del Kan-Ban, en un sistema auto-organizado descentrado semejante a la red neuronal, donde cada operario se constituye en “neurona” equifuncional y equipoderosa construyendo en múltiples conexiones con otras la estructura productiva, el “cerebro”.

A priori, el resultado podría haber sido una reapropiación del trabajo y, sin embargo, a posteriori ha resultado ser *una regresión hacia la sujeción total, una cuasi condición de vasallaje de la persona misma del trabajador*<sup>480</sup>. En un primer momento evolutivo, se intentaba conseguir de los trabajadores la reflexión sobre su propio trabajo y su interés respecto de la concepción del producto y de los equipamientos. Pero, no nos engañemos, desde el principio, de ninguna manera se llegó a pensar en conferirle al obrero la capacidad de decisión sobre los aspectos más importantes de la producción, la definición del producto, el destino y el uso social de la misma. El poder obrero sobre la producción no dejaba de parecer peligroso y una inutilidad su extensión a la dirección del proceso productivo.

La globalización y el desempleo serán los factores coyunturales que contribuirán plenamente a extender esta vuelta atrás, a la premodernidad, hacia la que se despegó con el toyotismo. Inmersas en este pensamiento “al revés” del proceso productivo, en función de la demanda real, se reorganizan las empresas mediante la

---

<sup>479</sup> Gorz, A. Ob.cit. p. 41

subcontratación externa de diferentes parcelas del proceso productivo. Son empresas externas, en apariencia independientes, pero subordinadas, por las leyes del mercado de trabajo, a los centros neurálgicos contratantes, las cuales se sitúan en la cúspide del diseño del producto final. Y, además, a lo largo de este sistema de subcontratación y en una especie de caída “en cascada”, de malas a peores condiciones de trabajo, llevan la supuesta independencia - vasallaje en realidad- hasta los niveles más bajos o periféricos del proceso productivo.

Completa el cuadro la figura del trabajador autónomo, cuyo contingente no cesa de incrementarse, contribuyendo a la imagen de “empresa fractal”, empresa compuesta de pequeñas empresas dependientes hasta la atomización, que comparten los riesgos y las fluctuaciones, la parte desagradable del patronazgo, sin compartir por contra los sustanciosos beneficios, la parte agradable del patronazgo.

Dentro del mundo de las empresas renovadas no tienen cabida los obreros con pasado o praxis sindical, el desempleo se encarga de posibilitar la selección en este sentido. Y en el seno de las instituciones empresariales se desarrollan abundantemente la “cultura de empresa” y el “patriotismo de empresa”. Los jóvenes obreros contratados, mediante un sistema selectivo excluyente de cualquier identidad de clase - privados de su identidad cultural y de clase, de su lugar y su pertenencia a la sociedad global- se ven abocados a formar parte de esa nueva “comunidad”, que pone en común el trabajo pero reserva a

---

<sup>480</sup> Gorz, A. Ob.cit. p. 42

instancias privadas los beneficios, dándose a la misma en cuerpo y alma. Se convierte así la empresa en el único lazo social al cual Gorz atribuye estas interacciones con el trabajador:

*“El lazo con la empresa y el colectivo de trabajo de la empresa (...) absorbe toda la energía, moviliza toda la persona del trabajador y contiene para éste el peligro de la pérdida total de sí en caso de que deje de merecer, por la excelencia indefinidamente creciente de su desempeño, la confianza de la firma, la consideración de sus compañeros de equipo.”<sup>481</sup>*

La negociación colectiva en torno a conflictos para su resolución, la prevalencia de los derechos propios de la ciudadanía social y política sobre los derechos del patrón de disponer de su trabajo, facultades y persona, ha pasado a la historia. En su lugar, y en nombre del imperativo de la “competitividad” se abren brechas en el derecho del trabajo y en las disposiciones de las convenciones colectivas, aparecen los “trabajos basura”. Las empresas renovadas plantean el superior valor de la pertenencia a la empresa respecto a la pertenencia a la sociedad y a la clase y exigen, compran, la devoción incondicional instrumentalizando facetas de la personalidad humana que la concepción taylorista mecánico automática del trabajador pasaba por alto: sus facultades lingüísticas, su capacidad de aprender, de prever, de analizar, su simpatía, sus dotes comunicativos...

---

<sup>481</sup> Gorz, A. Ob.cit. p. 47.

Este nuevo tipo de trabajadores se caracteriza por “saber venderse”, es la *ideología de la venta de sí*<sup>482</sup>, la personalidad se ha convertido en parte integrante de la fuerza de trabajo y el patrón los va a seleccionar entre sus iguales en función de su personalidad y de su actitud hacia el trabajo. Se produce un giro que aproxima a los antiguos trabajadores heterónomos del modelo taylorista-fordista a los creativos autónomos que siempre han existido: periodistas, propagandistas, redactores y diseñadores publicitarios, especialistas en relaciones públicas, etcétera; todos ellos capaces de cumplir a la perfección el mandato de ser “*soberanamente libres en los límites impuestos por otro; libres para realizar los fines de un amo, pero sólo para eso*”<sup>483</sup>. Sin embargo, ni que decir tiene que los sueldos y condiciones que convertían el trabajo de estos últimos creativos casi en una prebenda no son los que percibe ahora la generalidad de los nuevos trabajadores rediseñados, reeducados por las empresas, ahora, en el “*eagerness*”: *el ardor en el trabajo, la premura por servir, el celo*.<sup>484</sup>

### **2.2.7.3. Nueva correspondencia entre “general intellect” y “trabajo vivo”. La posibilidad del nuevo “skholé co-instituyente”.**

Hasta aquí, hemos intentado caracterizar las formas emergentes del trabajo en el post-fordismo y sus consecuencias respecto de la subjetividad trabajadora, de la condición de los sujetos al modo de producción postfordista.

---

<sup>482</sup> Gorz, A. Ob.cit. p. 55

<sup>483</sup> Gorz, A. Ob.cit. p. 53

<sup>484</sup> Gorz, A. Ob.cit. p. 55

Pero esta modificación de la subjetividad, acorde al cambio en el modo de producción, desde lo que conocíamos como fordismo al post-fordismo que vivimos en la actualidad, tiene implicaciones que pueden ser leídas en positivo desde el punto de vista de un proyecto emancipador y radical democrático. Hemos sido espectadores en las últimas décadas del siglo XX de la mutación en el tipo de sujeto productivo: De “autómata”, a “polivalente”, decíamos más arriba, capaz de acordar comunicativamente con sus compañeros de grupo y con otros grupos, capaz de acordar "comunicativamente" con los miembros de su grupo y con las jerarquías, a modo de un patrón colectivo de un trabajo también de cariz colectivo. El lenguaje y la inteligencia han sido puestos a trabajar. Ésta es la nueva mutación en el rol del trabajador, producida en interés de la productividad. Pero, como contrapartida, se aprecia en estos cambios una nueva vertiente, una nueva posibilidad, una nueva carga de potencia para la transformación social que se dibuja, como una *diferancia*<sup>485</sup>, fenómeno ya mencionado en este texto, mostrándose casi simultáneamente como en un parpadeo interpretativo, alternando con la visión de las nuevas condiciones de opresión que retoman el vasallaje. Así, Raúl Sánchez Cedillo, en el prólogo del libro “Virtuosismo y Revolución” de Paolo Virno<sup>486</sup>, refiriéndose al comienzo de todo este pasaje del fordismo al post-

---

<sup>485</sup> Ver los apartados sobre la “diferencia” y la “*diferancia*” de la co-institución escolar en el apartado “Institutio” ut supra.

<sup>486</sup> Virno, P. “Virtuosismo y revolución, la acción política en la era del desencanto” Editorial Traficantes de sueños. Madrid, 2003. Disponible gratuitamente en <http://sindominio.net/traficantes/editorial/virtuosismo%20y%20revoluci%F3n.pdf> a fecha 11.07.2007

fordismo, allá en los años setenta del siglo pasado en el momento de la emergencia del movimiento del rechazo al trabajo:

*“(Paolo Virno) Asiste así activamente a la eclosión de las nuevas formas de expresión de la nueva composición de clase nacida de la reestructuración capitalista en curso y de lo que ya entonces empieza a describirse como dimensión social y metropolitana de los procesos de valorización capitalista todo lo cual estallará, (...) con el movimiento del 77”<sup>487</sup>*

La nueva fuerza de trabajo social, anfibia, adaptada al terreno de la reestructuración de las relaciones laborales, al mercado laboral precario y atípico, al uso de la inteligencia y el lenguaje en el trabajo, hará precisa la modificación de los enfoques de análisis, respecto de la clase obrera fabril, que comienzan a estar obsoletos. En caso contrario, los viejos enfoques analíticos no permitirían *“aferrar las consecuencias de la renovación salvaje del proyecto revolucionario que comenzara a pergeñarse a la vez que se practicaba”<sup>488</sup>*

Una de las importantes consecuencias de la inclusión de la inteligencia y el lenguaje puestos a trabajar en el modo de producción post-fordista es el cambio que implica en la noción de *“general intellect”*. Éste es un concepto desarrollado por el joven Marx en su *“Fragmento sobre las máquinas”<sup>489</sup>*. En aquel momento Marx consideró que el saber abstracto, incluido el científico, deviene por su autonomización respecto

---

<sup>487</sup> ibidem, página 14.

<sup>488</sup> ibidem.

<sup>489</sup> Karl Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, vol, 2, México. Siglo XXI, 1972. Disponible en

del proceso productivo en la fuerza animadora, motriz, relegando la simple fuerza de trabajo invertida en formas parciales y repetitivas a un papel secundario, marginal:

*“La ciencia, que obliga a los miembros inanimados de la máquina -merced a su construcción- a operar como un autómatas, conforme un fin, no existe en la conciencia del obrero, sino que opera a través de la máquina, como poder ajeno, como poder de la máquina misma sobre aquél. La apropiación del trabajo vivo a través del trabajo objetivado -(...)-, implícita en el concepto del capital, está, en la producción fundada en la maquinaria, puesta como carácter del proceso de producción mismo también desde el punto de vista de sus elementos y de sus movimientos materiales. El proceso de producción ha cesado de ser proceso de trabajo en el sentido de ser controlado por el trabajo como unidad dominante. El trabajo se presenta, antes bien, solamente como órgano consciente, disperso bajo la forma de diversos obreros vivos presentes en muchos puntos del sistema mecánico, y subsumido en el proceso total.”<sup>490</sup>*

El resultado, a los ojos de Marx, fue la objetivación, la cosificación del saber, como capital fijo tomando forma a través del sistema automático de máquinas que en aquel momento estaba surgiendo. Gracias a esta reflexión, Marx comenzó a hablar de “*general intellect*”:

---

<http://textos.wordpress.com/2006/05/23/fragmento-sobre-las-maquinas/> a fecha 09.07.2007

<sup>490</sup> Extraído de: Karl Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, vol, 2, México. Siglo XXI, 1972. Disponible en

*“Marx recurre a una imagen bastante sugestiva para designar el conjunto de los conocimientos abstractos (de “paradigmas epistemológicos” diríamos hoy), que, al mismo tiempo, constituyen el epicentro de la producción social y organizan todo el contexto de la vida: él habla de “general intellect”, de un “cerebro general””<sup>491</sup>*

Esta cosificación del “cerebro general” de la inteligencia general, de todos, como parte del capital fijo –cosificación que deja a un lado, margina, o subsume, al trabajo respecto del proceso productivo- es trastocado por los cambios habidos en el pasaje del fordismo al post-fordismo, con la inclusión del lenguaje y la inteligencia de nuevo entre los requerimientos de la fuerza de trabajo. Y este trastocamiento es el que da como resultado la *diferancia* de la que hablábamos más arriba. Por un lado, en un primer momento de la *diferancia*, estaríamos ante una recuperación o relanzamiento dentro de la institución empresarial post-fordista de formas existentes en las relaciones serviles o de vasallaje análogas a las establecidas en la Edad Media que ya hemos visto con anterioridad: La precariedad en el empleo, la subcontratación y dispersión en retículas de las tareas de las distintas fases del proceso productivo, la terciarización del trabajo, el “saber venderse a sí mismos” para sobrevivir en el nuevo mercado laboral, ha provocado una agudización de las relaciones de dependencia personal respecto de la empresa contratante, o compradora de la fuerza de trabajo, inscrita en

---

<http://textos.wordpress.com/2006/05/23/fragmento-sobre-las-maquinas/> a fecha 09.07.2007



la nueva cultura de empresa, el nuevo patriotismo de empresa, la “entera libertad” de los círculos de calidad, libertad para buscar la mejor forma de servir al amo y cumplir sus órdenes. Por otro lado, o en el segundo momento de la *diferancia* encontramos las posibilidades, la potencia emancipadora, de esta nueva situación, que tienen en su base en la asimilación del “*general intellect*” al “trabajo vivo”, merced a los cambios habidos en el post-fordismo y en la informatización y aplicación de las nuevas tecnologías al proceso productivo. Vamos a prestar atención a este segundo aspecto de la nueva situación.

Virno, P., en la obra de referencia, nos ofrece una interesante visión al respecto. Afirma que el trabajo en la actualidad está acercándose, incluso entrando en el terreno de la “acción política”, hasta fundirse, confundirse o indiferenciarse con ella. Para demostrar su afirmación, en primer lugar, deslinda el significado de la “acción política” del atribuido al “trabajo” (su carácter instrumental, taciturno y automático) y, también del dominio o significado del “pensamiento puro” (su naturaleza solitaria y no manifiesta, “fugitiva”):

*“A diferencia del trabajo, la acción política interviene sobre las relaciones sociales y no sobre las materias naturales, modifica el contexto en el que se inscribe en vez de obstruirlo con objetos nuevos. A diferencia de la reflexión intelectual, la acción es pública, está sometida a la exterioridad, a la contingencia, al rumor de la multitud.”<sup>492</sup>*

---

<sup>491</sup> Virno, P. “Virtuosismo y revolución, la acción política en la era del desencanto” Editorial Traficantes de sueños. Madrid, 2003. Página 78.

<sup>492</sup> *ibidem*, página 90.

Esta diferenciación está ligada a la tradición productiva. Pero Virno P. afirma que ello pertenece al pasado. Ahora, con el postfordismo, con la aplicación de las nuevas tecnologías en el proceso productivo, con la incorporación de la inteligencia y el lenguaje, con la terciarización e inmaterialidad que comienzan a emerger como nuevas formas hegemónicas del trabajo asalariado *“las fronteras habituales entre Intelecto, Trabajo y Acción (o si se prefiere entre teoría, poiesis y praxis) ceden y en diversos puntos se señalan infiltraciones o cabezas de puente”*<sup>493</sup>. Esta desaparición de los lindes entre Intelecto, Trabajo y Acción tiene consecuencias diferentes y opuestas en función de a qué campo nos estemos refiriendo. Con respecto a las fronteras entre Intelecto y Trabajo vemos que la asociación, o mejor la absorción, el aprovechamiento del Intelecto por el Trabajo, es un fenómeno promocionado desde las cumbres del poder económico y político, es un refuerzo de “lo instituido”, Virno lo expresa así: *“la simbiosis entre el saber y la producción tiende a la legitimación extrema anómala y sin embargo vigorosa, del pacto de obediencia hacia el Estado”*<sup>494</sup>. Sin embargo, el otro conocido del par, “lo instituyente”, nos espera en la relación entre Intelecto y Acción política, su vínculo nos permite *“vislumbrar la posibilidad de una esfera pública no estatal”*<sup>495</sup>, un lugar común, público, de todos, no mediatizado por lo instituido, un lugar, una esfera, para lo instituyente en el cruce entre Intelecto y Acción política. Como estamos moviéndonos en una geometría conceptual

---

<sup>493</sup> ibidem.

<sup>494</sup> ibidem.

<sup>495</sup> ibidem.

triangular cuyos vértices son Intelecto, Acción y Trabajo, y el Intelecto ha estado relacionado siempre con la Acción, la nueva simbiosis diseñada “desde arriba” entre Intelecto y Trabajo nos lanza directamente a completar el triángulo, y encontrar así la segunda imagen de la *diferancia*, diciendo que el Trabajo ha tomado contacto con la potencia transformadora de la Acción Política. Esta segunda imagen, potente, cargada de posibilidades, es la que se vislumbra “desde abajo”, desde lo instituyente, es un efecto de impacto ya no tan deseado por “el arriba”, lo instituido, por las cumbres del poder económico y político como el de la simbiosis trabajo-intelecto desde allí promocionada. Dicho de otra manera, la inclusión del intelecto y las capacidades comunicativas en el proceso de producción para su explotación ha provocado, de retuque, la absorción de los rasgos distintivos de la “acción política” por parte del “trabajo” como consecuencia de la connivencia entre la producción contemporánea y el “intelecto”, como consecuencia de la *“simbiosis del Trabajo con el general intellect o “saber social general” que, según Marx, da forma al “proceso vital de la sociedad”*<sup>496</sup>. De manera que con la reinclusión del lenguaje y la inteligencia, de lo relacional en el proceso productivo, y con la creciente importancia del trabajo inmaterial, el rasgo diferenciador que marcaba la frontera entre “trabajo” y “acción política” (la segunda interviene sobre las relaciones sociales y el primero sobre las materias naturales) ha acabado por desaparecer totalmente:

---

<sup>496</sup> ibidem.

*“En la época posfordista, es el trabajo el que cobra las apariencias de la Acción: imprevisibilidad, capacidad para empezar algo de nuevo, performances lingüísticas, habilidad para la elección entre posibilidades alternativas...”*

Cada vez más el trabajo va cobrando características que Marx relegaba al trabajo intelectual de los virtuosos, el segundo de los casos glosados por Marx cuando dividía dicho tipo de trabajo en dos categorías principales: a) la “actividad inmaterial” que da como resultado mercancías existentes independientemente del autor, o productor, cuadros, libros, objetos de arte... y b) las actividades en que el producto es inseparable del acto de producción, las ejecuciones virtuosas de los “artistas intérpretes” que podrían incluir también a las de los oradores, los maestros, los médicos, los sacerdotes... De ambas categorías afirmaba Marx que solo la primera puede incluirse, a su vez, dentro de la categoría del “trabajo productivo” (aquel que produce plusvalía, y no el que es tan solo útil), la segunda categoría, por contra, a pesar de ser trabajo asalariado no encaja dentro del trabajo productivo, desde la perspectiva de Marx, quedando relegado a una forma exquisita, virtuosa, del trabajo servil, junto con los mayordomos de la época y demás. Clasificación ésta no exenta de cierta “tirantez” a nuestro entender: ¡mayordomos y virtuosos compartiendo categoría! Estas dificultades en la clasificación del trabajo del virtuoso quedan “minimizadas” por la afirmación marxiana de su muy exigua, infinitesimal, cantidad respecto de la total masa de la producción

capitalista. Virno afirma sobre el segundo formato de trabajo intelectual propugnado por Marx -el de los virtuosos intérpretes- lo siguiente:

*“En la organización productiva postfordista, la actividad sin obra deviene, del caso particular y problemático que es (en la clasificación marxista), el prototipo del trabajo asalariado en general (...) La “presencia del otro” es, al mismo tiempo instrumento y objeto de trabajo: es por esto por lo que los procedimientos productivos requieren siempre un cierto grado de virtuosismo y se asemejan a verdaderas acciones políticas. La intelectualidad de masa (término (...) mediante el cual hemos intentado indicar una cualidad de toda la fuerza de trabajo posfordista (...)) está llamada a ejercer el arte de lo posible, a afrontar lo imprevisto, a beneficiarse de la ocasión (...) En el fondo, el eslogan capitalista sobre la “calidad total” ¿significa otra cosa que la petición de poner a trabajar, a saber, la habilidad comunicativa y el gusto por la Acción? (...) Una secuencia tal, parodiando la autorrealización, marca en realidad la cumbre del sometimiento”<sup>497</sup>*

Estamos pues, ante una fuerza de trabajo posfordista que ha mutado desde los mínimos del taylorismo y del fordismo, de las ejecuciones tan simples como para que pueda ser llevadas a cabo por un chimpancé, como decía Taylor, a una fuerza de trabajo virtuosa, pero como dice Virno, más sierva, más sometida que nunca. Esto es una situación “explosiva”, plena de posibilidades, desde una perspectiva radical democrática y transformativa de la sociedad. Los trabajadores

ahora son virtuosos ante una nueva partitura que les ha dado el capitalismo renovado en postfordismo y globalización, una partitura nueva que les ha endosado el Imperio. “¿Cuál es la partitura que no dejan de ejecutar los trabajadores posfordistas desde el momento en que son inducidos a dar muestras de virtuosismo?”<sup>498</sup> se pregunta Virno, y la respuesta es el *Intelecto en tanto en que Intelecto público, general intellect, saber social global, competencia lingüística común*<sup>499</sup>. Sin embargo, es en esta partitura donde está la clave de la potencia, las posibilidades transformadoras de los nuevos sujetos del postfordismo, de la Multitud: en este nuevo modo de producción exigente del virtuosismo de los a él sujetos, se están introduciendo rasgos propios de la acción política, precisamente porque en él se ha puesto a trabajar el intelecto, convirtiéndolo en la principal fuerza productiva, y el intelecto es precisamente la premisa y el epicentro de toda creación, y por tanto de lo nuevo, de cualquier transformación, “de toda poiesis”<sup>500</sup> dice Virno.

Es decir, que con la inclusión en el trabajo enajenado del Intelecto -premisas y epicentro de toda poiesis- se está acercando éste, “peligrosamente” para lo instituido y “esperanzadoramente” para lo instituyente, al “trabajo vivo”- aquel que Negri define como productor de la vida y constituyente de la sociedad en un tiempo que no respeta la división que establece la jornada laboral, dentro y fuera de las prisiones del trabajo capitalista y de su relación salarial, tanto en el ámbito del

---

<sup>497</sup> ibidem, página 94

<sup>498</sup> ibidem, página 95

<sup>499</sup> ibidem

trabajo como el del no trabajo. Con ello queremos decir que esta última maniobra del comando del capital para perfeccionar los mecanismos de explotación, aumentando la opresión por un lado, por otro lado acerca “peligrosamente” todo el proceso productivo al terreno de lo común, al terreno del “trabajo vivo”, dejando al capital –el trabajo muerto- cada vez más arrinconado a funciones meramente financieras y sacando del núcleo del proceso productivo.

El cruce de caminos, la encrucijada reside precisamente ahí. Este nuevo giro en el modo de producción el post-fordismo, ha generado un desplazamiento del “*general intellect*” desde su situación como una “capacidad científica objetivada” en el sistema de máquinas, y por tanto cosificada como parte del capital fijo, a otra situación en la que el “*general intellect*” “*más que como una machina machinarum, se presenta al final como un atributo del trabajo vivo, repertorio de la intelligentsia difusa, partitura que reúne a la multitud*”<sup>501</sup>.

Sin embargo, ese Intelecto general, hecho público, unido al Trabajo, convertido en la partitura de todos los nuevos virtuosos, los nuevos sujetos del post-fordismo, en la medida en que se ha subsumido al capital en las formas enajenadas del Trabajo, es, en esa esfera, inhibido y abolido en cierto modo, o parcialmente, pues va más allá, o tiene más posibilidades, que las serviles, que son las únicas que interesan en ese ámbito y, por tanto, se inhiben o abolen las otras. Sin embargo, el “*general intellect*” es el fundamento de una cooperación social mucho más amplia y heterogénea que la específica del campo del

---

<sup>500</sup> ibidem.

trabajo. Y eso significa que ese “*general intellect*” se ha hecho público, y ha sido asumido por la multitud trabajadora. Ello, en principio, ha ocurrido a iniciativa de los poderes instituidos, la institución empresarial, el propio Estado, siempre en función de la optimización de la productividad y siempre en el marco de la institución empresarial. La abolición e inhibición de la potencia del intelecto de la que hablamos tiene que ver, pues, con todas las características que implica el marco del trabajo enajenado: a) enajenación, pese a la parodia de autorrealización de los círculos de calidad, no deja de ser la triste imagen de la capacidad relacional con la presencia del otro, el cobrar-lengua, puesto en venta para sobrevivir, b) heteronomía, en realidad las decisiones importantes que atañen al proceso productivo quedan en manos del empresario y c) jerarquía, recordemos que se le da al trabajador toda la “libertad” necesaria para servir mejor al jerarca. Pero en realidad este intelecto reasumido forzosamente por la multitud trabajadora es mucho más potente y con facilidad puede rebasar los límites de la esfera del Trabajo -con más facilidad todavía las constricciones del trabajo enajenado capitalista- para configurar un *excedente de cooperación*, como forma que resume otros factores: facultad de lenguaje, disposición de aprendizaje, capacidad de abstracción y acceso a la autorreflexión, y, por tanto, posibilidad de cooperación, conexión, comunicación, co-decisión, co-institución no capturada por el capital. Este excedente de cooperación no capturada por el capital como trabajo muerto es trabajo vivo y, como recurso

---

<sup>501</sup> ibidem, página 96



precioso, puede trascender las limitaciones actuales de la esfera del Trabajo y penetrar en lo que podríamos llamar, usando las herramientas conceptuales de las que nos vamos dotando, la esfera del Otium. Virno lo expresa así:

*“La piedra angular de la acción política (y también el paso que, solo, podrá arrancarla de la parálisis actual) consiste en desarrollar el carácter público del Intelecto **fuera del trabajo, en oposición a éste**”<sup>502</sup>*

Allí, en ese lugar conceptual, fuera del trabajo y en oposición a él -en el terreno del Otium, diríamos nosotros siguiendo a Milner- es donde este excedente de cooperación y conexión resultado del “*general intellect*” hecho público -esta vez encarnado en la Multitud trabajadora, es decir, en la generalidad de los sujetos trabajadores del postfordismo- se encuentra con la Acción política. Esta última, por otro lado es uno de los elementos configuradores del “Skhòlé”, del ocio reencontrado, político, es decir, del “nuevo Skhòlé co-instituyente” del que venimos hablando. La diferencia es que el planteamiento es más amplio y abarca, de una manera más general, no solo el ámbito exclusivo de lo escolar -donde lo hemos conocido como étimo y reflexionado sobre él- sino, de una manera genérica, al ámbito de la negación de lo productivo, del Trabajo. Virno afirma que este es un hecho muy relevante:

*“La subversión de las relaciones capitalistas de producción puede manifestarse, de ahora en adelante, **solo con la***

**constitución de una esfera pública no estatal, de una comunidad política que tenga como propio gozne el general intellect. Los rasgos distintivos de la experiencia posfordista (virtuosismo servil, valorización de la facultad del lenguaje, relación inevitable con la “presencia del otro, etc.) postulan, como contra-paso conflictivo, nada menos que una forma radicalmente nueva de democracia”**<sup>503</sup>

“La subversión de las relaciones capitalistas... Solo con la constitución de una esfera pública no estatal...” dice Virno. La subversión de las relaciones burocráticas en el ámbito escolar... Solo con la co-institución de una esfera escolar no burocrática... decíamos nosotros cuando hablábamos de la Escuela del Gozo y del Deseo. “Una forma radicalmente nueva de democracia”, afirma Virno. Un “nuevo Skholé co-instituyente” afirmamos nosotros. Si bien lo miramos, éste ha sido un viaje de ida y vuelta: investigando sobre la institución escolar, la Escuela, y rastreando el sentido de su étimo Skhòle e intentando vislumbrar la potencia, las posibilidades que encierra, hemos encontrado un modelo de aprendizaje desligado de la burocracia y de los parámetros del trabajo enajenado y próximo a un ocio reencontrado, emancipador, democrático, político, que hemos llamado Skholé y que hemos cargado con todos los significados del Otium, el mundo de la libertad y de la cultura. Después hemos investigado la semiótica del Trabajo y su extrapolación moral (bueno-malo) con el ocio a lo largo del tiempo para llegar a las actuales formas de trabajo enajenado. Y entre

---

<sup>502</sup> ibidem, página 99.

las nuevas posibilidades de los parámetros de la emergente producción postfordista se encuentra precisamente aquello que habíamos dibujado para el ámbito escolar, lo que nosotros llamaríamos un “nuevo Skhòlé co-instituyente” porque nosotros lo encontramos investigando las características “escolares”, valga la redundancia, de la institución escolar. Muestra todo ello de la imbricación de dos instituciones Escuela y Sociedad. Sin duda, podríamos decir que la Escuela es un “ensayo de la sociedad”, para bien y para mal, en sentido positivo y en sentido negativo: Todo aquello que gravita desde el principio, lo instituido escolar, que no podamos cambiar y no podamos transformar en el lugar y el momento de la conformación de subjetividades: relaciones de soberanía, formatos burocráticos, lo “arrastraremos”, como lastre, a la sociedad y nos hundirá en la burocracia, la soberanía, la heteronomía, la enajenación, alejándonos en el plano social de la democracia. Todo aquello que podamos desde lo instituyente, co-instituyente, conseguir en el camino de la radicalización de la democracia en la institución escolar: relaciones basadas en la potencia democrática de los singulares, frente a las relaciones de soberanía instituidas; dinámicas político democráticas, desde la autonomía, frente al quehacer burocrático, heterónimo; nos hará ascender con ligereza en el plano social a la consecución de altas cotas de radicalización democrática.

Todo este estudio de las relaciones ocio trabajo que hemos realizado a propósito del segundo término de la expresión “institución

---

<sup>503</sup> ibidem, página 99.

escolar” nos ha llevado a la conclusión de tener una enorme potencia en nuestras manos y en nuestras mentes de docentes, una gran posibilidad abierta de radicalización de la democracia tanto en el plano escolar como en el social. Y nos ha reafirmado en la convicción de que es necesario cambiar los códigos más profundos de la institución escolar y abrir las puertas de la institución y nuestras mentes a una nueva concepción del ocio: el ocio reencontrado, el ocio democrático, el “*nuevo skhòlé coconstituyente*”.

Virno habla de un “Exodo” una “*defección de masas fuera del Estado, a la alianza entre el general intellect y la Acción política, el tránsito hacia la esfera pública del intelecto*”<sup>504</sup>. Nosotros, sin embargo no podemos hablar de éxodo por que no estamos hablando de la desafección a una institución, el Estado, que está dentro de algo más amplio que es la Sociedad, sino de la desafección a unas prácticas burocráticas y autoritarias, sustituyéndolas por otras radicalmente democráticas, en el seno de una institución escolar, cuya existencia no nos cuestionamos.

Virno sí se cuestiona el Estado, en su forma actual, soberano, autoritario, manifestación máxima de la burocracia y su propuesta para el Éxodo que propone es la siguiente:

*“El Éxodo es la fundación de una República. Pero la idea misma de “república” exige despedirse de la organización estatal. República y, en este caso, ya no Estado. De este modo, la acción política del éxodo consiste en una sustracción emprendedora. Sólo*

*el que abre una línea de fuga puede fundar; pero recíprocamente, sólo el que funda logra encontrar el paso para partir de Egipto. En lo que sigue, quisiéramos circunstanciar el tema del Éxodo, es decir, de la Acción en tanto sustracción emprendedora (o despedida fundadora) a través de una serie de palabras clave. Aquí están las principales: Desobediencia, Intemperancia, Multitud, Sóviet, Ejemplo, Derecho a la Resistencia, Milagro*<sup>505</sup>

Nosotros también abrimos una línea de fuga, pero, paradójicamente hacia el verdadero significado de la institución escolar. No necesitamos fundar algo nuevo fuera, porque cuando se fundó la Escuela, a juzgar por su primer nombre, iba en el camino correcto, hacia el skhòlé, hacia el ocio democrático. Nosotros simplemente proponemos el reencuentro de la institución escolar con su significado profundo, más allá de las distorsiones capitalistas. Así pues, estamos hablando más que de fundar la nueva “república de la enseñanza aprendizaje” que se despide de la organización escolar (Virno habla de fundar la república que se despide de la organización estatal), de redimensionarla, mediante una sustracción emprendedora, como dice Virno, pero sustracción respecto de la burocracia y las relaciones de soberanía hegemónicas en la actualidad en el seno de la institución. Nuestra propuesta no es un abandono, una despedida de la institución escolar, como el que propone Virno con su república respecto de la institución estatal, por contra es un redimensionamiento, una novación

---

<sup>504</sup> ibidem.

<sup>505</sup> ibidem, página 100

si se quiere, destrabando las ligazones de la institución escolar con el trabajo enajenado, la burocracia, la soberanía, la jerarquía, la heteronomía, y creando nuevas imbricaciones con el ocio democrático, el trabajo vivo, la democracia, la potencia y la autonomía, pero en el seno de la institución ya existente. Por tanto, nosotros no hablamos de Éxodo, porque no pretendemos acabar con la Escuela, con la institución escolar, yéndonos de ella, sino variarla sustancialmente a través de la introducción de nuevos códigos profundos, nuevos valores, que sustenten nuevas prácticas. Estamos pues hablando de una Nómade transformativa en el interior de la institución existente hacia la “co-institución escolar radicalmente democrática”, hacia la práctica de un nuevo Skhòlé co-instituyente en el seno de la institución existente, sin que entre en nuestros presupuestos desactivarla o abandonarla. Estamos hablando de una Nómade Transformativa, y no de un Éxodo, en el seno de la institución escolar existente, sin embargo hay intención de despedirse de las prácticas burocráticas y soberanas y es una despedida fundadora de prácticas democráticas y potentes. Y nos acompañan muchas de las palabras claves que nombra Virno:

*Desobediencia*, a la imposición de una escuela burocrática y a la idea, que es casi un mandato, de que las cosas han sido así siempre, son y serán así, desobediencia a la falsa naturalización de la institución escolar.

*Intemperancia* respecto del “status quo” en la institución escolar que consideramos obsoleto y disarmónico con la cada vez más necesaria radicalización de la democracia.

*Multitud* porque estamos hablando de un proyecto, la Escuela de la Multitud, que solo se materializa si es llevado a cabo por la Multitud y para la Multitud.

*Sóviet*, porque sóviet significa asamblea y las asambleas son uno de los tres niveles de la configuración interna de nuestra propuesta como veremos más adelante.

*Ejemplo*, porque llegamos a la reproductibilidad partiendo de la singularidad de la co-institución, y, en el interior de ella, de las singularidades de los co-instituyentes, y ambas tienen el valor de su existencia en sí mismas, como demostración de posibilidad, de potencia, y tienen el valor del prototipo -y no la normatividad de un orden externo- que encontramos en el hito de Summerhill.

*Derecho a la Resistencia*, evidentemente a la burocracia, a la heteronomía instituida, a las relaciones de soberanía, al papel ancilar de la institución escolar respecto de la institución de las relaciones de producción capitalistas.

Y *Milagro*, porque lo que estamos planteando es, bien mirado, una anomalía salvaje respecto del orden imperante, “tan precisa y potente que deja fuera de juego la brújula conceptual, que sin embargo, había señalado su lugar de surgimiento”<sup>506</sup>: Summerhill.

---

<sup>506</sup> Ibidem, página 116.

#### **2.2.7.4. La apropiación por el capital de las revoluciones científico tecnológicas. El desempleo “tecnológico” creciente.**

Una mirada superficial a las revoluciones científica y tecnológica en sus albores las hace promisorias de reducción del tiempo de trabajo necesario para cubrir las necesidades básicas, y hace vislumbrar una sociedad dotada de un amplio espacio tiempo para el ocio, para un ocio con el significado de origen, vaciado de las connotaciones negativas que ha ido acumulando en una sociedad enfocada al trabajo. Abundantemente los filmes de ciencia ficción de los años sesenta y setenta sobre sociedades futuras nos presentan escenarios de este tipo, tiempo libre de trabajo, ocupado por la cultura y algún amago de política.

Estas expectativas, que tanto fueron pregonadas por el propio sistema capitalista a través de sus factorías de producción de sueños, Hollywood y otras, han sido frustradas por una realidad social marcada por la privatización en manos de instancias muy concretas del progreso generado por toda la sociedad, por el *general intellect*, en estas revoluciones:

*“El capitalismo logró (...) remontar la crisis del modelo fordista.*

***Lo logró al apoderarse de una mutación tecnocientífica que lo supera a él mismo y cuyo alcance histórico y antropológico es incapaz de asumir.”***<sup>507</sup>

El esperado cambio en la calidad de vida y trabajo del hombre ha quedado ninguneado con esta apropiación de los cambios tecnológico



científicos y se ha visto sustituida por una subsunción del hombre y de sus capacidades intelectuales y comunicativas, al proceso productivo maquinizado y, además, altamente informatizado y tecnologizado, que revela formas de dominación en las relaciones de producción del nuevo modo de producción post-fordista sobre la vida humana sorprendentemente agudizadas:

*“La forma más importante del capital fijo es, desde ese momento el saber almacenado y que se vuelve instantáneamente disponible por las tecnologías de la información, y la forma más importante de la fuerza de trabajo es el intelecto. El capitalismo post-fordista hace suya la fórmula de Stalin: “El hombre es el capital más precioso”. “El hombre” está subsumido en el proceso de producción como “recurso humano” como “capital humano”, capital humano fijo. Sus capacidades específicamente humanas están integradas en un mismo sistema con el intelecto inanimado de las máquinas. Se vuelve ciborg, medio de producción en su totalidad, hasta su ser sujeto, es decir capital, mercancía y trabajo a la vez”<sup>508</sup>.*

Esta cosificación del ser humano, su integración en el sistema de intelecto inanimado de las máquinas ahora altamente tecnologizado e informatizado, como un medio de producción más –como un *ciborg* supeditado, acoplado a las nuevas máquinas en palabras de Gorz- ha hecho esfumarse las ilusiones del retorno a la vida buena, de la recuperación del *Otium*, en palabras de Milner, perdido o usurpado que

---

<sup>507</sup> Gorz, A. Ob. cit. p. 15-16.

podría haberse generado en el tiempo de nuestras vidas, liberado del trabajo por el efecto, que se esperaba benéfico, de las mutaciones técnico científicas. En un mundo en el que, como resultado de la cosificación del *general intellect* como capital fijo, se han producido las revoluciones informática y tecnológica sin que se haya comunizado o hecho público el beneficio de esos saltos, el resultado de esa cosificación es que el trabajo es, o sigue siendo una carga que suele restar un tercio del tiempo irremplazable de nuestras vidas, sustrayéndolo a otras posibles actividades: viajes, juegos, política, formación, gimnasia, producción y disfrute del arte, relaciones sociales, etc.

Sin embargo, el resultado de estas revoluciones científicas y tecnológicas emerge de otra forma, se da la paradoja entre la aludida "sobredosificación" existente en cuanto al ratio horas a la semana/persona, cuarenta horas semanales, y el hecho de que esté mal repartido:

*“La reducción del tiempo de trabajo se está practicando ya de manera drástica y generalizada en la mayoría de sociedades industrializadas, pero en la peor de sus modalidades posibles: el paro masivo acompañado de la desestabilización de las relaciones laborales. En efecto, si la cuarta o la quinta parte de la población activa no tiene empleo –como sucede en España–, eso quiere decir que el tiempo de trabajo se ha reducido en un 20 o 25 por cien”<sup>509</sup>*

---

<sup>508</sup> Gorz, A. Ob. cit. p. 15-16.

<sup>509</sup> Riechman, J. y Recio, A. “Quien parte y reparte... El debate sobre la reducción del tiempo de trabajo” Barcelona, Icaria, 1997, p. 11.

Esta reducción de la cuarta o quinta parte del volumen total de trabajo necesario para mantener los niveles de producción, no recae sobre las personas que trabajan sino que se da por “desaparecido”. Y lo que ya no existe, sea cual sea el origen de su desaparición, aunque sea una ciencia y una tecnología desarrollada con el esfuerzo intelectual y financiero de toda la sociedad, ya no se paga. La disminución del tiempo de trabajo necesario para sustentar el reino de la necesidad de nuestra sociedad ya no recae sobre el Otium, el reino de la libertad<sup>510</sup>, sino que engrosa en forma de dinero no gastado las arcas del capital. El montante de la apropiación de la revolución tecnológica por el capital es perfectamente cuantificable en términos de *desempleo tecnológico creciente*:

*“El desarrollo de nuevos sectores, generalmente en el ámbito de los servicios, no ha absorbido ni previsiblemente absorberá en los próximos tiempos ese **desempleo tecnológico creciente**, ni siquiera en la metrópoli capitalista. En particular la aplicación de la microelectrónica a la producción, a la distribución y a los servicios ha dado un impulso gigantesco a la automatización del trabajo. Ésta*

---

<sup>510</sup> “..., el **reino de la libertad sólo comienza allí donde cesa el trabajo determinado por la necesidad y la adecuación a finalidades exteriores** (...) está más allá de la esfera de la producción material propiamente dicha. (...) La libertad en este terreno solo puede consistir en que el hombre socializado, los productores asociados, **regulen racionalmente ese metabolismo suyo con la naturaleza poniéndolo bajo su control colectivo, en vez de ser dominados por él como un poder ciego**; que lo lleven a cabo con el mínimo empleo de fuerzas y bajo las condiciones más dignas y adecuadas a su naturaleza humana. Pero este sigue siempre siendo un reino de la necesidad. Allende al mismo empieza **el desarrollo de las fuerzas humanas, considerado como un fin en sí mismo, el verdadero reino de la libertad, que sin embargo solo puede florecer sobre aquel reino de la necesidad como su base. La reducción de la jornada laboral es la condición básica.**” (Karl Marx, cap. 48 del libro tercero de El capital)” Riechman, J. Recio A. Ob. cit. p. 9. La letra negrita es mía.

*genera paro a corto y medio plazo, y desequilibra la distribución del producto social a favor de los beneficios del capital y en contra de los salarios de los trabajadores y trabajadoras.”<sup>511</sup>*

Es decir, en nuestro país, por un lado, aproximadamente el setenta y cinco o el ochenta por cien de la población activa “asana”<sup>512</sup> un excesivo tercio de sus vidas para asegurar sus derechos y considerarse incluidos, mientras por otro lado aproximadamente el veinte o veinticinco por ciento correspondiente al paro carecen de la posibilidad de “asana” al servicio de una empresa, viéndose así en el límite de la exclusión.

Si la mencionada socialización de los progresos científicos y tecnológicos habidos fuera el caso, ahora, a principios del tercer milenio, acaso trabajaríamos diez o quince horas a la semana. Como no ha sido así, aún estamos muy lejos de eso. Aunque se plantea la posibilidad, desde los sindicatos y las fuerzas de izquierda de reducir la jornada cinco horas dejándola en treinta y cinco horas semanales, forzados por la disminución de los puestos de trabajo consecuencia de la apropiación por el capital del desarrollo y del progreso y desde posturas solidarias con los iguales.

El trabajo, en la antítesis de su concepción original ligada al sufrimiento -*tripaliare* es en latín torturar- es hoy considerado un "bien" preciado y escaso, con los consiguientes peligros de exclusión para el

---

<sup>511</sup> Riechmann J., Recio, A. Ob. cit. p. 15. La letra negrita es mía.

<sup>512</sup> asana: trabaja. Asanar es un sinónimo de trabajar muy utilizado en los crucigramas, relacionado con el verbo sanar, asanar parece ser lo contrario, aunque, por alguna razón que desconocemos, no esta recogida en los diccionarios, nosotros hemos optado por recogerlo en un ejercicio de gramática generativa.

sujeto que carezca de él, y ha llegado a ser el fundamento de la ciudadanía. Sin embargo y como hemos visto deriva del término "tripalium", un antiguo instrumento de tortura compuesto por tres palos, como su nombre indica, y roba un importante tiempo a la "buena vida" concepto aristotélico que engloba el disfrute de la belleza, la participación en la política y la contemplación de lo eterno, o al Otium, la libertad y la cultura de Milner, o al Skhòlé que venimos a proponer. Se dice que esta escasez que se ha agudizado en los últimos tiempos es una consecuencia lógica derivada del desarrollo tecnológico. Sin embargo, voces más críticas rebaten esta relación directa entre desarrollo y desempleo:

*“Una de las posibles consecuencias del cambio técnico es la de aumentar la productividad del trabajo, la cantidad de bienes producidos por unidad de trabajo. **Pero de ello no se puede derivar mecánicamente la aparición de desempleo.** Sin entrar en otras cuestiones importantes a las que aludiremos posteriormente, podemos ya indicar que en una sociedad colectivista, una mejora tecnológica de este tipo se traduciría en aumento del consumo o reducción de la jornada laboral, en lugar de provocar el desempleo de una parte de la población. Por ello, al analizar el desempleo, **el énfasis principal debe ponerse en las relaciones sociales que rigen el sistema económico y no en la***

**tecnología;** sin negar que el cambio técnico siempre puede provocar mutaciones importantes en la vida social.”<sup>513</sup>

Serán pues las relaciones sociales de producción impuestas en el modo de producción capitalista las responsables -con la apropiación de los beneficios para la especie humana de los avances científicos y tecnológicos por el capital, generada por la cosificación del *general intellect* en capital fijo- de esta suerte de “espejismo” de relación causa efecto entre el desarrollo tecnológico y el desempleo.

#### **2.2.7.5. La escuela ante el nuevo panorama.**

Este es el panorama que se dibuja ante nosotros, al comienzo del siglo y milenio, en una sociedad que destruye el trabajo tanto cuantitativamente -aumento del desempleo- como cualitativamente -ataque a la dignidad de las condiciones de trabajo, pervivencia en algunos casos del esclavismo, relanzamiento de relaciones de dependencia y vasallaje- en la que la industria posfordista es *la punta de lanza de una transformación en profundidad que anula el trabajo, anula el salariado y tiende a reducir al 2% la parte de la población activa que asegura la totalidad de la producción material (!)*<sup>514</sup>.

Y, mientras, la Escuela, a la zaga del tiempo que vive, se ha convertido en un templo al trabajo, en lugar del santuario de la buena vida que pretendía ser cuando nació como *skhòlé*, ocio.

El desarrollo democrático en términos de participación y posibilidades de co-institución de agencias de enunciación topa

---

<sup>513</sup> Riechmann, J., Recio A. Ob. cit. p. 27-28. La letra negrita es mía.

directamente con la notoria reiterada "falta de tiempo" de los tiempos modernos, post-modernos o de la tardo-modernidad. Se vive y se enseña para el trabajo y no para la política.

La escuela se ha convertido en una fábrica de trabajadores y nunca de ociosos, pues existen connotaciones muy negativas respecto del ocio: pereza, vagancia, aburrimiento, toxicomanías, delincuencia, marginación, exclusión y un largo etcétera son resultados de un ocio que se entiende como vacío, como no hacer nada, frente al trabajo "dignificador y realizador" de las personas humanas. Nada más lejos de la realidad que vivimos ahora con la enajenación del trabajo y los procesos de división que conducen a un enfermizo y anulador modo de vida, de casa al trabajo, del trabajo a casa, (a ver la televisión, que se encarga de rellenar ese ocio de forma heterónoma, pasiva y solipsista). De casa al trabajo y del trabajo a casa. Un trabajo que machaca cualquier posibilidad de realización personal y que esquilma el tiempo de nuestras vidas, hasta el punto de que no tenemos tiempo para ocuparnos de los asuntos que nos incumben como público, como multitud de singulares, y que dejamos en manos de nuestros representantes, la clase política, que también ha hecho de la política un trabajo, un espectáculo, un negocio, desvirtuando los contenidos emancipatorios del término en cuanto a su sentido original el de dinámicas político-democracias, el de Skhòlé co-instituyente.

La escuela es una institución cómplice de esta tergiversación de la vida misma, que la alcanza y la comprende.

---

<sup>514</sup> Gorz, A. Ob.cit. p. 57. La negrita y el símbolo de exclamación son míos.

Sin embargo, este es el panorama que nos lanza de nuevo a la pregunta clave de este trabajo:

¿Qué hace la escuela preparando para un trabajo que desaparece, se desintegra, se degrada, un trabajo abolido, en lugar de preparar para el ocio?

Es más, ¿qué ocurrirá con el resto de la población, una vez sustraído el 2% necesario para asegurar el total de la producción necesaria, cuando -conformadas sus subjetividades en escuelas “de y para el trabajo”, donde la heteronomía instituida, las relaciones de soberanía, los formatos burocráticos, son el pan de cada día, para después no encontrar ese trabajo para el que se nos ha conformado en la institución sino solo un escenario de precariedad, vasallaje, paro, exclusión- no le vean el sentido a una vida sin trabajo, el elemento nuclear legitimador, vertebrador, de su ciudadanía paradójicamente perpetuado?

Nunca se insistirá bastante en que es necesario un radical, rotundo y profundo replanteamiento de los quehaceres de la institución escolar. Es preciso, ante la evolución de la sociedad y del trabajo, que la escuela enfoque sus acciones a propiciar la conciencia de todos sobre la posibilidad abierta en nuestra zóé, en nuestra nuda vida, de ocuparla con un ocio entendido en su sentido primigenio -ausencia de actividad destinadas al reino de la necesidad necesaria para participar con los iguales en la política de la comunidad- dándole una oportunidad a nuestras zóé en este nuevo Skhòlé co-instituyente -espacio tiempo libre de trabajo para propiciar las dinámicas político-democráticas- de



encarnarse en las tres *bioi* aristotélicas que garantizan la “vida buena”, para recuperar el Otium, la libertad y la cultura que nos fue usurpada, y no en un “sin vivir” como el que nos proporcionan, y lo harán cada vez más, los restos, las cenizas, de la “calandria” de la “sociedad del trabajo”.

Se ha utilizado aquí el símil de la calandria –tomándolo prestado al Grupo Krisis<sup>515</sup>- por que hace referencia a una máquina compuesta de un cilindro hueco giratorio alrededor de un eje horizontal, muy usado en las primera grúas ideadas en el Renacimiento, en el cual entraban uno o varios hombres y, mediante la fuerza de sus pasos al andar -es decir, mediante el peso ejercido por ese hombre u hombres al caminar dentro del cilindro- se levantaban grandes pesos. Como es de suponer, los hombres situados en su interior caminaban y caminaban y mientras sus fuerzas eran absorbidas por el dispositivo e instrumentadas desde el exterior. El trabajador veía transcurrir su vida allí dentro encerrado, andando hacia ningún sitio, y sin ni siquiera poder ver los resultados de su “trabajo”: andar y andar. Bastante aburrido y degradante. Actualmente en las jaulas de hamsters y otros animales se suelen situar calandrias con sentido lúdico que, por tanto, no presentan el dispositivo captador y transmisor para el aprovechamiento y uso de la fuerza producida por el animal. En este

---

<sup>515</sup> *“En la esfera del trabajo no cuenta lo que se hace, sino que el hacer se haga como tal, puesto que el trabajo es un fin absoluto en la medida en que es portador de la explotación del capital-dinero: la multiplicación infinita del dinero por sí mismo. El trabajo es la forma de actividad de este fin absoluto absurdo. Sólo por eso, no por causas objetivas, todos los productos se producen como mercancías. Porque sólo así representan la abstracción dinero, cuyo contenido es la abstracción trabajo. **En esto consiste el mecanismo de la calandria social independizada, en la que esta***

sentido los animalitos tienen más suerte que los hombres inmersos en los nuevos sistemas productivos.

Abandonando la digresión sobre “la calandria del trabajo” y volviendo sobre el ocio, diremos que el ocio entendido como hemos explicado es, en ausencia del trabajo como elemento vertebrador de nuestras vidas, el mejor sustituto y es además, con su cultura, promisorio de la, a nuestro entender, mejor alternativa entre los futuros posibles, algunos bastante oscuros, que se dibujan en el horizonte y cada vez más cerca.

Ante este panorama la Escuela, como espacio público conformador de subjetividades futuras, necesitará ampliar el vector de "lo posible" y "lo pensable" para dar cabida a ese ocio entre sus instituciones, integrándolo en su quehacer, institucionalizándolo. O, mejor, este proceso de institucionalización del ocio en la escuela, más que ser un fenómeno de integración debería ser de inclusión, ya que en la relación de integración suele ocurrir la paradoja de la pérdida de la integridad del integrado en el propio proceso integratorio, surgiendo así la aculturación, la pérdida por el elemento integrado de su cultura de origen en el proceso de su adición a la cultura de destino. Y no queremos integrar en la escuela un ocio aculturado, desprendido de las cualidades observadas en él hasta ahora, sino incluirlo con todo su potencial intacto, con toda su cultura de la política, del disfrute y del placer.

---

**presa la humanidad**” Grupo Krisis, “*Manifiesto contra el trabajo*” p. 21. La letra negrita es mía.

Por tanto, necesitamos que el ocio haga su entrada en la co-institución escolar que proponemos, en la Escuela del Gozo y del Deseo, en la Escuela de la Multitud, no por la vía de la reforma, cambiando algunos aspectos parciales para mejorar y mantener el "statu quo" existente -la escuela como institución social que prepara para el trabajo- sino de manera radical, mediante la modificación de los códigos o principios del discurso pedagógico, responsable como agente reproductor del control simbólico<sup>516</sup>, cambiando así las categorías culturales dominantes y habilitando una dimensión tan importante como la que abre a nuestra "mirada nueva" el ocio, skhòlé, cuyo concepto original aquí hemos reencontrado y rediseñado como "nuevo skhòlé co-instituyente", espacio tiempo para las dinámicas político democráticas.

Para ello, esta transformación deberá incidir en el primer conjunto de reglas del dispositivo pedagógico, el primero de los tres grupos en los que Bernstein clasifica las reglas constitutivas del citado dispositivo. Aclararemos que, para Bernstein, el dispositivo pedagógico es *el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia*<sup>517</sup>. A este primer grupo de reglas, sobre las que es necesario incidir, Bernstein las denomina *reglas distributivas*, especializan lo impensable para determinados

---

<sup>516</sup> "... el control simbólico constituye el medio a través del cual la conciencia adopta una forma especializada y **distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución del poder y las categorías culturales dominantes**. El control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder. Y añadiré que puede transformar, también, esas mismas relaciones de poder" Bernstein, B. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata, 1993. Página 137. La letra negrita es mía.

grupos y lo pensable para otros, lo posible y lo imposible en un determinado entorno, y se hallan en la cúspide jerárquica respecto de los dos grupos subsiguientes por él categorizados: el segundo grupo, las *reglas de recontextualización*, que constituyen lo determinado como pensable en discurso pedagógico específico, y el tercer grupo, las *reglas evaluativas*, que constituyen la propia práctica pedagógica.

Sólo incidiendo en este primer nivel, haciendo del ocio primigenio reencontrado y rediseñado, Skhòlé, algo pensable y posible dentro de la institución escolar podremos, de manera radical, y no como un puro remoce de fachadas, transformar el sentido de la escuela como máquina social que prepara para el trabajo en institución que favorece, tras el fin de la sociedad laboral, el desarrollo integral de las personas más allá del “caduco” mundo laboral que cada vez tiene menos que ofrecernos como organizador de nuestras vidas y más cerca de las concepciones primigenias de la vida buena, las bioi aristotélicas, tan relacionadas con el Otium.

Deberíamos, pues, situarnos en la *brecha discursiva*, ese lugar ubicado en la contradicción entre lo teórico, lo abstracto, “la escuela debe preparar para el trabajo” y lo práctico, lo real, “la degradación, la extinción, la abolición del trabajo”. Ese lugar donde lo impensable y lo imposible, hasta ahora, deja de serlo y se transforma en lo pensable y posible, *ese espacio crucial para posibilidades alternativas, para una cosa diferente de las que vemos en nuestra práctica cotidiana*<sup>518</sup>.

---

<sup>517</sup> Bernstein, B. “Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural” Barcelona. El Roure. 1990. Página 103.

<sup>518</sup> Bernstein, B. (1990), p. 105

Situarnos en la contradicción, de un discurso pedagógico orientado desde hace tres siglos hacia el trabajo, un trabajo que está “en las últimas”, he ahí la brecha. Y, desde ella, reivindicar la presencia en la escuela de un ocio que abandonará el terreno de lo impensable en el seno de la institución escolar para situarse entre lo pensable y - consecutivamente en esta jerarquía de regulaciones subordinadas- entre lo recontextualizable, incluyéndolo en el discurso pedagógico y finalmente entre lo evaluativo, lo pragmatizable. Dejando así que el ocio bien entendido, reencontrado, ocupe su digno lugar en el discurso y en las prácticas de la escuela.

¿Seremos capaces de descubrir todos juntos, a través de la transformación de nuestras prácticas en el seno de la institución escolar, el mundo que nos espera fuera de la “calandria” en la que la humanidad ha estado encerrada durante estos tres últimos siglos y que ahora se cae a pedazos?

### **2.3. LAS CARAS DE LA ESCUELA A LOS OJOS DE SUS CRÍTICOS.**

Conociendo lo que se ha afirmado en las críticas a la institución escolar y sus prácticas, sabremos cuales son los rostros reales, eclipsados tras la máscara de la escuela de la modernidad pero vislumbrados por los teóricos del paradigma crítico, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX.

La narrativa de la Ilustración, exhibía la cara bondadosa - que resultará ser no más que una metafórica máscara - de la escuela como institución con su "liberación mediante la educación". El relato en el cual la educación juega un papel central en la liberación del hombre - preparándole para su movilidad ascendente en la jerarquía social a través del uso público de su cultura adquirida con el esfuerzo personal en la institución escolar, uso público que acaba pragmatizándose en el mundo laboral - como toda utopía cargada de buenas intenciones, obtuvo su contraste con la realidad.

#### **2.3.1. La escuela y el trabajo en Foucault**

Foucault incluye la escuela - en compañía de la fábrica, el hospital psiquiátrico, el hospital y la prisión - en una *"red institucional de encierro que es intraestatal"*<sup>519</sup> en la que el encierro a diferencia del sentido que tenía en el siglo XIX - el de la marginalidad o exclusión - cobra un significado vinculante a un aparato de producción, así *"la*

*escuela no excluye a los individuos, aunque los encierra, sino que los fija a un aparato de transmisión de saber". Esta red institucional de encierro que incluye a la escuela, sirve para establecer el control y responsabilizarse del tiempo de los individuos. La misión de la escuela junto con las otras instituciones "de encierro" es la de gestionar toda la dimensión temporal de la vida de los hombres:*

*"La sociedad moderna (...) tiene necesidad de que los hombres pongan su tiempo a su disposición. Es necesario que el tiempo de los hombres se ofrezca al aparato de producción; que el aparato de producción pueda servirse del tiempo de vida, del tiempo de existencia de los hombres. Esto explica que el control se ejerza de esta forma y para esto. Para que la sociedad industrial se forme son necesarias dos cosas. Por una parte, es preciso que el tiempo de los hombres pase a formar parte del mercado, se ofrezca a quienes quieren comprarlo, y se compre a cambio de un salario; es preciso por otra parte, que el tiempo de los hombres se transforme en tiempo de trabajo. Y por eso en toda una serie de instituciones nos encontramos con el problema y con las técnicas de la extracción máxima del tiempo"<sup>520</sup>*

Siguiendo con el mismo autor y la misma obra, traeremos aquí a colación unas reflexiones de Foucault sobre el trabajo y el lugar que ocupa en la vida del hombre, puesto que el autor considera que es

---

<sup>519</sup> Foucault, M. (1999) "Estrategias de Poder" Barcelona, Paidós. p. 249

realmente esta relación entre vida y trabajo, y su tergiversación, la responsable de la existencia de esta red institucional de encierro a la que pertenece la escuela.

Para Hegel, el trabajo es un dispositivo fundamental de la existencia humana, es *la exteriorización (Entäußerung) por la cual un sujeto se realiza inscribiéndose en la materialidad objetiva de lo que crea o produce.*<sup>521</sup> Es, por tanto, a través del trabajo como el hombre alcanza, según Hegel, su completitud, su realización plena, dejando su impronta en el contexto, inscribiéndose en la materialidad objetiva. Es mediante el trabajo, en definitiva, como el hombre alcanza su sentido vital o razón de ser.

Confluyendo con esta esencialización del trabajo, la izquierda política desarrollada sobre la base del pensamiento marxista, heredera en parte de la filosofía hegeliana, *siempre ha rendido honores al trabajo con especial celo. No sólo ha elevado el trabajo a esencia del ser humano sino que también lo ha mistificado así a supuesto principio opuesto al capital. El escándalo no es para ella el trabajo, sino meramente su explotación por el capital. Por eso el problema de los "partidos de trabajadores" era la liberación del trabajo y no "liberarse del trabajo."*<sup>522</sup>. Ambas corrientes de pensamiento aventuraron, pues, que la esencia concreta del hombre es el trabajo. Foucault carga contra el aforismo:

---

<sup>520</sup> Foucault, M. ob. cit. p. 250

<sup>521</sup> Gorz, A. Ob. cit. p. 12

<sup>522</sup> Grupo Krisis. (2002) "Manifiesto contra el trabajo" Virus editorial. Página 23.



"Así pues, **no creo que se pueda admitir pura y simplemente el análisis marxista tradicional que supone que como el trabajo es la esencia concreta del hombre, el sistema capitalista transforma el trabajo en beneficio, en sobrebeneficio o plusvalía. En efecto el sistema capitalista penetra mucho más profundamente en nuestra existencia. Este régimen (...) se ha visto obligado a elaborar todo un conjunto de técnicas políticas, técnicas de poder, por mediación de las cuales el hombre se encuentra ligado a una realidad como la del trabajo; todas estas técnicas constituyen un conjunto que hace que los cuerpos y los tiempos de los hombres se conviertan en tiempos de trabajo y en fuerza de trabajo, de tal forma que puedan ser efectivamente utilizados para ser transformados en beneficio.** Pero, para que haya plusvalía, es preciso que haya subpoder; es necesario que una trama de poder político microscópico, capilar, enraizada en la existencia de los hombres se haya instaurado para fijar a estos al aparato de producción, convirtiéndoles en agentes de la producción, en trabajadores. **El vínculo del hombre con el trabajo es sintético, político, es un lazo trazado por el poder.** No hay sobrebeneficio sin subpoder. Hablo de subpoder, ya que se trata del poder que acabo de describir, y no del que tradicionalmente se conoce como poder político, no se trata de un aparato de Estado, ni de la clase en el poder, sino del conjunto de pequeños poderes, de pequeñas instituciones situadas al más bajo nivel. Lo que he intentado hacer

*es el análisis del subpoder en tanto que condición que hizo posible la plusvalía.*"<sup>523</sup>

Entre esas "pequeñas instituciones" como hemos dicho anteriormente se halla la escuela, componiendo con otras el subpoder que consigue hacer realidad el vínculo entre hombre y trabajo y que lleva a la confusión de considerar el segundo como esencia concreta del primero.

---

<sup>523</sup> Foucault, M. ob.cit. p. 256

### **2.3.2. La escuela cómplice**

Vamos a retomar una afirmación vertida con anterioridad en esta investigación. La escuela es cómplice, decíamos, de la tergiversación de la vida misma, obrada en el entorno del trabajo, que la alcanza y la comprende. Esta complicidad no pasa inadvertida y es apreciable incluso a los ojos de Don Lorenzo Milani, el sacerdote responsable del nacimiento de la escuela de Barbiana, una aldea de montaña italiana, desarrollada por él en los años sesenta.

Don Lorenzo era originario de una familia burguesa, culta, liberal y atea, con principios educativos laicos<sup>524</sup>, las enseñanzas medias le permitieron desarrollar una extraordinaria capacidad de análisis y de síntesis. Adquirió una estructura mental robustamente “laica” con todos los valores que suponía de lealtad, veracidad, índole democrática, fuerza del convencimiento, rechazo de todo paternalismo, confianza en la razón, espíritu crítico, espontaneidad afectiva, etc.<sup>525</sup> Y fue a través de sus estudios superiores, a través de la pintura y del estudio de la decoración de espacios que le llevo a visitar innumerables espacios de culto, como entró en contacto con el “hecho religioso” que quería entender como un “todo perfecto”<sup>526</sup>. Luego se obró en él una conversión que le llevó directamente a adoptar no el rol de creyente practicante sino el camino del sacerdocio.

Como podemos ver era un sacerdote muy especial. No se correspondía con sus coetáneos, cómplices del fascismo y, al acabar

---

<sup>524</sup> Martí, M. “El mestre de Barbiana”. Barcelona. Nova terra. 1972.

<sup>525</sup> Martí, M. Ob. cit. p. 14.

<sup>526</sup> Martí, M. Ob. cit. p. 14-15.

éste, constituyentes del “partido de los curas” la Democracia Cristiana. Es más, criticaba duramente su política:

*“Para Don Milani el sistema democrático representaba teóricamente “el intento más alto de la humanidad de dar, ya en esta tierra, libertad y dignidad humana a los pobres”. Pero algo debía funcionar mal en este sistema, porque la policía nada más corría cuando se trataba de defender los bienes del “Señor V.” contra el obrero, pero no hacía nada por defender al obrero contra el “Señor V.” que lo estaba pisoteando continuamente.*

*Y siendo así las cosas, los curas “democráticos” defendían desde el altar un partido que quiere enviar al “Señor V.” a hacer las leyes “Como si las leyes no estuviesen ya todas a favor del “Señor V.” y contra el pobre” ”<sup>527</sup>*

Para Don Lorenzo Milani, esta complicidad del sistema legislativo con el rico y contra el pobre alcanzaba también al sistema educativo. Era evidente que la escuela nacional, tal como estaba montada no cubría ninguna de las deficiencias del mundo de los pobres:

*“Era una escuela pensada por los ricos y para los ricos. Aunque a ella fuesen los pobres, estos no aprendían nada que fuera un beneficio substancial para su clase”<sup>528</sup>*

---

<sup>527</sup> Martí, M. Ob. cit. p. 28

<sup>528</sup> Martí, M. Ob.cit. p. 30.

Estas eran algunas de las apreciaciones de Don Lorenzo respecto de la escuela nacional de su tiempo: que no daba una estructura mental y dialéctica común a todos, la clave del verdadero diálogo social; que el dominio de la lengua pertenecía a la clase social dirigente, independientemente de la escuela, y que por ello la incoherencia se trata de una enfermedad inevitable para el pobre atribuible a la falta de instrucción civil y el que no posee la palabra no se puede diferenciar, y por tanto defender, de los otros; no puede ni decir ni pensar algo que los otros no digan o piensen.<sup>529</sup> Así dibujaba Don Lorenzo, con una intuición pedagógica inusitada, la complicidad de la escuela con el sistema de las desigualdades, como elemento perpetuador de las mismas. Para él, el hecho evidente que demostraba que la escuela nacional no estaba al servicio de los pobres y no les proporcionaba el medio de expresión necesario era que los suspendiese casi a todos, el fracaso escolar.. Los eliminaba antes de que llegaran al final del periodo "obligatorio" de enseñanza.

Estos pensamientos fueron los que le llevaron a fundar la Escuela Popular de San Donato:

*"La cosa estaba más que decidida: hacía falta una "nueva escuela" una escuela que diese al pueblo la posesión de la lengua, la coherencia de la razón, el sentido y el valor del tiempo, la conciencia de clase oprimida"*<sup>530</sup>

Con la escuela popular no aparecía solamente la lengua con todas sus posibilidades sino los intereses del hombre. Se establecían en ella

---

<sup>529</sup> Martí. M. Ob.cit. p. 30 -31.

diálogos a una cierta altura y si surgía alguna dificultad se superaban los alumnos, no se rebajaba la escuela. Aquella gente iba dejando de ser "sordomuda". Don Lorenzo estaba muy contento con su nueva escuela popular:

*"Ha nacido como una escuela; pero ahora se ha convertido en algo más. Un tipo de empresa, una sociedad de mutuo enaltecimiento, un partido, una comunidad religiosa, una logia masónica, un cenáculo de apóstoles. En fin, no acierto a describirla bien, es algo de todo eso y nada de todo eso."*<sup>531</sup>

La escuela que Don Lorenzo había estado barruntando y que por fin llevaba la práctica tenía todas las características de una escuela "política", creadora de ciudadanía. Pero las agencias del control simbólico no podían permitir la existencia de lo impensable merced a uno de los miembros de la iglesia católica. Así que, aprovechando el fallecimiento del párroco de San Donato (hay que aclarar que en la población sede de la escuela popular Don Lorenzo actuaba a título de vicario del párroco) *los dirigentes de la Democracia Cristiana, los aduladores del cardenal y alguna otra "alma cristiana" se unieron para sacarse de encima al cura molesto que había osado rascar las profundidades sagradas de la fe secular*<sup>532</sup>. Y, en un acto cargado de ambigüedad, lo nombraron párroco de Barbiana, nombre de "cuatro casas" esparcidas por las montañas de Vicchio, en el valle de Mugello, una parroquia de 96 almas, que desde hacía quince años no tenía cura

---

<sup>530</sup> Martí M. Ob.cit. p. 33

<sup>531</sup> Martí, M. Ob.cit. p. 34.

<sup>532</sup> Martí, M. Ob.cit. p. 36.

y de la que nadie habría llegado a pensar que volvería a tenerlo, donde esperaban reducirlo al ostracismo.

En contra de lo esperado, allí es donde montaría la "Escuela de Barbiana". Esta escuela constituyó todo un paradigma de escuela rural democrática basada en el esfuerzo y en la discriminación positiva, el número de horas lectivas superaba ampliamente el de las escuelas nacionales, pero sin que el tiempo tuviera el mismo sentido que en ellas. Se trataba de un tiempo lectivo poseído por los alumnos y ocupado sin prisas por el estudio y la investigación en común, la lectura y el debate, y los juegos y las conversaciones informales pero enriquecedoras. No era un tiempo presidido por la eficacia, eficiencia y productividad imperantes en la escuela burguesa. Sin embargo no era una escuela "marginal" sino encaminada al perfecto dominio por sus asistentes de los modernos códigos, los periódicos eran un instrumento didáctico, y las conferencias de visitantes de la intelectualidad y de la política eran habituales. La pretensión principal de la escuela era precisamente sacar de la marginación en la que estaba sumergida a la población rural, y el camino era el del pleno desarrollo de las habilidades sociales y del lenguaje, de la lecto-escritura -sin analfabetismos funcionales- y del arte de la "deputatio" -de la puesta en común y el debate en su caso de los elementos del currículo- conformando así en común el saber por parte de la población rural asistente. Esta fue la escuela con la que Don Lorenzo adornó la historia de las innovaciones pedagógicas y con la que cambió a la población de Barbiana. Una escuela, no cómplice, sino combativa con las

desigualdades. Pero esto es ya otra historia, de la que no podemos dar la cuenta pormenorizada que deseáramos por falta de espacio: la continuación de la historia de un personaje real y sorprendente en su lucha contra la complicidad de la Escuela con la sociedad de las desigualdades.

Una complicidad que también es detectada, en otro tiempo y lugar y con otros elementos completamente diferentes por Paul Willis. El citado autor publicó su libro *"Aprendiendo a trabajar"* tras una etnografía realizada en un centro de secundaria moderna ubicado en una ciudad a la que, con seudónimo bastante expresivo, denomina *"Hammertown"*, la ciudad del martillo, y con unos alumnos seleccionados sobre la base de vínculos de amistad y pertenencia a algún tipo de cultura oposicional en una escuela de ambiente obrero<sup>533</sup>. Willis califica al estudio realizado en "Hammerton Boys" -así da en llamar al centro, pues sólo recibía alumnos masculinos- como *una etnografía de la escuela y en particular de las formas culturales de oposición que la clase obrera manifiesta, así como una aportación práctica a la literatura que versa sobre la transición desde la escuela al trabajo*<sup>534</sup>. Y, basándose en ella, teoriza sobre el significado intrínseco, la racionalidad y la dinámica de los procesos culturales registrados anteriormente (en la etnografía) y la forma en que éstos contribuyen, por una parte a la cultura de la clase obrera en general, y por otra, más inesperada, al mantenimiento y reproducción del orden social<sup>535</sup>.

---

<sup>533</sup> Willis, P. "Aprendiendo a trabajar" Madrid, Akal, 1988. p. 16

<sup>534</sup> Willis, P. Ob. cit. p. 6

<sup>535</sup> *Ibidem*.



Para Willis, la forma de aplicar el trabajo manual a la producción varía según el tipo de sociedad *desde la coerción de las metralletas, balas y tanques hasta la convicción ideológica de masas del ejército industrial de voluntarios*<sup>536</sup>. Y la ausencia de coerción física evidente, junto con el apreciable grado de autonomía de la voluntad a la hora elegir dedicarse al trabajo manual en la sociedad liberal, le da que pensar. Sobre todo, si esta elección de futuro vital, el dedicarse al trabajo manual, se realiza habida cuenta y a pesar de *la inferior remuneración, de la consideración social indeseable y de la creciente falta de sentido del trabajo manual; en pocas palabras, de su situación en el nivel más bajo de una sociedad de clases*<sup>537</sup>. Es como si, a pesar y en contra de la retórica heredada de la Ilustración -la movilidad social ascendente basada en la acción redentora de la escuela universalizada- los alumnos de origen obrero no se cuestionaran en absoluto, en su fuero interno, el hecho de reproducir en sus vidas futuras su posición de origen en el orden social:

*"Como si los jóvenes obreros en peor situación tuvieran que aceptar los peores trabajos sin ponerlos en cuestión haciéndose el razonamiento de que "admito que soy tan estúpido que es legítimo que me pase lo que me queda de vida apretando tornillos de las ruedas en una fábrica de automóviles".* <sup>538</sup>

Obviamente, a Willis no le satisface esta primera, roma y hasta ofensiva explicación de este modelo gradiente, puesto que su lectura en

---

<sup>536</sup> Willis, P. Ob.cit. p.11

<sup>537</sup> Willis, P. Ob.cit. p. 11

<sup>538</sup> Willis, P. Ob.cit. p. 11-12.

un teórico "nivel cero" del aludido gradiente implicaría que los hijos de la miseria lo son porque son muy "tontos" y sólo pueden aspirar a ser unos "buenos miserables". Pero esto no es así, y aunque los individuos reales que se encuentran en lo más bajo de la escala social -en la miseria y sin trabajo posible- sólo "puntuán" en este gradiente teórico por estar vivos, distan mucho de ser cadáveres ambulantes, sino que en realidad están llevando a la crisis a todo el sistema. La crisis derivada del hecho de que la economía del mercado de trabajo en una sociedad capitalista no se extienda, luego, a una economía de mercado de las satisfacciones.

Así que Willis rebusca entre las prácticas y los discursos escolares el quid de la cuestión. ¿Y por qué busca ahí, en la institución escolar? Porque en ella se dan gran parte de los procesos a través de los cuales llega a entenderse subjetivamente y a aplicarse objetivamente la fuerza de trabajo y sus interrelaciones, y estos procesos que se dan allí, en la escuela, tienen un significado profundo para el tipo de sociedad que surge de ellos, así como para la propia naturaleza y la formación de sus clases y lo expresa así:

*"Estos procesos contribuyen a la construcción tanto de las identidades de los sujetos particulares como de las formas distintivas de clase en el nivel cultural y simbólico así como en el nivel estructural y económico."*<sup>539</sup>

Para Willis es en el espacio de la institución escolar y en medio de esos procesos donde se fragua la identidad individual y colectiva de la

clase obrera, de los futuros hombres relegados al trabajo manual. Aunque, sorprendentemente, para Willis las instituciones de la escuela sean, además las responsables directas, las responsables indirectas del hecho a través de la cultura contraescolar que provocan con sus exigencias:

*"Mantengo que el medio específico en que se produce una determinada concepción subjetiva de la fuerza de trabajo y la decisión objetiva de aplicarla al trabajo manual es la cultura contraescolar de la clase obrera. Ahí es donde se comunica a los individuos y a los grupos los temas obreros en su propio contexto determinado y donde los chicos de la clase obrera desarrollan creativamente, transforman y finalmente reproducen en su propia praxis las características de la cultura general de la sociedad de forma que les lleva directamente a determinados tipos de trabajo".<sup>540</sup>*

Esta contracultura escolar, eufemizada por la "mass media" como violencia e indisciplina en las aulas es, además de una forma de resistencia al conformismo y obediencia exigido por la escuela, la que permite una mirada *al destello de acero que se encuentra detrás de la agitación institucional de la escuela.*<sup>541</sup> El destello del "cruel" mercado de trabajo que les espera fuera de la institución y constituye su futuro vital. Este mercado del trabajo desmiente las tesis de la escuela redentora de la pobreza a través de la canalización del esfuerzo mediante los citados obediencia y conformismo a las instituciones de la

---

<sup>539</sup> Willis, P. Ob. cit. p.13.

<sup>540</sup> Willis, P. Ob.cit. p. 13.

<sup>541</sup> Willis, P. Ob.cit. p. 151.

propia escuela. Esta es la acertada intuición de los partícipes de esta contracultura. Y será la contracultura obrera de la escuela la que les facilitará la valoración de ese esfuerzo en términos de "costo de oportunidad" respecto de las otras alternativas a las que cierra las puertas y a las que sacrifica:

*"La contracultura escolar está implicada a su manera en una valoración relativamente sutil, dinámica y, por así decir, "a costo de oportunidad" de las recompensas del conformismo y de la obediencia que la escuela pretende imponer a los chicos de la clase obrera. En particular implica un escepticismo sólidamente asentado acerca del valor de los títulos con relación a lo que debería sacrificarse para obtenerlos: en definitiva, un sacrificio, no sólo de tiempo muerto, sino de una cualidad de la acción, de la implicación y de la independencia. La gratificación inmediata, (la ideología de los grupos o pandillas estudiados) no es sólo inmediata, es un estilo de vida y ofrece lo mismo que se puede conseguir al cabo de diez años (de estudio). Ser un "pringao" (así denominan los miembros del grupo a los otros obreros obedientes y conformistas con el orden impuesto en la escuela) ahora y conseguir títulos de valor dudoso puede significar obliterar para siempre las habilidades que permiten y generan las gratificaciones inmediatas de cualquier clase en cualquier escenario."*

*Por tanto, el sacrificio podría ser exorbitante, y también sería exorbitante el objeto del sacrificio*"<sup>542</sup>

Este sorprendente acierto en la deconstrucción de las ideas que circulan en la actualidad respecto de la escuela y su relación con la sociedad, su función redentora o de circulación ascendente en la estructura social tejida alrededor del trabajo, podría haber constituido el caldo de cultivo de una revolución en contra de un sistema escolar basado en la engañifa, pero sin embargo es la que lleva a tomar a los individuos de clase obrera la "libre" decisión de marginarse de los procesos educativos que se dan en el seno de la institución.

Esta decisión de marginarse no deja, sin embargo, de tener un trasfondo coherente con cierta conciencia de clase, y contrario al individualismo, ya que en la escuela los chicos se ven enfrentado a dos lógicas antitéticas: la lógica del interés de la clase obrera y la lógica de sus propios intereses individuales:

*"Para el individuo de la clase obrera la movilidad en esta sociedad puede significar algo. Algunos individuos de la clase obrera pueden "hacerlo" y cualquier individuo particular puede ser uno de ellos. Sin embargo para la clase y el grupo a su propio nivel, la movilidad no significa nada en absoluto. La única movilidad verdadera en este nivel sería la destrucción de la sociedad de clases."*<sup>543</sup>

Pero esta decisión de marginarse de la vivencia del currículum que el sistema educativo le ofrece -a través del conformismo con su

---

<sup>542</sup> Willis, P. Ob.cit. p. 151.

discurso y de la participación en las prácticas que se desarrollan en el centro- también los empuja a abrazar, al final del ciclo escolar, el trabajo manual sin ningún tipo de tapujo.

Willis explica este fenómeno como una *"penetración parcial"* de la contracultura obrera en la realidad social en la que se haya inscrita. Califica a la penetración de esta manera en el sentido de "sólo parcial", es decir "no total". La penetración total de la contracultura obrera hubiera generado, mediante las presiones de una clase desencantada del sueño del discurso ilustrado de la educación, tendencias muy fuertes hacia la transformación de las prácticas escolares, e incluso de la propia estructura social. Pero como explica Willis, esta *"penetración"* - *los impulsos dentro de una forma cultural hacia la penetración de las condiciones de existencia de sus miembros y su posición dentro del todo social, de un modo no central, esencial o individual*<sup>544</sup>- sólo es uno de los elementos y se conjuga con la *"limitación"* -*aquellos obstáculos, desviaciones y efectos ideológicos que confunden e impiden el desarrollo total y la expresión de estos impulsos*<sup>545</sup>- generando el fenómeno paradójico del que acabamos de dar cuenta.

Como resultado de los efectos reales de la escuela sobre las clases menos afortunadas se produce una dualidad de significados en el momento de la transición escuela trabajo que no deja de sorprender a Willis:

---

<sup>543</sup> Willis, P. Ob.cit. p. 155

<sup>544</sup> Willis, P. Ob.cit. p. 139-140.

<sup>545</sup> Willis, P. Ob.cit. p. 140.

*"El hecho asombroso que este libro trata de presentar es que hay un momento -y sólo hace falta este momento para que se convierta en las puertas que cerrarán el futuro- en la cultura obrera en que la entrega de la fuerza de trabajo manual representa al mismo tiempo la libertad, la elección y la transcendencia, y la inserción precisa en un sistema de explotación y opresión para la gente de clase obrera. La primera promete el futuro, la segunda muestra el presente. Es el futuro en el presente lo que lleva de la libertad a la desigualdad en la realidad del capitalismo contemporáneo"<sup>546</sup>*

Estos son los dos roles cómplices que la escuela desarrolla con el mundo del trabajo, con su estructura social. De un lado, el rol clásico ya detectado por Don Lorenzo y paliado por él en su ámbito local, en la medida de sus posibilidades, con la creación de la diferente a todas luces Escuela de Barbiana. Es decir, ocultar bajo un discurso integrador unas prácticas totalmente segregadoras. De otro lado, el detectado por Willis en su etnografía. El "reflejo" de la incidencia de las contradictorias prácticas de la institución escolar -contradictorias con el discurso oficial, como ya detectó Don Lorenzo- sobre los individuos de las clases trabajadoras, genera una contracultura de grupo o clase que lejos de producir los efectos lógicos -emancipatorios o tendentes a la emancipación- produce el efecto contrario, favoreciendo la perpetuidad de la situación de desigualdad, dominación y explotación. Y lo hace proyectándolos directamente al trabajo manual, el escalafón más bajo

---

<sup>546</sup> Willis, P. Ob. cit. p. 140.

del sistema productivo a su salida de la institución, mediante una decisión "libre" y "autónoma" que emerge de lo más profundo de su conciencia de clase y grupo, y les hace lanzarse, de "motu proprio" al "pozo" de origen, en inadvertida complicidad con el sistema estatuido.

Hemos visto hasta aquí la clara complicidad de la escuela con el orden actual del trabajo, primero desde la perspectiva del "cristiano auténtico", Don Lorenzo, que piensa que a los ojos de Dios la pobreza, la desigualdad y la marginación no deberían existir entre los hombres y, después, desde la perspectiva marxista, ya que Paul Willis tiene este talante. Vamos ahora a sumar una tercera visión del mismo fenómeno de complicidad de la escuela, la foucaltiana. Anne Querrien comienza su libro *"Trabajos elementales sobre la Escuela Primaria"* haciendo un alegato de la innovación pedagógica respecto de los objetivos de la escuela y no sólo respecto de sus métodos y preguntándose así por el objetivo de la escuela:

*"El objetivo de la escuela ¿es realmente el aprendizaje del manejo de los tres instrumentos intelectuales: la lectura la escritura y el cálculo? ¿O bien el objetivo de la escuela es otra cosa?, ¿y no será esa "otra cosa" lo que constituye el fondo de la cuestión? ¿Qué es esa otra cosa?"<sup>547</sup>*

---

<sup>547</sup> Querrien, A. "Trabajos elementales sobre la Escuela Primaria" Madrid, La Piqueta, 1984, p.9. Aclaremos en esta primera nota que las referencias con las que cuenta la autora son las de su propia experiencia escolar. Esto explica algunas concepciones que pueden resultar chocantes por anticuadas respecto de las actuales comprensiones del currículo, como por ejemplo su división en "lectura, escritura y cálculo". U otras que aparecerán más adelante relacionadas con su experiencia formativa en una escuela de monjas y sus peculiares características: silencio, orden, oración, represión sexual... Sin embargo, y salvadas algunas variaciones en el discurso pedagógico a través de las décadas transcurridas desde que Querrien iba a la escuela, sus conclusiones se pueden seguir considerando una referencia válida para el objetivo de



Querrien busca la respuesta a esta pregunta basándose en su propia experiencia escolar. Y el significado de la bondad del alumnado, desde esa perspectiva y con esa herramienta de análisis, radica en la sumisión, el buen juicio, la voluntad de trabajo, el gusto por el trabajo y la preferencia del trabajo sobre cualquier otra cosa. De esta manera "el buen alumno" huye de toda dificultad afectiva, de todo enfrentamiento con el mundo exterior y resuelve todos sus conflictos con un exceso de trabajo, de trabajo escolar. De trabajo escolar, claro, aquí asoma el carácter eminentemente productivista de la escuela que "produjo" a Querrien, que le dejó marcada su impronta para el resto de su vida. Un trabajo escolar *lecturas, escritura, ejercicios de los cuales están excluidos los contenidos sexuales: la mirada de las monjas estaba allí para vigilar*<sup>548</sup>. Aquí hay un "guiño" relativo a la sublimación de las necesidades e instintos más profundos a través del "febril trabajo". La desviación de las "calenturas" peligrosas para el orden familiar y patriarcal hacia otros terrenos donde se convertirán en un elemento muy útil para el sostenimiento del "statu quo". Desterradas absolutamente de la mente "otras" pasiones, prevalecerá la "pasión por el trabajo", la única pasión legítima:

*"¿Qué produce la pareja familia-escuela cuando es totalmente congruente? ¿El trabajo como único y solo deseo legítimo? ¿Se puede considerar la escuela como la máquina nuclear de la producción del "trabajador libre" de la que habla Marx, desligada de todo objeto, y*

---

este subapartado: analizar la complicidad de la escuela con el orden hegemónico respecto del trabajo. Sobre todo por lo que hace a sus análisis "arqueológicos" y "genealógicos" de la institución escolar, característicos de la perspectiva foucaultiana.

*de todo instrumento de trabajo concreto, productora del trabajador que no desea sino trabajar y reproducirse, del trabajador que se ve obligado a no desear más que eso? Si digo desear y no hacer, es que hay en el capitalismo, y en el socialismo de hoy (años sesenta), un crecimiento, la dimensión de un más. El esclavo estaba obligado a trabajar y a reproducirse, pero no estaba obligado a desear hacerlo, a hacer siempre más como el proletario moderno.*"<sup>549</sup>

Yendo un paso más allá que Marx, que sólo considera el deseo de trabajar como algo fundamentado en las necesidades de supervivencia y consumo, Querrien detecta la formación de una "*libido trabajante*" cuya responsabilidad atribuye a la escuela y encuadra su origen en las prácticas de la institución escolar. Y lo hace catalogando la formación de esta "*libido del buen alumno*"<sup>550</sup> como mecanismo fundamental del funcionamiento capitalista y de su prolongación racional en el socialismo real, en el que -preso el proletariado en la "trampa del trabajo"- sólo se pensó en liberar *el* trabajo y nunca en liberarse *del* trabajo<sup>551</sup>. Hay algo libinidoso en el gusto por el trabajo:

*"...Yo sabía algo respecto a esto a partir de mi propia experiencia. (Se refiere a la abominación de los deseos más bajos y su sublimación en la "pasión por el trabajo" que andaban generándose en el tiempo y espacio escolar de su propia experiencia vital)*

---

<sup>548</sup> Querrien, A. Ob. cit. p. 11.

<sup>549</sup> Querrien, A. Ob. cit. p. 11.

<sup>550</sup> Querrien, A. Ob. cit. p. 12.

<sup>551</sup> Más sobre este tema en el subapartado 2.1.2 de esta investigación, "La pereza y el ocio", en los comentarios sobre Lafargue y su libro "*El derecho a la pereza*".

*¿Por qué he decidido de golpe que "el espíritu del capitalismo" no era el espíritu de los burgueses sino el espíritu de los trabajadores?"<sup>552</sup>*

Una decisión contundente y radical que trastoca muchos esquemas de cuya solidez nadie dudaría, pero que Querrien fundamenta deslindando el espíritu comercial, artesanal y cooperativo de la clase burguesa en sus orígenes -y no la clase burguesa evolucionada que construye la economía política como rama del saber y proclive a la *certitudo salutis*<sup>553</sup> de la fe calvinista- del espíritu de los hombres del "trabajo libre", cuyo disfrute, dice, se basa en la cantidad realizada, en el esfuerzo hecho, cosas todas ellas que el burgués compra, pero que no tienen necesidad de él para existir. Este espíritu se encarna, según Querrien, en los kibbutz, la China, la Unión Soviética, los stajanovistas y, con un toque de ironía, admite que también se encarna en ella misma. Se mueve por su libro, solapada, una crítica a las vidas, a las *zoé*, malgastadas en la calandria del trabajo, lejos de la vida buena, marginadas del beneficio existencial que reportan las tres *bioi* aristotélicas aplicadas a cualificar el transcurso de la *zoé*, el tiempo vital. En ese "*y yo misma*"<sup>554</sup> hay un íntimo reproche a su falta de perspicacia por no haberlo detectado antes.

---

<sup>552</sup> Querrien, A. Ob. cit. p. 12.

<sup>553</sup> Más sobre este tema en el subapartado 2.2.2. de esta investigación, "El significado del trabajo en el catolicismo, el luteranismo y el calvinismo"

<sup>554</sup> Querrien, A. Ob. cit. p. 12.

Continúa Querrien su análisis trayendo a colación un texto de Max Weber<sup>555</sup>, que ya conocemos en esta investigación -el preferido, dice, de su profesor de Sociología<sup>556</sup>- para aseverar que, si bien existe contigüidad entre la ética protestante y el desarrollo del capitalismo, esta influencia sólo se puede acreditar sobre la clase burguesa y sólo puede estar en la base del capitalismo comercial, burgués, pero no en la del capitalismo industrial, al que denomina el "capitalismo proletario". Sin embargo la clave no se halla, para Querrien muy lejos del calvinismo:

*"Si bien es cierto que las sociedades protestantes han conocido un desarrollo industrial más rápido o más precoz que las católicas, se debe a que debían de disponer de **una máquina para inocular la ética capitalista** antes que en las sociedades católicas.*

*En 1530 Lutero (...) (pronuncia) su "Sermón sobre la necesidad de que los niños vayan a la escuela" (...)*

*En 1536 Calvino funda la enseñanza gratuita obligatoria para los pobres en Ginebra. Esta enseñanza tiene dos objetivos: enseñar a los niños a leer, a escribir y a contar, e instruirlos en los deberes de su religión.*

*En este momento, la Iglesia (católica) disponía de pequeñas escuelas en cada parroquia que acogían gratuitamente a los niños*

---

<sup>555</sup> Se trata de "La ética protestante y el espíritu del capitalismo", texto citado abundantemente en el apartado 2.2.3. de esta investigación.

<sup>556</sup> Más allá del trasfondo irónico del comentario, se incluye en este estudio, porque es una más de las referencias a su experiencia personal fundamentada en la máxima de Foucault "Tomarse a sí mismo como objeto de estudio y acción".

*pobres pero que no les proporcionaban una enseñanza específica. Todos los niños que frecuentaban las pequeñas escuelas latinas aprendían a leer los textos latinos y a entonar los cánticos: se trataba de una preparación para las ceremonias religiosas*<sup>557</sup>

Una vez ha dado con el elemento crucial en este viraje desde las concepciones tradicionales de la vida a la ética moderna del trabajo: la "máquina" que es la escuela, Querrien la subordina a la "máquina social" y delata su complicidad. Incide en que el objetivo de la escuela no es fabricar hombres libres que lean y escriban lo que sea, libres de saber, sino hombres condenados a vender su fuerza de trabajo a un patrón, condenados a trabajar siempre más y mejor. El objetivo es transformar *el deseo de saber, de aprender, en obligación de trabajar, en obligación de desear trabajar*<sup>558</sup>. La obligatoriedad para los pobres de asistir a las escuelas protestantes frente al carácter no obligatorio de las escuelas parroquiales católicas reafirma su carácter de "maquinas" para transformar a los niños pobres en futuros trabajadores. *La escuela se impone al futuro proletariado igual que el servicio militar*<sup>559</sup>. Y, para Querrien, no son el lugar donde se incite el deseo de saber sino donde se contiene el deseo para adecuarlo a la medida del puesto que los futuros trabajadores ocuparán en el aparato productivo. La templanza es virtud necesaria en un futuro de trabajo mal pagado en el que se ensalzará la pobreza de los trabajadores, como acicate para el trabajo,

---

<sup>557</sup> Querrien, A. Ob. cit. p. 14.

<sup>558</sup> Querrien, A. Ob. cit. p. 16.

<sup>559</sup> Querrien, A. Ob. cit. p. 16.

convirtiéndola en una estrategia económica más, recordemos que en 1724 Mandeville defendía las tesis de la "utilidad de la pobreza"<sup>560</sup>.

Hasta tal punto se puede traslucir en las aportaciones de Querrien la complicidad de la escuela con un orden vital subordinado al trabajo que la autora llega a afirmar que:

*"Estudiar la historia de la escuela es pues estudiar la formación de la fuerza de trabajo, hacer la genealogía de esta formación, de las distintas formas a través de las que la fuerza de trabajo ha sido modelada, afinada, transformada poco a poco desde la aparición en el siglo XVII de las primeras escuelas destinadas específicamente a los pobres, a los futuros trabajadores."*<sup>561</sup>

Adentrarnos en la pormenorización que la autora realiza en el análisis genealógico de la "máquina escolar" sería lo deseable, y de hecho desde aquí se recomienda la lectura exhaustiva de este libro. Pero, todo hay que decirlo, quizá por algún tipo de "deformación" intelectual causada por la coexistencia, en la biografía del que suscribe y a partir del final de los estudios primarios, del trabajo como medio de subsistencia con el estudio en el tiempo de ocio, por mor del saber, por esta parte no se coincide con la conclusión final de la autora, que afirma:

*"Marx y Engels pasaron gran parte de su vida atacando el pensamiento más progresista de su tiempo: la izquierda hegeliana. Los análisis políticos de izquierdas exigen desenmascarar las trampas y delimitar los espacios de lucha, lugares y espacios que*

---

<sup>560</sup> Más sobre este tema en el subapartado 2.2.4. "La economía política y el trabajo".

son defendidos por los que acto seguido se autocalifican conciencia de clase obrera. La escuela, simplemente la escuela, es uno de estos **y su destrucción será un paso importante en la construcción de alternativas** (...), que definirán progresivamente los propios interesados y especialmente los trabajadores."<sup>562</sup>

La complicidad de la escuela no justifica su destrucción. La escuela es cómplice de una situación de dominación, de mercantilización de la vida misma -una vida que como afirma Agamben es lo único que en verdad posee el "homo sacer", el hombre sagrado<sup>563</sup>- que la alcanza y la comprende. Pero esa sólo es una de sus caras. Sin ir más lejos, Querrien recoge en su estudio la modalidad de "la escuela

---

<sup>561</sup> Querrien, A. Ob. cit. p. 16.

<sup>562</sup> Querrien, A. Ob. cit. p. 198. La letra negrita es mía.

<sup>563</sup> "Lo que define la condición del homo sacer no es, pues, tanto la pretendida ambivalencia originaria de la sacralidad que le es inherente, como, más bien, el carácter particular de la doble exclusión en que se encuentra apresado y de la violencia a la que se haya expuesto. **Esta violencia -el que cualquiera pueda quitarle la vida impunemente-** (...) Ya antes hemos encontrado una esfera-límite de la acción humana que se sostiene únicamente con una relación de excepción. Esta esfera es la de la decisión soberana, que suspende la ley en el estado de excepción e incluye así en él la nuda vida. (...) **Aquello que queda apresado en el bando soberano** (responsable del estado de excepción de la ley) **es una vida humana a la que puede darse muerte pero que es insacrificable: el homo sacer**. Si llamamos nuda vida o vida sagrada a esta vida que constituye el contenido primero del poder soberano. (...) **La sacralidad de la vida, que hoy se pretende hacer valer frente al poder soberano como un derecho humano fundamental en todos los sentidos, expresa, por el contrario en su propio origen la sujeción de la vida a un poder de muerte, su irreparable exposición en la relación de abandono**" Agamben, G. "Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida" p. 108-109. La letra negrita es mía.

Establezcamos paralelismos entre la politización de la vida y la mercantilización de la vida, a cada una de las frases marcadas con negrita hagamos corresponder una de las frases siguientes:

También resulta violento el que cualquiera pueda comprarle (sustituimos "quitarle" por "comprarle") la vida impunemente.

Aquello que queda apresado en las relaciones de producción capitalista (sustituimos "el bando soberano" -en el que se proclama el estado de excepción- por "las relaciones de producción capitalistas") es una vida que puede comprarse (sustituimos "darse muerte" por "comprarse") pero que es insacrificable: el homo sacer.

La sacralidad de la vida, que aquí en este estudio, hoy se pretende hacer valer frente al poder económico (sustituimos "soberano" por "económico") como un derecho humano fundamental en todos los sentidos, expresa, por el contrario en su propio origen la sujeción de la vida a un poder de compra, (sustituimos "muerte" por "compra"), su irreparable exposición en la relación de abandono.

mútua" una de las primeras formas de escuela laica burguesa, que acabó convirtiéndose *en el vivero de la primera generación de obreros revolucionarios*<sup>564</sup>. Esta escuela se basaba en un método que hace que los alumnos participen de forma activa en funciones docentes, y donde los alumnos aventajados en algunas materias en particular repartían sus dotes colaborando en la enseñanza a sus compañeros. Se creó con la intención de intensificar y economizar los efectos de la escuela. Y, habida cuenta de sus resultados sobre la masa trabajadora, fue sustituida con relativa rapidez, a pesar de que el discurso oficial la "defendía", por los métodos utilizados en las escuelas religiosas que relegaban al alumnado al puro rol discente, a excepción de unos cuantos "capos", los más mayores de la clase, y no los más inteligentes, hábiles o locuaces. Duró poco, pero ahí tenemos un ejemplo de las otras caras de la escuela: la responsable de las primeras hornadas de revolucionarios. También, como expresa Michel Eliard, desarrolló un importante papel respecto del trabajo infantil en la revolución industrial:

*"En las regiones de industria minera o textil, la explotación del trabajo infantil era masiva. El problema de su reglamentación se planteó en la década de 1840, pero la aplicación de las primeras leyes fue lenta y limitada. Fue preciso que interviniese la escolarización obligatoria fijada en 1882 para que se observase una disminución sensible de esta explotación. En este sentido la Escuela fue muy liberadora, y mantener hoy la idea de que se podría abolir*

---

<sup>564</sup> Querrien, A. Ob. cit. p. 54.



*la escolarización obligatoria no puede más que favorecer el desarrollo de lo que ya existe de nuevo: la vuelta al trabajo de los niños menores de 16 años en los países capitalistas avanzados*"<sup>565</sup>

Lo que se pretende concluir, con esta reflexión sobre las otras caras de la escuela, aparte de la ya analizada faz de la institución cómplice del sistema productivo, es que existe una demagogia simplificadora que presenta la abolición de la escuela como algo progresista y a sus detractores como reaccionarios. Sorprendente y paradójicamente estas posturas "progresistas" de abolición de la escuela casan perfectamente, son casi como una voz más del coro, con las voces que claman por la desregulación de las relaciones sociales de producción, por la fragmentación de los colectivos cuyo trabajo sustenta el orden económico actual, a las que venimos oyendo "cantar" en las últimas décadas. Y estas voces no son más que el reflejo de los intereses de las instancias más beneficiadas por la globalización de capitales y los fenómenos adyacentes, es decir, las empresas multinacionales, el capital sin patria, el FMI y las organizaciones empresariales.

En otras palabras, luchar por abolir la escuela, fundamentando esta acción en su complicidad con el sistema, es luchar por acabar con cualquier posibilidad de transformar esta realidad escolar. Y el cierre de las escuelas dejaría aún más inerte y a merced de las acciones de otras agencias el fenómeno de la educación de masas, susceptible de ser transformado en la Escuela de la Multitud. Es posible imaginar qué otras agencias y con qué métodos, se abalanzaría sobre el rol educativo,

---

<sup>565</sup> Éliard, M. "El fin de la escuela" Madrid, Grupo Unisón ediciones, 2002.

y no son precisamente públicas ni democráticas. Los ordenadores y los televisores no son los mejores maestros y el seno de la empresa capitalista no es la mejor escuela. La escuela, aunque cómplice, es susceptible de ser cambiada, reencontrada su verdadera condición. Y, además, a nuestro entender, un espacio educativo público y democrático es insustituible en el camino de la igualdad, de la libertad y de la justicia, y ahí está la infraestructura de la escuela, existente aún por suerte y, con su existencia, vivientes aún las posibilidades de su transformación.

## **2.4. LAS POSIBILIDADES DEL SKHÒLÉ EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.**

Comprender el ocio, el espacio libre de labor y trabajo, como la oportunidad para instaurar en nuestras *zoé* las tres formas de vida buena, para recuperar el *Otium*, para radicalizar la democracia con un nuevo *Skhòlé* co-instituyente, un espacio tiempo para las dinámicas político democráticas, nos lanza directamente a las siguientes preguntas:

¿Qué papel puede llegar a jugar la institución escolar ante la posibilidad de repensar algo tan fundamental como el sentido de la vida?,

¿Qué nuevas subjetividades, qué formas identitarias, de personidad, y qué nuevos formatos de comunidad y de ciudadanía podemos llegar a pensar como posibles para incidir, con nuestro discurso y nuestras prácticas, en su conformación en el seno de la escuela?.

En este que es el último tramo del apartado “*Skhòlé*” del capítulo “I. La institución escolar” vamos a intentar contestar de alguna manera a estas preguntas. En primer lugar veremos como la escuela, independientemente de su teleología productivista de institución “productora de productores” -fuertemente impregnada por una axiología en la que aún predomina la retórica del valor del trabajo- es *ya* una institución política. Después, intentaremos definir, o al menos caracterizar, los modelos de ciudadanía, comunidad y democracia que

pueden guiar a la institución escolar en su labor conformadora de los ciudadanos de un futuro que, como hemos visto, deberán aprender a vivir sin el trabajo como eje central y valor nuclear de sus vidas.

#### **2.4.1. La dimensión política de la institución escolar. La escuela y la política.**

Hemos visto como en la Grecia antigua, el ocio estaba íntimamente ligado a la acción política. En aquellos tiempos, la participación en la toma de decisiones, la administración y la gestión de la polis por sus ciudadanos era considerada como una de las tres formas de vida buena, el *bíos politikós*, y gozaba de muy buena consideración. Sin embargo, en la actualidad no es ese el caso. El término *política* es uno de los que han sufrido más confusión semántica en nuestro léxico habitual. En pasadas pero no tan lejanas épocas, en nuestro país, se podían oír cosas tan descabelladas como que se puede regir los destinos de un país siendo simplemente un militar y por tanto "*apolítico*". Y en esas mismas y oscuras épocas se promovía una visión de la política sesgada y demonizada, en la que las "gentes de bien" se jactaban de ser "*apolíticos*" y de no necesitar de semejante artilugio social, la política, para nada.

En parte como secuelas de aquella época y en parte por la actual crisis de los modelos hegemónicos de democracia formal -más representativos que participativos, meramente procedimentales en muchos casos- aún en la actualidad circulan entre nosotros concepciones completamente erróneas de lo que es la política. Política

se identifica con manipulación, retórica, arribismo, vacuidad y ambigüedad de los discursos, revanchismo, chauvinismo, transfugismo, farsa, espectáculo, traición a los principios, negocios millonarios, nepotismo, olocracia... Una larga lista de desagradables productos humanos -muchos de ellos lacras típicas de las democracias procedimentales, en las que la excesiva delegación que implica la mecánica de la representatividad impide el normal flujo de la participación- que se le achacan a la política con toda la facilidad del mundo. Simplemente se trata de perpetuar su demonización en etapas menos autoritarias y más democráticas de nuestra historia reciente.

Pero la política, como hemos visto, es el fenómeno que surge en las polis de la antigua Grecia, las cuales disfrutaban de la democracia para unos pocos, los ciudadanos, quedando excluidos del debate decisorio y de los derechos de ciudadano, las mujeres, los niños, los extranjeros y los esclavos. Aquella realidad no estaba exenta de tensiones y luchas por el reconocimiento como parte dotada de voz y con capacidad de decisión sobre los asuntos que atañen a la comunidad, a la polis. La política nace allí y es en concreto la tensión producida cuando estas instancias excluidas reclamaban su parte en la democracia, cuando querían ser tenidas en cuenta en el reparto de bienes, derechos y poderes. Este va a ser el concepto de política que se va a manejar aquí.

Conceptualizando la política como *"la tarea consistente en repartir las partes de lo común cuando, por desconocimiento o falta de reconocimiento, lo común es denegado a una parte (un grupo o persona)*

*la cual se reconoce a sí misma como acreedora de una parte (de lo común) en el reparto*<sup>566</sup>", podemos considerar que la escuela es política en sus dimensiones interna y externa como veremos a continuación.

Internamente y partiendo de una situación asimétrica relativa a la edad, jerarquía y conocimiento, la escuela crea un público, el alumnado, posibilitándolo mediante el germen de organización prestado a los alumnos y además facilitando que se reconozcan a sí mismos y mutuamente - en su condición desigual respecto de las otras instancias, profesores y padres - y que se doten de formas de articulación en el marco de algunas prácticas inherentes a los procesos de construcción y distribución del conocimiento (intervención y deliberación).

Externamente, la escuela dota a los individuos que la integran de una identidad que los constituye en sujetos. Sujetándolos a norma, haciéndolos sabedores de la misma, les muestra qué derechos tienen y cuáles se les niegan. Los enfrenta a las necesidades de igualdad y libertad. Les sugiere la posibilidad de integrar el espacio público ensanchando además los límites de ese espacio con su intervención.

Por otro lado, y desplazando el foco de atención desde los sujetos discentes a la institución escolar que conocemos hoy, los alumnos, hacia los trabajadores docentes -la contraparte en la relación jerarquizada y asimétrica que se establece en el seno de la institución escolar actual- se comprueba que la comprensión de la identidad de los

---

<sup>566</sup> Beltrán, F. (1998) "La inevitable necesidad de la participación en la Escuela Pública" en Revista de Enfoques Educativos, Volumen nº 1, nº2, páginas 25, 26, síntesis del apartado 1.1. "Participación, política y democracia"

docentes no es posible sin la consideración de otro importante factor, también político: las políticas de control a las que sus puestos de trabajo se hallan sometidos. Así, para Martínez Bonafé “... es desde el análisis del modo en que se manifiestan las relaciones de poder político en el conjunto de factores analizados desde donde resulta posible construir una cartografía conceptual –política- que nos ayude a interpretar las determinaciones y posibilidades de la práctica”<sup>567</sup>.

Aceptar la clara dimensión política de la institución escolar nos conduce a la nada despreciable posibilidad de abordar la reflexión de los fenómenos escolares partiendo no de categorías otorgadas por los propios actores sino de las categorías propias del terreno de la filosofía política. Para Beltrán, F. las primeras, son puramente escolares, construidas dentro de los límites claramente definidos de la escuela, y con ellas resulta difícil trascender el nicho de origen. Las segundas y aquí recomendadas provienen de un terreno novedoso para los enseñantes pero en el que debemos ganar pericia puesto que constituye una buena atalaya<sup>568</sup> desde la que otear el camino de la escuela en su deseable protagonismo "en la permanente reconstrucción y progresiva radicalización de la democracia"<sup>569</sup>.

La adopción de categorías propias de la filosofía política propuesta por el autor referenciado y aquí recogida no es una decisión caprichosa

---

<sup>567</sup> Martínez Bonafé 1998 "Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del S. XXI"; p. 85

<sup>568</sup> "... De hay que haya optado por situarme en el terreno de la filosofía política, menos transitado por los enseñantes, a fin de encontrar nuevas **atalayas desde donde atisbar la salida del laberinto**". Beltran, F. *La inevitable necesidad de la participación en la Escuela Pública*, p. 24.: La letra negrita es mía.

<sup>569</sup> Beltrán, F.; documento de presentación del curso del doctorado "Reconstrucción del Espacio Público y Escuela" curso 1999-2000, primer párrafo

o descabellada, no en vano la dimensión política es parte de la naturaleza de lo escolar y no un mero accidente ni una contingencia; la política hace a la enseñanza institucional tanto como la escuela misma hace a la política.

Definir la escuela como una institución política nos lleva directamente a una cuestión que ha sido abordada por Arendt, H. en su libro "¿Qué es la política?"<sup>570</sup>. Si la política no es - como se malentiende frecuentemente - una entelequia que sustenta a la "clase política", la pregunta es ¿Tiene la política algún sentido?. Veamos como responde Arendt a esta cuestión:

*"...Si el sentido de la política es la libertad, es en este espacio - y no en ningún otro - donde tenemos el derecho a esperar milagros. No porque creamos en ellos sino porque los hombres, en la medida en que pueden actuar, son capaces de llevar a cabo lo improbable e imprevisible y de llevarlo a cabo continuamente lo sepan o no..."*<sup>571</sup>

*"Es connatural a nuestro objeto, el cual siempre tiene que ver con los muchos y con el mundo de surge entre ellos, que al respecto nunca pueda ignorarse la opinión pública. Ahora bien, de acuerdo con ésta, la pregunta por el sentido de la política se refiere actualmente a la amenaza que la guerra y las armas atómicas representan para el hombre. Por lo tanto, es esencial al asunto que empecemos nuestras consideraciones por la cuestión de la guerra."*<sup>572</sup>

---

<sup>570</sup> Arendt, H.: "¿Qué es la política?" Barcelona Paidós 1977

<sup>571</sup> Arendt, H. (1977) p. 66.

<sup>572</sup> Arendt, H. (1977). p. 99.



En estas dos citas hemos podido observar que entre los vocablos que figuran en las posibles respuestas que Arendt aporta a la cuestión sobre el sentido, o motivo para existir de la política, aparecen, junto a la libertad como sentido evidente, los siguientes vocablos: "milagro" y "guerra". El milagro en potencia que es la capacidad de acción del hombre para hacer cambiar las cosas, para actuar, para llevar a cabo lo improbable e imprevisible y llevarlo a cabo continuamente, a sabiendas o no. La guerra que dado el momento en que se escribe el libro, año 1977, es la "guerra fría" entre bloques y se traduce en amenaza de bombardeos atómicos, puede ser también considerada ahora en un sentido más diacrónico y en abstracto como una categoría de la que se huye con su categoría contrapuesta: la política. Los "hyppies" decían: "Haz el amor y no la guerra". Sería ideal pensar en la utopía en la que el amor suplanta a la guerra, pero es más realista pensar y conformarse con que la política suplante de verdad a la guerra.

Para Arendt, la política puede y debe suplantar a la guerra. Una guerra que muchas veces no es perceptible a primera vista - aunque no hace mucho hallamos presenciado en directo y por la televisión asépticos bombardeos "pacifistas" y de alta tecnología- una guerra que adopta diferentes formas: unas veces se nos presenta "fría", otras "larvada", otras "encubierta" y otras "con baja intensidad". La dominación y explotación del hombre por el hombre (*homo lupus homini*), la negación, la exclusión y el silenciamiento de la parte por su contraparte, son simples expresiones de la guerra que ha perseguido siempre al ser humano en su evolución socio-económico-cultural. El

antídoto para estas lacras de nuestra especie es la democracia y la democracia es la política.

Es en este cruel y a la vez bello por promisorio panorama, donde se instala la escuela como institución protagonista, con un reto y un quehacer: radicalizar y reconstruir la democracia. Radicalizar la democracia en un doble sentido: hacerla arraigar, fortalecerla, permitirle echar raíces en una sociedad que aún presenta secuelas de fascismos no tan lejanos en el tiempo, que arraigue la democracia en nuestra sociedad y por tanto se fortalezca. En segundo lugar este arraigo implica una profundización, se trata de hacer penetrar la democracia hasta los entresijos más recónditos de nuestra sociedad y sus conflictos y problemáticas, obteniendo una "capilarización" análoga a la que se le atribuye al poder desde las perspectivas foucaultianas. En muchos de estos procesos de "arraigo y capilarización" se topará con obstáculos que será necesario remover, deconstruyendo y reconstruyendo.

La escuela está en el camino de la política y de la democracia, de las dos... de las dos que son una, democracia y política pueden ser consideradas *grosso modo* una misma y sola cosa. Aunque, a mayor abundamiento, la democracia es, en realidad, la condición *sine qua non* para que pueda existir la política. Cualquier otra forma de expresión de las tensiones y conflictos sociales sería una forma de guerra.

En el binomio política - guerra, más en concreto en la tensión existente entre las dos categorías, el papel de la escuela está bastante claro: es el de una institución que da la espalda a la guerra y mira hacia

la política. Con una preciosa misión: la de anticiparse a las futuras "guerras" y sus expresiones "aggiornadas": explotación, represión, exclusión, marginación, silenciamiento, expolio... creando hombres capaces de hacer y deshacer políticamente y no guerreando. La escuela es el lugar ideal para empezar a vivir la democracia y por tanto la política.

#### **2.4.2. La Paideia. La escuela como administradora de Paideia.**

Para Cornelius Castoriadis en *"La democracia como procedimiento y como régimen"*<sup>573</sup> No puede haber sociedad democrática sin paideia democrática. ¿Qué es la paideia? Ya en Atenas, el primer régimen democrático, existían procedimientos (rotación, sorteo, deliberación /decisión, elecciones, tribunales populares) los cuales no eran sólo medios para desarrollar dicho régimen sino formas de paideia activa, en pro de la igualdad política real, mediante del desarrollo de las capacidades democráticas a través de su ejercicio. En la opinión de Cornelius la polis, la comunidad democrática de hombres libres, debe ayudar a los ciudadanos a volverse efectivamente autónomos: *"capaces de gobernar y ser gobernados"* y la realización de este objetivo es la paideia en la acepción más fuerte y profunda del término.

Afrontar la paideia es la clave, la piedra filosofal que convertirá a las sociedades modernas en democracias radicales, partiendo de las retóricas democracias formales.

Paideia para la autonomía del ciudadano, conformación de la subjetividad del mismo a tenor de la necesitada, soñada y siempre en construcción sociedad democrática.

Por su parte y en referencia concreta al proyecto cultural y político del que pretende dotar a la escuela del siglo XXI, Gimeno Sacristán recoge la paideia como elemento vertebrador y teleológico:

---

<sup>573</sup> Castoriadis, C. en *Leviatán* n° 62, invierno de 1995.

*"Parecerá una simplificación, pero no encontramos otros referentes esenciales (...) que trabajar por la educación **como paideia para todos**, como construcción del ser humano, por el logro de la verdad, por el ejercicio de la razonabilidad, por la autonomía y libertad de las personas, por la justicia y por la solidaridad, por el bien y por el goce de la belleza".*<sup>574</sup>

Se nos desvela la escuela como "espacio privilegiado en la modernidad para la construcción de subjetividades"<sup>575</sup>, como espacio para la paideia. "Quién somos, quién creemos que somos, como nos sentimos y percibimos a nosotros mismos tiene mucho que ver con la educación que hemos recibido".<sup>576</sup> En ella se produce "la constitución de sujetos políticos, partiendo de no-personas en cuanto no reconocidas aún en el espacio público y dotándolos de identidad pública, de **máscara social**"<sup>577</sup>. Puede sustituirse a la escuela y al docente en las labores puramente informadoras, de hecho la escuela ha dejado de tener un papel preponderante en la circulación de la información, pero es irremplazable en la construcción de subjetividades. Y es constitutiva de una estructura de socialización singular con proyecciones en la subjetividad, en las relaciones humanas y en la sociedad. En estos aspectos "La escuela no puede ser sustituida"<sup>578</sup>.

---

<sup>574</sup> Gimeno Sacristán, J. ob.citada, página 50

<sup>575</sup> Beltrán, F. Notas manuscritas de una sesión del doctorado

<sup>576</sup> Gimeno Sacristán "La educación que tenemos, la educación que queremos" en "La educación en el siglo XXI. los retos del futuro inmediato"

<sup>577</sup> Beltrán, F. "La inevitable necesidad de la participación en la Escuela Pública" página 32.

<sup>578</sup> Gimeno Sacristán, obra citada. Es el título de un epígrafe, página 43.

### **2.4.3. ¿Qué democracia queremos en la escuela?**

La escuela como institución y como artefacto social universalizado presenta importantes proyecciones en la configuración de subjetividades individuales, en la percepción de sí mismo y en la identidad social. Lo aprendido en el recinto de la institución supone un enriquecimiento de la subjetividad que dota para la acción. De algún modo nos sabemos a nosotros mismos en función de todo lo que sabemos, lo aprehendido y lo aprendido, tanto conscientemente (currículum expreso), como más o menos inconscientemente (currículum oculto). La educación formal es un importante proceso de socialización secundaria. Igualmente, la educación formal es un factor de primer orden en las relaciones interpersonales, asemejando a unos o alejando socialmente de otros, constituye un criterio de ordenación social de primer orden, llegando a determinar lo que individuos y sociedades son y podrán ser.

Es evidente, pues, el peso de la escuela en la construcción de la "máscara social". La escuela produce la constitución de sujetos políticos. Parte de "no-personas" en cuanto no reconocidas aún en el espacio público y les dota de identidad pública, de "máscara social".

Y, puestos a dotar de identidades, o "máscaras", a las no-personas, ¿por qué no intentar el rediseño de las mismas?, ¿qué tipo de máscaras nuevas? Es deseable para la permanente reconstrucción y radicalización de la democracia, que la escuela conciba y alumbrase modelos de "máscara" que apunten en su formato hacia el de la "singularidad cooperante". Este formato ha sido teorizado por Negri, A. a

partir del análisis de eventos cuyo principal y primigenio exponente es el "mayo francés". Este modelo ontológico de identidad comunitaria, se basa en la capacidad que tienen los individuos, en cuanto singularidades - seres irrepetibles, que viven intensamente su tiempo, con un compromiso histórico, social y cultural; existencial en suma - de constituirse en *singularidad colectiva*, en torno al rechazo y a la resistencia a las injusticias del poder, y de conformarse en contrapoder, en el proceso de un poder constituyente.

¿De qué estoy hablando?. Parece oportuno traer aquí unos retazos aclaratorios de los conceptos "singularidad cooperante" y "poder constituyente" procedentes de un texto del citado autor<sup>579</sup> en el que los presenta como modelo ontológico de la comunidad futura:

*"... De improviso pero con esplendor inaudito, hizo su aparición el acontecimiento. La potencia de la multitud alzó sus canciones y sus armas contra el poder. Se presentó la comunidad futura. Comenzó a desarrollar su ya irreductible presencia. El rechazo al poder generaba una nueva cultura. La riada subterránea de la resistencia aparecía en la superficie, ofreciendo el modelo ontológico: una comunidad de singularidades cooperantes.*

*La revolución estaba allí, presente y potente, cuanto estructural y creativa. Desde entonces toda represión muestra al poder como violencia definitivamente degenerada (...) Pero, desde entonces, todo movimiento revolucionario muestra (...) que la organización de la singularidad colectiva y la evolución de la*

*resistencia hacia una nueva concepción del poder son un único proceso: el proceso de un poder constituyente”*.<sup>580</sup>

Negri nos presenta un modelo de comunidad, en pleno tiempo de crisis de los conceptos de comunidad y ciudadanía, una comunidad que se halla por la confluencia de las singularidades en el rechazo y la resistencia a las situaciones flagrantemente injustas generadas por la racionalidad hegemónica y por los mecanismos de poder que esa racionalidad impone. Una comunidad de singularidades, que se encuentran en el rechazo a los *monstruos del sueño de la razón*: "*La insensatez desmedida de la racionalidad instrumental* (se refiere al utilitarismo, el eficientismo, "el fin justifica los medios") *y la organización extrañada de las fuerzas productivas* (se refiere al salariado, al trabajo enajenado, a la heteronomía de las actividades del empleado), *todas indisolublemente unidas son nuestro enemigo*" afirma Negri en otro lugar de su ensayo. Y a renglón seguido dice: *..Emerge de nuevo la singularidad como punto de resistencia*<sup>581</sup>, *pero en estas dimensiones una singularidad colectiva ; ella es, en su conjunto la fuerza de resistir al enemigo y el núcleo que fundamenta la praxis colectiva*".

" *¿A qué conduce mi filosofía?*" se pregunta más adelante el citado autor; y se contesta con estas frases que reproduzco aquí porque no tienen desperdicio:

---

<sup>579</sup> Negri, A. "Autopercepción intelectual de un proceso histórico", *Anthropos* n° 144. página 20.

<sup>580</sup> Negri, A. "Autopercepción intelectual de un proceso histórico", *Anthropos* n° 144. p.20.

<sup>581</sup> Negri se está refiriendo a la resistencia a la insensatez desmedida de la racionalidad instrumental y la organización extrañada (enajenada, alienada) de las fuerzas productivas..



*"(...) a romper la indiferencia para construir subjetividades colectivas. Mi filosofía conduce a amar la vida y los cuerpos que la constituyen, a escoger en la guerra que nos rodea la rebelión y el amor, como claves de construcción de subjetividad, a producir siempre nuevos eventos colectivos de liberación".*

La propuesta de comunidad creada en el mismo proceso de liberación de las singularidades que la componen, es muy prometedora. "Producir nuevos eventos colectivos de liberación" es una idea muy seductora. Para Negri rebelarse para transformar y acabar con las injusticias es un derecho. Se podría añadir que, en muchos casos, es un deber. Permanecer impávido ante los dantescos espectáculos que nos ofrece la civilización moderna es como estar muerto en vida. Abstraerse de la dominación, de la exclusión, de la negación, de la explotación del hombre por el hombre, de la parte por la parte, escudándose en la pretendida neutralidad de la escuela y de la acción docente es emular al avestruz en su gesto de esconder la cabeza bajo del ala o en un agujero en el suelo... o a los tres conocidos simios del famoso icono, aquellos que se tapan ojos, orejas y boca para no oír ver ni decir nada. El compromiso social y la rebelión para la emancipación son condiciones ontológicas de la máscara que andamos buscando.

Podemos extraer, pues, consecuencias educativas de los análisis y las utopías de Negri: La política y la democracia -ese binomio ontológico, esas siamesas inextricablemente unidas e inseparables- necesitan sujetos que hagan avanzar la Historia, que reaccionen organizada y sensatamente ante las injusticias y lacras de la

humanidad. Sujetos cooperantes, no individualistas. A pesar de que vivamos una época en la que, como dice Barcellona,<sup>582</sup> *"el universalismo jurídico"*<sup>583</sup> y *la economía dineraria*<sup>584</sup>, *al entregarnos a cada uno de nosotros a la indiferencia del dinero y del derecho abstracto, a la confusión, a la indeterminación de las formas de vida, destruyen toda articulación de la identidad y de la diferencia". "No sólo se elimina la comunidad"* añade Barcellona *"también se niega la posibilidad de una vida individual más rica. El individuo contemporáneo ha llegado, pues, desnudo a la meta de su propia emancipación"*.

La institución escolar, repensada, puede ser de gran ayuda para "re-vestir" esas "desnudeces"; no sólo las de los alumnos, esta propiedad de la escuela es extensible también a carencias de los docentes y los padres, en ella es posible pensar en articulación de identidades como el asociacionismo, el sindicalismo, la acción colegiada y de diferencias, "concordia discors", entre asociaciones con diferentes enfoques e interpretaciones de la realidad.

Siguiendo con Barcellona, y a propósito del poder constituyente, este autor se preocupa por las limitaciones reales de la democracia, de

---

<sup>582</sup> Barcellona, P. (1992) "Postmodernidad y Comunidad. El regreso de la vinculación social" Madrid, Trotta. página 114.

<sup>583</sup> Declaraciones de los derechos fundamentales del hombre, las leyes iguales para todos, etc. Se refiere a los derechos en abstracto, parte de la retórica del discurso liberal democrático, pero muchas veces ausentes o vulnerados en la praxis cotidiana de las gentes.

<sup>584</sup> *"La economía dineraria domina la vida del individuo y la constriñe dentro de una forma de conexión necesaria (una verdadera cadena), en la que la misma libertad formal, reconocida abstractamente, se niega en la práctica: sólo el dinero me permite "mandar" la actividad del otro que satisface mis necesidades (...) el poder de mando ha pasado al dinero, que ha sustituido la libre cooperación."* Barcelona, P, 1992. Ob. citada. página 114.

la concepción liberaldemocrática de ésta en concreto, y expresa así su preocupación:

*"El problema es simple, y al mismo tiempo dramático: pese a todas las acrobacias teóricas, el poder de iniciativa constituyente queda fuera de la teoría de la democracia liberal democrática. El "hecho perfecto" no está dentro del sistema de una "democracia parlamentaria", en la que las reglas del juego pueden cambiar sólo con el consenso previo de todos los participantes (...) Quien puede decidir abrir una fase constituyente ejerce un poder no contenido en las reglas que le han investido en su papel<sup>585</sup>"*

Barcellona detecta, una paradoja en la propia teoría liberal democrática, en la democracia concebida como procedimiento formal en lugar de como régimen<sup>586</sup>, y la enuncia así:

*"La democracia liberaldemocrática tiene pues dos agujeros negros: uno hacia arriba, esto es, hacia el poder constituyente: el poder de decidir ante hechos extraordinarios; otro hacia abajo: el problema de las condiciones materiales para la libre participación en el proceso de toma de decisiones. La democracia liberal democrática - la de los procedimientos y las formas - no está en condiciones de imponer vínculos ni al poder constituyente, que se ejerce ante acontecimientos extraordinarios, ni al poder (económico, político, etc.)*

---

<sup>585</sup> Barcellona, P. 1992. Ob. citada, página 128

<sup>586</sup> Recordemos que Cornelius Castoriadis publicó, en la revista *Leviatán* n° 62, un artículo titulado "La democracia como procedimiento y como régimen" en el que abunda en esta problemática concluyendo que una democracia es necesariamente un régimen y entenderla como un mero procedimiento, la convierte en un fraude.

*de crear límites substanciales a la libertad formal de los ciudadanos*"<sup>587</sup>.

Vistos estos problemas, debemos tenerlos en cuenta en el modelo de democracia y de demócrata, en la "máscara" social que andamos rediseñando. El modelo de democracia que se dibuja con todo lo recogido en este apartado está impregnada en el valor de la participación genuina, garantía de no exclusión del poder constituyente y de suficiencia de condiciones materiales de participación. ¿Qué es la participación genuina? esta cita nos aclarará el concepto:

*"...Ello implica que no existe una participación genuina mientras como efecto de la misma no resulten afectadas las reglas y la estructura institucional, incluso la que rige y encauza la propia participación"*<sup>588</sup>

Por último, esta preocupación por el rediseño de "máscaras sociales" es relativa no sólo a las máscaras sociales en proceso de conformación, sino también a las máscaras sociales ya conformadas: las de los docentes. La singularidad cooperante como modelo ontológico de comunidad futura, el poder constituyente, la participación genuina, son categorías procedentes de la filosofía política que son muy sugerentes a la hora de plantearse como administrar paideia en esa potente institución socializadora que es la escuela. Administrarla en sentido transitivo a los alumnos, en sentido reflexivo a nosotros mismos, los docentes. La nueva máscara social que hemos perfilado en este apartado lleva implícitos en su diseño todos estos elementos que

---

<sup>587</sup> Barcellona, P. 1992. Ob. citada, página 130

son aplicables tanto para unos, los que estrenan máscara nueva en la escuela; como para otros, los que piensan que su actual máscara social es pobre en muchos aspectos y habría que añadirle nuevos atributos. Y la escuela es el escenario en el que concurren ambos y, además, un espacio inmejorable para desarrollar esta nueva concepción de identidad comunitaria y de participación democrática.

---

<sup>588</sup> Beltran, F. obra citada. , página 44.

#### **2.4.4. El juego democrático.**

Puestos a repensar la escuela ¿Alguien piensa que la escuela ideal podría estar basada en el juego? Seguramente casi nadie. El juego puede ser considerado como un elemento importante del currículo si es bien utilizado. El juego se puede utilizar. Pero a nadie se le pasaría por la cabeza englobar toda la práctica de la institución escolar en el juego. Sin embargo, e igual que el ocio, el juego presenta aspectos ocultos o desapercibidos si no se reflexiona en profundidad sobre él:

*"En nuestra conciencia el juego se opone a lo serio. Esta oposición permanece, al pronto tan inderivable como el mismo concepto de juego. Pero mirada más al pormenor, esta oposición no se presenta ni unívoca ni fija. Podemos decir "el juego es lo no serio" decimos "el juego no es cosa seria", ya la oposición no nos sirve de mucho, porque el juego puede ser muy bien algo serio"<sup>589</sup>*

Bien pensado, parece que el juego sí que puede llegar a ser algo muy serio. De hecho existen expresiones como "jugársela" que no tienen nada del sentido banal que acompaña al juego en nuestras conciencias. "Jugársela" significa arriesgarse, y eso es algo que puede llegar a ser muy serio. Cuando decimos que alguien "te la juega" nos referimos a que te causa un perjuicio y eso es algo que no tiene nada de divertido, es algo serio. También se suele decir "que tal o cual personaje o elemento *jugó* un papel crucial en tal o cual hecho o fenómeno" sin que se trate de que ese personaje anduviese por ahí correteando, y haciendo travesuras o divirtiéndose, sino todo lo contrario, ni que el elemento

juega saltando de un papel a otro de los que se le ocurren y escribe el hermeneuta.

Huizinga analiza en el libro de referencia las caras ocultas del juego. El juego se haya presente en la competición deportiva, juegos olímpicos, donde llegar a ser el mejor, a alcanzar el ideal del *areté*<sup>590</sup>, no es nada banal, es algo serio. Está también presente en la guerra, *cualquier lucha vinculada a reglas limitadoras porta ya, por ese ordenamiento regulado, los rasgos esenciales del juego, y se muestra como una forma de juego especialmente intensa, enérgica y muy clara*<sup>591</sup>, juegos de guerra; -"¿A qué juegas?" suele ser una frase para indicar a alguien que detectas que se "está pasando" contigo. También hay juego en el amor, en la poesía, en la filosofía, en el arte, y no dejan de ser serios... *El juego está más presente en nuestras vidas de lo que podríamos haber imaginado en un principio, tomemos el ejemplo del lenguaje. Jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado. Tras cada expresión hay una metáfora y tras ella un juego de palabras.*<sup>592</sup>. Las grandes ocupaciones primordiales de la convivencia humana están ya impregnadas de juego. Alcanza incluso los ritos sacros<sup>593</sup> y al Derecho y la actuación de los tribunales,<sup>594</sup> ambos tienen en común con el juego *la demarcación, material o ideal de un espacio cerrado separado del ambiente cotidiano, un espacio en el que*

---

<sup>589</sup> Huizinga, J. *Homo Ludens*. Madrid, Alianza Editorial, 1972, p. 17.

<sup>590</sup> Jaegger, W. *Paideia*. México, Fondo de Cultura Económica. 1971 (2º reimpresión), p. 19 y ss.

<sup>591</sup> Huizinga, J. Ob. cit. p. 109

<sup>592</sup> Huizinga, J. Ob. cit. p. 15-16

<sup>593</sup> Huizinga, J. Ob. cit. p. 33.

<sup>594</sup> Huizinga, J. Ob. cit. p. 96.

se desarrolla el juego en el que valen las reglas<sup>595</sup>, los protocolos y la secuenciación de acciones ya conocidas y esperadas, como en los juegos.

También, y ahí es donde queríamos llegar, siguiendo esta lógica existe el juego democrático. Después de que Huizinga nos "abra los ojos" y nos haga considerar la verdadera dimensión del juego en la vida del ser humano, es fácil comprender que la paideia, las prácticas formativas de la ciudadanía, no dejan de ser en el fondo también un juego.

Visto así se podría llegar a afirmar que para que la democracia sea un régimen como expresa Castoriadis, y no un simple procedimiento legitimador de las decisiones tomadas desde el poder, es necesario que *todos la aprendamos, jugándola primero en la escuela*, instaurando prácticas de paideia para familiarizar al público escolar - siguiendo la noción de público de Dewey, aquellos sujetos afectados por las acciones de un tercero<sup>596</sup>- con el juego democrático. Jugando, en serio, a *constituirse en público organizado* frente a los problemas que les aquejan, o ante las posibilidades lúdicas para organizar sus diversiones. O para demandar lo que necesiten, o para proyectar su futuro, o para hablar y hacerse escuchar y para escuchar a los que hablan, o para implicarse, o para mediar, negociar, exigir si cabe... En definitiva, se debe jugar *el juego de la participación genuina*, de la corresponsabilidad, el juego de vivir realmente en comunidad, para poder llegar a ejercerla

---

<sup>595</sup> Huizinga, J. p. 33



"en serio", y no a través de "banales" representaciones de la clase política, el resto de nuestras vidas. A estas alturas de la reflexión sobre el juego, ya se le pueden colocar las comillas a las anteriores expresiones -serio y banal- una vez hemos descubierto como la frontera entre lo banal y lo serio se desdibuja hasta desaparecer con facilidad en el terreno de los significados sociales del juego. A estas alturas, conociendo la verdadera dimensión del juego en la vida del hombre, ya no es tan descabellada una escuela basada en el juego. En el *juego democrático de la ciudadanía participativa del futuro*, que ha sabido mirar fuera de la calandria del trabajo, aprovechando la oportunidad histórica. La ciudadanía que no se arredrará ante la falta, o la degradación, del trabajo y que sabrá vivir una vida de ocio, en el sentido reencontrado, sin zozobrar a causa de la abolición del trabajo.

Ahora tenemos una oportunidad inmejorable, con el fin de la sociedad del trabajo y la consecuente crisis teleológica de la escuela, para enfocar las acciones de la institución escolar hacia ese ocio resucitado, reencontrado y con un sentido político, participativo y democrático. Ya no tiene sentido enfocar todas las acciones de la institución escolar al desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para integrarse en el "mundo del trabajo" cuando éste ha sido abolido. Sin embargo, es el momento ideal para recuperar el sentido que tenía la educación cuando se la denominaba "paideia" y se desarrollaba gracias a la buena dosis de "skholé" y para aprender, mediante juegos

---

<sup>596</sup> Dewey, J. *La educación de hoy*. Buenos Aires, Losada, 1960. p. 160 - 164. También en Beltran, F. "Por un control público del sistema educativo" Gimeno, J. (coord.) *Los retos de la escuela pública*. Madrid Akal, p. 139.

democráticos "serios", a recuperar en el espacio público escolar aquel ocio que no tenía nada de banalidad, de superficialidad, sino que significaba interés, corresponsabilidad y participación, compromiso con el todo social, cultural y artístico<sup>597</sup>. Constituyéndonos así en una verdadera comunidad democrática de singularidades cooperantes y co-instituyentes.

---

<sup>597</sup> Jaegger, W. *Paideia*. México, Fondo de Cultura Económica. 1971 (2º reimpresión), p. 19 y ss.

**Capítulo II**  
**EL PODER CONSTITUYENTE.**

*“... De improviso pero con esplendor inaudito, hizo su aparición el acontecimiento. La potencia de la multitud alzó sus canciones y sus armas contra el poder. Se presentó la comunidad futura. Comenzó a desarrollar su ya irreductible presencia. El rechazo al poder generaba una nueva cultura. La riada subterránea de la resistencia aparecía en la superficie, ofreciendo el modelo ontológico: una comunidad de singularidades cooperantes.*

*La revolución estaba allí, presente y potente, cuanto estructural y creativa. Desde entonces toda represión muestra al poder como violencia definitivamente degenerada (...) Pero, desde entonces, todo movimiento revolucionario muestra (...) que la organización de la singularidad colectiva y la evolución de la resistencia hacia una nueva concepción del poder son un único proceso: el proceso de un poder constituyente”*.<sup>598</sup>

Singularidad Cooperante... Poder Constituyente... Este fue el retazo de un texto negriniano que nos dió luz muy al principio en la elaboración de la tesis. Fue, nos atrevemos a decirlo como el Norte que marcan las brújulas. Nos ha animado a seguir todo el camino que hemos recorrido. Aparte de ser nuestro deseo, es una cuestión nuclear

en esta tesis aportar un proyecto radical democrático a la institución escolar, a la Escuela, rediseñándola como co-institución escolar radicalmente democrática donde tiene cabida un nuevo Skhòlé co-instituyente, un espacio tiempo para las dinámicas político-democráticas. Esta tarea reclama un conocimiento profundo del término “Poder Constituyente”, no solamente en su sentido jurídico, sino también desde la perspectiva de la filosofía política del profesor Antonio Negri. “Hablar de democracia es hablar de poder constituyente”, así empieza el libro “El poder constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad” que vamos a estudiar en profundidad, intentando realizar una síntesis comentada que nos permita la posterior extracción de conclusiones aplicables al ámbito de la co-institución escolar radicalmente democrática que venimos a proponer: La Escuela de la Multitud.<sup>599</sup>

---

<sup>598</sup> Negri, A. “Autopercepción intelectual de un proceso histórico”, *Anthropos* n° 144. p.20.

<sup>599</sup> Esta síntesis comentada que incluimos en la tesis tiene por otro lado una vertiente publicitaria, en el sentido de hacer público, de acercar al público y de difusión de la obra de referencia y está disponible en la siguiente dirección de internet a iniciativa nuestra: <http://blog.iespana.es/sintesiscomentadapoderconstituyente>

**1. SÍNTESIS Y COMENTARIOS DEL LIBRO: “EL PODER  
CONSTITUYENTE. ENSAYO SOBRE LAS ALTERNATIVAS  
DE LA MODERNIDAD”**

## **1.1. "PODER CONSTITUYENTE: EL CONCEPTO DE UNA CRISIS"**

### **1.1.1.- Sobre el concepto jurídico de poder constituyente**

*"Hablar del poder constituyente es hablar de democracia."*<sup>600</sup>

La primera frase del libro aclarará a los que por primera vez se adentren en estos terrenos el tema subyacente del libro: la democracia. Democracia y poder constituyente se han desarrollado en la edad moderna de manera paralela, siendo superpuestos a medida que el proceso histórico nos acerca al siglo XX. No en vano conforme nos acercamos al siglo XX las democracias se han fundado en constituciones, y las constituciones se han fundamentado en la democracia. Por ello, el poder constituyente es considerado, en la teoría jurídica, la fuente y el sujeto de las normas constitucionales. El objeto de este estudio, el poder constituyente, es fuente y sujeto de las normas constitucionales, omnipotente y expansivo. Se puede afirmar que el poder constituyente es algo así como el Big-bang en el cosmos, pero en un nivel más humilde, aunque no por ello sin importancia: la producción de normas constitucionales por parte de la humanidad, co-instituciones, normas consensuadas por todos que permitan convivir democráticamente. Podríamos decir, por tanto, que el Poder Constituyente es el Big-bang de la democracia.

Vamos a aclarar un poco todo esto de la fuente y el sujeto. En el plano jurídico el poder constituyente es la FUENTE, el lugar de donde surgen, manan, el conjunto de normas que nos permiten convivir, las constituciones y las leyes... las normas. Pero las normas no surgen solas y de la nada, sino que existe algo que las redacta: el SUJETO.

Para explicar mejor la diferencia y la relación entre fuente y sujeto nos vendrá bien el pasaje bíblico en que Moisés recoge los diez mandamientos de manos divinas. En este caso, la fuente, el lugar de procedencia de estas normas (mandamientos, prescripciones) es el monte donde Dios habita y que acoge el recogimiento de Moisés sus reflexiones y rezos. De ese lugar manan las normas, en forma de entrega, desde manos divinas, de las piedras grabadas que en el relato instruyen un modelo ético-religioso concreto (Un solo Dios, no matar, no robar, no usar el nombre de Dios en vano, no desear la mujer del prójimo, respetar y honrar a los padres, al prójimo como a tí mismo, etc.). Un nuevo -en aquel momento- modelo ético-religioso de origen trascendente a la humanidad, es decir, surgido de más allá de la humanidad, de un lugar que la trasciende, una nueva norma que hace de la humanidad sujetos heterónomos, regidos por una norma externa, de otro, (hetero), en este caso Dios. Frente a este tipo de norma podríamos ubicar otro ficticio modelo ético de origen inmanente -no trascendente- a la humanidad, es decir, surgido en el interior -no más allá- de la humanidad y sus potencias y capacidades, una nueva norma que hubiera hecho de la humanidad sujetos autónomos -no

---

<sup>600</sup> Negri, Antonio (1994) "El Poder Constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la



heterónomos- regidos por una norma interna, de ellos mismos (auto), en este caso la Humanidad. En este caso ficticio hubieramos estado ante la primera constitución de la república de la humanidad. Pero este no es el caso y el sujeto del poder legislativo, instituyente -que no constituyente, es obra de uno solo, el prefijo co- sobra- es Dios. Las normas se las da hechas a la Humanidad, sin que en este relato de "legislación" arcaica se presenten siquiera rastros de actividad constituyente, de sujeto de acción por parte de la Humanidad. Ésta no puede hacer nada al respecto de la redacción de estas normas, se le dan hechas. No puede, luego no hay poder constituyente. Estaríamos ante una legislación, que no "constitución" de origen transcendente, alieno al hombre, lejos de la capacidad humana de crear normas entre todos, lejos, por tanto, de la potencia constituyente, y por tanto, se trataría de una "legislación" apolítica, o de una política teocéntrica no democrática.

Volviendo al sujeto, éste es ese "algo o alguien" que puja para que las normas emerjan, para que se hagan reales, ese "algo o alguien" que las realiza, las crea. En principio ese "algo o alguien big-bang de la democracia" se nos presenta como una actividad: "algo activo". Y, también, por ello, como algo impersonal, un verbo en infinitivo lo designa: amar, reir, desear, poder... Poder constituyente. Sintácticamente, estamos ante un sujeto que se enuncia en forma de verbo infinitivo sustantivado, "poder", y es adjetivado por un gerundio, "constituyente" que devela la acción en potencia de ese poder: constituir. Co-instituir, crear una institución entre todos. ¿Todos?. Ya

se dibuja un sujeto mucho más personal: todos, un sujeto múltiple, diverso: todas las singularidades. Vemos pues, como también hay un "alguien", que "tiende a", o "crea" el poder constituyente: Todos, La Multitud. Luego podremos volver sobre este asunto. De momento, sería interesante retener la idea del "sujeto que crea" como una actividad constituyente, porque existe precisamente una actividad consistente "en el debate y la gestión con los iguales de los asuntos de la comunidad en tiempo libre de trabajo": La Política.

Podríamos decir, entonces, que existe una relación circular, entre actividad política y actividad constituyente. La "actividad política" engloba, comprende, la también actividad de instituir en común, de co-instituir, la "actividad constituyente". Para perfeccionar el círculo, podríamos decir también que la "actividad constituyente" no es más que la actividad consistente en fundar, iniciar y llevar adelante -"fundar permanentemente", podríamos decir- la propia, auténtica, "actividad política": la política democrática. La política democrática es, por tanto, la expresión, la exteriorización del poder constituyente como sujeto y, a la vez, es el deseo inherente -el anhelo de democracia- aquello que actúa como un motor empujando desde el interior -desde la inmanencia- de este sujeto: Las sucesivas acciones del poder constituyente a través de la historia moderna (desde Maquiavelo, pasando por las revoluciones francesa y americana, la Comuna de París, la revolución bolchevique, y las actuales luchas por la democracia global) están orientadas, se dirigen siempre, como iremos viendo, hacia

la democracia absoluta. Hablar de poder constituyente es hablar de democracia, primera frase del libro.

Se hace necesario aclarar que entendemos por “democracia absoluta”. La democracia absoluta, frente a otros tipos de modelo democrático - democracia representativa, procedimental- es la que garantiza la totalmente libre expresión de la singularidad. Es decir, la totalmente libre expresión de todos y cada uno de nosotros, los múltiples -porque somos muchos- y singulares -porque cada uno de nosotros es único e irrepetible. La combinación de estructuras reticulares de base tecnológica -internet- y social -los movimientos de finales del siglo XX: ecologista, feminista, gay, pacifista, antirracista, okupa, zapatista, antiglobalización-altermundista, de renovación pedagógica...- han permitido un gran desarrollo de estos formatos democráticos, en forma de foros alternativos, constituyentes, que se desarrollan de forma paralela a los foros clásicos, constituidos, como el parlamento. Se ha llegado al punto de hablar de una política paralela, de una información paralela, libres de los encorsetamientos del pensamiento único, el consenso por la gobernabilidad y la prevalencia de "lo políticamente correcto" que traban y sujetan los discursos y las prácticas de la clase política oficial llegando a producir cierta "atrofia" que pone en crisis los sistemas democráticos representativos y procedimentales clásicos, los poderes constituidos.

Volviendo al tema tras esta aclaración del concepto de “democracia absoluta, si estamos hablando de la capacidad que tiene el

ser humano de autodotarse en discusión y debate con sus iguales de los espacios y las normas que provean la democracia y la libertad y que garanticen la convivencia democrática y la gestión democrática de los asuntos en la comunidad, estamos hablando de política. Es por ello que el poder constituyente *"tiende a identificarse con el concepto mismo de política, en la forma en la cual la política es entendida en una sociedad democrática"*<sup>601</sup>.

Pero volvamos al libro. En este primer apartado se demuestra la naturaleza crítica del concepto de poder constituyente. Negri afirma y demuestra el poder constituyente es un concepto de crisis en cuanto que el poder constituyente escapa a las tentativas reduccionistas de la ciencia jurídica y del constitucionalismo.

Vamos a explicar un poco mejor la conceptualización del poder constituyente como crisis. El poder constituyente es en el plano jurídico un concepto de crisis. El poder constituyente es por tanto un gran problema desde el punto de vista jurídico, puesto que su constitucionalización (regulación) lo desvirtúa, deja de ser "constituyente" (manantial que brota) para ser "constituido" (grifo instalado para "racionalizar el paso de agua, que acaba con lo que era un manantial, ahora es un simple grifo, mana solo en determinadas circunstancias, o bajos determinados intereses u ópticas) nace el grifo, el manantial muere en ese acto. Y, sin embargo, si cerramos el grifo y lo olvidamos cerrado y la fuerza del agua es suficiente el manantial vuelve

---

<sup>601</sup> Ibid. página 17

a renacer de sus cenizas, en otro lugar, relativamente cercano al grifo que se le colocó. Emerge fuera del ámbito legal constituido, renovado e indómito para los juristas, presente en sí mismo. Aquí radica la crisis permanente de su existencia. Ahora parece más fácil comprender el talante escurridizo del poder constituyente, cuando se lo intenta encorsetar, convertir en poder constituido, que describe Bourdieu

*"El estudio del poder constituyente presenta desde el punto de vista jurídico, una dificultad excepcional que concierne a la naturaleza híbrida de este poder... La potencia que esconde el poder constituyente es rebelde a una integración total en un sistema jerarquizado de normas y competencias... siempre el poder constituyente permanece extraño al derecho"<sup>602</sup>*

---

<sup>602</sup> *ibid.*

### **1.1.2. El poder constituyente concepto de crisis en la ciencia jurídica.**

En tanto en cuanto estamos hablando de producción de normas, entra en escena el derecho, la teoría jurídica. Y, desde el punto de vista de la teoría jurídica, el intento de otorgarle al poder constituyente una cualidad jurídica pasa por conseguir que se ajuste a la teoría jurídica y se integre en el sistema jurídico, de normas y competencias. Para ello es preciso adjudicarle a ese "algo", a ese fenómeno objeto ahora de estudio, desde el punto de vista jurídico, dos cualidades:

- la cualidad de poder producir normas constitucionales, estructurar poderes constituidos
- la cualidad de poder ordenar el poder constituyente en cuanto sujeto, regular la política democrática.

Darle una calidad jurídica al poder constituyente, incardinarlo e integrarlo en la ciencia jurídica e integrarlo en el sistema legal de normas y competencias ("meterlo en el saco") exige, desde el punto de vista jurídico, crear una serie de normas y estructuras de poder constituido. Metafóricamente, los grifos que se instalan donde brota el agua de un manantial natural para "racionalizar" el paso del agua; o como las fajas y corssets respecto de un cuerpo... encorsetamientos para la fuerza original, omnipotente y expansiva. Y, además y sobretodo, ordenar el poder constituyente en cuanto a sujeto, es decir, regular, dar reglas, a la actividad constituyente, o sea, la política democrática. Estas dos son las pretensiones que en el plano jurídico se desarrollan

teniendo como objeto el poder constituyente para, con ello, *convertirlo en una pieza, un elemento más, del sistema legal, una parte del poder constituido*. Y, en definitiva, ¿No parece ésta una forma de cerrar la página del poder constituyente normándolo, convirtiéndolo en parte poder constituido?

En el caso de la ciencia jurídica, ésta pretende integrarlo en su sistema teórico cualificándolo como fuente y sujeto de producción de las normas constitucionales, *como acto imperativo que surge de la nada y organiza la jerarquía de poderes y por tanto como poder extraordinario*<sup>603</sup>. La frase es un literal traído al libro desde "Etudes de droit constitutional", de E. Boutny. Como dice Negri el surgimiento de la nada de este acto imperativo organizador de la jerarquía de los poderes que pretenden abarcar todo el derecho resulta tremendamente paradójico *una paradoja que resulta insostenible*<sup>604</sup>. Si las co-instituciones surgen de la voluntad de todos, ¿"todos" somos "nada"? Esto es, en principio lo que se lee entre líneas. Y es que *"nunca como a propósito del poder constituyente se ha ejercitado la ciencia jurídica en aquel juego de afirmar y negar, de absolutizar y limitar, que por otra parte es característica de su desarrollo lógico (como incesantemente señala K. Marx)"*<sup>605</sup>. Como decíamos, el poder constituyente es *acto imperativo que surge de la nada y organiza la jerarquía de poderes y por tanto como poder extraordinario*, un poder que no se ejercita siempre, y que queda desnaturalizado y relegado temporalmente en el principio, en

---

<sup>603</sup> ibidem página 18 y nota al pie I, 5.

<sup>604</sup> ibidem

<sup>605</sup> ibid.

una posición ideal platónica como si fuera una más de las ideas que componen el mundo de las ideas de Platón, yacente en el recuerdo del origen democrático, en la génesis de las democracias y las constituciones (como un recuerdo de cuando todo surgió como una foto fija del big-bang de la democracia). La imagen de aquel acto imperativo que surgió de la "nada" y organizó la jerarquía de poderes, y que aún "emana" su esencia desde allí diluyéndola en la "actividad democrática", es decir, en la rutina administrativa, procedimental, pautada, normada, reglada en el entramado, o mejor, enrejado - en cuanto a que encierra del poder constituido. Con posterioridad la energía, la potencia democrática, procedente de este "big-bang" es canalizada en los mecanismos de la representación y aparecen los representantes políticos, el poder constituyente es obligado a expresarse, a encarnarse, a través de ellos y es absorbido en la idea de la representación, que en principio solo debía legitimarlo. Insertándolo así en el gran diseño de la división social del trabajo, que al igual que separa las funciones directivas del resto del trabajo y las concentra en unas pocas personas, en este caso separa las funciones políticas del resto de las funciones sociales y las concentra en los representantes.

En el intento de dotar al poder constituyente de una calidad jurídica, incardinación e integración del poder constituyente dentro de la teoría jurídica se topa claramente con las dos características que llevan a Boutny a decir: *"El poder constituyente es un acto imperativo de la*



nación que surge de la nada y organiza la jerarquía de los poderes"<sup>606</sup>, es decir a hablar del surgimiento del poder constituyente desde la nada; y estas características son la omnipotencia y la expansividad. Las mismas que las del Big-Bang cósmico. Características que hay que neutralizar mediante un hábil juego "de afirmar y negar" de "absolutizar y limitar":

*"Si el poder constituyente es omnipotente, deberá todavía ser temporalmente limitado, ser definido y hecho valer como un poder extraordinario. El tiempo que es propio del poder constituyente, un tiempo dotado de una formidable capacidad de aceleración, tiempo del alumbramiento y de la generalización de la singularidad, deberá ser cerrado, detenido, reducido en las categorías jurídicas, restringido en la rutina administrativa."*<sup>607</sup>

Ese es al menos el deseo latente en la proclamación de Napoleón Bonaparte el 15 de diciembre de 1798, dando por acabada la revolución -el poder constituyente en sí- y en la que además, curiosamente, no figura la fraternidad (liberté, galité, fraternité) siendo sustituida por la propiedad:

*"Citoyens, la révolution est fixée aux principes qui l'ont commencée. La Constitution est fondée sur les droits sacrés de la propriété, de la galité, de la liberté. La révolution est finie"*<sup>608</sup>.

Respecto de la segunda de sus características, la expansividad, en la teoría jurídica también se limita el concepto espacialmente al objeto de su completa integración en el sistema teórico. Esa limitación espacial

---

<sup>606</sup> ibidem

<sup>607</sup> ibidem

<sup>608</sup> ibidem, página 19

consiste en relegarlo, reducirlo, en el interior del poder constituido, a la mera norma de la producción del derecho: interpretación de la norma, control constitucional, actividad de revisión constitucional, referendum... todo ello intermitentemente y encerrado dentro de procedimientos bien definidos. Relegándolo al plano de fondo como lo intocable, lo inasible, la "quinta esencia":

*"... un fortísimo conglomerado jurídico cubre y desnaturaliza el poder constituyente. Define su concepto como esencia insoluble"<sup>609</sup>*

En resumen, la teoría jurídica tiende a integrar el poder constituyente dentro del poder constituido, desnaturalizándolo y relegándolo a una lejana posición, una posición ideal platónica, yacente en el recuerdo del origen democrático. Algo así como una fotografía, fija, allí en el tiempo primero; la imagen del acto imperativo que surgió de la "nada" y organizó la jerarquía de poderes, y que aún que "emana" su esencia desde diluyéndola en la "actividad democrática", es decir, en la rutina administrativa, procedimental, pautada, normada, reglada en el entramado, o mejor, enrejado - en cuanto a que encierra- del poder constituido.

---

<sup>609</sup> ibidem

### **1.1.3. El poder constituyente concepto de crisis en el constitucionalismo.**

En el caso del constitucionalismo, éste se presenta como *teoría y práctica del gobierno limitado; limitado por el control jurisdiccional de los actos administrativos y, sobre todo, limitado a través de la organización del poder constituyente por parte de la ley. "Hasta las revoluciones deben inclinarse ante la supremacía de la ley... el poder constituyente como poder último debe legitimarse expresándose en un procedimiento legal..."* (N. Matteuci)<sup>610</sup> Y estamos de nuevo ante la crisis inherente al concepto, ya que, siendo el poder constituyente, *como fuerza impetuosa y expansiva, un concepto ligado a la preconstitución de la totalidad democrática (...) esta dimensión preformativa e imaginaria, tropieza con el constitucionalismo de manera precisa, fuerte y durable*<sup>611</sup> ¿Cómo organizar con la ley algo que le preexiste y que la crea? Siendo el poder constituyente algo que *se forma y se reforma continuamente y por todas partes*<sup>612</sup>, ésta es para Negri una pretensión que ronda lo estúpido (sic), no solo por querer segmentarlo, coger de él solo una parte, sino por querer también *bloquear su temporalidad constitutiva*<sup>613</sup>, es decir, detenerlo en el tiempo, en el origen de todo, y detener su tiempo, el tiempo extraordinariamente acelerado donde la historia se concentra en un presente que se desarrolla impetuoso y en el que las posibilidades se hacen inmediatas, se encarnan. En este aspecto *el poder constituyente*

---

<sup>610</sup> ibid. página 28

<sup>611</sup> ibid. página 29

<sup>612</sup> ibidem

*se liga estrechamente al concepto de revolución. Y puesto que ya está relacionado con el de democracia he aquí que ahora se presenta bajo el hábito de motor o de expresión cardinal de la revolución democrática*<sup>614</sup>. ¿Cómo meter el "big-bang" -el poder constituyente: el motor de la democracia, *el signo de una expresión radical de la voluntad democrática*<sup>615</sup>- en una "cajita" -el sistema de "*check and balance in a constitution*" frenos y equilibrios de una constitución, la idea constitucionalista- que, se supone, lo va a contener? ¿Quizá "fotografiándolo" e introduciendo dentro de la "cajita", sólo una pálida, borrosa y lejana imagen de él? *En efecto la praxis del poder constituyente ha sido la puerta a través de la cual la voluntad democrática de la "multitudo" (y consecuentemente la cuestión social) ha entrado en el sistema político, destruyendo o, siquiera debilitando fuertemente el constitucionalismo*<sup>616</sup>. Haremos, un breve inciso, una observación: en este párrafo aparece nombrada por primera vez en el libro *la Multitud*, nombrada como "multitudo". También diremos que la diferencia entre los conceptos de "pueblo" y "multitud" es algo muy interesante desde el punto de vista de la política y de la democracia, ya que la "Multitud" parece un concepto ligado a una concepción meta-Estatal-nacional, y también refiere a "diferenciación" y "singularidad" de lo que por otra parte es común. Pueblo, sin embargo, remite a la gente unificada; la gente indiferenciada; la masa contada y sabida. Multitud es el conjunto de singularidades cooperativas pero autónomas, que no

---

<sup>613</sup> ibidem

<sup>614</sup> ibid. página 30

<sup>615</sup> ibid. página 28

se dejan representar, ni unificar, que cooperan en lo común, pero siempre manteniendo su diferenciación. Haremos constar también aquí que toda esta oposición conceptual entre “pueblo” y “multitud” en el fondo deriva de las interpretaciones de la política y la democracia emplazadas en dos filosofías antitéticas: Hobbes vs Spinoza. Y, volviendo al tema que nos ocupa, el constitucionalismo define el orden social, que obviamente encaja más con el concepto de “pueblo” que con el de “multitud”, como el conjunto articulado de diversos órdenes sociales (grupos o categorías sociales) y de poderes políticos y jurídicos diversos, siendo por tanto el paradigma, el modelo, constitucionalista el de la "constitución mixta", el de la mediación de las desigualdades y en el propio terreno de las desigualdades, mediarlas no eliminarlas, es el paradigma de la continuidad (atenuada, mediada) de las desigualdades y por tanto no es democrático. Sin embargo el paradigma o modelo del poder constituyente, que encaja mejor con el concepto “multitud” que con el de “pueblo”, es el de *una fuerza que irrumpe, quebranta, interrumpe, desquicia todo equilibrio preexistente y toda posible continuidad. El poder constituyente está ligado a la idea de democracia como poder absoluto. Es, por consiguiente, el del poder constituyente, como fuerza impetuosa y expansiva, un concepto ligado a la preconstitución social de la totalidad democrática*<sup>617</sup>. Y, de esta manera, mientras el constitucionalismo intenta cerrar ese tiempo de cambio, de producción ontológica de la multitud, es decir, de creación de algo que antes no existía, intenta fotografiarlo y darlo por cerrado con el poder

---

<sup>616</sup> ibidem.

constituido resultante que se ciñe a un determinado pueblo; el poder constituyente abre nuevos horizontes en el tiempo de la producción ontológica. Mientras que el tiempo del poder constituyente es el tiempo del motor de la revolución democrática, al que vemos latir entre el uno y los muchos, entre el poder y la multitud; llevando el presente hacia el futuro; el tiempo del constitucionalismo es el tiempo de las inercias y de las tradiciones, que arrastra las pesantes cadenas del pasado, intentando fijarlas, necesita un pueblo. El poder constituyente es un concepto de crisis también para el constitucionalismo.

#### **1.1.4. El poder constituyente concepto de crisis frente al concepto de representación.**

Así pues, tanto la ciencia jurídica como el constitucionalismo pretenden integrar el poder constituyente, mixtificándolo y desnaturalizándolo, en el concepto de soberanía y de poder constituido.

Se hace de nuevo necesario hacer un inciso, una nota aclaratoria sobre el principio de soberanía. Podemos decir que la soberanía está en el polo opuesto del poder constituyente. Es un concepto que deriva de "soberano", "soberanía" es "calidad de soberano", (en latín superiano < superius) persona (o cosa) que ejerce la autoridad suprema e independiente, en el caso primero, persona: el rey. Y el rey es soberano primero por que manda, y luego por que le obedecen. La soberanía es, por tanto, una relación bidireccional basada en la autoridad: con dos

---

<sup>617</sup> ibid. página 29.

roles: mandante y obediente, dominante y sumiso. También caracteriza a la soberanía, a la cualidad del rey, la potencia, el poder, para dictar normas que afectan a todos menos a él, por eso es el rey. Él es la excepción que confirma la regla. Y con el viaje, también, el poder de exceptuar casos de la norma y el poder de suspender la propia norma a su juicio, suspendiendo con ella garantías tan importantes como el derecho a la vida. De manera que una de las principales características de la soberanía es la potestad para decretar el estado de excepción. En "Homo Sacer" de Agamben G. se desarrolla muy bien el tema. Luego la soberanía, con la relación de "dominación-sumisión / estado de excepción" que le es inherente, nace en el seno, o con, la institución monárquica. Y es trasladada para cooptar el vacío de poder creado con la revolución contra la monarquía sin que el poder se reparta efectivamente sobre la multitud, para evitar la multiarquía, la continuación del poder constituyente, su desarrollo. En su lugar se prefiere trabajar la filosofía política sobre un abstracto trascendente a la multitud -a la carne viva de los oprimidos que ha ejercido el poder constituyente- este otro concepto abarca también las clases susceptibles de ser opresoras y a ese conglomerado, todos los habitantes de un territorio, que demarca una nación, se le llama "pueblo" y es bastante ficticio y acomodaticio porque pretende albergar en su seno clases sociales antagónicas, enfrentadas, reuniéndolas en un "Uno" que las trasciende. Porque el pueblo, como un "Uno" totalizador frente a la multiplicidad y singularidad de la multitud, es mucho más cómodo, menos imprevisible, peligroso, que la multitud

para depositar sobre él la soberanía. La soberanía en vez de desaparecer, se extrae de la figura del rey y se deposita en el pueblo. Y de paso con ello se cierra el proceso revolucionario, se acaba con el poder constituyente. En una especie de síntesis entre el concepto de soberanía heredado de la monarquía (tesis) y el poder constituyente (antítesis) lo único que queda es el nuevo poder constituido. Con el elemento arcaizante (que se haya en el polo donde se concentra todo el lastre histórico) de la soberanía aplastando con su peso, de "corona", la "cabeza" del pueblo, concepto ficticio pues reúne en su seno clases antagónicas, enfrentadas. De esta manera se coopta, se rellena, se sustituye, la posibilidad de la desaparición de la soberanía y la realización plena de la potencia, las posibilidades, del otro polo, el polo motor, el poder constituyente, como procedimiento absoluto permanentemente ejercido por la Multitud.

Retomando el hilo argumental, las paradojas que genera esta intención integradora del poder constituyente en el concepto de soberanía y de poder constituido que acaba "devorando" el concepto a integrar demuestran que el poder constituyente es un concepto de crisis en su relación con ambos.

Pero además, la crisis del poder constituyente no se plantea solo respecto de los dos aspectos anteriores: teoría jurídica y constitucionalismo, sino que es, también, un concepto de crisis frente a la representación. La representación pasa por ser uno de los instrumentos jurídico-constitucionales fundamentales para el control y la segmentación del poder constituyente, es la continuación en la praxis



de las abstracciones del constitucionalismo. Un instrumento que es parte del gran diseño de la división social del trabajo. La división del trabajo, la separación de las funciones directivas, alcanza también así a la política democrática "normalizándola" de acuerdo a los criterios de la producción capitalista. Lo que en la esfera laboral son las funciones directivas, enajenadas al trabajador son, en la esfera política, las funciones representativas, enajenadas al representado. La presencia de grandes dosis de expertismo y profesionalidad excluyentes entre los representantes -la también denominada "clase política"- exacerba la división entre representantes y representados. Una división que resulta en gran manera excluyente de la política, del poder constituyente, para los representados. Expertismo y profesionalidad de los representantes frente a la pasividad y quasi-exclusión (salvo cuando hay elecciones, o referéndum) de los representados. Desde el punto de vista subjetivo, qué sujetos ejercen el poder constituyente (los representantes, la clase política) y qué sujetos no lo ejercen, -salvo en contadas ocasiones y como pálido reflejo: elecciones, referenda...- aunque sí son participados del poder constituido, sometidos a él (los representados, los ciudadanos "de a pie", las singularidades, nosotros), la crisis se hace todavía más evidente. Por tanto *la crisis también se planteará en relación con el concepto de representación, porque, desde el punto de vista teórico, al menos, es sobre esta articulación teórico práctica (constitucionalismo - representación) como se viene operando una primera y esencial desnaturalización y despotenciamiento del poder constituyente*<sup>618</sup>.

---

<sup>618</sup> ibid. página 31

Negri afirma que tras su desnaturalización se produce también su disecación (sic). Se desliga completamente el nexo histórico entre poder constituyente y resistencia, convirtiéndolo en una pieza más de la máquina de la representación, mediante el siguiente proceso que ejemplificamos con la revolución francesa:

Primero, estamos ante el "poder constituyente originario", (el día en que comienza la revolución francesa, por ejemplo, la toma de la Bastilla). Se trata del big-bang, el momento en que se produce el cambio político, acelerándose el tiempo y los acontecimientos, el momento en que las posibilidades se convierten en producciones, lo que antes era solo posible, ahora se ha producido. De pronto y a raíz de una sucesión rápida de acontecimientos, donde antes había una monarquía absoluta ya no la hay, hay otra cosa nueva. Mediante un gran evento súbito esta monarquía que llenaba el horizonte de las realidades políticas de la humanidad desaparece, sucumbe, y se abre una nueva página en el tiempo del mundo en blanco, sorprendente, aún por escribir, lo que antes solo eran posibilidades ahora pueden ser realidades.

Este momento es inmediatamente seguido del poder constituyente propiamente dicho: la asamblea constituyente. Se desconecta el nexo que une al poder constituyente al derecho a la resistencia al poder despótico de la monarquía absoluta y en extensión, y por error, el nexo del poder constituyente con el derecho a la resistencia en sentido general.

Y, tercer paso de la secuencia, en esta asamblea se establece el nuevo poder constituido, que se contrapone, neutraliza, apaga la llama del big-bang.

El derecho a resistencia (a la monarquía absoluta despótica en nuestro ejemplo) se desconecta rápidamente, ya no hay que resistirse a la nueva asamblea y ésta, una vez constituida, es, valga la redundancia, el poder constituido. Se produce un "disecamiento" como dice Negri. El animal potente, pongamos por ejemplo un lobo (el poder constituyente originario) es capturado en una asamblea, que lo vacía de su nexo con el derecho a la resistencia, como se vacía un animal (una vez constituida la asamblea ya no es preciso resistirse, ese es el sofisma, puesto que el derecho a la resistencia es permanente) y después es rellenado con el nuevo poder constituido. Como efecto, donde antes había un lobo, animal potente, ahora solo hay un pellejo de lobo, con su correspondiente relleno y los ojos dos bolas de cristal, ya no molestará más con sus resistencias a ser capturado, ni con la potencia que le ha hecho "fiera". Fiereza, peligro, a pesar de la científica necesidad de su existencia para la existencia de la propia democracia, ese era el transfondo del poder constituyente desde las perspectivas de la teoría jurídica y del constitucionalismo. Una percepción hábilmente oculta en virtud del juego de "afirmación-negación" y "absolutización-limitación" tan característico del desarrollo lógico de ambos<sup>619</sup>. El poder constituyente era percibido, en el fondo y a pesar de su necesidad

---

<sup>619</sup> *"Nunca como a propósito del poder constituyente se ha ejercitado la ciencia jurídica en aquel juego de afirmar y negar, de absolutizar y limitar, que por otra parte es*

para la democracia, como una fiera. Pero eso era antes de empezar a formar parte de "la colección del taxidermista". Es decir, antes de ser incorporado a la teoría jurídica, al constitucionalismo y a su articulación práctica, la representación, como pieza legitimadora del poder constituido. Pura taxidermia, pálido reflejo de la fiereza original. Sus características singulares de originariedad e inalienabilidad se esfuman. El poder constituyente ha sido disecado. Sus restos se cargan de limitaciones: Limitaciones en su génesis, cuándo empieza, sometiéndolo a las reglas (cuándo se vota, cómo se vota, qué se vota) y a la extensión (quién vota, quién no vota) del sufragio; en su funcionamiento (reglas asamblearias) y en su periodo de vigencia (duración de las legislaturas).

*"... pero encerrar el poder constituyente en la representación, cuando esta última no es nada más que una rueda de la máquina social de la división del trabajo, ¿qué otra cosa es sino la negación de la realidad del poder constituyente, su fijación en un sistema estático, la restauración de la soberanía tradicional contra la innovación democrática?"<sup>620</sup>*

---

característica de su desarrollo lógico (como incesantemente señala K. Marx)"página 18 y nota al pie I, 5.

<sup>620</sup> ibid. página 18.

### **1.1.5. El poder constituyente concepto de crisis frente al poder constituido**

Por último, además de ser un concepto de crisis tanto en la ciencia jurídica como en el constitucionalismo y en la representación, que no es más que la instrumentación de ambas; el poder constituyente es elemento de crisis también frente al poder constituido. A lo largo de la historia de las democracias y las constituciones no ha alcanzado nunca la síntesis con su antítesis, el otro elemento del dualismo: el poder constituido, porque este último aboca de nuevo a la soberanía y ésta, como pormenorizaremos en el siguiente apartado es justo lo contrario que el poder constituyente. Es por ello que poder constituido se propone también como la síntesis de dos principios absolutos y totalmente opuestos: la soberanía (la monarquía absoluta es su forma más exacerbada) el lastre del pasado, por un lado, y, en sus antípodas, el poder constituyente (la democracia absoluta, los inicios de las revoluciones democráticas serían los momentos en que este principio se materializa de forma patente) la potencia que se proyecta hacia el futuro. Llegado este punto Negri plantea la necesidad de centrarnos sobre esa ausencia de síntesis, esa irresolubilidad de la crisis, para llegar a la verdad del concepto de poder constituyente a través de esa negatividad, ese vacío o ausencia de síntesis o solución a la crisis, que nos ayuda a comprender su auténtica naturaleza, su absolutidad, su cualidad de absoluto, de algo no restringible, limitable o condicionable. Y esto no lanza directamente al tema del segundo apartado.

## **1.2. PROCEDIMIENTO ABSOLUTO, CONSTITUCIÓN, REVOLUCIÓN**

En este apartado Negri se adentra en el terreno de la filosofía política a la búsqueda de las diseminaciones del término que la teoría jurídica y el constitucionalismo ya han intentado subsumir sin conseguirlo. Dilucida la estructura del poder constituyente como *"procedimiento absoluto - omnipotente y expansivo, ilimitado y no finalizado"*<sup>621</sup>. El procedimiento, el método, el conjunto de acciones dirigidas a la ejecutar algo: la política verdaderamente democrática. La determinación de la absolutez del poder constituyente proviene, como hemos visto en el apartado anterior,

- de la aceptación de la crisis del concepto de poder constituyente en cuanto a categoría o elemento de la ciencia jurídica;
- del rechazo del sometimiento del poder constituyente a las limitaciones del constitucionalismo y de su subordinación a la función representativa, por cuanto suponen el final de su naturaleza de fundamento, base y principio, de la democracia, de la política democrática, convirtiéndolo en algo fundable, creable, desarrollable por unos poderes constituidos preexistentes, basados al fin y al cabo en el superviviente principio de la soberanía, superviviente de otra forma política no democrática: la monarquía.

En vez de ser el poder constituyente el fundamento y origen del poder constituido, el primero se pretende fundado por el segundo. Ya habían unos mandando, ellos van a ser los encargados de generar el poder constituyente, esta es la falacia<sup>622</sup>. Y es una falacia, una falsedad que daña al poder constituyente, porque conduce a la soberanía al lugar de "fundamento de la democracia" que hace abandonar al poder constituyente. Éste queda relegado, apartado, pospuesto a un lugar secundario, desde la posición "fundamento de la democracia" a "algo fundado por la democracia". Es reducido a mero resultado de la acción del poder constituido. El poder constituyente ya no es el motor de la democracia, sino su resultado. El motor y la fuente, el principio absoluto, el fundamento de la democracia y de la política democrática, pasa a ser la soberanía mediante un estruendoso y cínico vuelco de la balanza.

Pero la soberanía es *"fundamento opuesto al poder constituyente; es un vértice allí donde el poder constituyente es una base:*

- *es una finalidad cumplida* (es el remate, el resultado acabado de una operación que estaba orientada precisamente hacia ella, hacia su consecución) *allí donde el poder constituyente carece de finalidad* (no

---

<sup>621</sup> ibidem, página 32.

<sup>622</sup> "El poder constituyente, dicen y decretan, no puede ser calificado más que como extraordinario -en el tiempo- y -en el espacio- no puede más que ser fijado a una determinación singular: un hecho normativo preexistente o una constitución material que se desarrolla coextensivamente Pero todo esto es absurdo: ¿cómo puede un hecho normativo consuetudinario (relativo a la costumbre, que se remonta al pasado) hacer justicia a la innovación? ¿Cómo puede una "clase política" preconstituida ser garante de una nueva constitución? Ya el esfuerzo de encerrar el poder constituyente en una jaula de limitaciones espaciotemporales es insostenible, pero la tentativa de bloquearlo dentro de una prefiguración finalística deviene desde luego inconcebible: se puede efectivamente intentar limitar el alcance del evento, pero no es seguramente posible

tiene posible remate, resultado acabado, siempre puede hacer algo más, continuar forjándose, es expansivo y omnipotente);

- *es un tiempo y un espacio limitados y fijados* (Tiene limitaciones respecto de cuándo y dónde se produce: "cuándo", el tiempo de la dinastía en el caso de la monarquía o el de la legislatura en el caso de la democracia representativa; "dónde" en el espacio delimitado físicamente, por el territorio al que afecta el poder de la soberanía y delimitado, también, por la ubicación física donde se concentra el núcleo directivo de ese poder (en la corte real para el estamento de la realeza, en el caso de la monarquía, en el parlamento para la clase política, en el caso de la democracia representativa)) *allí donde el poder constituyente es pluralidad multidireccional de tiempos y de espacios* (no tiene limitaciones respecto de cuándo o dónde se produce, siempre y por doquier puede ponerse en marcha este procedimiento absoluto).

- *es constitución formal rigidificada* (como si el poder soberano consistiera en la fotografía de una imagen que permanece estática a través de tiempo) *cuando el poder constituyente es un procedimiento absoluto* (como si el poder constituyente consistiera en la filmación, en la imagen en movimiento, de un continuo devenir, un proceso mediante el cual la democracia se hace o se llega a hacer).

*Todo, en suma, opone poder constituyente a soberanía; también, en fin, el carácter absoluto que entrambas categorías pretenden, puesto que la*

---

*definir anticipadamente su singularidad innovadora."* página 31, la aclaración entre paréntesis es mía.



*absolutes de la soberanía es un concepto totalitario, mientras que la absolutez del poder constituyente es la del gobierno democrático*<sup>623</sup>.

Esta tensión bipolar, este antagonismo profundo entre poder constituyente y soberanía nos lleva a pensar que *la verdad del poder constituyente no es la que (cualquiera que sea el modo) puede serle atribuída por el concepto de soberanía*.<sup>624</sup> Vemos como el poder constituyente esta lejos de ser una emanación del poder constituido. Vemos también que el poder constituyente no es tampoco la institución del poder constituido, puesto que en este caso cesaría, se agotaría, finalizaría con la fijación de la soberanía en el poder constituido. Por el contrario el poder constituyente es *el acto de la elección, la determinación puntual que abre un horizonte, el dispositivo radical de algo que no existe todavía y cuyas condiciones de existencia prevén que el acto creativo no pierda en la creación sus características*<sup>625</sup>.

La única posibilidad de ligar soberanía a poder consituyente es que esta exista como práctica de un acto constitutivo que renueve continua, permanentemente, la libertad. Pero esta posibilidad se sitúa en las antípodas de la tradición del concepto de soberanía (el rey manda, los súbditos obedecen, el rey no está obligado por la ley e incluso puede suspenderla y con ella los derechos de sus súbditos, el rey tiene poder sobre vidas y haciendas) contraviniendo las posibilidades predicativas de la soberanía, que se basan en una relación

---

<sup>623</sup> ibidem, la subdivisión en párrafos y las aclaraciones entre paréntesis son mías.

<sup>624</sup> ibid. página 42.

<sup>625</sup> ibidem.

dual en cuanto a roles: "*obedientia facit auctoritatem*"<sup>626</sup>, la obediencia hace a la autoridad, cuando alguien manda es porque alguien obedece. La libertad de acción se esfuma para una de las partes. *En consecuencia, el concepto de soberanía y el de poder constituyente representan una absoluta contradicción. Se podrá pues concluir que, si existe una vía independiente de desarrollo del concepto de poder constituyente, ella excluye todo recurso al concepto de soberanía, ella se pone absolutamente sobre la base del poder constituyente mismo e intenta desentrañar de éste (y de ningún otro) toda consecuencia constitucional*<sup>627</sup>.

La aprehensión del concepto de poder constituyente como procedimiento absoluto -omnipotente, expansivo, ilimitado y no finalizado- nos lleva a comprender mejor la originalidad de su estructura. Sin embargo constando la bipolaridad, el antagonismo, entre la absolutez de la soberanía y la absolutez del poder constituyente, y siendo la soberanía algo presente, existente y no sólo posible la absolutez del poder constituyente *¿qué otra cosa es sino la absolutez de una ausencia* (frente a la presencia de la soberanía) *de un infinito vacío de posibilidad o bien una plenitud de posibilidades negativas* (frente a la existencia y no solo posibilidad de la soberanía)<sup>628</sup>. El poder constituyente también es, por tanto, el concepto de una ausencia, y ello lo relaciona estrechamente con la potencia. La potencia es un término con varios significados

---

<sup>626</sup> ibidem.

<sup>627</sup> ibid. página 43

<sup>628</sup> ibid. página 31 las aclaraciones entre paréntesis son mías

interrelacionados entre sí. Recurriendo al diccionario, es, en primer lugar, el poder para hacer una cosa o conseguir un efecto. Ésta sería la implicación más política del término, recordemos que la política permite conseguir o bien la parte merecida de algo que se puede considerar común, o bien ser reconocido como parte en el común. Es también el poder y la fuerza de algo, éste sería su sentido más épico. Y, también, y aquí radica la fuerza filosófica y también política, filosófico-política, del concepto, la posibilidad (calidad de posible) o existencia posible de algo, sea una nueva sociedad, por ejemplo. Podemos continuar glosando los diferentes significados del concepto potencia. En el mismo diccionario vemos como el término potencia es también utilizado para designar a ese algo potente, a ese algo que posee fuerza y poder, recordemos la guerra fría y las dos grandes "potencias": USA y URSS. En el terreno religioso también aparece la potencia, son unos grupos de rayos de luz en número de tres y de dos respectivamente que adornan las cabezas de los iconos católicos de Jesús y de Moisés. Pero eso no debe preocuparnos ahora, a pesar de la relación de Moisés con la ejemplificación correspondiente a sujeto y fuente de ordenamiento jurídico, al principio de este apartado de la tesis. Aunque seguro que sería relacionable de alguna manera: por ejemplo, tres rayos en la representación para el creador, el potente que ha podido hacer la ley, dos rayos para el transmisor de ese nuevo código ético-religioso a la humanidad. Filosóficamente es la "facultad del alma", siendo "facultad" la aptitud natural, potencia física o moral de ejercer una función: p. ej. la facultad de pensar. Físicamente es la energía generada o el trabajo

producido referidos a la unidad de tiempo. Incluso matemáticamente ha penetrado la acepción y designa el resultado de multiplicar un número por sí mismo. Volviendo al tema que nos ocupa -el poder constituyente como concepto de una ausencia, y por ello relacionado estrechamente con la potencia- en la larga tradición de la filosofía la alternativa en la definición de la potencia *es precisamente la de la ausencia o el poder, del deseo o de la posesión, del rechazo o del dominio*<sup>629</sup>. Es decir, la potencia puede ser caracterizada por la ausencia, el deseo y el rechazo que dan como resultado una concepción abierta de la potencia (la potencia está ausente porque está aún por realizar, se funda en el rechazo de lo presente y avanza impulsada por el deseo de algo nuevo y diferente, como dice el refrán: "Querer (desear) es poder"); o bien puede ser caracterizada como el poder, la posesión o el dominio, que dan como resultado una concepción cerrada de la misma (la potencia está presente en el poder asumido como hecho físico preexistente, como posesión y dominio, también tenemos refrán: "Poderoso caballero es Don Dinero"). Obviamente en el terreno de la absolutez del gobierno democrático, de la política democrática, la alternativa de interés es la abierta, la del "Querer es poder" y no la del "Poderoso caballero es Don Dinero" y una gran corriente del pensamiento político moderno, desde Maquiavelo a Spinoza y a Marx, entiende que *"la constitución de lo social* (la creación de una nueva sociedad, de unas relaciones sociales, nuevas, cada vez más democráticas, que determinen nuevos sujetos, sujetos a la sociedad, incluidos en ella con todas la consecuencia y

---

<sup>629</sup> ibid. página 33

sujetos de la sociedad, creadores y plenamente participantes, policial y políticamente, de la misma) *es una potencia basada sobre la ausencia*, (la ausencia de esas relaciones sociales más democráticas, ausentes pero necesarias) *esto es, sobre el deseo*, (el movimiento de la voluntad hacia ellas) *y el deseo nutre, inagotable, el movimiento de la potencia*. (el deseo es el motor de la potencia, querer es poder) *La potencia humana dibuja un dislocamiento continuo del deseo*, (la potencia humana resitúa el deseo en otro lugar, en otra ausencia, una vez ha conseguido hacer presente algo) *profundiza la ausencia sobre la que se produce el acontecimiento innovador* (discurre y examina detenidamente esa ausencia para llegar a su conocimiento -qué es lo que no hay, qué es lo que nos hace falta, qué es lo que queremos- y sobre ese conocimiento se basará la innovación). *La expansividad de la potencia. y su productividad, se basan sobre el vacío de limitaciones, sobre la ausencia de limitaciones positivas*, (nada limita nuestros deseos, lo que podamos llegar a desear, puestos a desear podemos desear desde un coche nuevo con motor a agua que nos permita viajar sin contaminar el mundo, hasta un mundo sin la contaminación, la destrucción de habitats, la degradación y desertificación como consecuencia de la lógica imperante del beneficio, sin explotación del hombre por el hombre, sin poderes despóticos, sin guerras, sin pobreza, equitativo, diverso, democrático, feliz... otro asunto es que las limitaciones se presenten en el camino de la consecución práctica de lo deseado, pero el deseo, como el amor, es ilimitado) *sobre esta plenitud de la ausencia* (sobre la completa ausencia de lo que deseamos, del mundo que hemos enunciado brevemente). *El*

*poder constituyente se define emergiendo del vórtice del vacío, del abismo de la ausencia de determinaciones, como una necesidad totalmente abierta. Es por esto por lo que la potencia constitutiva no se concluye jamás en el poder ni la multitud tiende a devenir totalidad, sino conjunto de singularidades, multiplicidad abierta. El poder constituyente es esta fuerza que se proyecta, desde la ausencia de finalidad, como tensión omnipotente y cada vez más expansiva. Ausencia de presupuestos y plenitud de la potencia: éste es un muy positivo concepto de libertad*<sup>630</sup>

Otra vez estamos ante el poder constituyente como Big-Bang de la democracia. A la democracia la lanza y la forma desde el interior este procedimiento absoluto, omnipotente y expansivo, íntimamente relacionado con la potencia basada en el deseo. Con ello la democracia es también un procedimiento absoluto, el de la libertad. Es decir, la democracia es un conjunto de acciones sin límites ni determinaciones que nos conduce a la libertad. Y por tanto se constituye, partiendo de la nada, del vacío, de la ausencia, de la posibilidad y del deseo de su existencia como gobierno absoluto de todos, de todas las singularidades, sin limitaciones; arrastrando por tanto las características de omnipotencia y expansividad procedentes de su "big-bang": el poder constituyente. Estamos pues ante el poder constituyente como *matriz* (poder matriz, poder generador) *del pensamiento y de la praxis democrática. La ausencia, el vacío, el deseo son los motores de la dinámica político-democrática en cuanto tal. Una antiutopía y esto en el*

---

<sup>630</sup> *ibidem.*

*sentido de una desbordante actividad constitutiva, entendida como la utopía, pero sin ilusión, llena por el contrario de materialidad.*<sup>631</sup>.

Llegado este punto, Negri revisa las versiones del poder constituyente de Hannah Arendt y de Jürgen Habermas, dos exponentes de la filosofía política, escuela de Frankfurt que se exponen aquí en sucinto resumen:

Hanna Arendt parte de la "tesis de las dos revoluciones", la francesa y la americana, caracterizando a la primera como revolución social (que anula lo político, subordinándolo a lo social) y a la segunda como revolución política (que trasciende a lo social, va más allá de lo social, pero sin anularlo, simplemente abarcándolo). De ahí que la revolución que contiene poder constituyente sea, para Arendt, la americana: *"La idea central de la revolución americana, (es) el establecimiento de la libertad, vale decir, el establecimiento de un cuerpo político que garantice el espacio en el que pueda aparecer la libertad" esta idea es pues una institución ontológica y, por tanto, una verdadera y auténtica determinación fundamental del ser* ("On revolution", Arendt, H.)<sup>632</sup>. Arendt, comprende la verdadera dimensión del poder constituyente, sin embargo, *fascinada y rechazante*<sup>633</sup> ante el *radicalísimo y potentísimo principio descubierto*<sup>634</sup>, se decanta hacia las tesis de la representación, de la canalización del poder constituyente a través de un cuerpo político y otro judicial, constituidos en virtud del poder constituyente, que velarán por que lo social no anule a lo político.

---

<sup>631</sup> ibid. página 34

<sup>632</sup> ibid. página 36 y nota 14 del capítulo 2.

<sup>633</sup> ibid. página 42

*"En realidad, H. Arendt (...) empieza fundando su razonamiento sobre la fuerza del poder constituyente y termina olvidando su radicalidad, plantea al principio las razones de la democracia y concluye afirmando las del liberalismo"*<sup>635</sup>.

Por su parte, Habermas, elabora una teoría que puede llamarse "inversión de la tesis de las dos revoluciones". Pero para él *"la productividad constitutiva de lo político está toda de parte de la revolución francesa, que es la única moderna. La americana es una revolución conservadora, cuya ideología es premoderna y corporativa, por tanto, antimoderna y apolítica"*<sup>636</sup>. El principio constituyente solo está presente, para Habermas, en la revolución francesa. La constitución francesa es la constitución del futuro, que atraviesa la historia del siglo XIX, que se injerta en la historia de la clase obrera y hoy todavía constituye la base principal del ordenamiento jurídico del Estado social. Lo cual no deja de ser una tibia propuesta del poder constituyente, que además lo trascendentaliza, el poder constituyente allí, a lo lejos, más allá, en el origen y desde allí desparrama sus tibios rayos de sol invernal que nos alcanza en el presente a través del movimiento obrero y sus consecuciones en forma de Estado social.

En ambos casos el poder constituyente, como hemos visto, también es mixtificado y reducido.

Retomando el tema que nos ocupa, en el acto constitutivo que funda la dinámica político - democrática están presentes *la resistencia*

---

<sup>634</sup> ibidem

<sup>635</sup> ibid. página 38

<sup>636</sup> ibid. página 39



(a unas condiciones antidemocráticas) *y el deseo* (el anhelo de democracia), *la pulsión ética* (el impulso de hacer lo que se juzga como bueno) *y la pasión constructiva, la articulación del sentido de la insuficiencia de lo existente* (insuficiencias democráticas) *y el extremo vigor de la reacción ante una intolerable ausencia de ser* (la reacción ante la ausencia de "ser democrático". La democracia no es, no existe. Esta ausencia no es tolerable). *Es ahí donde la potencia se forma como poder constituyente, no por buscar institucionalidad* (cayendo en las redes de la soberanía y del poder constituido) *sino por construir más ser: ser ético, ser social, comunidad. Henos aquí de nuevo para descubrir el nexo estrechísimo y profundo que se extiende entre poder constituyente y democracia. El deseo de comunidad es el fantasma y el ánima del poder constituyente, deseo de una comunidad tan real como ausente, trama y motor de un movimiento cuya determinación esencial es la demanda de ser* (de ser democrático, de democracia presente, no ausente), *repetida urgente sobre una ausencia* (ausencia de democracia, no ser democrático, democracia no presente). *"Lo que es potente puede ser y no ser" ("Metafísica", Aristóteles)"*<sup>637</sup>.

Reconquistada la relación poder constituyente-procedimiento absoluto, Negri se pregunta por el significado de la irreductibilidad de su ausencia en el poder constituido, es decir, porqué el poder constituyente a pesar de estar basado en una ausencia (de democracia) no puede explicarse como presente en el poder constituido si no que debe ser recogido en su propia y originaria capacidad de producir (lo

---

<sup>637</sup> ibid. página 44 y nota 40 del capítulo 2. Las aclaraciones entre paréntesis son mías

nuevo, la democracia). Esta imposibilidad de explicar el poder constituyente como presente en el poder constituido, su naturaleza de poder constructor, anterior al poder constituido, *significa antes que nada establecer una continua relación entre poder constituyente y revolución, una relación íntima y circular: así que allí donde hay poder constituyente hay revolución. Ni la revolución ni el poder constituyente tienen fin jamás cuando están interiormente conexiónados (...)* Cuando se habla de revolución se habla de poder constituyente: *figuras de rebelión, de resistencia, de transformación, de creación, de construcción del tiempo (acelerado, programado, extendido) y de la ley se aglomeran en esta síntesis. La revolución es necesaria: lo es cuanto lo es la humana necesidad de ser moral, de constituirse éticamente, de liberar el cuerpo y la mente de la esclavitud, y el poder constituyente es el medio para esta finalidad. Desde este punto de vista, la relación entre revolución y derecho, entre revolución y constitución, deviene un continuo sobre el cual la excedencia racional es representada por la revolución. El derecho, la constitución siguen al poder constituyente: es el poder constituyente el que da racionalidad y figura al derecho. El poder constituyente se presenta como distensión revolucionaria de la humana capacidad de construir la historia, como acto fundamental de innovación y consiguientemente, como procedimiento absoluto. El proceso movido por el poder constituyente no se detiene. No se trata de limitar el poder constituyente, sino de hacerlo ilimitado. El único concepto posible de*

*constitución es el de revolución: poder constituyente, precisamente, como procedimiento absoluto e ilimitado.*<sup>638</sup>

Por último, después de establecer la relación entre poder constituyente como procedimiento absoluto, revolución y constitución, Negri concluye el apartado convencido de la gran ayuda de la filosofía spinoziana -que nos permite entender el poder constituyente como potencia- a la hora de fijar *un primer esquema del concepto de poder constituyente y salvaguardarlo de malentendidos y mixtificaciones. Porque el esfuerzo de pensar "una causalidad que dé cuentas de la eficacia del Todo (del poder constituyente, como procedimiento absoluto, expansivo y omnipotente) sobre las partes (cada uno de los actos que lo componen, cada una de las revoluciones, de las constituciones, de las dinámicas político-democráticas) y de la acción de las partes en el Todo" hace de Spinoza "el único o casi el único testigo" del pensamiento de un "Todo sin conclusión" de un poder constituyente sin limitaciones.*<sup>639</sup>

---

<sup>638</sup> *ibid.* páginas 44 y 45.

<sup>639</sup> *ibid.* página 46. Las aclaraciones entre paréntesis son mías.

### **1.3.- DE LA ESTRUCTURA AL SUJETO**

Negri se plantea en este tercer apartado la identificación de *“una forma capaz de mediar con la radicalidad de la instancia constituyente”*, *“una fuerza capaz de interpretar la estructura del poder constituyente allí donde esta se presenta como procedimiento absoluto, como potencia siempre ritualizada”*<sup>640</sup> en definitiva, una potencia adecuada a la estructura, un sujeto adecuado al procedimiento absoluto del poder constituyente, una potencia subjetiva adecuada a la función constituyente.

Desecha las tres hipótesis del pensamiento jurídico al respecto que sitúan el sujeto activo de de la función constituyente primero en la nación, después en el pueblo y por último en los poderes jurídicos.

Rechaza la hipótesis de la nación como sujeto del poder constituyente porque el poder constituyente queda en este caso como un mero instrumento del intrincado juego de determinismo étnico, valoraciones históricas, necesidades políticas, urgencias jurídicas y determinación histórica y/o supernaturalística que implica el concepto de nación. Un concepto genérico, real solo en la imaginación y, por tanto, muy manipulable. El poder constituyente, sometido al albur del intrincado juego que implica el concepto genérico nación, es hipostasiado y bloqueado.

Rechaza la hipótesis del pueblo por que esta lanza directamente el poder constituyente hacia una concepción normativa y constitucionalista. Este es un concepto tan genérico como el de nación, aunque menos ambiguo. Pero el pueblo es una conceptualización “ordenada” -frente a la “desordenada” concepción de multitud que es la que precisamente se intenta soslayar desde Hobbes- y eso significa que el pueblo ha sido sometido a una organización preliminar que no sabe expresar su esencia: el derecho previamente constituido, quedando así el poder constituyente reducido a mera fuente interna del derecho preexistente. Es pues el pueblo una concepción ordenada del sujeto del poder constituyente que filtra esta “fuerza expansiva” a través la instrumentalización del constitucionalismo: la representación. El sujeto del poder constituyente *“es pueblo en las dimensiones de la representación y solo en ellas”*<sup>641</sup>.

Rechaza también la tercera hipótesis del pensamiento jurídico -el poder constituyente como sujeto mediado por multiplicidad de poderes jurídicos puestos en una relación singular - por que esta concepción de mediación jurídica del poder constituyente, esta circunscripción de la potencia constituyente al ámbito de unas determinadas agencias mediadoras internas al poder constituido, no es más que una mixtificación puesto que acaba con la posibilidad de que el poder constituyente se trate de un procedimiento absoluto, sin limitaciones corporativas jurídicas.

---

<sup>640</sup> ibid. página 46

<sup>641</sup> ibid. página 48

Sin embargo todo este juego de propuestas erradas de sujetos genéricos como “la nación” o “el pueblo” o corporativos como “la articulación singular de los poderes políticos” para el procedimiento absoluto que es el poder constituyente nos llevan a detectar un esfuerzo continuo de negación. De negación *“del hecho de que la multiplicidad pueda representarse como singularidad colectiva”*<sup>642</sup>. Es una negación por sustitución que intenta apartar al concepto inmediato, no genérico e imaginario, de “la multitud”, evitar que *“pueda convertirse en una fuerza unitaria y ordenadora, que esta relación, abierta e inconfundible entre sujeto y procedimiento (multitud y poder constituyente) pueda ser real y efectivamente constitutiva de un tiempo real. Que esta relación, y ninguna otra, constituya la libertad”*<sup>643</sup>. Así, la continua negación<sup>644</sup> de la adecuación multitud – poder constituyente lleva a la inserción en esta relación de una figura transcendente, ya sea divina, Dios y su proyección en la tierra el monarca absoluto, o una superdeterminación ideal, la “nación” o el “pueblo” que eluda la multitud como sujeto del poder constituyente.

Planteando el problema de la relación adecuada entre sujeto (multitud) y procedimiento absoluto (poder constituyente) Negri encuentra en Michel Foucault y su definición de sujeto las claves para su resolución. Para Foucault el sujeto es, *“antes que nada, potencia,*

---

<sup>642</sup> ibid. página 49

<sup>643</sup> ibidem.

<sup>644</sup> Negri cataloga esta negación de la adecuación entre sujeto (multitud) y procedimiento (poder constituyente) como figura de una negación metafísica, que pretende “borrar del mapa” la multitud, como cuando se aplasta una mosca o se muele un grano de cebada, la negación simple que conduce a un callejón sin salida, no da para más, y no una negación de la negación que da cabida a un nuevo desarrollo y que es uno de los principios de la dialéctica.

*producción (...) Pero en segundo lugar es una acción, un tiempo de acción y de libertad, un agencement, (agenciamiento, de agenciar: hacer las diligencias conducentes al logro de algo, procurar o conseguir algo con diligencia o maña) abierto porque ninguna teleología (conjunto de fines) lo condiciona o prefigura (...) En tercer lugar, el paradigma de la subjetividad es desarrollado por Foucault como lugar de recomposición de las resistencias y espacio público (una recomposición de espacios y resistencias, o lo que es lo mismo, una nueva constitución)”<sup>645</sup>*

La adecuación entre sujeto y procedimiento queda resuelta con esta concepción del sujeto:

*“En efecto, este sujeto es potencia, tiempo y constitución: es potencia de producir trayectorias constitutivas, (potencia constituyente, poder constituyente) es tiempo en ningún sentido predeterminado, (no es aplicable al sujeto, no vale la frase de Napoleón, “la révolution est fini”; no se puede decir el sujeto está finalizado, sería de nuevo una negación metafísica) es por lo tanto constitución singular. Cuando la crítica ha destruido las prisiones del poder constituido, ella se reconoce como potencia ontológica, poder constituyente, capaz de producir eventos absolutos. Lo político es producción, producción por autonomasia, colectiva y ateleológica. La innovación constituye lo político, la constitución no podrá ser más que innovación continua. (...) Lo social (...) se revela como espacio de la biopolítica, de aquella radicalidad humana de lo político, que el poder constituyente revela en su absolutez”<sup>646</sup>*

---

<sup>645</sup> ibid. página 50, las aclaraciones entre paréntesis son mías.

<sup>646</sup> ibidem.

Retoma también Negri en esta búsqueda de sujeto adecuado al procedimiento absoluto del poder constituyente los trabajos de Karl Marx. Marx parte (en “La Sagrada Familia y la Cuestión hebrea”) del concepto de “igualdad” presente en la revolución burguesa para desmitificarlo por medio de su crítica al trabajo (que estructurado en el modo capitalista nos hace iguales ante la ley pero desiguales en la práctica) y por medio de la proclamación de los derechos del hombre. Estos dos últimos elementos nos descubren la universalidad de la explotación, de la apropiación privada, que acaban con la supuesta “igualdad” de la revolución burguesa. También estos dos elementos, la crítica al trabajo y la proclamación de los derechos del hombre, conducen a Marx a la denuncia del individualismo y a la exaltación de la comunidad de trabajadores. La llamada “emancipación política” (a solas, sin la emancipación social) de la revolución burguesa no es para Marx más que la celebración de la fuerza de “lo constituido” sobre la apariencia de “lo constituyente”.

En otro libro de Marx, *“La ideología alemana”*, se define el poder constituyente dos veces: el expresado por la burguesía en la revolución francesa, que busca la adecuación de la constitución estatal a las exigencias del dominio burgués y, segunda, el poder constituyente en cuanto a comunismo: *“éste no es para nosotros un estado de cosas que deba ser instaurado, un ideal al cual deberá conformarse la realidad. Llamamos comunismo al movimiento real que constituye el estado de cosas presente. Las condiciones de este movimiento resultan del*



*presupuesto ahora existente*<sup>647</sup>. Marx desarrolla esta idea hasta el punto de ver, dada la situación extrema a la que habían llegado en aquel momento las cosas, como necesaria la apropiación de la totalidad de las fuerzas productivas existentes por parte de los individuos “*no sólo para llegar a su manifestación personal, sino sencillamente para asegurar su propia existencia*”<sup>648</sup>. Es conocido que la dimensión de la explotación -la extracción de plusvalía del trabajo de los otros- existente en ese momento llega a extremos de iniquidad, les hacía incluso morir de hambre. En esta necesaria apropiación de las fuerzas productivas Marx distingue “*el desarrollo de las capacidades individuales (...) el desarrollo de una totalidad de facultades en los individuos mismos*”<sup>649</sup>. Lo que es lo mismo que decir la potencia, en la terminología utilizada por Negri. Y en ese mismo libro Marx afirma que “*solo los proletarios del tiempo presente, del todo excluidos de toda manifestación personal (anulados por su situación en el sistema productivo que les obliga a trabajar continuamente para tener la posibilidad de no fallecer de inanición) están en disposición de alcanzar su completa y no ya limitada manifestación personal, (limitada como en el caso del poder constituyente ejercido por la clase burguesa, en su revolución, que solo buscaba la adecuación del estado burgués a las exigencias de su propio dominio sobre otros), que consiste en la apropiación de una totalidad de fuerzas productivas y en el desarrollo, condicionado por esto, de una*

---

<sup>647</sup> Página 54. Es un fragmento recogido por Negri de K. Marx “*La ideología alemana*”

<sup>648</sup> Ibidem.

<sup>649</sup> Ibidem.

*totalidad de facultades*<sup>650</sup>. Queda claro pues quién es para Marx el sujeto apropiado del procedimiento absoluto del poder constituyente: en aquellos momentos, la clase antagonista al nuevo sistema capitalista gestado antes y favorecido por la revolución burguesa que adapta el estado a las condiciones de la dominación burguesa: el proletariado. En estos momentos, por tanto, para Marx el sujeto idóneo para el poder constituyente como procedimiento absoluto conductor a la democracia absoluta sería la clase antagonista en el actual estado de cosas que podemos denominar el Imperio: la Multitud.

En el libro *“Revolución y contrarrevolución en Alemania”* Marx habla del poder constituyente como proceso abierto que no termina, *“que se realiza como revolución permanente, como proceso, es decir, en el cual la independencia del sujeto se afirma cuando continuamente rechaza la opresión del enemigo y, contemporáneamente, expresa, acumula y organiza el propio poder”*<sup>651</sup>.

Finalmente, y hablando de la Comuna de París en *“La guerra civil en Francia”*, Marx afirma que el poder constituyente *“se manifiesta como perfecta síntesis de un sujeto histórico, el proletariado parisino en armas, y de un procedimiento absoluto: es, por tanto, aquella misma Comuna proletaria (...) la forma política finalmente descubierta en la cual se podía cumplir la emancipación política del trabajo”*<sup>652</sup>. De esta manera, imbricando lo social (el trabajo) a lo político (la emancipación política) en una “emancipación política del trabajo”, Marx ubica la acción

---

<sup>650</sup> *ibid.* página 55 (las aclaraciones entre paréntesis son mías)

<sup>651</sup> *Ibidem.*

<sup>652</sup> *Ibidem.*

constituyente como desarrollo del sujeto idóneo, el proletariado de aquel entonces: *“Marx en efecto, traduce por political movement la potencia, aquella fuerza constituyente de una democracia radical en la que la crítica del poder se combina con la emancipación del trabajo, el “movimiento real”*<sup>653</sup>.

Llegando un poco más lejos, en *“Marx más allá de Marx”* Negri ya había reparado en el hecho que en las categorías creadas por Marx el trabajo emancipado es “trabajo vivo”, frente al “trabajo muerto” que es el capital, y estos dos son elementos que entroncan con poder constituido y poder constituyente: *“Trabajo vivo contra trabajo muerto, poder constituyente contra poder constituido: esta única polaridad recorre todo el esquema del análisis marxista y la resuelve en una totalidad teórico-práctica enteramente original (...) El trabajo vivo encarna el poder constituyente y le ofrece condiciones sociales generales a través de las cuales puede expresarse; el poder constituyente se instaura políticamente sobre aquella cooperación social que es connatural al trabajo vivo (...). Es en la inmediatez, en la espontaneidad creativa del trabajo vivo donde el poder constituyente lee la propia capacidad de innovación, es en la inmediatez cooperativa del trabajo vivo donde el poder constituyente encuentra su masificación creativa. (...) El trabajo vivo cooperativo produce una ontología social que es constitutiva e innovadora, un entrelazamiento de formas que tocan lo económico y lo político; el trabajo*

---

<sup>653</sup> ibid. página 56

*vivo produce una indistinción de lo político y lo económico que tiene una figura creativa<sup>654</sup>”*

Con todo lo anterior ha quedado suficientemente subjetivado, dotado de sujeto, el poder constituyente que nos aparecía como procedimiento absoluto. En resumen, en la actualidad el sujeto del poder constituyente resulta ser la Multitud, capaz de desarrollar el trabajo vivo, que no es más que su potencia, en un tiempo de cambios y libertad, su capacidad de reconstituir permanentemente el mundo continuamente a través de la creación resistencias y espacios públicos, abarcando tanto la vertiente social como la política, ambas inextricablemente unidas, con su acción.

---

<sup>654</sup> *ibid.* páginas 56 y 57.

#### **1.4. FIGURAS PARTICULARES DEL PODER CONSTITUYENTE.**

En los capítulos número dos, tres, cuatro y cinco Negri verificará hipótesis diversas acerca de las figuras particulares del poder constituyente a lo largo de la historia. De esta manera, en cada uno de los de estos cinco capítulos siguientes a la conceptualización del poder constituyente como procedimiento absoluto cuyo sujeto es la multitud recorrerá la historia en busca de sus manifestaciones particulares, y dando cuenta del singular destino de cada una de ellas. Lo que busca Negri con ello no se trata de la realización de una arqueología o una genealogía del concepto, sino de una definición del conjunto de sus posibilidades a la vista de lo acontecido en algunos “picos” constituyentes en la historia moderna del ser humano, en los que emerge el potencial expresivo de deseos, voluntades y experiencias constructivas. Más bien se trataría de encontrar una hermenéutica, una interpretación capaz de recoger la vida, las alternativas, la crisis, la recomposición, la construcción y la creación de la facultad constructora de ordenamientos políticos presente en el ser humano. Todos los acontecimientos, los eventos, que van a ser revisados por Negri han marcado las conciencias actuales de todos nosotros. Forman parte por tanto de todos nosotros aunque no lo advirtamos por que estamos contruidos en una sociedad que es resultado de todos esos eventos

multitudinarios. El viaje a través de los eventos seleccionados por Negri, nos conducen directamente al análisis de la potencia de la humanidad contemporánea. Comprender cual ha sido el deseo de las mujeres y los hombres a través de todos estos estratos históricos es la mejor forma de comprender el concepto de poder constituyente, concepto central para entender lo que es realmente la política, pues está en el centro de la ontología política.

*“Es por tanto evidente que el término del camino que empezamos a recorrer consistirá en el confrontarse con la actual crisis del constitucionalismo, y en el preguntarse por cual sea el sujeto adecuado, hoy día, para sostener un procedimiento absoluto constitucional que se oponga al concepto de soberanía. En buscar definir dónde resida, cómo se representa, cómo opera el trabajo vivo de la potencia, hoy.”<sup>655</sup>*

A continuación recogeremos algunos literales, tanto del capítulo primero como del séptimo, que dan una muy concisa cuenta de lo acontecido en esos cinco capítulos del libro. Desde aquí, sin embargo se recomienda la lectura de esos cinco capítulos intermedios por cuanto tienen de análisis pormenorizado de cada una de las expresiones del poder constituyente como procedimiento absoluto creador de democracia a lo largo de la historia moderna:

### **Virtud y Fortuna. El Paradigma Maquiavélico**

---

<sup>655</sup> ibid. página 58.

*“En Maquiavelo el poder constituyente se abre a una fuerte dialéctica entre virtud (equivalente a la potencia, el trabajo de la sociedad, el trabajo vivo) y fortuna (equivalente a la soberanía y al trabajo muerto acumulado por el poder) y dialéctica en la cual se juega la aventura revolucionaria del Renacimiento.”<sup>656</sup>*

Así, el libro de Nicolas Maquiavelo *“El Príncipe”* que aparenta ser un trabajo de asesoramiento al hijo de uno de los señores de la Italia de su tiempo resulta, en realidad, ser una metáfora: *“El Príncipe es el poder constituyente y el pueblo es el príncipe cuando toma las armas”<sup>657</sup>.*

#### EL PODER CONSTITUYENTE EN SPINOZA.

*“Spinoza recupera y profundiza la definición maquiavélica de poder constituyente transfiriendo su figura sobre el horizonte de la gran metafísica. La trama de la constitución de lo político es sostenida aquí por la expansión indetenible y progresiva de la cupiditas, como fuerza determinante de la formación de lo social, determinada en la formación de las instituciones políticas como resultantes del entrecruzamiento de la multitud de las singularidades, sobrepasada y exaltada por la absolutez de la síntesis democrática, como momento de plena compenetración de la voluntad de todos y de la soberanía. Este proceso es siempre constituyente, pero también conflictivo: la potencia es a la vez imparable y aleatoria, el proceso está siempre recompuesto y siempre quebrado en adelante, por una cupiditas que se vuelve pasión de la sociedad y soberanía; y que después redundante, como amor que constituye en la*

---

<sup>656</sup> ibidem

*multiplicidad la imagen misma del dios viviente. Un dios viviente democrático.*”<sup>658</sup>

### **El Modelo Atlántico y la Teoría del Contrapoder**

*“En la revolución inglesa consideraremos sobre todo el pensamiento de Harrington, su singularísima lectura del concepto de constitución, pero también el bloqueo a la revolución o, mejor, aquella revolución a la inversa que, después de 1688, fijó las condiciones constitucionales de la afirmación de la gentry y de la acumulación capitalista.”* <sup>659</sup>

*“Harrington y los republicanos ingleses prueban una solución en término de contrapoder político de los productores; solución ineficaz, que neutralizará un simple movimiento hacia delante del sistema productivo”*<sup>660</sup>

### **La Emancipación Política en la Constitución Americana**

*“La revolución americana y el encuentro de posiciones constituyentes entre el Federalist, Adams y Jefferson nos mostrarán de qué modo la ideología de la libertad se hizo principio constituyente de una constitución dinámica del espacio (la colonización del oeste americano), donde se enfrentan democracia (en la Declaración de Independencia y en la primera etapa de la expansión colonizadora hacia*

---

<sup>657</sup> ibid. página 370

<sup>658</sup> ibid. páginas 371 y 371

<sup>659</sup> ibid. página 58

<sup>660</sup> ibid. página 369



el oeste) e *imperialismo* (una vez se acaba el inmenso espacio por colonizar esa dinámica les aboca al imperialismo).”<sup>661</sup>

*“Los constitucionalistas americanos, a través de un trabajo sagaz encierran las contradicciones del espacio político en una maquinaria jurídica tan sofisticada cuanto manejable y rápidamente torcida de modo que Jefferson y la “libertad de la frontera” son trastocados en mixtificación política y en proyecto imperialista.”*<sup>662</sup>

### **Revolución Francesa y Constitución del Trabajo**

*“La revolución francesa opone por primera vez el principio constituyente como principio de un proceso absoluto, identificado en el movimiento de las clases populares (los sans culotes), a la exigencia burguesa de restauración del principio de soberanía (que culmina con la paradigmática frase de Napoleón “la révolution est fini”).”*<sup>663</sup>

*“Los revolucionarios franceses agotaron en el terrorismo el desgarrón de la aceleración temporal que les había llevado desde el terreno de la emancipación del ciudadano al de la liberación del trabajo.”*<sup>664</sup>

### **Revolución Bolchevique. El Deseo Comunista y la Dialéctica Restaurada**

*“En la revolución rusa, finalmente, el poder constituyente se mide en concreto con una concepción utópica del tiempo e intenta encarnarse*

---

<sup>661</sup> *ibid.* página 58, las aclaraciones entre paréntesis son mías

<sup>662</sup> *ibid.* página 370

<sup>663</sup> *ibid.* página 58, las aclaraciones entre paréntesis son mías.

*en un procedimiento absoluto: la tragedia de esta revolución, en su grandeza y en su miseria, toca directamente la inspiración de esta investigación nuestra.”<sup>665</sup>*

*“Los bolcheviques cumplen en fin el salto mortal de exasperar el poder del Estado para afirmar la libertad de la sociedad”<sup>666</sup>*

---

<sup>664</sup> ibid. página 370

<sup>665</sup> ibid. página 58

<sup>666</sup> ibid. página 370.

### **1.5. LA CONSTITUCIÓN DE LA POTENCIA.**

En el comienzo del capítulo séptimo del libro Negri identifica dos continuidades en la historia del poder constituyente. Una, la expansión y profundización del principio renacentista revolucionario de la constitución “ex novo” de los ordenamientos políticos de la nueva sociedad. Una continuidad que es también negativa porque implica también la quiebra del proyecto a cada paso, como hemos visto en los párrafos anteriormente seleccionados: la revolución inglesa queda apagada por el avance hacia delante del sistema productivo; la americana queda abocada al imperialismo cuando la frontera del oeste, donde se vive la libertad, acaba; la revolución francesa acaba con el terror y con la restauración de la soberanía por la burguesía; la revolución bolchevique acaba con un Estado sobredimensionado donde se quería conseguir una sociedad totalmente libre.

La segunda continuidad que identifica Negri es la de la “pasión constitucional de la multitud”, así llamada por Spinoza, la cual es *la clave de bóveda de todas las tentativas de constitucionalización, así como el polo que revela en ella su sucesiva insuficiencia; en suma, la razón de su desarrollo y de su crisis*<sup>667</sup>. Existe una tendencia de la Multitud, demostrada en cada uno de los episodios de poder

constituyente, a hacerse sujeto absoluto de los procesos de la potencia. De manera que es el deseo, la “*cupiditas*”, en palabras de Spinoza, la fuerza determinante en los procesos de constitución de “lo político” y de formación de lo social:

*“La potencia de la multitud, los diversos grados de una cupiditas constitutiva, la transformación de esta densidad y complejidad de procesos en la unión y en el amor son, pues, las determinaciones que constituyen el nuevo ser social. La fenomenología de Maquiavelo se transfiere insensiblemente al proyecto político de Spinoza, y el poder constituyente se configura aquí, sin perder sus características materiales, en proyecto creativo, en plena dilatación de la potencia”*<sup>668</sup>

Define Negri la subjetividad, la cualidad de sujeto, del poder constituyente, como colectiva, una subjetividad colectiva que se desvincula, escapa, se fuga, siempre de las condiciones y contradicciones a las que, de vez en cuando, es sometida su fuerza constituyente. Y esta continua fuga responde a la racionalidad que distingue al poder constituyente siempre situada más allá de las definiciones usuales de la racionalidad moderna y de la subjetividad adecuada a ella. Como características de esta nueva racionalidad, contrapuestas a la racionalidad moderna, Negri encuentra cinco oposiciones:

---

<sup>667</sup> ibid. página 370

La primera oposición detectada por Negri es la de creatividad contra límite o medida. Recordemos que el concepto de poder constituyente es de un procedimiento absoluto, expansivo y omnipotente, luego no ha lugar para límites y medidas aplicables a este fenómeno.

La segunda oposición es la de procedimiento–proceso contra el mecanismo deductivo del derecho sustancial y la máquina constitucional. Es decir el poder constituyente es un proceso abierto que no cesa nunca, aunque presente interrupciones y no es un mecanismo relegado al origen a partir del cual se deducen las leyes y la maquinaria constitucional. Es decir, el poder constituyente es un proceso continuo que no admite fijación institucional.

La tercera oposición es la de la igualdad contra el privilegio. El poder constituyente se hace sujeto, se encarna, en la multitud y en la relación de esta con la potencia, que a su vez está basada en el trabajo vivo como movimiento constitutivo, siendo por tanto la igualdad condición necesaria del proceso constitutivo y, por ello, el poder constituyente no deja lugar a la existencia del privilegio. Estamos hablando de una igualdad que no significa uniformidad puesto que se trata de la multitud en acción y la multitud es infinita multiplicidad de singularidades libres y creativas.

La cuarta oposición de la racionalidad del poder constituyente respecto de la racionalidad moderna se deduce de la anterior: es la oposición de diversidad frente a uniformidad, que se desprende de la de

---

<sup>668</sup> *ibid.* página 372

igualdad contra el privilegio. Se trata de la igualdad de nuestras diferencias, somos todos iguales en nuestras diferencias, la uniformidad unida a la igualdad ha sido uno de los desastres de la modernidad que ha dado origen a los “peores monstruos del sueño de la razón”.

La quinta oposición es la de la cooperación contra el mando. La cooperación en la pulsación viviente, el pulso, de la vida de la multitud, y también de su producción, el trabajo vivo.

El desarrollo de esta quinta oposición es el que nos lleva a un concepto central en el pensamiento de Negri: la "singularidad cooperante". La cooperación es un elemento clave de la democracia, esta articulación en la cual el infinito número de singularidades se compone como esencia productiva de lo nuevo<sup>669</sup>, significa innovación, riqueza, creatividad como expresión de la multitud. De esta manera la producción y la reproducción del mundo de la vida quedan ubicadas en la multitud en el conjunto procesual de las relaciones de libertad, de singularidad, en el resultado de su diversa y concurrente creatividad.<sup>670</sup>

En el otro lado de la oposición está el mando, construido sobre la abstracción, la alienación y la expropiación de la creatividad. Y si la cooperación es poder constituyente, el mando es poder constituido: apropiación privilegiada, fijada, uniformizada del poder constituyente originario. *“El mundo es así vuelto del revés; el mando precede a la cooperación. Pero esta inversión (y la racionalidad y la lógica que la exaltan) son en sí mismo contradictorios y limitados puesto que no poseen la fuerza de la propia reproducción. Producción y reproducción del mundo*

*de la vida residen sólo en la multitud*<sup>671</sup> La cooperación, por tanto, resulta ser *“la forma en la que las singularidades producen lo nuevo, lo rico, lo potente la única forma de reproducción de la vida”*<sup>672</sup>. Y esto lleva a Negri a pensar, ya directamente en el terreno político, que *“toda definición de democracia que no asuma la cooperación como clave de lectura y como tejido concreto de la relación entre multitud y potencia, como motor creativo de esta relación es falsa. El mando es esta falta de verdad. La cooperación es, por el contrario, el valor central de la nueva racionalidad, su verdad.”*<sup>673</sup>

Queda pues determinado el poder constituyente, en cuanto cooperación de los singulares que componen la multitud, como motor creativo, es decir, procedimiento-proceso constructor de nuevo ser, cumpliendo así una función ontológica: un nuevo paso en la historia con cada revolución, un nuevo mundo de la vida surge en cada uno de los momentos en que emerge con esplendor la corriente subterránea de la potencia de la multitud. *“La cooperación es la vida misma, en cuanto se produce y reproduce. La racionalidad más allá de lo moderno, es la persecución de las relaciones que, a través de la cooperación, se instauran creativamente en el ser, su puesta en forma.”*<sup>674</sup>

Desde la perspectiva del plano ontológico, poder constituyente como creador de nuevo ser, de nueva historia, de nueva vida, es fácil comprender el poder constituyente como *“definición de todo posible*

---

<sup>669</sup> ibid. página 403

<sup>670</sup> ibidem

<sup>671</sup> ibidem

<sup>672</sup> ibidem

<sup>673</sup> ibid. páginas 403 y 404.

*paradigma de lo político*<sup>675</sup> y como *“matriz totalizante de lo político”*<sup>676</sup>, siendo “lo político” la potencia ontológica de una multitud de singularidades cooperantes. El poder constituyente acaba, pues, con las ideas de lo político como “mando sobre la comunidad” (tradicción metafísica) o como “reino de la violencia más o menos legitimada” (según los irracionalistas), transfiriendo así lo político al terreno de lo ontológico, de la creación de nuevo ser, de nueva comunidad: *“No hay comunidad preconcebida, no hay fuerza decisiva; en la definición constituyente de lo político, la comunidad es cada día decidida y reconstruida (...). Ni la comunidad ni la fuerza son realidades ontológicas, son solamente reducciones abstractas del mundo de la vida. Ontológicamente, nos encontramos delante de la multitud de las singularidades y ante el trabajo creativo de la potencia. Lo político es la sede de este entrelazamiento, en cuanto se presenta como proceso creativo (...) porque cada momento de este proceso abre, y no cierra, nuevas dimensiones del ser, poniendo en movimiento siempre nuevas determinaciones de la potencia. Reconociéndose y obrando en todo momento como disutopía constitutiva”*<sup>677</sup>.

---

<sup>674</sup> *ibid.* página 404

<sup>675</sup> *ibidem*

<sup>676</sup> *ibidem*

<sup>677</sup> *ibid.* página 405.



**2. EL PODER CONSTITUYENTE EN LAS AULAS.  
ESTRATEGIAS PARA LA DETECCIÓN, ESTIMULACIÓN Y  
GARANTÍA DEL PODER CONSTITUYENTE EN LAS AULAS**

## **2.1 INCARDINACIÓN DEL PODER CONSTITUYENTE CON EL RESTO DE LAS CONCEPTUALIZACIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA RADICAL DEMOCRÁTICA.**

Hemos dicho que la política -democrática, cuando la política está relacionada con el poder constituyente es siempre democrática- es la expresión del poder constituyente. Podríamos añadir también que la "policía" es la expresión del "poder constituido". Aceptamos el dúo policía - política, originado en la polis griega. La "policía" era todo lo necesario para que la polis siguiera existiendo, para mantener el status quo, el estado de cosas, tal cual era. La política era todo lo necesario para que la polis además pudiera superarse a sí misma, avanzar, mejorar... Era la actividad consistente en debatir y gestionar con los iguales los asuntos de la comunidad, que contenía las tensiones interpartes existentes puesto que era también política "la tarea consistente en repartir las partes de lo común cuando por desconocimiento o falta de reconocimiento, lo común es denegado a una parte (un grupo o persona) la cual se reconoce a sí misma como acreedora de una parte (de lo común) en el reparto".

Dicho de otra manera: la policía es "lo instituido" y la política es "lo instituyente".

Instituido e instituyente nos llevan directamente a la voz "institución" de la que derivan. Intentaremos explicar aquí lo que es una institución y, por ende, lo que es una norma y lo que es una organización.

*“En el principio de la humanidad, en un principio ficticio que necesitamos ahora para teorizar, la humanidad no se conforma en sociedad sino que existe una especie "horda primitiva". No existe todavía la sociedad. La sociedad existe cuando se instituye. La acción de instituir conlleva una delimitación de ámbitos relacionales, de espacios, lugares donde van a existir unas determinadas relaciones (sociales) para el sometimiento de éstas a diferentes criterios de orden. Y para ello es necesario, primero, la creación de la barrera que delimita el ámbito y, segundo, la explicitación, el establecimiento de los criterios de orden, las formas lícitas de hacer, decir y pensar en ese ámbito. Los criterios de orden son arbitrarios y detrás de ese arbitrio en principio está la fuerza. La institución, por tanto, es un espacio de licitud. Y la norma que acompaña a la institución es, por un lado, el cerco del ámbito y por otro el ya expresado criterio de orden. La inmaterialidad de la norma y su potencia cuando se actualizan, se hacen presentes, se encarnan, configuran la organización. Así, por ejemplo la institución familiar se encarna en la familia, la familia es la organización; y la institución escolar se encarna en las diferentes organizaciones escolares.*

*También podemos hablar de la institucionalización, el proceso creativos de instituciones y de la reinstitucionalización o proceso redefinitorio, determinante de ampliación o restricción del marco. Un ejemplo claro de reinstitucionalización es el de la institución familiar*

cuando recoge (licita) el divorcio, o el matrimonio entre personas del mismo sexo. Se puede hablar de que ha habido una reinstitucionalización de la familia.

*Al entramado y solapamiento de instituciones le llamaremos la trama institucional. Nosotros en realidad nacemos dentro de las insituciones y las instituciones nos piensan. Nacemos sujetos (no individuos) a la norma. Somos sujetos a la norma (heterónomos) pero también podemos ser sujetos de acción (autónomos). La escuela nos hace pasar de "sujetos a" norma (heteronomía) a sujetos de norma, hacedores de normas (autonomía)."*<sup>678</sup>

Acompañan pues al poder constituyente, como sujeto y fuente, otra serie de conceptos a modo de contraparte. Son lo otro, el otro, la alteridad que ayuda a definir la propia identidad del poder constituyente. El conjunto de significados que componen todos juntos es de interés para el trasfondo pedagógico de este trabajo. Por ello se intenta plasmar su relación en la siguiente tabla:

<p>POLICÍA. Todo lo necesario para mantener el "status quo". Conservar las cosas como están.</p>	<p>POLÍTICA todo lo necesario para que la organización pueda superarse a sí misma, avanzar, mejorar... La actividad consistente en debatir y gestionar con los iguales los asuntos de la comunidad, que contiene las</p>
--	--

<sup>678</sup> Magister Dixit Francisco Beltrán Llavador. El tramo de la tesis en versalita y entrecorillado se corresponde con las anotaciones que tome de una charla particular, mitad clase, mitad conversación, con el director de esta tesis en el mes de febrero de 2005, siendo en cualquier caso la responsabilidad sobre su interpretación y transcripción exclusivamente mías.

	<p>tensiones inter-partes existentes puesto que es también política "la tarea consistente en repartir las partes de lo común cuando por desconocimiento o falta de reconocimiento, lo común es denegado a una parte (un grupo o persona) la cual se reconoce a sí misma como acreedora de una parte (de lo común) en el reparto"</p>
<p>PARTICIPADO. Cuando te notifican las normas eres participado de las mismas. Se te participa tu sujeción a determinada norma. Aunque el desconocimiento de la norma no exime de su cumplimiento dicen los juristas.</p>	<p>PARTICIPANTE Que tiene o toma parte en algo. Participa en algo aquel sujeto que coopera, colabora, cogestiona, comunica, compone, conforma, constituye...</p>
<p>PARTICIPACIÓN POLICIAL Acción de tomar parte en todo aquello que es necesario para el mantenimiento del status quo.</p>	<p>PARTICIPACIÓN POLÍTICA Acción de tomar parte en todo aquello necesario para que la organización pueda superarse a sí misma, avanzar, mejorar... La actividad consistente en debatir y gestionar con los iguales los</p>

	<p>asuntos de la comunidad, que contiene las tensiones interpartes existentes puesto que es también política "la tarea consistente en repartir las partes de lo común cuando por desconocimiento o falta de reconocimiento, lo común es denegado a una parte (un grupo o persona) la cual se reconoce a sí misma como acreedora de una parte (de lo común) en el reparto"</p>
<p>LO INSTITUIDO Lo ya normado, ya se ha determinado el ámbito y el criterio de orden</p>	<p>LO INSTITUYENTE: Lo que va a producir nueva norma, restringir o ampliar el ámbito y sustituir o completar el criterio de orden existente.</p>
<p>CO-INSTITUIDO Orden, norma, poder, instituido por todos, participado por todos.</p>	<p>CO-INSTITUYENTE Orden, norma, poder en proceso de creación, renovación, en el que todos son participantes.</p>
<p>INSTITUCIONALIZADO Ya normado regulado, determinado en su ámbito y criterio de orden</p>	<p>INSTITUCIONALIZANTE Potente para normar regular, determinar nuevo ámbito y criterio de orden.</p>

LO ORGANIZADO, la policía de la organización	LO ORGANIZANTE la política de la organización
SUJETO A NORMA, participado de la norma, obligado a secundarla.	SUJETO DE ACCIÓN (que puede consistir entre otros en crear norma, acción normativa)
HETERÓNOMO sujeto que se rige por normas emanadas en un lugar transcendente más allá del mismo sujeto	AUTÓNOMO sujeto que se rige por normas de emanación inmanente, salidas de la voluntad del propio sujeto y de sus iguales
TRAMA INSTITUCIONAL Conjunto de poderes constituidos, leyes y normas que determinan la praxis escolar heterónoma	POTENCIA INSTITUCIONALIZANTE Poder constituyente de los habitantes del curriculum para crear nuevas normas que determinen la praxis escolar como autónoma.
PODER CONSTITUIDO	PODER CONSTITUYENTE

Quede pues recogido el poder constituyente, procedimiento absoluto –expansivo y omnipotente- como matriz generadora de las dinámicas político–democráticas que puedan darse en el seno de la institución escolar, intimamente relacionado con la potencia, basada en el deseo, no en vano la Escuela de la Multitud es, entre otras cosas, la Escuela del Gozo y del Deseo, como ya hemos visto en el apartado con

ese nombre y como afirmaremos en el apartado "*Ontología de la Escuela de la Multitud*"<sup>679</sup> de esta tesis, la escuela del gozo y del deseo.

---

<sup>679</sup> **"ONTOLOGÍA DE LA ESCUELA DE LA MULTITUD."** A continuación brevemente, desde el punto de vista ontológico, qué es, o qué quiere ser la Escuela de la Multitud:

- Es la escuela de la vida y no es la escuela del trabajo;
- es la escuela del gozo y del deseo, dirigida a la carne viva y no es la escuela de la angustia y de la saciedad, de la disciplina y del control dirigida hacia los cuerpos en busca de su docilidad en aras del futuro trabajo enajenado;

- es la escuela del ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático, basados en la vida en común (la expansión de la creatividad, la comunicación, la colaboración y la democracia absoluta, garantía de la libre expresión de la singularidad) y no es la escuela del trabajo heterónomo y enajenado, de la preparación para un modelo caducado de trabajo, jerárquico, burocrático, disciplinario y reduccionista de la potencia de la singularidad basado en el control de tiempos y cuerpos;

- es el "lugar común de carne viva y piedra" para la multitud, para la recuperación del otium, la libertad y la cultura, para la plenitud de la dynamis de la multitud y no la parte de la red institucional disciplinaria de tiempos y cuerpos y máquina social de producción de trabajadores dóciles;

- parte del proyecto de la res pública de la multitud, como diría Virno, o mejor, parte de la "res comunis", en palabras de Negri, alternativa viva, comunicativa y amorosa en cuanto a que forma parte de una inmensa empresa de amor para una nueva juventud de la humanidad a través o en el goce de la lucha por la democracia absoluta". (fragmento del apartado 2 del capítulo III de esta tesis)



## **2.2 SOBERANÍA Y POTENCIA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: LA POSIBILIDAD DE LA ANTIUTOPIA.**

Como hemos visto en la incardinación del concepto de poder constituyente en la tabla con el resto de las categorías que hacen a la Radicalización de la Democracia en las aulas (sistema educativo, institución escolar), este es un concepto opuesto a poder constituido, y hemos visto también como su absolutez es justamente la opuesta a la de la soberanía. Por tanto podemos establecer la siguiente relación:

SOBERANÍA	VS.	POTENCIA
heteronomía		autonomía
policía		política
participación policial		participación política
trama institucional		potencia constituyente
realidad		antiutopía.

Respecto del par “realidad – antiutopía”. Podemos decir que la verdadera realidad es lo posible. Esto actúa como un revulsivo contra el “pragmatismo realista” que nos sumerge en el pensamiento único. Seamos realistas pidamos lo imposible, alcanzaremos con ello la verdadera realidad, lo posible, la antiutopía.

### **2.3 EQUIPARACIÓN ENTRE PROCEDIMIENTO ABSOLUTO Y META-TAREA.**

Encontramos equiparable el procedimiento absoluto con el que se identifica el poder constituyente con la meta-tarea con la que se identifica la Escuela de la Multitud. En otro lugar, más adelante, diremos que la escuela de la multitud es una enorme meta-tarea, una tarea consistente en diseñar tareas, es decir, existe para los enseñantes la tarea del diseño y encargo de tareas, para la democracia, en forma de ocio, trabajo y juego. La tarea del encargo de tareas consistentes en trabajar "lo común": el lenguaje, la comunicación, la codecisión, la cogestión, la colaboración, la cooperación, la política, la democracia, las habilidades afectivas, comunicativas y sociales de los sujetos, sus habilidades retóricas (elaborar discursos) y democráticas (hacerse escuchar y respetar y escuchar y respetar a los otros; ser capaces de atisbar la perspectiva del otro, o ser capaces de transmitir su propia perspectiva, persuadir o transigir cuando sea necesario, etcétera). Y cuando el resultado de esta meta-tarea, el trabajo de los enseñantes de la escuela de la multitud, incide en los sujetos, conforma nuevas subjetividades realmente democráticas resultado de la tarea de trabajar lo común, convirtiéndose esta meta-tarea en parte de una gran empresa de amor político en pos de la emancipación, de la democracia absoluta.

De esta manera, cuando estamos hablando de la “meta-tarea de la escuela de la multitud”, desde la perspectiva de la empresa<sup>680</sup> del enseñante que desea poner en marcha la democracia absoluta en el seno del sistema educativo, estamos expresando el principio democrático subyacente en el conjunto de tareas necesarias para ello, el procedimiento absoluto, omnipotente y expansivo que Negri ha identificado con el poder constituyente, llevado al ámbito escolar.

---

<sup>680</sup> entendiendo empresa, no en su concepción capitalista, sino como acción o tarea que entraña dificultad y cuya ejecución requiere decisión y esfuerzo.

## **2.4 DETECCIÓN, ESTIMULO Y GARANTÍA DEL DESEO DE DEMOCRACIA.**

Todo lo anterior nos lleva a pensar que la praxis de la enseñanza y aprendizaje democráticos a través del ocio, el juego y el trabajo democráticos, la Democracia Radical en las aulas, capilarizada en todos los aspectos curriculares y organizativos de la institución, solo puede asegurarse mediante la habilidad de los enseñantes para saber:

- Detectar
- Estimular y
- Garantizar

la existencia de poder constituyente, de potencia democrática, en el entorno de las aulas, como espacio público que son y por tanto como espacio, también, político. El Lugar Común de Carne y Piedra.

Para detectar la potencia democrática es preciso:

- Detectar el deseo de democracia (A veces el deseo de democracia se materializa en un simple berrinche del niño por verse desprovisto de voz y voto en el mundo adulto. El deseo de democracia puede hacerse visible, por ejemplo, desde en el berrinche del parvulito hasta en la pandilla que transgrede en grupo ciertas órdenes para ellos

absurdas, pasando por las reclamaciones de más tiempo de recreo, las peticiones de permisividad con ciertos juegos que han sido prohibidos o de devolución de juguetes requisados... hasta en la asamblea de bachilleres y universitarios ante un evento sobrevenido (la participación no deseada en una guerra, las privatizaciones, la nueva legislación neoliberal de turno), que acaba poniendo “patitas arriba” el instituto o la universidad, o la ciudad entera (París, mayo del 68)).

- Detectar la antiutopía posible (las posibilidades siempre existentes mediante cooperación de voluntades y resistencias de materializar los deseos de la multitud asistente, habitante, vividora del currículum).

Para estimular la potencia democrática es preciso:

- Estimular el deseo de democracia (favorecer, anidar, alimentar, nutrir, incluso provocar, ese deseo de democracia).
- Estimular la búsqueda de posibilidades que nos encaminen hacia la antiutopía (Favorecer argumentarios, manifiestos, agenciamientos, enfatizando el esperado rigor de los mismos, -

obviamente no se puede pedir la Luna o ¡acabáramos con el satélite de la Tierra!).

Hemos hablado de estimular: favorecer, anidar, nutrir, alimentar, incluso provocar ese deseo. En este sentido la propuesta de la escuela de la multitud pasa, en las primeras etapas de la escolarización, cuatro a seis-ocho años en función de cada singularidad, por presentar permanentemente abanicos de alternativas respecto de materiales, prácticas, juegos, agrupamientos de alumnos, de manera que el niño tenga una percepción del mundo como un conjunto de posibilidades sobre las que puede decidir en su selección en función de sus deseos y sus gustos. Ello debe producirse en dos niveles, el singular, estimulando así la toma de decisiones en función de la introspección en busca del deseo (¿qué es lo que quiero? ¿qué juego me gusta más?) desde las más tempranas edades; y el colectivo, acostumbrando al niño desde muy pequeño a conversar con sus amigos al respecto, por ejemplo, de que juego eligen o con que material prefieren hacer lo que proyectan, etc. Se introducirá la práctica de la votación para estos aspectos desde la más temprana edad, si el grupo no se decide unánimemente por un juego, se vota y se juega a lo que quieran más niños, si no les gusta ese grupo porque juegan a cosas que no les gustan pueden cambiar a otro grupo donde en busca de singulares más afines, si les cuesta entablar nuevas relaciones el maestro es la figura del "amigo seguro" que le ayuda a hacer nuevos amigos, abriéndole camino, el facilitador comunicativo (el rompehielos).

En una segunda etapa que definimos entre los 6-8 años y los 12-14 años según desarrollo singular, el camino del estímulo de la potencia democrática pasa, desde nuestra perspectiva, por presentar posibilidades más avanzadas de participación escolar, política y policial. Es el momento, en una pequeña ceremonia democrática que entronca con los arquetipos de, por ejemplo, las iniciaciones en las tribus o la primera comunión en el culto católico, otorgar "el voto" en la asambleas, puesto que la "voz" la han tenido desde el día de su entrada en la institución con cuatro años, la asamblea procurará escuchar y no solo oír a los niños. A los nuevos "hombrecitos democráticos", con su comunión democrática con la asamblea y mediante relaciones de inclusión, se les solicitará la opinión e impresiones cuando no las muestren espontáneamente y con frecuencia, entrarán en contacto con la retórica, escrita y hablada, con la capacidad de escucha y lectura de lo que dicen y escriben los otros, con los turnos de palabra, con los guiones para las intervenciones, con la figura del moderador, etc. Todo ello inmerso en un gradiente de dificultad confiado a los trabajadores enseñantes de la escuela de la multitud. Ponencias, exposiciones y manifiestos serán prácticas a introducir de manera sencilla y didáctica en estos tempranos momentos. Al igual, se constituirán a iniciativa de los maestros algunos colectivos "guiados" en los que se promoverán dinámicas democráticas "provocadas". En el entorno de estas estructuras sociales de aula, los colectivos guiados, se intentará hacer patentes y aprehensibles las facilidades de estas estructuras para crear un clima absolutamente democrático, que garantice la expresión libre

de la singularidad. Se trata de una primera aproximación guiada de los niños a su propia potencia democrática. Se prestará gran atención y se estará presto al reconocimiento, por parte de la co-institución escolar, de los colectivos que emerjan espontáneamente como replicantes al colectivo guiado pero esta vez, plenamente autónomos ya, a tempranas edades. Se sumará cuidadosamente cada uno de esos colectivos emergentes a la asamblea, con una pequeña presentación a cargo de los conformantes, con declaración-manifiesto de deseos - intenciones- proyectos, tras lo cual serán un elemento más del tejido social reticular de la escuela radical democrática. Se estimulará también la cooperación de las singularidades tanto en los enunciados de problemáticas y deseos como en el estudio de posibles soluciones a las problemáticas o formas de satisfacción de esos deseos, mediante agenciamientos de enunciación.

En una tercera y última etapa que, en nuestra perspectiva transcurre, desde los 12-14 años, según desarrollo singular, en adelante, se suponen ya presentes las dinámicas político-democráticas autónomas. Se espera la presencia, la no ausencia, de la plena potencia democrática de la multitud habitante y vividora del currículum de esta su escuela. Esta previsión se fundamenta en la realidad actual en que, sin ningún tipo de estímulo democrático de los aquí planteados, ya vemos emerger la potencia de la multitud en el movimiento estudiantil, en las más variadas ocasiones. Se trataría simplemente de co-insituir permanente y abiertamente, de organizar democráticamente, toda esa "voice" presente ya en el movimiento estudiantil en una nueva escuela



de la multitud, que incluye en su seno toda esa potencia como parte fundamental de ella. El lugar común de carne y piedra.

Para garantizar la potencia democrática es preciso:

- Garantizar la escucha del deseo de democracia. (No es válida la descalificación de un enunciado de deseo de democracia porque este surja de la boca de un niño. No es válida la frase “Cosas de niños”. Las “cosas de adultos” son a veces más mortíferamente absurdas que las de los niños.)
- Garantizar la búsqueda de la posibilidad democrática. (Remoción de obstáculos y eliminación de límites cuando se trate de radicalizar la democracia en las escuelas).

A la última expresión de garantía se puede sumar otra, garantizar “la posibilidad de la posibilidad”, valga la redundancia: Esto es, deben confluír un cierto tipo de posibilidades sobre las que “armar” la posibilidad pensada: Posibilidades de financiación, posibilidades en cuanto a actitudes de los agentes que se entrecruzan en el espacio común, posibilidades de apoyo/ penetración/ entrismo en la trama institucional (en la soberanía existente, en la autoridad política representativa, no epistemológica, en el terreno educativo). Obviamente esta última “posibilidad de la posibilidad” se buscará solo en la medida que lo permita el gobierno democrático representativo de turno. Habrá

casos en que solo cabrá el enfrentamiento directo y frontal con la soberanía educativa: cuando los agentes sean de corte netamente neoliberal o autoritario.

Uno de los aspectos más importantes en la búsqueda de la “posibilidad de la posibilidad” sería la existente en el terreno de la formación y actualización de la función pedagógica. Detectar, estimular y garantizar la existencia de poder constituyente, de potencia democrática en las aulas, exige importantes cambios en el papel de los enseñantes de la escuela de la multitud. Las habilidades necesarias para el desempeño de funciones de disciplina y control de aula clásica, basadas en la soberanía del maestro sobre sus alumnos y que hemos conocido casi todos nosotros en nuestra estancia en las instituciones escolares de la pedagogía burocrática, enfocadas a conseguir el relativo silencio en clase, la ausencia de comentarios y conversaciones entre los alumnos si no es bajo la supervisión y el permiso del maestro, la consecución del encapsulamiento en la tarea individual asignada para conseguir mayor productividad, etcétera son sustituidas por las habilidades para promover el debate, la conversación pública, de todos, ordenada y moderada con criterios profundamente democráticos sobre los temas que sean de interés para el alumnado, consiguiendo que los contenidos sean temas de interés para ellos; la promoción del ocio, el juego y el trabajo democráticos y cooperativos y por ende las habilidades, las capacidades comunicativas y democráticas de los alumnos. Y esta vez sin miedo a las voces, los murmullos, las idas y venidas, las continuas entradas y salidas del aula para ir la biblioteca, a

la hemeroteca, a la videoteca, a la sala de ordenadores, a la ludoteca... Sin miedo tampoco a las sonrisas ni a las risas -que en un orden autónomo dejarían de ser síntoma de subversión y de resistencia y son síntoma de gozo con el currículum- y a oír de vez en cuando algún grito, y no pasa nada. Sin miedo al color y al calor de la multitud. Los nuevos códigos de comportamiento en nuestro modelo escolar surgen de la asamblea, por tanto ya no es el maestro el “policía”, el prescriptor de los códigos y normas y el encargado de hacerlos cumplir, sino el propio grupo que cohabita en el aula. El maestro conserva sin embargo, la única autoridad que pretendemos sobreviva en el nuevo entorno que proponemos, la autoridad epistemológica inherente a los procesos de aprendizaje/enseñanza democrático que tienen lugar en el espacio educativo, aunque esa autoridad también es transferible en algunos casos. De hecho el aprendizaje entre iguales y el maternaje -hazlo como yo, aprende conmigo- entre alumnos en función de las diferentes capacidades demostradas en determinados aspectos del currículum es una de las estrategias educativas que se proponen aquí. En este modelo la autonomía y la responsabilidad del alumnado, inextricablemente unidas, aumentan de manera singular, exponencial podríamos decir. Quedando por tanto el rol del docente en la escuela de la multitud progresivamente alejado del disciplinamiento de tiempos y cuerpos y cada vez más cerca de las funciones de comunicador, mayéutico e investigador<sup>681</sup>.

---

<sup>681</sup> *En definitiva el rol del docente en la escuela de la multitud es un rol principalmente de comunicador, mayéutico e investigador. El trabajo los maestros - una de las formas más antiguas de trabajo inmaterial y de producción biopolítica - en la*

Sin embargo, esta antiutopía que estamos describiendo presenta serias dificultades desde el punto de vista de la formación recibida por los actuales docentes. La “posibilidad de la posibilidad”, la penetración en la trama institucional educativa en este caso se trataría de alcanzar con nuestras resistencias sumadas en “insurrección” frente a los viejos planes formativos el suficiente poder constituyente para que se universalice nuestra concepción del enseñante y en consecuencia se varíen profundamente los actuales planes formativos.

Desde este punto de vista, aclararemos aquí cual sería el plan formativo ideal para unos trabajadores docentes de la escuela de la multitud. En primer lugar, el tiempo de formación para la habilitación en la enseñanza debería pasar de tres años a cinco años. En segundo lugar, debería eliminarse la distinción el desglose, maestros // pedagogos, símbolo del expertismo y del clasismo heredados de la escuela fordista. La carrera y, como es natural, los emolumentos a percibir por cualquier enseñante deben equipararse a las licenciaturas abandonando el terreno de las diplomaturas. Proponemos una carrera de cinco años que contiene dos años y medio de Pedagogía y Didáctica y otros dos años y medio de didácticas específicas de los contenidos de

---

*tarea global que venimos a proponer en la escuela de la multitud, se trata de una búsqueda, busca trabajar lo común y las capacidades de lo común: comunicativas, colaborativas, cooperativas, democráticas. Se trata de saber encontrar, en el seno de esas tareas, mediante el ejercicio de un rol mayéutico e incitador al trabajo democrático, el ocio democrático y el juego democrático, las estrategias que favorecen la sinergia por cooperación de las singularidades que configuran la multitud que habita la institución escolar. Favorecer la sinergia por colaboración, además, en los tres formatos cooperativos posibles en cuanto a los dos roles existentes en la enseñanza-aprendizaje: cooperación entre alumnos, cooperación entre alumnos y maestros, cooperación entre maestros. Y, con la consecución de esta sinergia, elevar el grado de consecución de los objetivos: elevar el nivel cultural de la multitud, conseguir mayor grado de libertad para la multitud en el seno de la escuela, para que aprendan la libertad; conseguir la*

las áreas de especialización. Estamos hablando de volumen total, no pretendemos que se cursen primero dos cursos y medio de una cosa y luego dos cursos y medio de la otra, es una medida aproximativa del volumen de contenidos. Entendemos incluso que la elaboración de programas ha de ser multidisciplinar. Otro aspecto de este currículum de formación de formadores es el enriquecimiento del mismo, de manera que deberían ofertarse contenidos para diez años de carrera si se cursaran todos. Otro aspecto es que la expedición de la titulación solo tendría efectos habilitadores para el trabajo de enseñante, pero el nuevo titulado, podría seguir, sería recomendable que siguiera, de alguna manera, asistiendo a la Facultad hasta completar si así lo desea todos los contenidos. Sin que, por otro lado, varíen las condiciones en las que ha estado estudiando, precios, becas, ayudas, por el hecho de haber conseguido el título. De esta manera la universidad, la nueva Facultad de Magisterio (que incluye los estudios de Didáctica y Pedagogía) continúa siendo el lugar común de carne y piedra, la gran casa a la que no se deja de acudir, ni se produce desvinculación de la misma. Además en los dos años y medio correspondientes a Pedagogía – Didáctica comprenden variados estudios que convierten la carrera en una forma “quasi renacentista” de estudio, en cuanto a la riqueza de las áreas estudiadas.

El resultado de nuestra propuesta formativa es un amplio abanico de disciplinas que confluyen en el currículum de la formación de formadores y son la necesaria respuesta a las nuevas necesidades

---

*radicalización de la democracia, su más alta graduación: la democracia absoluta, para*

originadas por el cambio de rol del docente en la nueva escuela que estamos proponiendo. Significando una agudización de la condición cognitaria de los trabajadores inmateriales de la escuela de la multitud, que se pretenden capaces de desarrollar “trabajo vivo”, transformador de la sociedad a través de la conformación de nueva subjetividad y la consecución de antiutopía en el seno de la institución escolar.

Completaría este primer dibujo de los planes formativos de formadores enfocados al proyecto radical-democratizador de la educación en la escuela de la multitud la siguiente determinación general de la estructura del plan de estudios de los licenciados en diversas áreas del conocimiento que suelen ejercer después como maestros de secundaria y bachillerato: En las carreras de licenciatura, al comienzo de lo que ahora es el segundo ciclo, ofertar una serie de asignaturas que acercan el currículum de la carrera de que se trate a la pedagogía – didáctica (educación, enseñanza/aprendizaje). De esta manera, aquel que quiera ejercer de maestro de secundaria y bachillerato debe empezar a tomar la decisión con mayor prontitud. Esta medida, junto con la de alargar la carrera de Magisterio dos años, y subir la nota de corte, evitaría que la enseñanza fuera el “cajón de sastre”, “el coche escoba”, el sumidero donde van a parar los “desechos” universitarios que no han aprobado la selectividad, en el caso de magisterio; o la enseñanza como salida de segundo orden para cualquier licenciado, en el caso de que fracasase en el intento de buscar hueco en la cresta de la ola de su profesión. Ya en los comienzos de la

---

*que aprendan la democracia.” fragmento del apartado 4.2 del capítulo III de esta tesis.*

escuela, cuando el rey español dictaminó que se crearan escuelas en todos los municipios, estos municipios, a falta de dinero, habilitaron porquerizas y utilizaron mutilados de guerra que sabían leer, como maestros. Ahora el menosprecio tras las palabras grandilocuentes de los discursos políticos también es evidente. Me remito a textos como el de Sara Morgenstern, recogido en un libro de Popkewitz<sup>682</sup> donde decía que una vez más se había perdido la oportunidad de dignificar a los enseñantes con la reforma de los currícula de formación de formadores que se llevó adelante en aplicación de la LOGSE. Una aplicación que por otro lado fue más bien tardía, puesto que la formación siguió siendo la de profesor de Educación General Básica, aún a pesar de estar ya años bajo los auspicios de esa ley y además, cuando por fin se produjo, el cambio de nombre (de “profesor de EGB” a “Maestro de Primaria”) y de competencias (habilitación para enseñar sólo en Primaria, no habilitación para enseñar en el primer ciclo de secundaria) la situación continuó siendo la misma descrita por Sara Morgenstern. Por otro lado, completaremos este diseño diciendo que los licenciados titulados que notaren la vocación de enseñante de manera tardía siempre podrían realizar dos años de CAP, nada de tres meses y entrar de lleno así en las materias de la carrera magisterio-pedagogía, a precios bajos, aunque estén titulados, encontrando allí materia para cubrir hasta cinco años de estudio. Recordemos que proponemos un abanico de oferta que si se cursa todo, cosa que puede hacerse sin que signifique un aumento de

---

<sup>682</sup> Popkewitz, T. M., (Comp.) Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, 1994.

las tasas una vez conseguido el título, puede ocupar diez años lectivos, y que su composición global era mitad didácticas específicas y contenidos, mitad pedagogía-didáctica muy enriquecida, renacentista.

Otro aspecto a destacar aquí es el radical cambio que supone en la política educativa el hecho de eliminar la distinción expertista y soberanista epistemológica entre pedagogo (experto-dominante) maestro (lego-dominado). Esa distinción clasista que reproduce la división entre los obreros y los técnicos en una fábrica fordista debe desaparecer desde nuestra perspectiva.

Cuando esta “posibilidad de la posibilidad”, la transformación de los estudios de formación y actualización de la función pedagógica que hemos propuesto, sean imposibles por la actitud bien sea renuente, o totalmente negativa, de la soberanía educativa a la aceptación de este tipo de propuestas de cambio radical en la formación de formadores; siempre quedará la posibilidad de co-instituir colectivos de autoformación, donde se acometan en la manera de lo posible las empresas encaminadas a conseguir, de manera autónoma, cubrir las deficiencias estructurales del plan educativo que los poderes constituidos ofertan; iniciando un poder constituyente paralelo también en el terreno epistemológico y de la formación. Queremos con ello, enfatizar la importancia y la facilidad de constituir grupos de estudio independientes de la soberanía educativa, tanto si ésta es, de alguna manera, transigente con nuestras demandas de nuevos planes formativos de “maestros-pedagogos”, favorecedores de la potencia

---



democrática, como si no lo es. La existencia de estos “colectivos autoformativos” que se proponen significa más autonomía y más poder constituyente para el cognitariado enseñante. Significa también la “exacerbación renacentista” de la potencia, la fuerza que origina las mutatis, del cognitariado inmaterial ya existente en el fordismo y antes: los maestros.

El hecho que propongamos introducir en el currículum del maestro-pedagogo las áreas correspondientes a expresión gráfica: dibujo, fotografía, vídeo y diseño por ordenador, permitiría eliminar la dependencia de los instrumentos del currículum, libros de texto, etcétera, respecto de los grandes grupos de empresas editoriales. Emerge la posibilidad de fabricar-crear nuevos textos curriculares autónomos, trabajo vivo cooperativo del cognitariado enseñante, que podrían circular en red.

Existe también la posibilidad de crear “Bancos Comunes de Diseños Curriculares en Red”, de libre acceso, en el entorno del “copy-left” donde bajo el formato bazar frente al formato catedral, y constituidos en una especie de hackers frente a las editoriales, con copyleft para los trabajos de los cognitarios autónomos de la escuela de la multitud. Grandes bancos comunes de trabajo vivo.

## **2.5. LA CONJUGACIÓN DE LAS SINGULARIDADES, LOS COLECTIVOS Y LA ASAMBLEA COMO FORMAS DEL SUJETO DE LA ESCUELA DE LA MULTITUD.**

Hemos dicho que el poder constituyente es la matriz de las dinámicas político – democráticas que intentamos incluir como elemento central en el currículum de la institución escolar ocupando el lugar reservado al trabajo en los modelos de institución escolar que hemos conocido hasta ahora. Hemos vislumbrado las claves de su inclusión: detección, estímulo y garantía de la potencia democrática, del poder constituyente. Pero nos falta un sujeto en el que encarnar esta potencia. Obviamente se trata de la Multitud, en los términos del concepto propuestos por Negri, puesto que estamos diseñando una propuesta de escuela radicalmente democrática para el nuevo sujeto de transformación social: la Escuela de la Multitud. De qué forma podría estructurarse esa cualidad subjetiva de la multitud de manera que permita detectar, estimular y garantizar el poder constituyente en las aulas es uno de los objetivos a dilucidar en esta parte del trabajo. Vamos a ello.

Cuando hablamos de cualidad subjetiva de la multitud en el escenario de su escuela hablamos:

- tanto de subjección a la norma -que marca la existencia de la institución escolar y se materializa en las distintas organizaciones escolares-

- como de

- potencia (potencia democrática, la posibilidad de construir antiutopía, democracia absoluta, en el seno de la institución escolar, radicalizando la democracia en las organizaciones que la encarnan), producción (co-institución y por tanto producción de nuevas normas -inmanentes, nacidas del sujeto, autónomas- producción de relaciones, de afectos y, a través de la circulación de la información estructurada en conocimiento de uno mismo y del mundo, producción de nueva subjetividad)

- acción, tiempo de libertad y acción (skholé, tiempo libre de trabajo para el desarrollo del “otium” (libertad/cultura, autonomía) dinámicas político democráticas)

- y recomposición de resistencias y espacio público (co-instituyente así uno de los “lugares comunes de carne y piedra”<sup>683</sup> frente al no lugar del Imperio).

---

<sup>683</sup> “En el camino de la búsqueda de la democracia absoluta por parte del nuevo sujeto social, la multitud, tenemos la escuela de la multitud como “lugar común de carne y piedra”. Lugar común en el sentido de los lugares comunes ya entendido, “topoi koinoi”. De carne y piedra, en el sentido que le daba Sennet en el libro de ese nombre a la imbricación entre la arquitectura, los lugares físicos y las personas en cada momento. Y en este lugar de carne y piedra se va a trabajar la potencia, la dynamis de la multitud. Los mejores fermentos de esos gérmenes, en cuanto que germinan, de la multitud que son la comunicación, el lenguaje, la potencia y los cuerpos, la producción biopolítica, el trabajo inmaterial, las características cognitivas del sujeto de transformación moderno, en lugar de proletarias, todo eso encuentra el espacio en el lugar común de carne y

No nos costará reconocer aquí, por tanto, las tres características con las que dota Foucault al sujeto: potencia, producción; acción, tiempo de acción y libertad; y lugar de recomposición de las resistencias y el espacio público. Se trata de ver qué morfología y/o estructura interna podrían adoptar las organizaciones escolares co-instituidas como “escuelas de la multitud” para garantizar que los habitantes, los vividores de sus currícula, desempeñen fielmente el rol de actores presentes y no de espectadores representados en las dinámicas político-democráticas, en la antiutópica -en la medida en que es posible y materializable- democracia radical escolar.

Una de nuestras propuestas morfológico-estructural del sujeto del procedimiento absoluto del poder constituyente en la escuela de la multitud es la del colectivo, o los colectivos, pues se esperan sean múltiples y diversos. Los colectivos son agrupaciones relacionales de singularidades libremente constituidos a raíz de su emergencia efectiva. Es decir, son conjuntos de sujetos singulares -únicos e irrepetibles- que piensan y actúan de manera parecida, cercana, similar, frente a una problemática o con un propósito común y que han decidido, dada la emergencia de esa patente afinidad, co-instituir el conjunto, darle solidez en el tiempo y en el espacio, que no rigidez (son colectivos de énfasis constituyente, no constituido, abiertos a la potencia). Defendemos que ésta puede ser la forma articulada del sujeto que andamos buscando. Así pues tenemos de momento dos niveles del

---

*pedra adecuado, que es la escuela de la multitud, que forma parte de esa inmensa empresa de amor hacia lo común desde el encuentro, que es... el comunismo.”*  
(Fragmento del apartado 2 del capítulo III de esta tesis)

sujeto de la democracia radical escolar, la antiutopía que andamos buscando y creando:

- en un primer nivel, originario, básico y esencial, las singularidades, cada uno de nosotros, y recordemos que la democracia absoluta es el régimen político que garantiza la totalmente libre expresión de la singularidad, de cada uno de nosotros. El hecho de que cada persona que habite el currículum de la escuela de la multitud tenga asegurado el derecho a voz directa, sin representaciones, en la asamblea y también el voto desde tempranas edades, es uno de los aspectos de esta garantía de la democracia absoluta en las aulas

- en un segundo nivel aparece el colectivo, tal y como lo hemos descrito, la organización autónoma libremente co-instituida por singularidades en torno a problemáticas, deseos y propósitos.

Pero la relación de la singularidad con lo común no es sólo a través del colectivo, hay otro elemento más en la estructura y en la morfología de la propuesta de modelo democrático escolar que proponemos: la asamblea. La asamblea es totalizadora, que no totalitaria, se forma parte de ella desde el momento en que se vive el currículum de la organización escolar o, incluso, se trabaja en la escuela con roles no específicamente educativos: enfermeras, educadoras, cuidadores de comedor, personal administrativo de mantenimiento, bedeles... todos forman parte de la asamblea. Es también un acto permanentemente co-insituyente que marca la temporalidad de la organización escolar que estamos proponiendo. En cada asamblea se puede hacer una valoración de los avances, una

crítica constructiva respecto de los errores cometidos, se puede repasar el estado de la cuestión escolar, como el debate del estado de la nación en las cortes pero realizado por “actores presentes” y no como “espectadores representados”, y se pueden dilucidar nuevos deseos que marcan nuevas metas y propósitos hasta la siguiente asamblea. La periodicidad puede ser, por ejemplo, mensual, a no ser que se convoque asamblea extraordinaria a petición de singularidad o colectivo.

Así pues existe un tercer nivel de la morfología y estructura del sujeto de la escuela de la multitud: la asamblea.

Las singularidades se conjugan entre sí para cooperar, ser actores, en los colectivos emergentes, de “creación por” y “adscripción de” los sujetos voluntaria, al libre albedrío común de las singularidades que los componen y además también conjugan sus acciones, cooperan, en la asamblea co-instituida y co-instituyente, totalizante, todos forman parte de ella, todos son participados por ella y participantes en ella y de ella. Y de ella, de la asamblea, de todos, emanan las normas que caracterizan la autonomía del nuevo formato escolar, profundamente democrático, que proponemos.

Además, los diferentes colectivos, compuestos a su vez de singularidades tienen la potencia para conjugarse entre sí y con a la asamblea.

Todas estas relaciones que podríamos definir como horizontales (sin jerarquías), abiertas (no acabadas, no reificadas, sino siempre en construcción en función del deseo), diversas (multidireccionales: singularidad – colectivo; singularidad – singularidad; colectivo “a” –

colectivo “b”; singularidad – asamblea; colectivo – asamblea) y reticulares (cada sujeto, cada singularidad es como el nudo en una red que es el colectivo y puede ser nudo en varios colectivos y además es también, por sí mismo, nudo de la red de la asamblea) entre los tres niveles permiten detectar, estimular y garantizar la libre expresión de la singularidad dentro de la institución escolar. La forma del colectivo es, en cierto modo, junto a la asamblea, la encarnación de la dinámica político – democrática desarrollada por las singularidades. Esta encarnación se produce a través de los diferentes tipos de colectivos: de alumnos, de enseñantes, mixtos..., constituidos, como hemos dicho, en torno a interpretaciones y críticas de las diferentes problemáticas que puedan llegar a emerger en el transcurso del discurso escolar, o en torno a deseos y disutopías desarrollados con la gestión democrática de esas problemáticas. Serían ejemplos del concepto de colectivos, en este caso de nuestro entorno político-social, los agrupados en torno a problemáticas como “Nunca más” (hundimiento del Prestige) “No a la guerra” (participación de España en la guerra de Irak) “No al transvase” (del Ebro) “Teruel existe” (movimiento ciudadano) todos ellos constituidos en torno a interpretaciones y críticas de las diferentes problemáticas que han ido emergiendo en nuestro país. En el caso de nuestra propuesta modélica de institución escolar, los colectivos que en ella continuamente emerjan y desaparezcan junto con las problemáticas son, junto con las singularidades, las unidades “democráticas absolutas” que se conjugan de una forma abierta en las asambleas que marcan la temporalidad de la Democracia Radical Escolar. Hemos dicho

que se conjugan de una manera abierta. Esta apertura es relativa a las relaciones intercolectivos, un mismo sujeto pertenecerá a varios diferentes colectivos, expresando así la multiplicidad interior de su singularidad. Y, al mismo tiempo, esta apertura existe también en la conjugación colectivos – asamblea. La conjugación abierta de los colectivos con la asamblea permite que las expresiones de otras singularidades y de otros colectivos puedan hacerse oír sin que estas interpretaciones, críticas y deseos expresados tengan necesariamente que emerger en el colectivo relacionado con una determinada problemática. Esta conformación abierta de la relación “singularidades - colectivos – asamblea”, que identificamos con el sujeto de la potencia democrática, va a ser sin duda favorecedora de las dinámicas político – democrática en el seno de la institución escolar y garante de la presencia, la no ausencia, de estas dinámicas, estos movimientos fundamentados en el deseo de democracia, en las nuevas prácticas curriculares de la Escuela de la Multitud: el ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático.

Como curiosidad añadiremos que la puesta en práctica de los presupuestos anteriores eliminaría el límite entre contexto y texto, entre producción y reproducción, contexto productivo y contexto reproductivo, teorizado por Lundgren<sup>684</sup>, puesto que la institución escolar dejaría en parte de ser el texto que reproduce el contexto productivo para convertirse en nuevo contexto productivo, dentro del

---

<sup>684</sup> LUNDGREN, U (1992). “Teoría del currículum y escolarización”. Madrid. Morata.



texto curricular, de nueva subjetividad y de antiutopía, ya que el modelo ontológico de subjetividad propuesto para la escuela es la “singularidad cooperante” y *“la cooperación es la vida misma, en cuanto se produce y reproduce”*<sup>685</sup>.

---

<sup>685</sup> Negri, Antonio (1994) “El Poder Constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad” Libertarias / Prodhufi. Barcelona, página 404

## **2.6 UNA NUEVA RACIONALIDAD PARA UNA NUEVA ESCUELA**

Lo que queremos decir es que, en principio, la racionalidad de la escuela fordista, es, con la Escuela de la Multitud, objeto de una necesaria y pertinente, por obsolescencia, remoción y sustitución por una nueva racionalidad caracterizada por las siguientes oposiciones respecto de los ejes de la anterior racionalidad:

### **2.6.1. Creatividad VS. Medida y límite.**

Frente a la escuela limitada a la preparación para el trabajo enajenado, de las medidas de productividad y de rendimiento del trabajo heterónomo de aula encontramos la escuela de la creatividad sin límite presente en el procedimiento absoluto, omnipotente y expansivo, el poder constituyente en las aulas, identificado con la metatarea de la escuela de la multitud. Metatarea, - matriz generadora de dinámicas democráticas en pos de la democracia absoluta, la garantía de la totalmente libre expresión de la singularidad- que se despliega en tres grandes prácticas democráticas y el juego de su “diferancia”: el ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático y se encarna en una morfología estructural basada en la singularidad cooperante, el colectivo resultado de esa cooperación (la trenza) el entrelazamiento de las acciones singulares afines y la

asamblea permanentemente co-instituyente (la trenza de trenzas), el entrelazamiento de singularidades y colectivos que hace al lugar común de carne y piedra.

### **2.6.2. Procedimiento-proceso VS. Mecanismo deductivo de derecho y máquina constitucional.**

Frente a la escuela en la cual la delegación de facultades (en el director, la administración educativa, el gabinete psicopedagógico por parte de los maestros y el claustro y similares por parte del alumnado) y la representación son la maquinaria que fija las normas heterónomas y la no presencia (representados pero no presentes) y la no participación (participados pero no participantes) en la política de la escuela, en las dinámicas político-democráticas posibles, en potencia, disutópicas, en el seno de la institución; encontramos en nuestra propuesta: la escuela que incluye el procedimiento absoluto del poder constituyente como matriz generadora de dinámicas político-democráticas, identificado con la metatarea en proceso de construcción permanente y permanentemente presente encarnada en las figuras de la singularidad cooperante, los colectivos y la asamblea co-instituyente, a la búsqueda de nuevas realidades ontológicas escolares y de nuevas subjetividades, de nuevo ser, a partir de lo común: cooperación, comunicación, co-institución. La escuela de la vida.

### **2.6.3. Igualdad VS. Privilegio.**

El hecho que la relación existente entre multitud y potencia -que pretendemos albergar, incluir, en la escuela, en forma de dinámicas político democráticas- esté basada en la categoría del trabajo vivo como movimiento constitutivo, nos lleva por lógica a una organización escolar reticular, horizontal, no jerárquica y de estructura abierta. Un modelo institucional-organizativo en el que la igualdad es una condición necesaria del proceso constitutivo y en el cual, por tanto, no hay lugar para los privilegios. Las figuras, tan necesarias como privilegiadas en la escuela fordista, del “monarca de aula”, el maestro, y el “monarca de centro educativo”, el director, que administran soberanamente la coerción, están desterradas. En su lugar la multiarquía de aula y de centro, a través de las asambleas de centro y de aula, totalizantes (no totalitarias), los colectivos que emerjan como resultado del trenzamiento de singularidades en la cooperación y la expresión de la singularidad garantizada a través de la voz y el voto en la asamblea. Se pretende enervar así la soberanía y exacerbar, al mismo tiempo, la potencia. Se lucha, por tanto, contra cualquier forma de hegemonía que no sea la de la multitud en forma de democracia absoluta. El “poder policial” del maestro está acabado, ya que la policía de la organización también pasa a ser algo común, quedando con ello la autonomía y la responsabilidad inextricablemente unidas. La única autoridad que sobrevive en este proceso de creación ontológica escolar es la autoridad epistemológica que, como ya hemos dicho, es susceptible de transferencia parcial al

alumnado en algunos casos, por ejemplo, aprendizaje entre iguales, maternaje: “-hazlo conmigo, hazlo como yo”. El aprendizaje entre iguales; la transferencia de autoridad epistemológica y de rol docente, así como su intercambiabilidad -en los momentos en que los alumnos exponen los resultados de sus investigaciones a la clase y el maestro es un oyente-aprendiz más; la seguridad de que el maestro tiene mucho que aprender “junto con” pero también “de” sus alumnos; y la desaparición del desglose expertista pedagogo/ /maestro y su sustitución por la figura del maestro-pedagogo; son síntomas preclaros de la igualdad inmanente al nuevo modelo ontológico escolar de la Escuela de la Multitud. Una igualdad en la diferencia de todos y cada uno de los sujetos, de las nuevas subjetividades, de las singularidades cooperantes en el seno de la institución escolar. Una igualdad enraizada en lo más profundo de los códigos curriculares, allí donde figuraban los privilegios en el status quo existente en las escuelas fordistas, jerarquizadas, heterónomas, expertistas, productivistas e individualizantes.

#### **2.6.4. Diversidad VS. Uniformidad.**

En relación con este aspecto, la propuesta curricular de la Escuela de la Multitud es, como era de esperar, multicultural e intercultural<sup>686</sup> y, además, el currículo en nuestra propuesta está en

---

<sup>686</sup> Multiculturalismo: Se refiere a una política donde las diferentes culturas se entienden como un todo homogéneo y conservan, viven y expresan sus diferencias junto a otras culturas en una misma nación. Las culturas coexisten pero no hay superposiciones. Lo que busca es que exista convivencia política pero manteniendo y protegiendo las diferencias como un valor.

permanente proceso de construcción democrática. Existe un procedimiento-proceso constructivo del currículo, la meta-tarea de la Escuela de la Multitud. Este procedimiento-proceso, en nuestra propuesta, es impulsado mediante la cooperación de las diversas singularidades cooperantes que son, además, cohabitantes y vividoras: cohabitan y conviven en el currículo, entendido éste como algo vivo. Es también fruto de las dinámicas político-democráticas impulsadas por la matriz generadora que es el poder constituyente, la potencia de la multitud, el trabajo vivo-democrático. La democracia absoluta, la garantía de la libre expresión de la singularidad, está atravesada por la diversidad y en el polo opuesto de la uniformidad. El Uno de la Multitud es el Uno de los Muchos, en cantidad (somos realmente muchos) y en calidad (somos diversos, nuestra igualdad reside en la diferencia, iguales en nuestras diferencias). La uniformidad resultado del control disciplinario en los tiempos (horarios, etapas, etc.), en los cuerpos (uniformados hasta en el vestir) y en los resultados (subjectividades uniformemente conformadas preparadas para el trabajo en la fábrica, el obrero masa), apetecible resultado en la racionalidad correspondiente a la concepción del modelo de escuela fordista es aquí, pues, sustituido por el de la diversidad de las singularidades, diversidad de los

---

Multiculturalidad: Lo que busca es que la gente se entienda e interactúe aceptando su diversidad y no buscando la similitud, a la vez que respetando las preferencias de los individuos, sea cual sea su cultura. La multiculturalidad se da en culturas cuyo sistema político promueve la libertad (liberalismo social) y donde hay muchos grupos étnicos, y apuesta por la interrelación entre estos y no la creación de grupos aislados (...)La perspectiva educacional, tiene como objetivo evitar la reincidencia en el etnocentrismo mediante una reflexión crítica de todos los elementos como son: las creencias, valores y prejuicios culturales que permiten las relaciones interculturales. Extraído, con fecha 06/10/2008 de: <http://es.wikipedia.org/wiki/Multiculturalismo>

entrelazamientos (colectivos) de la singularidad en su cooperación, y por la visión holística de toda esa diversidad que se presenta, emerge -y no se representa (re-presenta)- en la asambleas de aula, de centro e intercentros.

### **2.6.5. Cooperación VS. Mando.**

La cooperación en cuanto hace al modelo de escuela que estamos planteando es la pulsación viviente, el pulso, de la vida de la multitud en su escuela "ad hoc", y también del trabajo democrático, el trabajo vivo, que junto con el ocio democrático y el juego democrático son el trío de prácticas discursivas propuestas desde nuestra perspectiva. Recordemos que es el desarrollo de esta quinta oposición el que nos lleva a un concepto central en el pensamiento de Negri: la "singularidad cooperante". La singularidad cooperante es el modelo ontológico de subjetividad a conformar en la Escuela de la Multitud. La cooperación, es decir, la articulación de las singularidades habitantes y vividoras del currículum con la que se produce lo nuevo, es un elemento clave de la democracia absoluta que propugnamos como régimen político en la institución escolar. La cooperación entre las singularidades habitantes del currículum, significa innovación, riqueza, creatividad como expresión de la multitud en ésta su escuela. Como ya hemos dicho, el cambio de paradigma que estamos proponiendo difumina enormemente hasta hacerla casi desaparecer la línea divisoria entre contexto

---

productivo y texto reproductivo que teorizó Lundgren respecto del currículum y la escolarización. De esta manera, la producción y la reproducción del mundo de la vida quedan ubicadas en la multitud en el conjunto procesual de las relaciones de libertad, de singularidad, en el resultado de su diversa y concurrente creatividad que da lugar a nueva subjetividad y a disutopía constitutiva, en definitiva a una nueva ontología de la institución escolar y de los habitantes del currículum.

En el otro lado de la oposición y correspondiéndose con la escuela que hemos conocido hasta ahora como parte (junto con la fábrica, el cuartel, el hospital, el manicomio, etc.) de la red intraestatal de control y dominio de tiempos y cuerpos teorizada por Foucault, es decir, la escuela fordista que prepara para el trabajo en la fábrica; está el mando. El mando está construido sobre la abstracción, la alienación y la expropiación de la creatividad. Y si la cooperación entre los singulares habitantes del currículum de la nueva escuela que proponemos es poder constituyente, el mando en la forma existente en la escuela clásica es poder constituido: apropiación privilegiada, fijada, uniformizada de la potencia democrática de la multitud.

La cooperación, cuyo resultado es la producción de lo nuevo, lo rico y lo potente, y, por ende, la única forma de reproducción de la vida, esta presente necesariamente en la escuela de la vida, el gozo y el deseo, en el lugar común de carne y piedra que es la Escuela de la Multitud puesto que *“toda definición de democracia que no asuma la cooperación como clave de lectura y como tejido concreto de la relación*



*entre multitud y potencia, como motor creativo de esta relación es falsa.*<sup>687</sup>

Queda pues determinado el poder constituyente, en cuanto cooperación de los singulares que componen la multitud que habita nuestro modelo propuesto de escuela, como motor creativo, es decir, procedimiento-proceso constructor de nuevo ser, de nueva escuela en este caso, cumpliendo así una función ontológica: un nuevo mundo escolar de gran vitalidad, vitalista, surge en cada uno de los momentos en que emerge con esplendor la corriente de la potencia de la multitud. Corriente que pretendemos deje de ser subterránea, para convertirse en explícito motor de nuestra nueva escuela. Cooperación es vida en cuanto que se produce y reproduce, la nueva racionalidad de la escuela de la multitud es la búsqueda de las relaciones que a través de la cooperación se co-instituyan dando lugar al pasaje ontológico de la escuela clásica fordista a la Escuela de la Multitud.

Si el poder constituyente, la cooperación de las singularidades, la democracia absoluta son, contemplados desde una perspectiva ontológica, las responsables de la creación del nuevo “ser escolar”, es decir, de la nueva escuela, es fácil también comprender el poder constituyente como lo apuntamos al principio de este apartado, matriz generadora de dinámicas político-democráticas, es decir como matriz generadora y totalizante de lo político que queremos hacer presente en la nueva escuela que estamos proponiendo. Entendemos pues la política presente en las aulas, en el currículo, en la institución y la

---

<sup>687</sup> *ibid.* páginas 403 y 404.

organización escolar como la potencia ontológica de una multitud de singulares cooperantes: los habitantes y vividores del currículo de la Escuela de la Multitud. Las políticas educativas como proyecciones exógenas y heteronomizantes de la autoridad educativa, como resultado de la coerción ejercida por estas administraciones sobre los trabajadores y los alumnos de las escuelas dejan paso a la idea de política en la escuela, como creación de nueva comunidad escolar “desde” y “para” los habitantes del currículo, transfiriendo así lo político al terreno de lo ontológico, de la creación de nuevo ser, de nueva comunidad de nueva escuela. Retomando las palabras del profesor Negri en su libro “El poder constituyente, ensayo sobre las alternativas de la modernidad” y concatenando lo social/político con lo escolar podríamos aventurar que *“No hay comunidad (comunidad escolar, en este caso) preconcebida, no hay fuerza decisiva; en la definición consituyente de lo político (en las aulas), la comunidad (la comunidad escolar) es cada día decidida y reconstruida.(...) Ontológicamente, nos encontramos delante de la multitud de las singularidades y ante el trabajo creativo de la potencia. Lo político (en la escuela) es la sede de este entrelazamiento (los colectivos, las trenzas de la multitud), en cuanto se presenta como proceso creativo (...) porque cada momento de este proceso abre, y no cierra, nuevas dimensiones del ser (en este caso del “ser escolar”, es decir, de “lo escolar”), poniendo en movimiento siempre nuevas determinaciones de la potencia (de la potencia democrática de los habitantes del currículo). Reconociéndose y obrando*

*en todo momento como disutopía constitutiva (cuyo nombre, en este caso, es La Escuela de la Multitud)*<sup>688</sup>.

---

<sup>688</sup> *ibid.* página 405, las concatenaciones sociedad-escuela escritas entre paréntesis son nuestras.

### **Capítulo III**

#### **LA ESCUELA DE LA MULTITUD.**

#### **TEORIZACIÓN PEDAGÓGICA DEL CONTRAPODER.**

## **1. SINTONÍAS FILOSÓFICO PEDAGÓGICAS: UN CONTRAPODER DE CARNE MONSTRUOSA/UN LUGAR COMÚN DE CARNE Y PIEDRAS.**

*"Con el declive actual de la soberanía del Estado-nación es posible explorar de nuevo el concepto de contrapoder en su forma plena y volver a su fundamento conceptual" <sup>689</sup>*

Con el paso del fordismo al postfordismo también es posible explorar de nuevo el concepto de escuela en su forma plena y volver a su fundamento conceptual (Skhólé)

*"La relación entre resistencia, insurrección y poder constituyente tiene hoy la posibilidad de ser absolutamente continua, y en cada uno de estos momentos es posible expresar el poder de la invención. En otros términos, cada uno de los tres momentos puede ser interno a los otros y dar lugar a una modalidad común de expresión política"<sup>690</sup>*

La relación entre resistencia - por ejemplo, a la naturalización de la escuela como institución que prepara para la ciudadanía a través del

---

<sup>689</sup> Negri, Antonio (2004). "Guías, cinco lecciones en torno a Imperio." Paidós. Barcelona. En el apartado: "Un contrapoder de carne monstruosa"

<sup>690</sup> ibidem.

trabajo, a la visión de la escuela como organización productivista y mercantil -, insurrección - por ejemplo, inclusión, contraviniendo las prescripciones del paradigma dominante "políticamente neutral", del ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático en las aulas de la escuela fordista, virtual "encierro" de la "esfera pública extraestatal" en las "infraestructuras educativas estatales residuales del welfare state"- y poder constituyente - valgan como ejemplo las propuestas de radicalización de la democracia en la institución escolar - tiene en la Escuela de la Multitud la posibilidad de ser absolutamente continua, puesto que la Escuela de la Multitud es una propuesta pedagógica emancipadora, inserta en una cosmovisión sin solución de continuidad entre filosofía política y pedagogía, y que exige una praxis sin solución de continuidad entre resistencia, insurrección y poder constituyente , y en cada uno de estos momentos, esta vez en el terreno de la pedagogía, es posible expresar el poder de la invención. O, mejor aún, podríamos decir que la expresión del poder de la invención, de la potencia inventiva, es, en la Escuela de la Multitud que andamos fundamentando, más que posible, es, parafraseando a Beltrán, F., casi tan "inevitablemente necesaria" como la propia participación escolar.

*“Nos enfrentamos aquí a una nueva problemática teórica y política imponente y muy estimulante. En el actual contexto imperial necesitamos repensar los conceptos de resistencia, insurrección y poder constituyente, y repensar su conexiones*

*internas, es decir su unidad de concepto y la práctica del contrapoder*<sup>691</sup>

En ello estamos, dándole a la inventiva, con valor social, como los hackers, con pasión y creatividad, pensando lo impensable, y repensando lo pensado. Trabajo democrático (en el sentido de la actividad hacker vista por los propios hackers), intelecto general, es esto que estamos ahora haciendo. No en vano en el puesto de trabajo docente se desarrolla una de las formas más antiguas de trabajo inmaterial (modalidad de trabajo de tendencia hegemónica en el postfordismo) con el cerebro y el lenguaje puestos a trabajar. Ahí está el poder del contrapoder, en el cerebro y el lenguaje. De hecho, el ejemplo de cognitariado más antiguo que se conoce, probablemente, sean los trabajadores docentes y también podríamos aventurar, sacándole punta al tema, que son uno de los primeros ejemplos de multitud en su concepción molecular, fuertemente singularizada, de hecho, así reza un refrán ya bastante rancio: "Cada maestrillo tiene su librillo".

*Si, como hemos sostenido, la forma dominante de democracia que la modernidad y la historia europeas nos han trasmitido - una democracia popular y representativa - no sólo no está realizada sino que es ciertamente irrealizable, entonces no debería*

---

<sup>691</sup> ibidem

*considerarse como un sueño utópico nuestra propuesta de una democracia alternativa de la multitud.*"<sup>692</sup>

Si, como hemos sostenido en "Skholé, para cuando una escuela..." la forma dominante de escuela que la modernidad y la historia europea nos han transmitido - la escuela del fordismo, una escuela que prepara para la ciudadanía a través del trabajo - no sólo es cuestionable sino que además esta caduca, entonces no debería considerarse como un sueño utópico nuestra propuesta de una alternativa Escuela de la Multitud. Y menos sueño utópico nos parece aún nuestra propuesta pedagógica emancipadora, cuando sabemos, gracias a Summerhill<sup>693</sup>, que la libertad funciona y cuando pretendemos hacer preparar el terreno en esta escuela alternativa de la multitud y mediante la práctica del ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático, desde la potencia de la carne nueva, para que brote el sueño "no tan utópico" de la democracia radical y el poder constituyente.

*"La imposibilidad de realizar la antigua noción de democracia debería empujarnos más bien hacia adelante. Esto significa asimismo que estamos totalmente dentro y completamente contra el dominio imperial, y aquí no cabe vía dialéctica alguna. Lo*

---

<sup>692</sup> ibidem

<sup>693</sup> Neill, A. S "Summerhill".1988. Ed. FCE Madrid. Summerhill es una escuela cuyo lema es "la libertad funciona" en la que todos y cada uno de los alumnos desde su ingreso, a la más temprana edad, tienen voz y voto potentes, es decir, con el mismo valor reconocido que el puedan tener la voz y el voto de los maestros y el director.



*único que nos queda por inventar ahora es una democracia nueva y absoluta, sin confines, sin medida, una democracia de multitudes poderosas, no sólo de individuos iguales, sino también de poderes abiertos a la cooperación, a la comunicación y a la creación."*

La cuestionabilidad y la caducidad de la escuela fordista debería empujarnos más bien hacia adelante. Esto significa asimismo que nos ubicaremos totalmente dentro y completamente contra el sistema educativo actual, y aquí no cabe dialéctica alguna dentro-fuera, tendremos que estar dentro de las infraestructuras educativas heredadas del well fare state, defendiéndolas contra el neoliberalismo y usándolas como plataforma y lugar de "encierro" virtual si lo que queremos es universalizar el hito de la funcionalidad de la libertad (Summerhill), si lo que queremos es comenzar con la devolución del Otium a la Multitud, si nuestro deseo es la radicalización de la democracia en la institución escolar y en la sociedad, si, en el fondo, lo que vamos buscando es el poder constituyente y la emancipación de las nuevas formas de dominación del Imperio. Lo único que nos queda por inventar ahora es una escuela radicalmente nueva y democrática, sin solución de continuidad con la sociedad y con la necesidad de emancipación, un lugar común de carne y piedra para la multitud no sólo de nuevos sujetos y sus potencias sino de nuevos poderes abiertos a la cooperación, a la comunicación y a la creación.

*"No hay programas que proponer ¿Quién se atrevería aún hoy a hacer algo similar, después de terminado el siglo XX? Los protagonistas de la modernidad - sacerdotes, periodistas, predicadores, políticos - pueden ser útiles aún para el poder imperial, pero no para nosotros. Los elementos filosóficos y artísticos presentes en cada singularidad, el ejercitarse a trabajar sobre la carne, atendiendo a sus irreductibles multiplicidades, y el poder de la invención sin límites: éstas son las características fundamentales de la multitud. Más allá de nuestra democracia no realizada existe el deseo de una vida común que necesita ser satisfecho. Tal vez podamos, fundiendo la carne con el intelecto de la multitud, generar una nueva juventud de la humanidad a través de una inmensa empresa de amor".*

Los trabajadores docentes son un caso aparte. En parte son coprotagonistas de la modernidad, perfectamente podemos meter en el saco de los comunicadores a los maestros junto con los sacerdotes, los políticos, los periodistas y los predicadores. Sin embargo, desde el trabajo docente, a diferencia de los otros roles protagonistas de la modernidad, sí se puede hacer mucho por el contrapoder. Los elementos filosóficos y artísticos presentes en cada singularidad, son el objeto de trabajo para los docentes de la Escuela de la Multitud, la atención a la irreductibles multiplicidades (hermenéutica) y el poder de la invención (heurística) son parte del rol docente, además de características fundamentales de la multitud, no olvidemos que estamos

ante uno de los primeros ejemplos de trabajo inmaterial, de cognitariado: los trabajadores docentes. En la posibilidad pensada de una democracia radical realizable en las aulas existe el deseo de una vida común que necesita ser satisfecho. Tal vez podamos- empezaré esta larga frase igual que Negri - mediante una suerte de "encierro virtual" de la esfera pública extraestatal en las estructuras del propio estado del bienestar - estructuras que, en definitiva, han sido construidas con la inversión de una pequeña parte del plusvalor generado, para abundar en el biopoder - y, como dice Negri, fundiendo la carne con el intelecto de la multitud, empezando a hacerlo ya en el seno de una institución escolar repensada para la propia multitud como contrapoder, empezando ya en un "lugar común de piedra", (físico, no virtual y frente a los no-lugares del Imperio) pensado para el aprendizaje por parte de la "nueva carne", las nuevas subjetividades, mediante la práctica del ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático, empezando ya en un lugar donde el reconocimiento social, la pasión (el gozo y el deseo) y la creatividad sean las motivaciones de la enseñanza y del aprendizaje, tal vez podamos, repito, parafraseando a Negri, generar una nueva juventud de la humanidad a través de una inmensa empresa de amor. Inmensa empresa de amor de la que forma parte la Escuela de la Multitud, un lugar común de carne y piedra para la devolución del Otium a la Multitud, para la radicalización de la democracia, para el poder constituyente y para la emancipación.

## **2 ONTOLOGÍA DE LA ESCUELA DE LA MULTITUD**

A continuación anotamos brevemente, desde el punto de vista ontológico, qué es, o que quiere ser la Escuela de la Multitud:

- Es la escuela de la vida y no es la escuela del trabajo;
- es la escuela del gozo y del deseo, dirigida a la carne viva y no es la escuela de la angustia y de la saciedad, de la disciplina y del control dirigida hacia los cuerpos en busca de su docilidad en aras del futuro trabajo enajenado;

- es la escuela del ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático, basados en la vida en común (la expansión de la creatividad, la comunicación, la colaboración y la democracia absoluta, garantía de la libre expresión de la singularidad) y no es la escuela del trabajo heterónimo y enajenado, de la preparación para un modelo caducado de trabajo, jerárquico, burocrático, disciplinario y reduccionista de la potencia de la singularidad basado en el control de tiempos y cuerpos;

- es el "lugar común de carne viva y piedra" para la multitud, para la recuperación del otium, la libertad y la cultura, para la plenitud de la dynamis de la multitud y no la parte de la red institucional disciplinaria de tiempos y cuerpos y máquina social de producción de trabajadores dóciles;

- parte del proyecto de la res pública de la multitud, como diría Virno, o mejor, parte de la "res communis", en palabras de Negri, alternativa viva, comunicativa y amorosa en cuanto a que forma parte de una inmensa empresa de amor para una nueva juventud de la humanidad a través o en el goce de la lucha por la democracia absoluta.

Y en el camino de la búsqueda de la democracia absoluta por parte del nuevo sujeto social, la multitud, tenemos la escuela de la multitud como "lugar común de carne y piedra". Lugar común en el sentido de los lugares comunes ya entendido "topoi koinoi". De carne y piedra, en el sentido que le daba Sennet en el libro de ese nombre a la imbricación entre la arquitectura, los lugares físicos y las personas en cada momento. Y en este lugar de carne y piedra se va a trabajar la potencia, la dynamis de la multitud. Los mejores fermentos de esos gérmenes, en cuanto que germinan, de la multitud que son la comunicación, el lenguaje, la potencia y los cuerpos, la producción biopolítica, el trabajo inmaterial, las características cognitivas del sujeto de transformación moderno, en lugar de proletarias, todo eso encuentra el espacio en el lugar común de carne y piedra adecuado, que es la escuela de la multitud, que forma parte de esa inmensa empresa de amor hacia lo común desde el encuentro, que es.... el comunismo.

Como parte de la institución escolar está "el lugar". Habríamos de crear lugar frente a los *"no lugares del Imperio"*<sup>694</sup>. El Lugar. También podríamos, en ese lugar trabajar "lo común", puesto que *"La multitud es un sujeto social internamente diferente y múltiple, cuya constitución y*

*acción no se fundan en la identidad ni en la unidad (ni mucho menos en la indiferenciación) sino en lo que hay en común*"<sup>695</sup>. Así pues: "El Lugar Común. Continuemos glosando filosóficamente esta nueva escuela: frente al concepto de espacio virtual, de lugar virtual, querríamos un lugar de cualidad espacial, física, presencial, conteniendo físicamente (de contenido no de contención) el calor y los colores de la multitud, la máscara social funcionando en plenitud: el "Lugar Común De Piedra". Y frente a las visiones "unicistas" clásicas de la filosofía política: *"sólo uno puede mandar: el monarca, el partido, el pueblo o el individuo. Los sujetos sociales que no están unificados, sino que permanecen múltiples, solo pueden ser mandados pero no mandar*"<sup>696</sup> el desafío a la soberanía por parte de la multitud: *"En vez de un cuerpo político en donde uno manda y otros obedecen es carne viva que se gobierna a sí misma*"<sup>697</sup> Así pues seguimos añadiendo términos a esta enunciación filosófica de la Escuela de la Multitud:

La Escuela de la Multitud pretende ser, pues, un "Lugar Común de Piedra y Carne Viva" de una carne que es así carne viva y no cuerpo porque a diferencia de este, que tiene un cerebro rector, una cabeza mandante y unos órganos y miembros obedecientes, la multitud es carne viva que se construye a sí misma, se autoforma, se gobierna a sí misma. Paideia es aprender a gobernar y ser gobernados, el lema de los

---

<sup>694</sup> - Hardt, M. Negri, A. ""Multitud. Guerra y Democracia en la era del Imperio". Debate. Barcelona, 2004. página 130

<sup>695</sup> Hardt, M. Negri, A. ""Multitud. Guerra y Democracia en la era del Imperio". Debate. Barcelona, 2004. página 128

<sup>696</sup> Hardt, M. Negri, A. ""Multitud. Guerra y Democracia en la era del Imperio". Debate. Barcelona, 2004. página 128.

<sup>697</sup> *ibidem*.

zapatistas es "mandar obedeciendo". Y la multitud podría gobernarse a sí misma, en un proceso conformativo de subjetividad, aplicando la paideia mediante o dentro de una coconstitución formalmente reticular distributiva y productivamente biopolítica, sería una escuela que produce vida y política a la vez, una escuela biopolítica.

### **3. LA TAREA DE TRABAJAR LO COMÚN.**

La tarea de los enseñantes en la escuela de la multitud es, entre otras cosas, la inducción, al trabajo democrático, el ocio democrático y el juego democrático. Mejor que inducción, se trataría de incitación, puesto que inducir, aparte de incitar (mover o estimular a alguien para que ejecute algo, es también persuadir (obligar con razonamientos a creer o hacer algo) e instigar (provocar a alguien para que haga algo), y no se trata de esos matices, sino de "incitar", en cuanto a mover o estimular a alguien para que ejecute algo.

#### **3.1. EL TRABAJO DEMOCRÁTICO.**

El trabajo democrático es el trabajo que presenta una ética tomada de la desarrollada en la actividad hacker. Hemos reconceptualizado aquello que hacen los hackers y sobre todo "cómo" lo hacen desde la categoría "actividad" a la categoría "trabajo", puesto que desde nuestro punto de vista -basado en los estudios sobre el trabajo inmaterial y la producción biopolítica de Hardt y Negri- esta actividad no deja de ser trabajo. Los propios hackers prefieren denominarla actividad y no la quieren llamar trabajo, por las connotaciones



correspondientes a una parte de la categoría "trabajo", el "trabajo enajenado y heterónomo", al que consideran aburrido, rutinario, laborioso e insano mental y físicamente y por tanto reniegan de él. Sin embargo, la actividad hacker, desde nuestro punto de vista, no deja de ser trabajo vivo, inmaterial, creativo y democrático, abierto en cuanto al acceso y la participación de todos los cooperantes a los códigos más internos, a la dirección del mismo. Podríamos decir que es un modelo de trabajo más cercano al modelo colaborativo y abierto que se establece en un "bazar" que al modelo dirigista, expertista y excluyente que podríamos representar en una "catedral"<sup>698</sup>. La actividad hacker no deja de ser trabajo organizado en red distributiva y en él está presente la libre comunicación horizontal entre las singularidades - cada uno de los hackers - que cooperan en la tarea común, consistente en cierto modo, como veremos a continuación en transformar, creando de manera democrática, el mundo: Ellos son los responsables, con su actividad, de la actual configuración de internet, elemento que va a marcar, igual que marcó la imprenta en su día, un cambio epocal. Luego la huella en el mundo necesaria, según Arendt, para nombrar a una actividad como trabajo, es decir productiva y deslindarla de labor, es decir reproductiva, adquiere aquí una proporción enorme. Los hackers, "jugando" en red, inventaron, crearon la red por la que ahora navegamos todos. La actividad hacker deja una enorme huella en el mundo y, además, es democrática. Es trabajo democrático. Al mismo

---

<sup>698</sup> Himanen, Pekka "La ética del hacker y el espíritu de la era de la información". En capítulo 4. "La academia y el monasterio" disponible gratuitamente en [diseno.puj.edu.co/nuevosmedios/pdf/hack.pdf](http://diseno.puj.edu.co/nuevosmedios/pdf/hack.pdf)

tiempo, ese trabajo democrático a desarrollar en el entorno escolar es la proyección en la práctica de la potencia futura de la multitud, de la multitud futura, de la multitud presente dentro de la escuela, la multitud futura en la sociedad. Esa ética del cognitariado, embrionada en la actividad hackers, es la que deberíamos desarrollar: el trabajo abierto, el trabajo en red, cooperativo, creativo y guiado por el deseo, por el gozo, teniendo como valores de fondo, es decir, qué se desea y qué se goza, el reconocimiento social, la supervivencia (el dominio, en este caso, del mundo) y el entretenimiento, entendido como lo que siente un jugador de ajedrez en un campeonato, o entendido como lo que siente un virtuoso, un músico, a la hora de improvisar, o de componer, o simplemente ejecutar, interpretar, una partitura clásica, o un deportista a la hora de poner a prueba sus capacidades.

### **3.2. EL OCIO DEMOCRÁTICO**

El ocio democrático es la gestión de una parte del tiempo, libre de trabajo democrático, que vamos a incluir en el currículum, que no es tiempo de trabajo, no es tiempo de producción de bienes, es un tiempo que deja al lado esa dimensión, y se llena de política (participación) democrática en la dirección y gestión, tanto del propio espacio-tiempo del ocio, como del trabajo democrático, cuyo tiempo se ha detenido, al entrar en la dimensión del ocio. Conviene aclarar que en el propio trabajo democrático están incluidas las facetas de la discusión y organización democrática del propio trabajo. Pero en el ocio democrático

---

no solo cabe la organización y la discusión, la dirección consensuada y cooperativa del tiempo y el espacio de ocio por medio del diálogo y la discusión dentro de los parámetros democráticos, assemblearios. También caben esos aspectos referidos al trabajo democrático. Este de por sí ya presenta características de comunicación y cooperación reticular horizontal, pero por su especial característica no permite la detenciones o lapsus, las pausas necesarias para una reflexión más profunda y una puesta en común más pormenorizada de algunos asuntos de índole menos inmediata al propio proceso del trabajo, ese espacio y tiempo podemos encontrarlo en el ocio democrático. No es raro que se discuta sobre las cuestiones relativas al trabajo en tiempo de ocio, cuando el ocio es el ocio reencontrado, el ocio político, el ocio democrático, donde se plantean las cuestiones relativas a lo común, el trabajo democrático es parte importante de lo común.

### **3.3. EL JUEGO DEMOCRÁTICO.**

Existe otra dimensión que tendemos a relacionar con el ocio en forma de subcategoría del ocio, el juego. Actualmente se juega en tiempo de ocio, de no trabajo, el ocio se llena en la actualidad, entre otras cosas, de juegos. Pero el juego, a su vez, tiene, aunque no tan evidente, una relación con el trabajo. Por un lado, el trabajo bien desarrollado es como un juego. Por otro lado, el juego puede ser, como el trabajo, algo serio,<sup>699</sup> esa faceta no hay que negársela. El trabajo en cierto modo es un juego, cuando es democrático, la guerra es un juego,

un juego terrible, un tribunal también es un juego, un juego muy serio: todos tienen espacio, reglas, participantes, roles, objetivos, resultados, elementos todos ellos que definen también al juego. El juego es una actividad relacionada con el aprendizaje en las primeras etapas de la vida tanto en el hombre como en otros animales, un aprendizaje que a su vez está relacionado con la posterior supervivencia, también por ello es algo serio, tan serio como la supervivencia. El trabajo, la actividad productiva que deja huella en el mundo, está también relacionado, pero de manera más coetánea y menos prospectiva que el juego con la propia supervivencia, trabajo y juego son vectores que favorecen la supervivencia. Por otro lado, si el juego es algo tan imbricado con el aprendizaje, su práctica garantiza el aprendizaje de ciertas formas sociales, políticas y culturales. El juego democrático garantiza el aprendizaje de la propia democracia y -a través de la vivencia lúdica, cercana y desenfadada de la misma- su introyección, y su inclusión también en la dimensión afectiva y emocional, en definitiva, su completa asimilación como elemento nutriente importante en la conformación de la subjetividad. En otras palabras, es importante jugar a la democracia, por que en ello, en jugar o no jugar a la democracia, nos jugamos la propia democracia. El juego, por tanto, estaría encuadrado en principio en la dimensión del ocio, pero también penetraría la dimensión del trabajo y de la política. Los tres, política, trabajo y juego pueden ser sinérgicos. ¿Qué mejor cosa que lograr entretenerse y gozar trabajando y, a la vez, producir bienes jugando?.

---

<sup>699</sup> Huizinga, J. *Homo ludens*. Madrid, Alianza Editorial, 1972.

Eso es lo que han hecho los hackers. ¿Y si lo acompañamos logrando decidir jugando a juegos decisivos como la propia democracia, jugando el juego democrático?

#### **4. EL MODELO DE TAREA GLOBAL EN LA ESCUELA DE LA MULTITUD.**

Hemos dicho que la tarea de los trabajadores de la escuela de la multitud es la incitación al trabajo democrático, el ocio democrático y el juego democrático. A esa actividad cooperativa y sinérgica le hemos llamado "tarea" y eso nos acerca a los modernos enfoques de la actividad didáctica centrados en la tarea. En estos modelos el alumno no solo aumenta su conocimiento cuando aprende junto con sus iguales, sino que elabora distintas estrategias metacognitivas, planifica, diseña procedimientos, detecta procesos, aprende a organizar los resultados de sus percepciones y de sus observaciones mediante el análisis, a diseñar instrumentos útiles a sus propósitos, a detectar los recursos más apropiados de entre los que están a su alcance, etcétera. Todo ello lo engloba la propia tarea. El encargo al alumno es una tarea, es más que un encargo, es, en cierto modo, un desafío.

También la actividad de los enseñantes en la escuela de la multitud es una tarea, con todas esas características, es una especie de desafío, un auto-desafío. Un enunciado parecido a la expresión de la tarea para los alumnos es el que plantea la escuela de la multitud a los enseñantes que la componen. La escuela de la multitud es una tarea, una enorme tarea (parte de la inmensa empresa de amor que nombra

Negri) que implica la creación de instrumentos, que implica la observación, el análisis, la planificación... Toda esa actividad investigativa por parte del enseñante puede aplicarse a la búsqueda de una actividad escolar que comprenda las relaciones ocio - trabajo - juego, que antes hemos esbozado.

En la trayectoria, en el transcurso, de la respuesta a este desafío, a esta tarea, los trabajadores preparan el formato tarea dirigido al alumnado, para conseguir la incitación a los tres elementos: ocio, trabajo y juego, interrelacionados estrechamente como hemos visto, las relaciones serían las paredes que surgen de los nervios y cierran la bóveda y en la cima estaría la clave de esta imbricación: la cualidad democrática de los tres.

Para inducir, usarán como instrumento el modelo global de tarea, pero también la escuela de la multitud es una tarea, un desafío para los propios enseñantes. En definitiva, venimos a decir, que la escuela de la multitud es una enorme meta tarea, una tarea consistente en diseñar tareas. Es decir, existe para los enseñantes la tarea del diseño y encargo de tareas, para la democracia, en forma de ocio, trabajo y juego. La tarea del encargo de tareas consistentes en trabajar "lo común": el lenguaje, la comunicación, la codecisión, la cogestión, la colaboración, la cooperación, la política, la democracia, las habilidades afectivas, comunicativas y sociales de los sujetos, sus habilidades retóricas (elaborar discursos) y democráticas (hacerse escuchar y respetar y escuchar y respetar a los otros; ser capaces de atisbar la perspectiva del otro, o ser capaces de transmitir su propia perspectiva,

persuadir o transigir cuando sea necesario, etc. ). Y cuando el resultado de esta meta tarea, el trabajo de los enseñantes de la escuela de la multitud, incide en los sujetos, conformando nuevas subjetividades realmente democráticas y, por ende, incide en el mundo, en el comienzo de su transformación, creando nuevos tipos de sujetos que lo habiten, podemos decir que esa tarea, el quehacer de la institución escolar, comienza a ser trabajo, a dejar huella sobre el mundo, a dejar de ser simplemente la ingrata labor de mantenimiento del status quo del mundo. La tarea de la escuela, como el *farmacón* en los textos de Platón, puede ser cura o veneno, puede ser labor, la labor de una simple máquina reproductiva de la sociedad y sus defectos o puede ser trabajo, la tarea de trabajar lo común, convirtiéndose en parte de una gran empresa de amor político en pos de la emancipación, de la democracia absoluta.

La tarea global que concebimos para la escuela de la multitud en cierto modo representa la propia vida y aprender experimentando a desenvolverse en el seno de esta práctica es aprender a desenvolverse en la vida. Por eso conlleva el trabajo de todo un conjunto de habilidades meta cognitivas, además de conocimientos (conceptos, principios, hechos), que podríamos clasificar así:

- las habilidades para la búsqueda, la observación y el análisis (detección de procesos), que nacen de una actitud, curiosa, contempladora, observadora y analítica del mundo.

- las habilidades técnicas (el uso de herramientas preexistentes, la detección de posibles herramientas, la construcción de herramientas



e instrumentos virtuales o físicos que permitan la consecución de los objetivos), que nacen de una actitud creadora, inventiva y manipuladora (manipular en cuanto a operar con las manos o con cualquier instrumento).

- las habilidades económicas (la administración de los recursos humanos, su propia inteligencia, su propio tiempo, su propia fuerza; o sea, la economía de su cuerpo, y de los recursos materiales, la economía del mundo, detección y utilización de recursos disponibles), que nacen de una actitud cuantificadora y ponderadora.

Y, por último, las que consideramos unas habilidades a la vez nucleares y transversales a todas las otras, porque son las que están más relacionadas con "lo común" y estamos intentando instalarnos en la tarea de trabajar precisamente eso, "lo común":

- las habilidades comunicativas (con uno mismo, el pensamiento, y con los demás, las dos formas de escritura, según Deleuze: el habla y la escritura la construcción de la parte retórica de los discursos: los enunciados).

- las habilidades afectivas (el desarrollo de la capacidad y la habilidad para la valoración de los propios afectos, deseos y pasiones y las de los otros) sacándolas así de la marginación en que estaban en el currículum escolar.

- las habilidades sociales (asertividad, empatía, persuasión, transigencia...) y

- las habilidades democráticas (tolerantes, auscultantes, respetuosas, incluyentes, abiertas a la crítica y al cuestionamiento del

estatus quo, a la consideración de todo conflicto en el espacio de debate y discusión...) que responden a una axiología de fondo (la cultura, la libertad y la democracia como valores).

Avanzando un paso más respecto de la concepción del enfoque centrado en la tarea, no sólo se trata de tener como objetivo de nuestro quehacer que el alumno aprenda a aprender, a desenvolverse en el mundo hostil tornándolo asequible y sustentador con su trabajo (su observación, su análisis, su creatividad, su planificación) se trataría de dotar a la tarea, la "task", con nuevos objetivos que, despegando desde lo que se concebían como la consecución por parte del alumno de habilidades meta cognitivas a unir a lo meramente cognitivo, devengan en la consecución también, o además, de habilidades sociales y democráticas.

#### **4.1. CONSECUENCIAS DE ESTA TAREA GLOBAL SOBRE EL CURRÍCULUM OCULTO.**

El desarrollo de estos presupuestos metodológicos, que estamos dibujando a grandes rasgos, tendría como consecuencia la lenta disolución del currículum oculto, puesto que todas las cuestiones del status quo de la escuela pueden ser objeto de detección, observación, análisis, discusión por las singularidades, los iguales en sus diferencias, en el espacio tiempo del currículum. El modelo de currículum democrático, vitalista y multicultural e intercultural

propuesto ya contiene un proceso de perfeccionamiento interior constituido por el fuerte rol investigador y mayéutico de los maestros, y en ese proceso partes del currículum oculto dejan de serlo para hacerse explícitas y ser criticadas. Pero, además, conforme avanza la edad en los alumnos y viven más "tiempo democrático" en el seno de la institución con el desarrollo del currículum democrático y vitalista de la escuela de la multitud es de esperar que aumenten sus capacidades de observación, análisis e interpretación y de crítica de los aspectos de las prácticas curriculares. Por tanto son aumentadas las citadas capacidades también respecto de los aspectos implícitos y subyacentes en la práctica curricular (currículum oculto) que suelen estar arraigados en el terreno de lo simbólico y de la representación, en el transfondo de las actitudes, en el entramado simbólico, y en las brechas entre los enunciados retóricos de la institución y sus prácticas reales. Y estas son las cuestiones o aspectos que con más frecuencia bloquean, sabotean o pervierten las posibilidades democráticas, la potencia democrática de la multitud en las aulas. Es como si la potencia de las singularidades, los alumnos, al desarrollarse en el entorno radicalmente democrático de la escuela de la multitud devinieran en cierto modo en capacidad para la auto-etnografía de su propia cultura y sociedad. Las cuestiones de carácter negativo por sus implicaciones antidemocráticas (currículum oculto) dejan de ser implícitas, tácitas u ocultas desde el momento de su detección, cuando pasan a ser explícitas por su enunciación en el foro, y comienza el proceso de su crítica y el inicio con ello de su deconstrucción - cuando se trate de una estructura o relación

mal fundamentada o errónea - o su extinción - cuando se trate de una conducta antidemocrática supérstite en el nuevo entorno democrático. En pocas palabras, los alumnos también pueden hacer etnografía de centro y de aula y exponerla libremente en el foro, la asamblea, la red multiárquica, el lugar común para la democracia absoluta, donde se toman las decisiones y del que emanan las auto-regulaciones y por tanto las responsabilidades. En un entorno como la escuela de la multitud los alumnos son capaces de gobernar y ser gobernados porque viven la democracia absoluta, la total garantía de la expresión de la singularidad. Y en este entorno radicalmente democrático el currículum oculto tiende a ser objeto de explicitación por las singularidades críticas, tanto desde la parte docente como desde la discente, en la relación aprendizaje-enseñanza democrática.

#### **4.2. CARACTERÍSTICAS DEL ROL DOCENTE EN LA TAREA GLOBAL.**

En definitiva el rol del docente en la escuela de la multitud es un rol principalmente de comunicador, mayéutico e investigador. El trabajo los maestros - una de las formas más antiguas de trabajo inmaterial y de producción biopolítica - en la tarea global que venimos a proponer en la escuela de la multitud, se trata de una búsqueda, busca trabajar lo común y las capacidades de lo común: comunicativas, colaborativas, cooperativas, democráticas. Se trata de saber encontrar, en el seno de esas tareas, mediante el ejercicio de un rol mayéutico e incitador al

trabajo democrático, el ocio democrático y el juego democrático, las estrategias que favorecen la sinergia por cooperación de las singularidades que configuran la multitud que habita la institución escolar. Favorecer la sinergia por colaboración, además, en los tres formatos cooperativos posibles en cuanto a los dos roles existentes en la enseñanza-aprendizaje: cooperación entre alumnos, cooperación entre alumnos y maestros, cooperación entre maestros. Y, con la consecución de esta sinergia, elevar el grado de consecución de los objetivos: elevar el nivel cultural de la multitud, conseguir mayor grado de libertad para la multitud en el seno de la escuela, para que aprendan la libertad; conseguir la radicalización de la democracia, su más alta graduación: la democracia absoluta, para que aprendan la democracia. Pero, además, en este proceso de búsqueda, en esta línea de fuga, en esta nómada, con toda seguridad los docentes tenemos también mucho que aprender sobre la democracia y sobre la libertad. Mucho que aprender en un escenario como es la escuela de la multitud: un lugar común donde se producen los encuentros favorables, que define Spinoza, que favorecen, elevan la potencia, porque provocan alegría, gozo, placer y felicidad. Felicidad que puede derivar de la eudemonía, ese estado de satisfacción debido generalmente a la situación de uno mismo en la vida, una eudemonía social y política que se consigue en el seno de una institución equitativa y democrática, libre y culta, donde aprendemos todos, alumnos y maestros.

### **4.3. PODER Y AUTORIDAD EN EL ESCENARIO DE LA TAREA GLOBAL.**

En este escenario, sin embargo, el poder no está ausente, puesto que como dice Foucault el poder está inscrito en nosotros mismos, en nuestra carne, sino que se presenta bajo una forma multiárquica: el poder constituyente de la multitud, de los múltiples que conviven el currículum, a través de la democracia absoluta, la garantía de la totalmente libre expresión de la singularidad. En cuanto a la autoridad también está presente, en cuanto a autoridad epistemológica y yace en el terreno docente, pero no allí para siempre, a medida que los alumnos ganan conocimiento sobre un aspecto ganan autoridad sobre él, en los últimos grados de la escuela, universidad sobre todo, no es raro que la sabiduría de un alumno sobrepase en algún aspecto concreto a la de un maestro, por ejemplo en el curso de una investigación, entonces es el alumno la nueva autoridad epistemológica en ese aspecto específico. Este escenario de poder y autoridad radicalmente democráticos, donde es posible desarrollar entre todos y democráticamente la tarea global propuesta, donde la dimensión del Otium descrita por Jean-Claude Milner - la cultura y la libertad que habían sido separadas del mundo del trabajo, usurpadas al Demos y reservadas para las clase dirigentes en forma de sobresalario - se presenta con esplendor, es la escuela del gozo y del deseo, es la escuela de la vida, es la Escuela de la Multitud.

## **5. LA ENRIQUECEDORA "DIFFERENCE" DE LA METATAREA GLOBAL DE LA ESCUELA DE LA MULTITUD.**

Podríamos decir que la diferencia, la existencia de diferencias, la diversidad, es una de las bases de la riqueza. Pero aparte de la diferencia, existe también para Derrida la "diferancia", el juego de las diferencias que presentan algunas cosas, su ambivalencia. Y el modelo de metatarea propuesto puede presentar cierta "diferancia" que puede resultar muy enriquecedora, como veremos a continuación. Proponemos al lector que realice un pequeño ejercicio de la imaginación, de la visión mental, que nos ayudará a entender mejor la meta tarea, tarea de tareas, global que significa la escuela de la multitud.

Contamos con tres elementos definitorios de la actividad o tarea a desarrollar por los habitantes o vividores (que vivencian) del currículum, la multitud presente en la nueva escuela:

- ocio democrático.
- juego democrático.
- trabajo democrático.

Usando un poco nuestra imaginación y haciendo un poco de "geometría spinoziana" podríamos pensarlos componiendo una imagen triangular sobre un plano bidimensional, los tres vértices son las tres formas de actividad democrática, ocio democrático, juego democrático y

trabajo democrático, y los lados del triángulo son las relaciones que, en el apartado "La tarea de trabajar lo común", hemos establecido entre los tres uno a uno, es decir, relaciones trabajo democrático - ocio democrático, relaciones trabajo democrático - juego democrático y relaciones juego democrático - ocio democrático.

Podemos reparar en lo común a los tres. Los tres sustantivos ocio, juego y trabajo son acompañados por el adjetivo calificativo "democrático", calificar en este caso es "apreciar o determinar las cualidades o circunstancias de alguien o de algo". Luego apreciamos la cualidad democrática en las tres prácticas propuestas, las determinamos en su diseño como cualitativamente democráticos y pretendemos intervenir en las circunstancias determinando su cualidad democrática. Es como si confiriéramos a la cualidad "democrático" la posibilidad de constituir un cuarto vértice que sin desfigurar la forma triangular de las prácticas, favoreciera la aparición de la tercera dimensión en nuestro ejercicio de visionado, el triángulo bidimensional ha dejado de serlo para convertirse en un tetraedro, tridimensional. Desde el enfoque inicial, nada más crearlo, el adjetivo "democrático" aparenta estar en la cúspide, el triángulo de la base estaría compuesto por los sustantivos "ocio", "juego" y "trabajo", los tres vértices, y sus relaciones, los tres lados.

La idea primera ha surgido con la democracia instalada en la cúspide, y, con esta configuración podemos decir que es la democracia la que "hegemoniza" nuestra mirada, Pero ¿acaso no dejó el fin de justificar los medios y pasaron los medios a dignificar el fin? ¿qué



hacemos concediendo un rango hegemónico, creando un centro en "lo democrático" y marginando o relegando a la base el resto de elementos?. Una cosa es que vayamos buscando la radicalización de la democracia y otra bien distinta es que su anhelo se torne en impedimento para llegar a comprender la propia democracia, cuyas claves se encuentran precisamente en la relación con los otros tres elementos, como veremos a continuación.

La figura tetraédrica que hemos dibujado mentalmente presenta la potencia de una "differ<sup>à</sup>nce" (sería "difer<sup>a</sup>ncia" en castellano) como veremos a continuación. Previamente diremos que "differ<sup>à</sup>nce" es un término derridiano que alude a la ambigüedad o ambivalencia de determinados conceptos que pueden tener varios significados alternos según diferentes visiones o lecturas, hasta el punto de dejar de ser eso: conceptos, para pasar al campo de los no-conceptos. El ejemplo más simple es el ambígrafo de las caras y la vela. Un dibujo tal que su disposición hace posible dos lecturas, según se mire hay dos caras a ambos lados, de perfil y a contraluz, o bien una vela encendida en el intersticio de esos dos perfiles. Podemos pensar a la vista del dibujo, que es un significante que nos remite al significado: dos caras, o también escudriñarlo de diferente manera leyendo en el mismo significante otro significado: una vela que arde sobre un fondo oscuro. La differ<sup>à</sup>nce es este juego de diferencias único sentido real de este dibujo. Las dos caras o la vela no son más que interpretaciones, que se suceden en el seno de nuestra mente la una a la otra si fijamos la mirada en el ambígrafo, revelando así con esos intervalos de relaciones

figura-fondo, fondo-figura, el juego de la différence, el verdadero significado del ambígrafo.

El hecho de que hayamos desprendido el calificativo "democrático" de los tres elementos y lo hayamos constituido en un cuarto elemento, nos sitúa ante cuatro términos, en lugar de los tres términos adjetivados desde donde partimos en este ejercicio de visionado. Ahora vamos a prestar atención a cada uno de estos cuatro elementos, en sus significados, traspasando la mera denotación para entrar en la connotación que acompaña a cada uno de los elementos o vértices de nuestro tetraedro. El tetraedro resultante presenta cuatro vértices:

- "democracia"

- "ocio"

- "trabajo"

- "juego"

Estos cuatro conceptos o categorías tienen unas claras connotaciones:

a) La democracia absoluta es la garantía de la libre expresión de la singularidad. La democracia connota expresión (de la singularidad).

b) El ocio es el tiempo libre de trabajo para su dedicación a la dirección y gestión de los asuntos comunes: es el tiempo para la política. El ocio connota política (participación).

c) El trabajo es la actividad productiva que deja huella en el mundo, lo transforma. El trabajo connota transformación.

d) El juego es la actividad desenfadada (siendo desenfado: desenvoltura, despejo y desembarazo. Diversión o desahogo del ánimo) relacionada con el aprendizaje y la supervivencia, y relacionada con el entretenimiento (gozosa y deseante). El juego connota entretenimiento (gozo, deseo).

Ahora ya podemos comenzar el juego de la lectura de la difference que nos permite la visión geométrica de la meta tarea de la escuela de la multitud de configuración tetraédrica.

Como si manipulásemos un tetraedro físico, buscando todas sus posibles posiciones sobre un plano con la cúspide mirando hacia arriba, podemos ir alternando el posicionamiento de sus vértices para que todos vayan pasando por el punto álgido, la cumbre, alternando así la ubicación del centro y los márgenes, hasta llegar a comprender que no existe centro ni márgenes, no existe un elemento perpetuamente adscrito a la cima del tetraedro, un solo escrutinio de la meta tarea que proponemos, sino cuatro formas de escrutarla, complementarias entre sí y perfectamente válidas. Todas ellas componen la difference que da cuenta de lo que realmente es la meta tarea de la escuela de la multitud:

a) Con la democracia en la cúspide, se trataría de conseguir una escuela dónde la libre expresión de la singularidad se radicalice, se capilarice y penetre cada uno de los tres restantes elementos: el ocio, el juego y el trabajo.

b) *Con el ocio en la cúspide, se trataría de conseguir una escuela claramente política, en cuanto a participativa (Conceptualizando la política como "la tarea consistente en repartir las partes de lo común cuando, por desconocimiento o falta de reconocimiento, lo común es denegado a una parte (un grupo o persona) la cual se reconoce a sí misma como acreedora de una parte (de lo común) en el reparto) la participación ha de ser democrática y extenderse tanto al juego como al trabajo.*

c) Con el trabajo en la cúspide, se trataría de conseguir una escuela claramente transformadora, esa es la connotación que nos interesa de la categoría trabajo cuando lo encumbramos. Y su proyección sobre el resto nos daría un ocio transformador (político), un juego transformador (como la actividad hacker que ha transformado el mundo) y una democracia transformadora, como resultado de la libre expresión de la singularidad y de su potencia.

d) Con el juego en la cúspide, se trataría de conseguir una escuela claramente entretenida, gozosa y deseante. Y el entretenimiento, el gozo y el deseo abarca el gozo y el deseo de ser políticos (participantes), democráticos (expresivos y potentes) y trabajadores (transformadores de la realidad).

Pero la meta tarea de la escuela de la multitud no es ninguna de estas cuatro facetas en concreto, si no el juego de la *differànce* de las cuatro y mucho más: a través de los cambios en el posicionamiento del tetraedro imaginado, y los posibles significados y connotaciones que se

derraman desde la cúspide en cada uno de estos cambios de posición, y de las diseminaciones de sus connotaciones podemos llegar a comprender el efecto sinérgico de la propia différence de este modelo "poli-visionable" y atisbar la verdadera potencia del modelo de escuela propuesto basado en la meta tarea de diseñar tareas que favorezcan el ocio democrático, el trabajo democrático y el juego democrático. Se nos dibuja una escuela que es a la vez:

- cuando la visionamos con el ocio en la cúspide, una escuela movida por la participación, cuyo motor es la participación política (y también policial, pero obviamente enfatizamos la primera),

- cuando la visionamos con la democracia en la cúspide, una escuela capilarizada por la democracia (penetrando la libre expresión de la singularidad hasta los más recónditos intersticios del trabajo, el ocio y el juego, las prácticas que allí se desarrollan),

- cuando la visionamos con el trabajo en la cúspide, una escuela transformadora de la realidad (dejando huella en el mundo en la realidad a través de unas nuevas prácticas que señalan nuevos tipos de sujetos, democráticos, obrando así una primera transformación) y

- cuando la visionamos con el juego en la cúspide, una escuela entretenida, gozosa, deseante.

Hemos empezado este ejercicio de visualización, con el visionado de un triángulo dibujado en un plano bidimensional, hemos pasado al visionado de un tetraedro en un espacio tridimensional y hemos llegado, por fin, a través de ese "cuando", que implica la presencia también de la cuarta dimensión, el tiempo necesario para rotar las

posiciones y reinterpretar la ambivalencia del modelo, a la *differànce* inmanente en nuestro modelo de meta tarea. Acercándonos así a una más completa comprensión de la interrelación dinámica entre los cuatro elementos que convergen en la escuela de la multitud: ocio (política), juego (entretenimiento), trabajo (transformación) y democracia (libre expresión de la singularidad). Cuatro elementos generadores a su vez de cuatro momentos diferentes en la comprensión de la nueva institución: la escuela de la multitud. La completitud del significado de la misma abarca así todas sus connotaciones y diseminaciones de significados, ganando en riqueza, y ayudándonos a pensar-comprender el modelo propuesto, pero también es necesario tenerla en cuenta a la hora de evaluar el propio modelo o su desarrollo o implementación, permitiendo hacerlo desde las cuatro perspectivas inherentes a los cuatro momentos estructurales que hemos detectado, descubierto, con este ejercicio de nuestra imaginación, con la visualización geométrica de la escuela de la multitud, un ejercicio imaginativo que nos ha permitido, detectar, descubrir la enriquecedora "*diferancia*" del modelo de meta tarea de la Escuela de la Multitud.

## **6. CREAR UNA ESCUELA BIOPOLÍTICA.**

En el camino de la radicalización de la democracia, de la consecución de la democracia absoluta a través de las prácticas y los discursos de la institución escolar existen numerosos interrogantes sobre qué hacer. Muchas de las respuestas a la pregunta ¿qué hacer? se hayan en el propio quehacer docente, más en concreto, en la transformación del mismo.

Estamos intentando instalarnos en la gran empresa, el importante negocio (en cuanto a trabajo, negación del ocio) de recuperar el ocio. Se trata de un ocio redescubierto, porque renovación es, a veces, redescubrimiento, un ocio en el sentido originario, político, participativo, democrático, que nos acerque al "Otium": la cultura y la libertad.

La Escuela es la institución administradora de paideia y por tanto un lugar para la conformación de las subjetividades. Un lugar, también, para el pasaje subjetivo, de los sujetos, desde la heteronomía a la autonomía. Transformando nuestro quehacer transformamos la forma, y también el fondo, de la conformación de la subjetividad y transformando la forma de conformar la subjetividad se transforma el modelo de subjetividad, se crean subjetividades radicalmente nuevas. Nuevas subjetividades que son políticas, o lo que es lo mismo,

subjetividades participativas que son, también, subjetividades democráticas, es decir, expresivas (tienen voz en el foro) y potentes (ejercen el voto en el foro) y, además, a la vez, trabajadoras, es decir, transformadoras y, por último, lúdicas, es decir, gozosas y deseantes. Si emprendemos esa tarea, estaremos haciendo con ello un buen trabajo: estaremos transformando el mundo.

El trabajo del maestro ha sido siempre un paradigma del trabajo inmaterial. También en ocasiones en la historia de la educación, ha sido un trabajo político (participante en la sociedad para transformarla, recordemos que la IIª República española fue "tachada" de "república de maestrillos") aunque haya primado mayoritariamente su función participativa policial (mantenimiento, reproducción, perpetuamiento del status quo: las relaciones sociales de producción, y los consecuentes formatos culturales, morales, éticos, políticos y religiosos existentes). Pues bien, como resultado de la aplicación de la meta tarea de la escuela de la multitud, el quehacer del maestro, transformado, cobra una dimensión claramente política (participativa en la sociedad, en su transformación, creación). No deja de ser trabajo, conformación de subjetividades, una forma de "producción" de sujetos, pero al mismo tiempo una forma de política, de participación en el mundo para su transformación. El trabajo del maestro es, en nuestro modelo, una de las formas más claras de producción biopolítica. Se trata de un trabajo dentro y en contra de los parámetros del actual biopoder, encarnado o mejor virtualizado, puesto que es un poder cada vez más difuso y abstracto, en el Imperio. Un trabajo en el seno de las estructuras



"blandas" de ese poder, la "red institucional de encierro" que nombra Foucault<sup>700</sup> (la estructura realmente dura sería en este caso la guerra estructural que caracteriza al Imperio). Se trata de una nómade, un devenir sin movernos de nuestro ámbito, trazando nuevas líneas de fuga, sin irnos físicamente de nuestro ámbito a pesar de su posible hostilidad respecto de nuestras pretensiones. Una nómade a realizar "encerrados", en el sentido reivindicativo de la palabra (los encierros son un arma de la multitud) en la red institucional de encierro del Imperio. Es un trabajo cuyo objeto son los nuevos sujetos, la nueva carne viva, la Multitud presente en la escuela, en sus dos roles aprendices y enseñantes, alumnos y maestros. El objetivo es dotarlos, dotarnos, de autonomía mediante la participación en la creación de la norma (hacerlos, hacernos, participativos, políticos); hacerlos, hacernos, expresivos y potentes (democráticos); darles, darnos, poder, poder constituyente (poder para la transformación del mundo y de ellos, nosotros, mismos); hacerlos, hacernos, gozosos y deseantes para, "jugando", jugar un "buen papel" en el mundo, un rol transformador. Se trata, en definitiva, de un trabajo que es una de las formas más claras de producción biopolítica, dentro y en contra del biopoder. Quizás estemos ante una de las armas que necesita la multitud, expansivas, constructivas y que creen poder constituyente para su lucha por la democracia absoluta. Podemos crear, en red, en "insurrección", auto-encerrados dentro de las instituciones de encierro, dentro y en contra, la nueva escuela biopolítica: La Escuela de la Multitud.

---

<sup>700</sup> Foucault, M. (1999) "Estrategias de Poder" Barcelona Paidós. p. 249

## **6.1. LA EXPRESIVIDAD Y LA POTENCIA DE LOS NIÑOS "NO INFANTILIZADOS" DE LA ESCUELA DE LA MULTITUD.**

En el apartado anterior hemos dicho que transformando la forma de conformar la subjetividad se transforma el modelo de subjetividad, se crean subjetividades radicalmente nuevas. Nuevas subjetividades que son políticas, o lo que es lo mismo, subjetividades participativas que son, también, subjetividades democráticas, es decir, expresivas (tienen voz en el foro) y potentes (ejercen el voto en el foro).

El hecho de que desde la más tierna infancia se posea voz y voto en todos los posibles foros relacionados con la escuela de la multitud: la asamblea de aula y la asamblea de centro e incluso en las previsibles asambleas intercentros, y, sobre todo, el hecho de que el voto de un niño pueda tener tanto valor o potencia como el voto de un adulto, puede causar extrañeza e incluso "vértigo". Pero para exorcizar esa extrañeza y ese "vértigo" nos remitimos a la experiencia de Summerhill, la escuela inglesa cuyo lema es "La libertad funciona". En Summerhill, esta "anomalía salvaje" frente al sistema educativo inglés, se ha venido desarrollando una práctica asamblearia de estas características, una persona un voto con igual valor que los demás, desde el director, S. Neill, hasta el parvulito recién ingresado en la institución y los resultados son sorprendentes: Los niños asimilan enseguida su función

de correguladores y corresponsables y empiezan a conocerse a sí mismos desde un principio como portadores de discurso, palabra, voz completamente reconocida por los otros y como potentes capaces de desplegar el poder de su voto.

Piaget en cierto modo infantilizó a los niños reconociendo sus etapas psicológicas, que los hacían diferentes de un "hombre pequeño", concepción que se tenía de ellos cuando trabajaban en la agricultura desde muy temprana edad o penetraban arrastrando carretillas en los túneles más estrechos y dificultosos de la mina en la revolución industrial. Eran hombre pequeños, tan explotables como los mayores, más explotables incluso, había que excavar túneles más pequeños en la mina si entraban los niños. Las concepciones piagetianas nos hicieron repensar al niño y lo que hasta entonces era normal pasó a ser una barbarie: la explotación infantil. Pero como contracara de la moneda, o como el otro elemento de la diferencia, lo que en principio era un refugio para el niño en su etapa infantil se convirtió también en cierto modo en "jaula de oro":

Los niños son "infantiles" y, o no se les reconoce capacidad para pensar, dialogar, decidir por ellos mismos, o sus pensamientos, intentos de diálogo y decisiones son las de "un niño", con todo lo que eso implica. Se le puede oír, sobre todo cuando grita, llora y patatea, reclamando su voz y su voto cuando se le niega, porque su intuición del concepto voz y voto sí es clara. Pero aunque se haga oír con su rebeldía y su insurrección contra el adulto en forma de berrinche, se le suele escuchar poco y desde luego no se le reconoce como parte autónoma,

expresiva y potente, sino como no-parte en las decisiones y parte heterónoma en sus actuaciones: debe obedecer las directrices emanadas del mundo adulto que no oye su voz ni considera su voto, su voluntad. Postergando esas capacidades, voz y voto, hasta las edades no infantiles, ni siquiera puberales, hasta la adolescencia en las que tendrá que luchar por ser él mismo frente a lo que quieren que sea y por fin con la entrada en la primera edad adulta, obtendrá la mayoría de edad legal, la voz y el voto.

El ejercicio transformativo que se propone en la escuela de la multitud, basándonos en el hito de Summerhill, es aprender a, además de oír, escuchar y reconocer, la voz y el voto de los niños desde su más tierna infancia.

Al fin y al cabo vivimos un siglo XXI en sus principios con la presencia de: explotación infantil, esclavitud infantil, el reclutamiento de infantes para los ejércitos mercenarios, prácticas execrables pero no desaparecida, ni siquiera con el "efecto Piaget" (la infancia como refugio del niño pero también como encierro) y su desarrollo se ha alcanzado "infantilizar" más que a los niños de los países desarrollados.

Por tanto, nuestro papel, aparte de luchar como co-institución constituyente para acabar con las citadas lacras, pasa por el reconocimiento de esa "potencia adulta", del niño que se niega en el discurso adulto, pero se explota en las prácticas productivas en las maquilas y fábricas de muchos países y en las prácticas bélicas también se explota y a veces se hace "hacer explotar", junto con todo su

futuro de adulto, cuando pisan una mina en el campo de batalla; o les toca una bala.

Este reconocimiento de la potencia adulta y "no infantil" inmanente en el niño, no solo en cuanto capacidad de llegar a ser adulto a su tiempo, sino también en cuanto a capacidad de ejecutar algo como un adulto - y en este caso no hablamos de ejecutar la producción (como en la explotación infantil, esclavismo infantil) ni ejecutar la guerra (existencia de niños soldado) sino ejecutar la libre expresión y la potencia, esta vez en su significado de poder y fuerza - pasan por el reconocimiento de su derecho a tener voz y voto en el foro en el que participa con los adultos, igual que cualquiera de ellos.

Los efectos del reconocimiento de la capacidad de los niños para tener voz y voto ya fueron sorprendentes en el Summerhill de los años sesenta y setenta y pueden serlo aún más en nuestro tiempo y en nuestra nueva escuela propuesta donde confluye con el reconocimiento de la capacidad transformadora del trabajo, la capacidad política del ocio y la capacidad deseante y gozosa del juego.

## **7. LA "TRENZA" COMO POSIBLE MODELO DE ORGANIZACIÓN DEMOCRÁTICA DE LA MULTITUD.**

### **7.1. LAS CARACTERÍSTICAS DEL FORMATO "TRENZA".**

De nuevo se solicita del lector un ejercicio de la imaginación. La forma más sencilla de definir la singularidad es, para Deleuze, la metáfora de las gotas de agua que componen la lluvia. Creemos oír la lluvia, pero la lluvia es una ilusión acústica, lo que realmente oímos son las gotas al caer. Singulares gotas. Aunque a veces para una mejor hegemonía, se insista en ocultar las gotas tras la lluvia, ocultar a la multitud de singulares tras la idea del pueblo que los trasciende, la lluvia, aunque ésta sea en realidad un nombre vacío, una mistificación. Sin embargo, las gotas de agua se nos hacen demasiado escurridizas para lo que intentamos vislumbrar en este ejercicio de imaginación. Esta vez el objeto de nuestras andanzas imaginativas serán los cabellos. Se avienen mejor a lo que intentamos explicar. Imaginemos unos cabellos maravillosos, no por el uso de un buen champú, sino porque son cabellos animados y autónomos, son la útil metáfora de las singularidades. Un buen día estos cabellos, hartos de ser sacudidos continuamente por el viento, el polvo, etc. deciden, de manera autónoma, entrelazarse en trenza, co-instituir una trenza, en un intento de nómade cooperativo emancipatorio de las calamidades del entorno

(viento, enredos, polvo, etc.) sin abandonar su ámbito el cuero cabelludo. Pues bien, al mismo tiempo que visualizamos esta curiosa escena podemos extraer conclusiones respecto del formato "trenza":

Primero, notaremos que ningún cabello pierde su singularidad en la trenza. Todos están incluidos en ella, ninguno ha sido integrado, desintegrado, en una estructura que le hace perder su identidad original. Los cabellos de la trenza siguen siendo multitud, no fusionan en pueblo o partido. Una trenza no es un pilar, donde las varillas pierden su singularidad entre el hormigón ni un fascio donde las varas han perdido su identidad y están atadas. La trenza es una estructura contingente y provisional constituida en la cooperación, en la democracia, en la lucha por la libertad y la cultura. Los cabellos se trenzan para cooperar, dialogar, debatir y discutir entre ellos y para luchar contra el mundo, en los dos sentidos, para defenderse del mundo y sus agresiones y para atacar ciertos aspectos del mundo. Pero su estado natural es sueltos, y en ningún momento lo niegan, no se trata del Estado Leviatán de Hobbes, sino de una trenza.

Asimismo en nuestra "trenza mágica de cabellos animados autónomos" que no es más que una metáfora de "lo común", hay un diálogo permanente de potencias, la trenza presenta una suerte de "concordia discors". Con ello queremos decir que la estructura de la trenza presenta cierta concordia:

a) inclusión de todos los cabellos en un espacio común donde confluyen los vectores potenciales de cada uno de ellos,

b) consenso respecto al reconocimiento mutuo como interlocutores múltiples en el espacio común, la trenza, que crean cuando se juntan y cooperan,

Pero también presenta cierta discordia:

c) se puede reconocer en la trenza un constante forcejeo, un juego de potencias singulares, como veremos a continuación. Cada uno de los cabellos, adopta diferentes direcciones en su transcurrir aunque todos transcurren, crecen, desarrollan su potencia en el mismo sentido - hacia el Otium: la libertad y la cultura, lo que Negri ya nombraba en los setenta como la autovalorización obrera. Cada uno de ellos, adopta diferentes direcciones a lo largo del transcurso de la trenza, diferentes direcciones que les proporcionan diferentes formas de ser en el seno de esa trenza (máscara social), y diferentes posicionamientos o perspectivas de desarrollo del transcurso de la trenza. Posicionamientos que se enfrentan, a veces, discors, hasta entrecruzarse con esos mismos otros y superar el conflicto transitorio con este entrecruzamiento. Entrecruzamiento que no es más que la representación gráfica de la discusión interior en la trenza, el debate permanente en el seno de la trenza, la persuasión ejercida en un momento dado por parte de unos cabellos y sus pensamientos sobre los otros, la transigencia de esos mismos cabellos frente a los pensamientos de los otros en otro momento diferente, el consenso entre todos los cabellos cuando sea posible... Todas ellas capacidades para la acción democratizante, coconstituyente de la democracia en lo común, en la acción en pro de la eficacia en la defensa de lo común y del ataque con



"lo común" a su negación: el Imperio. En definitiva la trenza representa la vida democrática de los cabellos cuyo estado natural es la singularidad y que han constituido contingentemente la trenza, la cooperación en lo común, para luchar por la vida libre, por la cultura, a través de la democracia. y sus prácticas.

Por último, cabría añadir unas aclaraciones:

a) Si alguien hubiera vislumbrado el vector de la "unificación" o "unicidad" frente al de diversificación o diversidad en la estructura de trenza, basta para desmentirlo pensar que la existencia de una sola trenza es contingente, se pueden constituir multitud de trenzas, e incluso trenzas de trenzas. Movimiento de movimientos. No creo que a Hobbes le gustara esta estructura, a Spinoza seguro que sí.

b) Y si alguien ha vislumbrado el vector del "individualismo" en todo esto, aclararemos que la singularidad está en las antípodas del individualismo, o mejor, viaja quizá en la misma dirección pero, con toda seguridad, en el sentido contrario. El individuo es como su nombre indica "indivisible", es la fracción más pequeña que se puede separar de la sociedad. Separar. Sin embargo, la singularidad hace el camino a la inversa, no se trata de separar, sino de confluir, cooperar, en definitiva, construir, junto a los otros en la libre relación con ellos la propia identidad. Cada uno de nosotros es singular, único, irrepetible, como cada una de las gotas de la lluvia, pero no indivisible, en cada uno de nosotros habitan multitud de facetas del carácter, de neuronas como sustento físico de ese carácter, "en cada uno de nosotros habitan legiones de ángeles y demonios" dice Negri en algún lugar. Somos

singulares, irrepetibles, pero multitudinarios, resultado de la cooperación de millones de células y de las improntas de miles de experiencias y desarrollamos a lo largo de nuestras vidas, decenas de roles diferentes en relación con los otros singulares múltiples. Y además como singularidades estamos abocados al encuentro con los otros para transmitir nuestra riqueza y para construirnos en relación dinámica con los otros singulares, siendo parte del colectivo en el que nos incluimos, como las gotas al caer hacen en lo que llamamos lluvia, o como los cabellos al entrelazarse hacen en lo que llamamos trenza.

## **7.2. LA TRENZA Y LA RED**

*"La magia de Seattle consistía en demostrar que todas estas reivindicaciones no eran una simple colección casual y azarosa y una cacofonía aleatoria de voces diferentes sino un coro alzado en común contra el sistema global. Las estrategias de organización de los manifestantes sugieren este modelo (la red). Los distintos grupos afines se reúnen o convergen pero no llegan a formar un gran grupo centralizado, se mantienen diferentes e independientes pero constituyen una estructura en red que los asocia. La red define tanto a la singularidad como su comunidad"<sup>701</sup>.*

Se nos representa con este nuevo ejercicio de la imaginación una conformación, que al igual que la red, la conformación reticular, puede

ser susceptible de adopción en modelos de organización de la multitud. La diferencia de la trenza con la red es que la red preexiste en las nuevas relaciones sociales y de producción a las ideas negrinianas de usarla como forma organizativa y la trenza no preexiste. La trenza implica una volición, un acto de la voluntad de la singularidad, de cooperación estrecha con el resto, que implica cierto gran compromiso en la acción, sin que ello, por supuesto, signifique una mengua o una negación de su identidad singular y particular. La trenza está en las antípodas de las propuestas Hobbesianas que unifican, funden, la identidad de la singularidad, la niegan, la sacrifican en pos de la eficacia y eficiencia de la institución, de la norma que acaba con el hombre salvaje, una pesadilla para Hobbes que no lo es para nosotros, los nuevos bárbaros del Imperio, las anomalías salvajes.

### **7.3. LA TRENZA Y EL FASCIO**

Negri dice en "Del retorno, abecedario biopolítico" que los fascistas son nuestra imagen en el espejo. Vamos a comparar la trenza con el fascio:

a) En el fascio las varas han sido arrancadas ya no son varas. En la trenza autónoma los cabellos siguen asentados en su identidad de origen, en su radical, de raíz, singularidad.

---

<sup>701</sup> Hardt y Negri. *Convergencia en Seattle en "Multitud. Guerra y Democracia en la era del Imperio"*, página 331

b) En el fascio las identidades originales han muerto para de manera heterónoma ser fajados sujetos con cuerdas, elemento exógeno, heterónimo, para, disciplinados, obtener más fuerza. En la trenza las identidades originales permanecen vivas y son ellas las que se entrelazan con el mutuo reconocimiento como interlocutor, con el reconocimiento del espacio común, la trenza, y un criterio común, trenzarse, se sujetan cada uno de ellos autónomamente, sin cuerdas exógenas, a los demás, iguales en sus diferencias en el origen y posicionamiento relativo en la trenza.

c) En el fascio los palos se juntan heterónomamente para con sus fuerzas unidas sujetar algo trascendente, que está más allá de ellos, el filo del hacha, el jefe, la patria. En nuestra trenza imaginaria, los pelos se juntan autónomamente extrayendo fuerza de su inmanencia para depositarla en su propia inmanencia, no hay ningún filo de hacha que las transcienda.

d) Y por último, en términos armamentísticos, el látigo, la trenza, es menos destructor y asesino que el fascio con su filo de hacha. La trenza es mucho más flexible, menos pesada y quizá más persuasiva por que no acaba con el enemigo con el golpe, vences y convences, convences y vences, con el hacha acabas con el enemigo y una vez muerto es difícil convencerle de nada.

#### **7.4. SÍNTESIS GRÁFICA DE LA TRENZA DEMOCRÁTICA.**

Así, la trenza se nos muestra como posible modelo de organización democrática, donde las singularidades, autónomamente, se juntan y entrelazan con la crítica abierta y constructiva, la discusión, el debate, la "concordia discors", el consenso, la persuasión, la transigibilidad, etc. Y se juntan y entrelazan para crecer hacia la libertad y la democracia. Libertad y democracia que, en este "formato trenza", son inmanentes al propio desarrollo del crecimiento en trenza.

Vamos a aclarar un poco más todo esto con la referencia de una imagen gráfica: La imagen gráfica de síntesis sería:

a) en la base de la hoja trazamos una línea horizontal, el cuero cabelludo, el lugar común, la escuela en este caso,

b) sobre esta línea, espacio o lugar común, trazamos varias líneas perpendiculares que representan los cabellos, las singularidades, radicalmente distintas, cada una tiene una raíz. Y desde allí ascienden por la hoja intentando llenar el espacio en blanco.

c) un espacio en blanco, aún por escribir como diría Derrida, que son la libertad y la cultura

Y ahora empieza la acción (democrática):

Las líneas que representan los cabellos ascienden un poco, y trazando un giro de cuarenta y cinco grados las que están a la izquierda se lanzan al encuentro de las que están a la derecha y a la inversa. Es decir, se produce el encuentro de las singularidades en el lugar común, la trenza. Las líneas continúan avanzando con su potencia singular, se

cruzan y entrelazan, se trenzan. Se produce la discusión, el debate y la resolución del conflicto. Las líneas crecen de nuevo un poco en vertical e inmediatamente realizan de nuevo el giro de cuarenta y cinco grados que les lanza a un nuevo encuentro con sus antagonistas en la concordia discors de la trenza. Estamos ante un nuevo conflicto y de nuevo el encuentro, el debate, la crítica abierta y constructiva, la discusión, etc. son el camino para su resolución. Esto en vez de ser la "revolución permanente" que planteaba Trotsky es la "discusión y resolución permanente de conflictos en la vida democrática de la trenza". Cuando esta secuencia se repite varias veces se han solucionado varios conflictos y se ha crecido en la democracia, hacia la libertad y la cultura. Se ha llenado la hoja en blanco, se ha llenado la libertad y la cultura que aún estaban por dibujar, por escribir, por textualizar con la algarabía, la alegría democrática, del encuentro de las singularidades. Quizá podamos llenar la hoja en blanco de nuestra libertad y de la recuperación de la cultura que nos fue un día usurpada por las clases dominantes - como dice Jean Claude Milner en "El salario ideal" - trenzándonos unos con otros alumnos con alumnos, alumnos con maestros, maestros con maestros, en la Escuela de la Multitud con la práctica del ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático.

## 7.5. CONSECUENCIAS DEL ESTUDIO DE LA ESTRUCTURA TRENZA EN EL PLANO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

La Nueva Escuela de la Multitud es una escuela bárbara, en el sentido positivo del término, en el seno del Imperio. Hay por tanto muchas oportunidades de trenzamiento en ella.

Previa:

**trenzar.** (Del lat. *\*trinitiāre*, de *trini*, de tres). **1.** tr. Hacer trenzas.  
**2.** intr. *Danza y Equit.* Hacer trenzados. (DRAE)

Del latín *trinitiāre*, de *trini*, de tres... Muy sugerente la realización de una trenza con las tres grandes prácticas que marcan o determinan la meta tarea de la escuela de la multitud. Óptima posibilidad la de trenzar, ocio - juego - trabajo, de forma democrática, para que avancen por la hoja en blanco donde se dibuja - a través de la democracia - la cultura y la libertad, el *Otium* recuperado para el *Demos*. Un *Demos* que entonces, cuando surgió en la democracia de la polis, ya el término tenía connotaciones multitudinarias. Y ahora podemos decir sin miedo a errar que ya es Multitud. Así pues, se trataría de recuperar con esta "trenza democrática" - la Nueva Escuela de la Multitud - la dimensión del *Otium* - la cultura y la libertad - para esa Multitud a la que fue usurpado por las clases poderosas. Y podríamos hacerlo en el "lugar común de carne viva y piedra" donde la estructura de la "trenza" marca

los encuentros, los diálogos, los entrecruzamientos tanto entre las personas, las singularidades habitantes y vividoras del currículum, como entre las tres grandes prácticas definitorias del quehacer de la nueva organización escolar que planteamos. Estamos diciendo que todas las consecuencias extraíbles de la síntesis gráfica de la trenza (avance, abocamiento, encuentro, solapamiento, entrecruzamiento, avance...) pueden ser aplicadas al ocio juego y trabajo. Como en la trenza cada uno de ellos aboca a los otros dos, los solapa, los entrecruza, avanza y vuelve a abocarse a los otros para volver a solaparse, entrecruzarse y avanzar, en una secuencia sin fin que traza el transcurso del currículum de la nueva escuela bárbara en el Imperio.



## BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, Giorgio. (1998) "Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida". Pretextos. Valencia.
- Arendt, Hannah. (1993) "La Condición humana" Paidós. Barcelona/Buenos Aires/Méjico.
- Arendt, Hannah (1997) "¿Qué es la política?" Paidós. Barcelona
- Barcellona, Pietro (1992) "Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social". Trotta. Madrid.
- Baremblytt, Gregorio F. (2005) "Compendio de Análisis Institucional". Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires.
- Beck, Ulrich (2000) "Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización" Paidos. Barcelona.
- Beltrán, Francisco. (1998) "*La inevitable necesidad de la participación en la Escuela Pública*" en Revista de Enfoques Educativos, Volumen n° 1, n°2
- Beltrán, Francisco (1999) *documento de presentación del curso del doctorado "Reconstrucción del Espacio Público y Escuela" curso 1999-2000. Universitat de València.*
- Beltrán, Francisco. (2000)-"Hacer pública la escuela", LOM ediciones. Santiago de Chile.
- Beltrán, Francisco (2005) "Travesías de las organizaciones educativas y otros desórdenes". Alzira. Editorial Germania, S. L.
- Bernstein, Basil (1993) "La estructura del discurso pedagógico". Morata. Madrid.
- Bernstein, Basil (1990) "Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural". El Roure, Barcelona
- Cardan, Paul (1965) "*Marxisme et théorie révolutionnaire*", Socialisme ou Barbarie, n° 39, marzo abril de 1965, y n° 40 junio agosto
- Castoriadis, Cornelius (1989) "La institución imaginaria de la sociedad" Tusquets editores. Barcelona.
- Castoriadis, Cornelius (1995) "*La democracia como procedimiento y como régimen*" Leviatán n° 62
- Clarke, Paul Barry (1999) "Ser ciudadano". Sequitur. Madrid.

Coriat, Benjamín (1992) "El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era electrónica" Madrid, Siglo XXI, (1992)

Dewey, John. (1960) "La educación de hoy". Losada. Buenos Aires.

Díaz, Esther "*Gilles Deleuze: poscapitalismo y deseo*" ensayo publicado en su página web personal en la siguiente dirección de internet:  
<http://www.estherdiaz.com.ar/textos/deleuze.htm>

Díez, Fernando. (2001) "Utilidad, deseo y virtud. La formación de la idea moderna del trabajo" Península HCS. Barcelona.

Dubet, François (2006) "El declive de la institución. Profesionales, sujetos e individuos en la modernidad" Punto Crítico. Gedisa. Barcelona.

Elliard, Michael. (2002) "El fin de la escuela". Grupo Unisón ediciones. Madrid.

Foucault, Michel Paul. (1999) "Estrategias de Poder" Paidós. Barcelona.

Friedman, Georges (1958) "El trabajo desmenuzado" Editorial Suramericana, Buenos Aires.

Galbraith, J. K. (2004) "La economía del fraude inocente. La verdad de nuestro tiempo" Crítica. Barcelona.

García Valls, M. (1999) "Estado, escuela y ciudadanía" Trabajo inédito para el programa de doctorado.

Gimeno Sacristán, José (1999) "La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato". Graó. Biblioteca de aula. Barcelona.

Gorz, André (1998) "Miserias del presente, riqueza de lo posible". Paidós. Buenos Aires.

Grupo Krisis (2002) "Manifiesto contra el trabajo". Virus editorial. Barcelona

Guattari, Félix y Rolnik, Suely (2006) "Micropolítica. Cartografías del deseo". Editorial Traficantes de sueños. Madrid.

Hardt, Michael; Negri, Antonio (2000) "Imperio" Edición de Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. Difusión gratuita por Internet. <http://www.chilevive.cl>

Hardt, Michael; Negri, Antonio (2003) "El trabajo de Dionisos". Ediciones Akal. Madrid.

Hardt, Michael; Negri Antonio (2004) "Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio" Debate. Barcelona.

Himanen, Pekka, (2001) "La ética del hacker y el espíritu de la era de la información" (Prologo de Linus Torvald y epílogo de Manuel Castells) disponible gratuitamente en:  
<http://diseno.puj.edu.co/nuevosmedios/pdf/hack.pdf>

Hobsbawm, Eric John Ernest (1974) "Las revoluciones burguesas (Tomo 1)". Ediciones Guadarrama S.A. Madrid.

Huizinga, Johan. (1972) "Homo Ludens". Alianza Editorial. Madrid.

Jaegger, Werner. (1971) "Paideia". Fondo de Cultura Económica. (2º reimpresión). México.

Kaës R. y otros. (1989) "La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos. Grupos e instituciones" Paidós. Buenos Aires

Kaminsky, G. (1998) "Spinoza: la política de las pasiones" Gedisa editorial. Barcelona

Lafargue, Paul. (1973) "El derecho a la pereza" Fundamentos. Madrid.

Lapassade, Georges (1977) "Grupos, organizaciones e instituciones". Granica Editor, S. A., Barcelona 1977

- Sidi Bou Saïd, Introducción del libro "Grupos, organizaciones e instituciones"

Lapassade, G. Lourau, R. Hess H. Lobrot, M. Guattari, F. y otros. (1977) "El análisis institucional". Campo Abierto Ediciones. Madrid.

Lobrot, Michel (1966) "Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión". Humanitas, Buenos Aires.

Lourau, Rene (1991) "El análisis institucional", Amorrortu editores, segunda reimpresión Argentina.

Lundgren, Ulf P. (1992). "Teoría del currículum y escolarización". Morata. Madrid.

Luxemburg, Rosa (1924) "Obras Escogidas" "*La revolución rusa*" publicado en Pravda núm 87, 16 de abril de 1924  
[http://www.marxists.org/espanol/luxem/11Larevolucionrusa\\_0.pdf](http://www.marxists.org/espanol/luxem/11Larevolucionrusa_0.pdf).

Martí, Miquel (1972) "El mestre de Barbiana". Barcelona. Nova terra. Madrid.

- Martínez Bonafé, Jaume (1998) "Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del S. XXI". Editorial Miño y Dávial. Madrid
- Marx, Karl (1972) "Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858, vol, 2" . Siglo XXI. México
- Mendel Gerard (1974) "La descolonización del niño". Ariel. Barcelona.
- Milner, Jean-Claude (2003) "El salario del ideal". Barcelona. Punto Crítico.
- Mumford, Lewis (1971) "Técnica y Civilización". Alianza. Madrid.
- Negri, Antonio (1984) "Dominio y Sabotaje". Iniciativas Editoriales, S. A.. Barcelona.
- Negri, Antonio. (1993) "*Autopercepción intelectual de un proceso histórico*", en Anthropos nº 144, (mayo). Barcelona.
- Negri, Antonio (1994) "El Poder Constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad" Libertarias / Prodhufi. Barcelona.
- Negri, Antonio (2004). "Guías, cinco lecciones en torno a Imperio." Paidós. Barcelona.
- Neill A. S. (2001) "Summerhill" Fondo de cultura económica. Madrid.
- Popkewitz, Thomas. S, (Comp.) (1994) "Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado" Ediciones Pomodores-Corredor, Barcelona, 1994.
- Querrien, Anne. (1984) "Trabajos elementales sobre la Escuela Primaria" La Piqueta. Madrid.
- Riechman, J. y Recio, A. (1997) "Quien parte y reparte... El debate sobre la reducción del tiempo de trabajo" Icaria. Barcelona.
- Ruggiero, Guido de (1973) "El concepto del trabajo en su génesis histórica". Ed. La pléyade. Buenos Aires.
- Sabine, George (2000) "Historia de la teoría política. México, Fondo de Cultura Económica, 1994. Quinta reimpresión (FCE- España)
- Sennett, Richard (2000) "La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo". Anagrama. Barcelona.
- Virno, Paolo. (2003)"Virtuosismo y revolución, la acción política en la era del desencanto" Editorial Traficantes de sueños. Madrid.

VV.AA. (1977) "El análisis institucional". Campo abierto ediciones. Madrid

Weber, Max (1992) "La ética protestante y el "espíritu" del capitalismo." Península, Barcelona.

Willis, Paul (1998) "Aprendiendo a trabajar" Akal. Madrid

## "WEBGRAFÍA", FUENTES DOCUMENTALES ENCONTRADAS EN LA WEB DE INTERNET

- Díaz, Esther "*Gilles Deleuze: poscapitalismo y deseo*":

<http://www.estherdiaz.com.ar/textos/deleuze.htm>

Fecha consulta 15/02/2007

- Diccionario de Economía Política. Entrada: "*Fetichismo de la mercancía*"

<http://www.eumed.net/cursecon/dic/bzm/f/fetichismo.htm>.

Fecha consulta 15/11/2006

- *Diccionario de Economía Política de Borisov, Zámin y Makárova.* Entrada: "Trabajo vivo"

<http://www.eumed.net/cursecon/dic/bzm/t/trabajov.htm>

Fecha consulta 08/03/2007

- Diccionario de la Real Academia Española de la lengua

<http://www.rae.es/>

Múltiples consultas.

- Hardt, Michael y Negri, Antonio "*Prefacio a Imperio*":

[http://www.espaimarx.org/3\\_15.htm](http://www.espaimarx.org/3_15.htm)

Fecha consulta: 01/02/2007

- Hardt, Michael; Negri, Antonio "Imperio", Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. Difusión gratuita por Internet:

<http://www.chilevive.cl>

Fecha consulta: 23/02/2006

- Baño, Francisco (2006) "Síntesis comentada del libro "*El Poder Constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad*"

<http://blog.iespana.es/sintesiscomentadapoderconstituyente>

Fecha consulta 01/02/2007

- "La página del mundo grecolatino en español". ¿Quién, cuándo y cómo inventó las palabras? Juan Recaredo. "*Tripalium*":

<http://www.culturaclasica.com/nuntii2003/diciembre/palabras.htm>

Fecha consulta: 09.05.2007

- Luxemburg, Rosa “La revolución rusa”

[http://www.marxists.org/espanol/luxem/11Larevolucionrusa\\_0.pdf](http://www.marxists.org/espanol/luxem/11Larevolucionrusa_0.pdf)

Fecha consulta: 01/02/2007

- Marx, Karl. “La ideología alemana”:

[http://www.filosofia.cu/archivos/ideologia\\_alemana\\_1.htm](http://www.filosofia.cu/archivos/ideologia_alemana_1.htm)

Fecha consulta: 01/02/07 a las 13:34

- Marx, Karl “Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858, vol, 2”:

<http://textos.wordpress.com/2006/05/23/fragmento-sobre-las-maquinas/>

Fecha consulta 09.07.2007

- Marx, Karl; Engels, Friedrich “La Ideología Alemana”:

[http://www.filosofia.cu/archivos/ideologia\\_alemana\\_1.htm](http://www.filosofia.cu/archivos/ideologia_alemana_1.htm)

Fecha consulta: 08/03/2007

- Virno, P. “Virtuosismo y revolución, la acción política en la era del desencanto” Editorial Traficantes de sueños. Madrid, 2003:

<http://sindominio.net/traficantes/editorial/virtuosismo%20y%20revolucion%F3n.pdf>

Fecha consulta 11.07.2007

- WIKIPEDIA, la enciclopedia libre:

Entrada “*Democracia ateniense*”:

[http://es.wikipedia.org/wiki/Democracia\\_ateniense](http://es.wikipedia.org/wiki/Democracia_ateniense)

Fecha consulta 19/02/2007

Entrada: “*Francis Fukuyama*”:

<http://es.wikipedia.org/wiki/Fukuyama>

Fecha consulta 19/02/2007

Entrada: “*Hedonismo*”

<http://es.wikipedia.org/wiki/Hedonismo>

Fecha consulta 07/03/2007

Entrada: “*Milovan Djilas*”:

[http://es.wikipedia.org/wiki/Milovan\\_Djilas](http://es.wikipedia.org/wiki/Milovan_Djilas)

Fecha consulta 03/11/2006.

Entrada: “*Pandora*”:

<http://es.wikipedia.org/wiki/Pandora>

Fecha consulta 15/02/2007

Entrada: "*Taylorismo*":

<http://es.wikipedia.org/wiki/Taylorismo>

Fecha consulta 17/10/2006



**ANEXO DE LA TESIS “LA ESCUELA DE LA MULTITUD”**

de Francisco Baño Burgos, Universidad de Valencia



## AGRADECIMIENTOS.

Desde aquí nuestro agradecimiento a tod@s aquell@s que han cooperado con sus actos comunicativos en forma de textos de correo electrónico a la formación de este cuaderno de bitácora de la elaboración de la tesis.

## INDICE DEL ANEXO

APARTADO	Página
Presentación y conclusiones del Anexo de la tesis	4
Anexo Multitudinario de la tesis	16
Apartado 1° “Textos Satélites”	17
Apartado 2° Mailing para conseguir referencia de Antonio Negri a efectos de enviarle un ensayo con contenidos de la tesis	33
Apartado 3° Amistad militante y co-instituyente con “Cognitariado”	53
Apartado 4° El foro “ <i>Alternativas Nómadas</i> ”	82
Apartado 5° Cibergolem. La Quinta Columna Digital. El curso de pensadores y artistas.	103
Apartado 6° Conversaciones con “Lulú”	120
Apartado 7° Conversaciones con “La Negra del Sur del Sur”	127
Apartado 8° Conversaciones con Mauricio Castaldo	137
Ensayo enviado a Antonio Negri. Título “ <i>Las Trenzas de la Multitud. Una diseminación pedagógico-didáctica de la filosofía política del profesor Antonio Negri</i> ”	153

*“Teorizar es una práctica”*

*Foucault, M.*

*“Tomarse a sí mismo, como objeto de estudio y acción”*

*Foucault, M.*

## **PRESENTACIÓN Y CONCLUSIONES DEL ANEXO DE LA TESIS.**

Los anexos tienen mucho de suplemento. Aunque Derrida dejó claro que no existe suplemento sino complemento. Este anexo no es el suplemento sino el complemento de la tesis, porque la tesis no está completa sin él. Hay más, mucho más material entreverado “vital-tético”, es decir relativo tanto a la vida como a la tesis, que voy a intentar sintetizar como edición del cuaderno de bitácora de lo que ha sido la construcción de la tesis partiendo de cero, y también como una propuesta de Libro Blanco del Investigador de la Praxis Teórica respecto de la institución escolar. La misma tesis tuvo su nacimiento en un magma de “textos satélites” a la propia futura tesis, en el discurso práctico y comunicativo, una especie de epistolario miscelánea, entre Paco Beltrán y Paco Baño, donde hay desde diseminaciones subjetivas de novelas hasta narraciones de amores-desamores reales, pasando por

personajes ficticios emergentes, desdoblamientos literarios en una obra pedagógica, que dan origen a alias como El Halcón, este alias será utilizado con posterioridad en las activismos políticos, personajes visitantes tanto ficticios como históricos de la más variada calaña y pelaje. De este grupo de “textos satélites”, aproximadamente unos trescientos cincuenta e-mails, por obvias razones de espacio sólo recogemos en este anexo los directamente relacionados con el diseño y desarrollo de la tesis. También ocurrirá algo parecido con los también numerosos e-mail de la “amistad militante” desarrollada tanto con “Cognitariado” (pseudónimo), como con Lulú y con “La Negra del Sur del Sur” (pseudónimo) de los que también por razones de espacio seleccionaremos los más importantes para la tesis. Igualmente, seleccionaremos actos comunicativos de e-mail, relativos por ejemplo a carteos de búsqueda de referencias para contactar con Antonio Negri, o de relaciones con colectivos como Alternativas Nomadas y Cibergolem.

Una visión holística de todas las acciones desarrolladas nos permite ver una suerte de método intuitivo, de inmersión en el mundo de las dinámicas político democráticas y de observación participante. O más bien, podríamos incluso hablar invirtiendo el orden de los términos de *“participación observante”*, puesto que ante todo se trataba de participar para demostrar que la democracia absoluta es posible, es una disutopía; la observación venía dada en la vivencia de la participación, como experiencia vital también. Una suerte de método investigativo intuitivo, abierto, flexible, sin objetivos previos, pero con evaluación

continua y constructiva de posibilidades, objetivos, acciones y resultados, cercano a las formas de trabajo detectivescas, con un fin último, resolver el caso: escribir la tesis.

Las conclusiones que hemos podido obtener de toda esta praxis teórica son principalmente:

- Que, para la radicalización de la democracia en el seno de la institución escolar, es posible y necesario tomarse a uno mismo como objeto de estudio y acción.
- Que con el mismo fin, profunda y radicalmente democratizador de la institución escolar, también es posible y necesario, “enredarse” y “trenzarse”, adoptando modelos relacionales reticulares y en trenza basados en la horizontalidad, la apertura, la flexibilidad, la comunicación y la cooperación de los singulares, con los habitantes del currículum de la institución escolar que la viven desde diversos roles. Modelos relacionales que son a la vez educativos, democráticos y transformadores de la realidad, es decir, políticos. Facilitando con ello el desarrollo de dinámicas político-democráticas que atraviesen las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje democráticos en el seno de la institución escolar.

Podríamos decir que en el transcurso del discurso de esta tesis el investigador se ha tomado a sí mismo como objeto de estudio y acción consiguiendo así crear la tesis y que la tesis al mismo tiempo

transforme al investigador. También se ha producido la conexión reticular, el investigador se ha “enredado” con otros singulares y colectivos generando dinámicas político-democráticas autoformativas y conformativas de nueva subjetividad. Llegando a intuirse primero y descubrir después los beneficios de lo que vamos a llamar “*la amistad militante*” como inmejorable vehículo para la conjugación de las praxis transformadoras, concepto concomitante con el de “*inmensa empresa de amor político*”, la nueva concepción del comunismo elaborada por Antonio Negri y enraizada en los mejores substratos de las teorizaciones sobre la autonomía obrera del movimiento italiano de los setenta, la democracia obrera propugnada por teóricos como Rosa Luxemburg, Leon Trotsky... y la *democracia absoluta* que brillaba ya en el siglo XVII en los textos del filósofo Baruch Spinoza. Como resultado de todo ello hemos obtenido una acción a la vez didáctico pedagógica y política. Una acción a veces autodidacta, otras veces podríamos decir “homodidacta”, de aprendizaje entre iguales, junto con la lógica “hetero-didaxis” preexistente en modelos anteriores de institución escolar, una acción cuyas características son la comunicación, la creación, la cooperación y la transformación subjetiva, cultural y social, características afines a las del *trabajo vivo*. Hemos descubierto nuestras posibilidades de ejercer tanto “*voice*” (democracia absoluta en acto, hacia la totalmente libre expresión de la singularidad), como “*exit*” (trazando líneas de fuga, nómades respecto de los modelos falsamente naturalizados y caducos de institución escolar), los dos principales mecanismos de resistencia de la Multitud actual. Hemos presentado una propuesta de profunda

transformación de la institución escolar que ha proporcionado *kairós* a nuestras acciones: el paso está dado, la flecha ha salido del arco, pero muchos de los efectos aún están por llegar. Hemos también puesto en marcha dinámicas político-democráticas de corte autoformativo y conformativo de subjetividad y de trabajo de lo común. Podría decirse que la Escuela de la Multitud ha comenzado a “andar” extra-académicamente. Pensamos que, de igual manera, es posible también que comience a “andar” en el seno de la institución escolar, entre los singulares que habitan sus currícula. Esto ha sido una muestra más de trabajo vivo creador y transformador del mundo y de sus posibilidades que ha vislumbrado y tanteado las posibilidades, la *potencia*, de la Multitud, fuera y dentro de la institución escolar.

A continuación presentaremos los textos que componen el anexo y que hemos subdividido en los siguientes apartados:

1° - Textos satélites, conversaciones de correo electrónico entre el director de la tesis y el investigador doctorando, hemos seleccionado, de entre una inmensa cantidad, solo aquellos que hacen referencia directa a la elaboración de la tesis.

2° - Campaña de carteo electrónico (mailing) con una amplia variedad de terceros a efectos de localizar al autor inspirador de la tesis, Antonio Negri, y naturalmente también a Michael Hardt. Culmina con la

contestación de Antonio Negri, pidiendo copia impresa de lo redactado para su lectura.

Un año más tarde y en relación con el envío de un segundo ensayo es Michael Hardt quien nos responde.

3º - La “*amistad militante*” en el terreno político. En la búsqueda de referencias conseguimos un informador clave, “Cognitariado”, ese es su pseudónimo, con el cual se desarrolla una amistad militante que deviene en la co-institución, junto con otros singulares, de *Espai Alterantiu de Torrent*, y la puesta en marcha de una página web, un proyecto político experimental, que proporcionarán “*voice*” a toda esta experiencia. La página ha ido ganando en audiencia, llegando a conocerse en los más diversos lugares (wikipedia, p2p...) y se encuentra en muy buena posición en el ranking mundial de páginas web, superando con creces a la página oficial del propio Ayuntamiento de Torrent y otras de la misma población.

4º - “El foro”. Con la práctica de dinámicas político-democráticas en *Espai Alternatiu de Torrent* y su página web despertamos interés de otros colectivos que nos ofrecen la posibilidad de cooperar con ellos. Con la participación activa en el foro *Alternativas Nómadas*, presentando textos fragmentarios de la tesis ante el público del foro, encontramos apoyo, difusión y feed-back respecto de las elaboraciones teóricas.



5° - “El curso de pensadores y artistas”, *Cibergolem*, *La Quinta Columna Digital*, también se interesa por nosotros y tras el intercambio de textos, deciden incluir un resumen de los textos fragmentarios en el Boletín Flash Mensual.

Igualmente, incluimos en el “*1er Potlach sobre estrategias y tácticas quintacolumnistas para la hiperpolítica*” el ensayo que en su día fue enviado a Antonio Negri, con el título “*Las Trenzas de la Multitud. Una diseminación pedagógico – didáctica de la filosofía política del profesor Antonio Negri*”, el ensayo ha sido recogido al final de este anexo.

6° y 7°- Otras muestras de la “amistad militante” no solo en el terreno político sino también dentro del terreno de la pedagogía-didáctica multitudinaria, que no deja de ser también terreno político, encontramos las comunicaciones y cooperaciones con *Lulú* y con “*La Negra del Sur del Sur*”, también pseudónimo. La primera compañera de estudios de Magisterio, y ahora maestra en ejercicio, y la segunda, compañera de estudios de doctorado, actualmente doctoranda de la Universidad de Valencia.

8° - Conversaciones con Mauricio Castaldo, (María Grande-Provincia de Entre Ríos Argentina), Secretario de Formación del sindicato docente *AGMER*. Por una casualidad “maquínica” - debido a la alerta google que teníamos conectada con el texto “Toni Negri” que captó uno de sus textos que fue publicado en nuestra página- nace una nueva “*amistad militante*” muy fructífera, en breve se produce la

difusión de los textos entre multitud de interesados en el tema en Argentina y además el propio Mauricio Castaldo elabora un documento borrador con comentarios, observaciones, críticas que supone para nosotros un importante feed-back.

Continuando con esta presentación y conclusiones del anexo, aclararemos, que aunque pueda parecerlo, este anexo no abre nuevas vías de investigación. Lo que realmente hace, insistimos en ello, pues puede parecer lo contrario, para que no haya dudas, no abre nada, cierra. Su función es completar la investigación -en busca de diseminaciones pedagógico-didácticas de la filosofía política de Antonio Negri- con una mirada retrospectiva a lo realizado. En realidad este anexo es un plus que ya estaba ahí. Es algo así como un bis en una actuación musical, como una parte extra que completa lo anterior. Es una mirada retrospectiva, una reflexión sobre lo actuado, sobre cómo lo hicimos. Desarrollándonos sin objetivos previos, intuitivamente, un quehacer semejante a la actividad detectivesca:

- continua evaluación de posibilidades que se abren a cada acto nuevo,
- continúa mirada inteligente sobre el poder-hacer-poder,

Este anexo es además una forma de dejar patente la cualidad ontológica multitudinaria del texto, como algo vivo que interacciona con el mundo y con el creador del texto. Como ya hemos dicho, el autor crea el texto y esa creación del texto transforma la subjetividad del propio autor.

Así pues, estamos ante un anexo que pretende demostrar:

- La interacción entre la tesis y la vida, entre el texto y el creador del texto, entre el creador del texto y otros creadores de textos, es una tesis viva, no un marmotreto para una estantería con una metodología ortodoxa y canónica.

- Cómo se ha construido la tesis, el nacimiento de los objetivos, de los deseos y después su materialización en un texto.

- Cómo se practica la "observación participante" con un nuevo vuelco: la *"participación observante"*.

- Cómo la tesis ha cambiado también la vida del investigador.

- Qué alternativas comunicativas, cooperativas y democráticas hay a nuestro alcance, a un "click" del ratón de nuestro ordenador.

- Cómo la pedagogía y la política son un continuo, y como la propia tesis, el texto y el tejido de la vida están relacionados sin solución de continuidad para ambos casos pedagogía - política, tesis - vida.

- Cómo las redes, y las *"trenzas"*, entrelazamientos de potencias singulares, son posibles formatos de organización para la emancipación de la institución escolar y la multitud que la habita.

- Cómo la *amistad militante* puede ser un vehiculador de la construcción de las redes que necesita el comunismo como inmensa empresa de amor.

Michael Hardt decía hace poco en una entrevista:

*"...Hay que descubrir una forma organizativa que brinde una libertad absoluta, pero que también garantice una continuación y un desarrollo de la lucha. Claro que no es una institución tradicional, no queremos tener un jefe, un comité central, o algo así, pero es cierto que tenemos que organizarnos. Mi única preocupación teórica es que la lucha no es espontánea. Tenemos que inventar la organización, la cooperación con los instrumentos que ya tenemos..."*

[http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id\\_article=268](http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id_article=268)

Descubrir un formato organizativo... ¿quizá la amistad militante reticular y “trenzada”, entrelazando deseos y esfuerzos por la inmensa empresa de amor político que es el comunismo en la actualidad? Al menos en este anexo se pretende demostrar que ese formato es posible y se predica como necesario.

En realidad la tesis ya está editándose en otros ámbitos híbridos, de forma fragmentaria y con notable éxito, en la página cuelga el resumen del poder constituyente que es un punto de la tesis y está siempre entre los primeros puestos del ranking de lecturas y visitas respecto de un total de unos trescientos cincuenta artículos. A la tesis, de manera fragmentaria, ya la leen, ya la consultan, el *general intellect* y el cognitariado mundial. La tesis ya tiene vida. Ese era, o es, el desafío: hacer una tesis viva. Se han creado líneas de comunicación entre diferentes singulares y colectivos demostrando que la comunicación y la

cooperación, el trabajo de lo común que se predica en la tesis existe, potente a veces, en potencia, posible, real otras veces, cuando el deseo nos lleva hasta él.

En todo caso el método utilizado ha sido tan sutil y etéreo como la intuición que lleva a un detective, como por ejemplo *Belascoarán*, el personaje de novela de *Paco Ignacio Taibo II* -coautor de una novela a cuatro manos junto con el subcomandante Marcos- a resolver el caso, en medio de un aparente caos, guiándose por indicios, y abriendo camino al andar sin modelos previos, con continua observación, evaluación de posibilidades, enunciación de objetivos, planificación, ejecución, consecución de los mismos, apertura de nuevas posibilidades a observar y evaluar para trazar nuevos objetivos y así sucesivamente, en una traza continua del “*poder-hacer-poder*”, en un continuo trabajo de la potencia, que se escribe sobre el papel en blanco del tejido de la vida y de la comunicación, y por ello puede ser difícil de entender... quizá “ser holístico e intuitivo como un detective, o, si se me permite el símil, un cazador” sea la forma más fácil de resumir la forma de hacer que me ha guiado hasta ahora. Sin ese “método” -si podemos llamarle así- no se habría escrito nada, ni se habría ido desarrollando las actividades que se han ido llevando a cabo a lo largo de la tesis. Estas conclusiones y este anexo son, pues, una reflexión a posteriori, donde todo lo vislumbrado en el transcurso de la elaboración de la tesis se aporta también para enriquecerla y complementarla.

Valencia, 15 de febrero de 2006



## ANEXO MULTITUDINARIO DE LA TESIS

*"Si uno pudiera ser piel roja siempre alerta, cabalgando sobre un caballo veloz, a través del viento, constantemente sacudido sobre la tierra estremecida, hasta arrojar las espuelas porque no hacen falta espuelas, hasta arrojar las riendas porque no hacen falta riendas, y apenas viera ante sí que el campo era una pradera rasa, habrían desaparecido las crines y la cabeza del caballo" ( el deseo de ser piel roja, franz kafka)*

[http://usuarios.lycos.es/pete\\_baumann/autonomial.html](http://usuarios.lycos.es/pete_baumann/autonomial.html)

---

De: **Francisco Baño**

Enviado por: **gmail.com**

Para: **Francisco Beltran, "Cognitariado", "Lulú", "Negra del Sur del Sur", "Alternativas Nómadas", Iñaki Arzoz, Andoni Alonso, Mauricio Castaldo**

Fecha: **28-mar-2006 20:48**

Asunto: **AQUÍ TENEIS EL ANEXO MULTITUDINARIO DE LA TESIS DONDE APARECEIS TODOS**

Bueno, esto ha sido un faenón, pero creo que vale la pena. Aquí tenéis, en el primer fichero, la presentación y conclusiones del anexo y en el segundo fichero anexo en el que salís todos. La tesis acaba con una algarabía general de la multitud, donde se ve lo que somos: conexión, comunicación, cooperación, rekombinación, hiperpolítica, nómade, quintacolumnismo, democracia absoluta en acto, creación, transformación, potencia... Multitud.

---

## Apartado 1º - TEXTOS SATÉLITE

---

**De: Francisco Baño**

**A: Francisco Beltrán**

**Fecha 14 de abril de 2003**

**Título: LA RESURRECCIÓN DE LA IGUANA (Comentario sobre la lectura de la novela "Retornamos como sombras" de Paco Ignacio Taibo II)**

En estas fechas tan solemnes, de Pascua y Resurrección, va y me entero que Wong - como Lenin en el capítulo de los Simpson- ha decidido resucitar sin la parafernalia de los dioses pero hablando en chino y con mejor vista para la espesura de la vida. Y ha decidido, de paso, "monitorear" un grupo de "indie-scouts" huérfanos de asesinados, con fiebres y desnutrición, que hacen algo más que cantar alrededor de la hoguera, los iguanitas cobrizos de los mauser colgando como escobas. Bien bravos. Los escritores en plena actividad.

En las cartas con Borroughs Tarzán tomando forma de la mano de Chita, que se le supone algo más que amiguita, a los ojos del autor, Por cierto, ¿Quién se supone que está escribiendo el libro? se me ha escapado el detalle entre el espeso follaje de datos e interrupciones numeradas, que asemeja la espesura de la selva que el chino desbroza al principio. El bosque de la realidad con las verdades latiendo a la luz incierta, en danza fantasmal "llena de paréntesis, agujeros, elipsis que bailan saltando de un lugar a otro sin quererse concretar, sin voluntad de explicarse" (sic, p.422). Hemingway viajando tajado sobre las cajas de sidra, desde su piscina seca, vacía y llena de bichos muertos, a la novela que se trama en la hojarasca de los hechos, y volviendo a su vacía piscina, muerta de agua y con hojas y moscos refritos -donde los gatos han orquestado su coral- con el cerebro tostado por el alcohol y el sol, latiendo doliente, pero con ganas de pelear. (...)

(...)

Desde que cogí la novela no la he soltado, ahora es una decena de hojas por leer y una selva de hojas leídas donde los personajes fuman y las balas silban y dónde Méjico se deja ver, complicado, colorista, aromático, bochornoso, mágico, revolucionario, pinche, desconchado, cochambroso y peleón.

Y nosotros a ver cómo quedamos, dijiste antes de las vacaciones, tendrá que ser esta semana, ¿no?...

Un saludo.

Paco

---



---

**De: Francisco Baño**  
**A: Francisco Beltrán**  
**Fecha 3 de mayo de 2003**

**TITULO: LOS NUEVOS CUERPOS, LOS NUEVOS BÁRBAROS**

¿Qué fue lo que dije ayer?... Ah! sí,  
"Si todo lo que te gusta está prohibido, vas por el buen camino".  
Esa frasecita retrechera, zalamera y manferlana que atribuí a Negri, no es exactamente su original, sino una adaptación (...), pero bueno, como tú dijiste, puede valer.

Aquí está la auténtica sentencia del profesor Negri:

*"Ciertamente necesitamos cambiar a nuestros cuerpos y a nosotros mismos y, tal vez, de un modo mucho más radical aún que el imaginado por los autores ciberpunk. En nuestro mundo contemporáneo, las ahora comunes mutaciones estéticas del cuerpo, como los tatuajes y las perforaciones, la moda punk y sus variadas imitaciones, son todas ellas indicios iniciales de esta transformación corpora, pero, finalmente no iluminan el tipo de mutaciones radicales que se necesitan. **La voluntad de oponerse necesita de un cuerpo completamente incapaz de someterse al comando. Necesita un cuerpo incapaz de adaptarse a la vida familiar, a la disciplina fabril, a las regulaciones de una vida sexual tradicional, etc. Si usted descubre que su cuerpo rechaza estos modos "normales" de vida, no se desespere - ¡acepte el obsequio!"***

Y en la nota al pie correspondiente:

*"Este consejo en contra de las vidas y los cuerpos normalizados fue tal vez el principio central de la práctica terapéutica de Felix Guattari."*

(..)

Y, ahora, los Nuevos Bárbaros, (...)

*"Aquellos que están en contra, al mismo tiempo que escapan de las limitaciones locales y particulares de la condición humana, deben intentar continuamente construir un nuevo cuerpo y una nueva vida. Este es un pasaje bárbaro, necesariamente violento, pero, como dijo Walter Benjamín, es una barbarie positiva: "¿Barbarie? Precisamente. Afirmamos esto con el fin de introducir una nueva noción, positiva, de barbarie. (...) La primera condición de esta transformación corporal es el reconocimiento de que la naturaleza humana no está en modo alguno separada de la naturaleza como totalidad, que no hay límites fijos entre lo humano y el animal, el humano y la máquina, el macho y la hembra, etc. (...) No solamente subvertimos conscientemente los límites tradicionales, por ejemplo vistiendo harapos, sin que, también nos movemos en una creativa e indeterminada zona au milieu, entre dichos límites y sin tomarlos en cuenta. (...) Esta evolución creativa no ocupa, meramente, algún lugar existente, sino que inventa un nuevo lugar; una metamorfosis que rompe todas las homologías naturalísticas de la modernidad"*

(...)

Bueno, tengo que desconectar que el jefe se ha puesto activo, un saludo.

Paco

(Post-data: Aunque este mensaje diga "algunas cosas con sentido común" conviene que lo guardemos para la colección (de textos satélites).

---

**De: Francisco Baño**

**Para: Francisco Beltrán**

**Fecha: 12-Sep.-2003**

**TITULO: CIFRAS, GIMNÁSTICA Y RETÓRICA (Diseminación subjetiva de la novela "Retornamos como sombras" de Paco Ignacio Taibo II)**

(...) Así pues, he extraído de ese bosque virtual las maderas nobles de nuestros escritos y los he almacenado en una sola carpeta. Allí están todos juntos ahora. En una carpeta que, literariamente, va a convertirse en un almacén desvencijado en medio de la selva por el que podrá aparecer en cualquier momento La Iguana Amarilla<sup>1</sup>, haciendo crujir la puerta desvencijada y dejando entrar la luz y derramarse como un brazo de mar golpeando cada rincón de una estancia polvorienta pero llena de satélites. Satélites hechos con letras y palabras y con o sin papel, que giran aparentemente enloquecidos alrededor de un libro aún sin escribir. El de mi tesis."

---

**De: Francisco Baño**

**Para: Francisco Beltrán**

**Fecha: 8-Oct.-2003**

SKHOLÉ ES OTIUM. UN PEQUEÑO MANIFIESTO.

Comenzaremos este pequeño manifiesto por poner de relieve las equivalencias categóricas entre los planteamientos de Jean Claude Milner en "El Salario ideal" y el que suscribe (...) en "Skholé ¿para cuando una escuela de y para el ocio?".

El concepto "Skholé" (ocio democrático) se corresponde perfectamente con el concepto "Otium" (libertad y cultura), y Jean Calude Milner mantiene que se ha convertido, por usurpación al Demos en general, a la Multitud, en exclusivo de la burguesía. Para ocultar el tejemaneje expropiatorio del "otium" por la burguesía se ha creado bastante confusión entre una no tan compleja maraña de categorías: "trabajo", "reposo", "ocio" y "otium". Jugando a las "muñecas rusas" con el

---

<sup>1</sup> Diseminación subjetiva de un personaje de la novela "Retornamos como sombras" de Paco Ignacio Taibo II. Es un luchador al que todo el mundo daba por desaparecido y vuelve a entrar en escena. Como es chino, los niños le llaman "La Iguana Amarilla" y lo dibujan por las paredes anunciando su vuelta.

"reposo", "el ocio" y el "otium" han conseguido hacer desaparecer el "otium" dentro del "ocio", confundiéndolos, y el "ocio" dentro del "reposo", siendo que el reposo es una parte del trabajo, la recuperación de lo desgastado. Diciendo que el precio del trabajo solo paga este y no reconociendo el derecho al reposo exclusivo, sin ocio, nos "venden" todo en un supuesto paquete por el precio de uno. Los que nos compran la fuerza de trabajo, nos han vendido "la moto" una vez más. Veámos cómo:

(...)

---

**De: Francisco Baño**  
**Para: Francisco Beltrán**  
**Fecha: 20-Oct.-2003**

(...)Foucault decía que teorizar es una práctica. Pero imagino que a la academia es difícil convencerla de ello. (...). De momento, (...), aquí te mando unas letritas, total tres propuestas de títulos de nada, para que les echés un vistazo.

(...)

NUEVO POSIBLE TÍTULO PARA LA TESIS:

"LA ESCUELA DE LA MULTITUD"

POSIBLES SUBTÍTULOS

"La Escuela de la Multitud. A la búsqueda de nuevos modelos ontológicos para las subjetividades de la Escuela del Siglo XXI."

"La Escuela de la Multitud. El reencuentro con Skolé y la recuperación del Otium, el ocio democrático en las aulas."

"La Escuela de la Multitud. Una escuela radical-democrática para los nuevos sujetos singulares y colectivos del postfordismo y el Imperio."

---

**De: Francisco Beltrán**  
**Para: Francisco Baño**  
**Fecha: 21-Oct.-2003**

Paco, voy a ir pensando sobre tus propuestas para cuando nos veamos. ¿Aceptarás sugerencias de cambio, incluso para el título (y no los subtítulos)? Desde luego, respetando tu idea. No te preocupes demasiado por lo de la empiria (pero pre-ocúpate un poco); puede hacerse por "vía negativa" (como al parecer operaba la mística), algo así como mostrando del hoy lo anti-skholé de la escuela presente, los obstáculos institucionales hacia la recuperación democrática, o algo así. De eso, si te parece, también hablaremos. (...).

Paco.

---

**De: Francisco Baño**  
**Para: Francisco Beltrán**  
**Fecha: 24-Oct.-2003**

CITA Y NUEVO TEXTO DE ANTONIO NEGRI EN RED

(...)

PUNTO DOS E IMPORTANTE TAMBIÉN. NUEVO TEXTO DE NEGRI.

Es tan breve como sustancioso, atención:

<http://www.nodo50/pretextos/negri10.htm>

es su incardinación en la retícula.

"Infinito de la comunicación/finito de la multitud" su título (...).

Respecto de la relación mass media/espectador, Negri carga contra las cómodas y lamentativas posiciones de la izquierda tradicional respecto de la supuesta impotencia ética y derrotismo político ante la mitificada perspectiva de la esclavitud política ineluctable de los individuos pasivos frente a (...) los mensajes mediáticos (...)

Negri dice:

*"Es preciso rechazar resueltamente estas concepciones..."*

*"La operatividad colectiva, ético política, emotiva y creativa que actúa en el mundo de la comunicación es un elemento irreductible, una resistencia que se abre a otros caminos: está **esencialmente en la base de nuevas constituciones de los sujetos** (Como la Escuela de la Multitud) **y nuevas interrelaciones que no dejan de producirse**" (...)*

Y más adelante, dice:

*"Mediante la acumulación de la comunicación, la consciencia del ser humano se transforma y se vuelve apta para un reconocimiento colectivo de esa ampliación de **las posibilidades de saber y de las capacidades de transformación** que, sólo ellas, **pueden asegurarle más libertad**. El trabajo colectivo de la humanidad toma consistencia en la comunicación y el paradigma comunicativo" (Del que forma parte también la escuela, todo maestro es un comunicador ante todo, de los currícula expresos y ocultos) se identifica poco a poco, pero con una evidencia cada vez mayor, con el del trabajo social, con el de la productividad social. **La comunicación se vuelve la forma en la que se organiza el mundo de la vida con toda su riqueza. La nueva subjetividad se constituye en el interior de este contexto de máquinas y trabajo, de instrumentos cognitivos y autoconsciencia poética, de nuevo medio ambiente y nueva cooperación**"(todo esto también vale para la escuela como lugar común de carne y piedra). Los comentarios entre paréntesis son obviamente míos. Y tanto se parece lo enunciado a la escuela que Negri acaba concluyendo: "En el seno mismo de este **trabajo comunicativo** (como el de la Escuela) las resistencias últimas de un mundo capitalista reificado, apresado en las determinaciones se debilitan: **la realidad, la naturaleza, la sociedad se ven apresadas en la consistencia del flujo de los acontecimientos; entonces la actividad comunicativa de la fuerza de trabajo, de las consciencias comunicantes, de los sujetos cooperantes se vuelve capaz de poner en acción, radicalmente, la transformación social, sin otro límite que la finitud de nuestro deseo**. (Queremos devolver el Otium al Demos; Manifiesto de hace unos días) **una finitud que tiene como único obstáculo lo infinito de la tarea.(...) a partir de ahí podemos desmitificar la perspectiva de***

**una esclavitud política ineluctible** (podemos desmitificar la visión tecnocrática y mercantilista de la institución escolar "neutral por naturaleza") (...) **Es decir, conscientemente, que el triunfo del paradigma comunicativo y la consolidación del horizonte mediático, por su vistualidad, su productividad, la extensión de sus efectos, lejos de determinar un mundo apresado en la necesidad y la reificación, abren espacios de lucha por la transformación social y la democracia radical. Es preciso llevar el combate al interior de este nuevo campo** (al igual que al interior de este otro "viejo" campo: Skholé, escuela que también significa escuela, la palabra ocio) (...) **se trata de construir un sistema de comunicación público basado en la interrelación activa y cooperante de los sujetos.** (Como la Escuela de la Multitud, o la Escuela Radical Democrática) **Se trata de unir comunicación/producción/vida social en formas de proximidad y cooperación cada vez más intensas. En fin, se trata de contemplar una democracia radical, tanto en la sociedad como en la producción (como en la Escuela) que ha de cobrar forma en las condiciones del horizonte post-mediático"**

Tras todo esto, yo creo que, salvadas las distancias y los muros de las cárceles, Negri estará allí, (...) con nosotros.

Un saludo y hasta el Lunes (...).

---

**De: Francisco Baño**

**Para: Francisco Beltrán**

**Fecha: 11-Nov.-2003 (primero del día)**

Tengo alguna idea nueva para la tesis:

Es una especie de "regla de tres" aritmética entre la filosofía política y la pedagogía, me

explico, permítaseme garabatear lo siguiente:

	FILOSOFÍA POLÍTICA	PEDAGOGÍA
Gramsci	x1	y1
Negri	x2	y2

Conocemos suficientemente x1 e y1, pero sólo conocemos x2, puesto que Negri no ha hablado mucho de pedagogía. Puedo dedicar la tesis a hallar y2, haciendo hablar a Negri.

Desde textos como el pequeñito sobre la comunicación y otros.

---

**De: Francisco Baño**

**Para: Francisco Beltrán**

**Fecha: 11-Nov.-2003 (segundo del día)**

**Para hallar "y2", es decir el pensamiento pedagógico de Negri, ¿Qué mejor cosa que entrevistar al mismísimo Antonio?** Dejemos reposar la idea. Hay un bullir de posibles modalidades: en persona, e-mail, webcam, entrevista abierta, espontánea, cuestionario preparado con las

dudas concretas en las extrapolaciones o implementaciones educativas de su pensamiento, después de leer sus libros, enviarle textos con las interpretaciones educativas de sus textos y que él nos dé el feed back.

---

**De: Francisco Beltrán**  
**Para: Francisco Baño**  
**Fecha: 11-Nov.-2003**

Me gusta mucho tu nueva propuesta, (...). Pero se me ocurre una idea loca (ahora tengo bastantes, de esas) que, a lo mejor, te hace cosquillas: **¿qué tal ponerte en contacto epistolar con Negri?**. No creo que sea muy difícil y, en cualquier caso, por intentarlo que no quede (una vez más precisado el asunto de la tesis en la línea que planteas, podrías exponérselo y ver por donde van sus tiros - dialécticos-). Muy loco, pero suéñalo y hablaremos más adelante. Un abrazo. Paco

---

**De: Francisco Baño**  
**Para: Francisco Beltrán**  
**Fecha: 11-Nov.-2003 (tercer e-mail del día)**

INCREÍBLE, ESTO  
Hemos pensado lo mismo!!!. Y al mismo tiempo!!!  
Un saludo.  
Paco

---

**De: Francisco Baño**  
**Para: Francisco Beltrán**  
**Fecha: 11-Nov.-2003 (cuarto e-mail del día)**

ES QUE ES CURIOSO...  
Cuando he llegado tu email aún no me había llegado aunque lo hubieras enviado a las cinco menos cuarto, venía pensando en ese tema y como exponerlo muy brevemente (...) al llegar, a toda velocidad he escrito esas líneas y cuando he pulsado el icono de la antena para enviar he enviado y, a la vez, he recibido el tuyo. Bueno, cosas de la informática y la telepatía.

---

**De: Francisco Baño**  
**Para: Francisco Beltrán**  
**Fecha: 27-Nov.-2003**

DEL RETORNO, ABECEDARIO PEDAGÓGICO.  
(Nota: En aquel momento estaba leyendo "Del retorno, abecedario biopolítico" Negri, A.)

Paco, ¿cómo va la cosa?, te dije que te escribiría por estas fechas, (...)  
Digo, voy a ponerle unas letritas al otro Paco...  
Y ¿Qué mejores letritas que un abecedario pedagógico negriniano?,  
ahí va:

A, de "Aquí estoy de nuevo".  
B de "Bernstein ¿por donde lo empiezo a leer?"  
C de "Comunicarse con Negri, esto esta que arde"  
D de "Democracia radical, por supuesto"  
E de "Escuela de la Multitud"  
F de "Foucault, claro"  
G de "Gramsci, el primer Antonio"  
H de "Hermenéutica y heurística, enseñar es un arte"  
I de "Imaginación al Poder"  
J de "Juego, jolgorio, jipis y juventud"  
K de "Karl Marx y el Grupo Krisis, pensamientos sobre el trabajo"  
L de "Liberales- fascistas, Libertades - siervas y Leyes - injustas, el oximorón".  
M de "Movimiento de Movimientos y Multitud soMos"  
N de "Nuevos Bárbaros contra el Naciente Imperio"  
Ñ de "Los añicos de la utopía, desazón de Fujuyama y su fin de la Historia"  
O, de "Ocio democrático".  
P de "Potentia, el Poder de la heurística"  
Q de ""Q"" (Nota: En aquel momento estoy leyendo también la novela del colectivo Luther Blizet que lleva ese título)  
R de "Resistencia y Revolución"  
S de "Sobresalario y Socialdemocracia, el Estado del Bienestar"  
T de "Trabajo asalariado: trabajo muerto, trabajo inmaterial: trabajo vivo"  
U de "Universalizar la Cultura y la Universidad, la educación humanística"  
V de "Virno, su gramática de la multitud y su historia natural"  
W de "Wellfare State y No War!"  
X de "Xenofobia, el miedo a la Multitud"  
Y de "Y al caer el muro ¿qué?"  
Z de "Zapatismo"

Un saludo.  
Paco, el otro.

---

**De: Francisco Beltrán**  
**Para: Francisco Baño**  
**Fecha: 27-Nov.-2003**

Paco, eres un genio. No sólo conservas memoria de los días (¿de los trabajos y los días, como Hesíodo?) sino que además me recuerdas el abecedario de nuestra relación, de tu trabajo, de por dónde van los tiros

(dialécticos), del gozo de leer y del trabajo como gozo (¿será masoquismo?). Me ha encantado reencontrarme contigo de este modo tan lúdico, tan "PacoBaño". Si no te cito antes vuelve a escribirme a partir del lunes para reclamármela. La verdad es que me apetece un encuentro contigo medio distendido y por eso me gustaría que la agenda sólo marcara la hora de inicio (aunque a lo mejor luego resolvemos en diez minutos, pero qué diez minutos pueden ser!). A partir de la semana que viene quiero que acabemos de precisar lo del título y... a inscribir. Bueno, te dejo porque tengo cena de tribunal, (...). Hasta la semana que viene.  
Paco

---

**De: Francisco Baño**  
**Para: Francisco Beltrán**  
**Fecha: 03-Dic.-2003**

(...)

Tengo algunas ideas sobre la mejor manera de comunicarnos con Antonio. Creo que se puede crear un buen rapport con Negri, un rapport activo, de relaciones recíprocas, como decía Gramsci, a base de trasladarle, ya sistematizadas, a Antonio algunas de las posibles reflexiones pedagógicas a las que dan lugar sus planteamientos. Le podemos "hacer pensar" en clave pedagógica al darle objetos, textos pedagógicos, sujetos a su pensamiento filosófico-político, pero creados por otros, nosotros. Yo creo que al menos le interesará echarles un vistazo. Lo mismo eso le hace hablar de "pedagogía y política" como hacía Gramsci (p.45 de "La alternativa pedagógica") igual que se puso a hacerlo con el tema de los medios de comunicación en "Infinito de la Comunicación, Finito del Deseo".

(...) no estaría mal elaborar y enviar a Negri, junto con un pequeño relato de la intencionalidad de la tesis, e incluso preguntas abiertas sobre temas educativos y que sea el mismo él que nos aclare estas dudas tan dudosas desde el hotel "Las Rejas"

Un saludo y hasta el día diez... si no se me escapa el genio de la botella de orujo, y te mando algún otro discurso lúdico.

Paco, el otro.

---

**De: Francisco Baño**  
**Para: Francisco Beltrán**  
**Fecha: 03-Dic.-2003**

Paco, parece que la Iguana Amarilla que tenía que abrir la puerta del almacén para que la luz penetrara a raudales sobre los textos satélite giran alrededor de mi tesis aún sin escribir, es decir Toni Negri, anda por ahí por las amélicas mareando un poco al personal y presentándose en fábricas ocupadas de galletitas en Argentina. Por supuesto en el



Hotel Las Rejas, es decir la Casa di Reclusione di Rebibbia, que se haya en la Via Bartolo Longo, 72. (...) no creo que los porteros con llavero y gorra estén dispuestos a recoger ningún recado para el Sr. Negri que antes se “hospedaba” allí. pero por suerte aparece también una dirección la de un tal Patrick Dieuaide - 129, bd de Ménilmontadn 75011 Paris y un Email : laurent@ecn.org, al que de inmediato les he mandado el mensaje del que ahora te mando copia:

“Hola,

*Soy Francisco Baño Burgos, estudiante de post-grado universitario de filosofía y ciencias de la educación de la Universidad de Valencia y he fundamentado bastantes de mis trabajos en textos del profesor Antonio Negri. Categorías filosóficas como el poder constituyente y la singularidad cooperante me han sido de gran ayuda en la búsqueda de modelos ontológicos para la Escuela del nuevo milenio, a la que suelo llamar la Escuela Radical Democrática o la Escuela de la Multitud. Me ha alegrado mucho la noticia de su excarcelación de la que me he enterado a través de Internet, cuando he intentado localizarlo para establecer contacto directo con él. Ahora estoy preparándome para inscribir la tesis doctoral en mi universidad y me gustaría establecer contacto vía E-mail, o de cualquier otro modo, con el profesor Negri, para enviarle algunas de mis ideas sobre la fundamentación de un discurso pedagógico radical democrático en el ámbito de lo que denomino La Escuela de la Multitud, de manera que él se entere de lo que estamos haciendo y pueda expresar sus opiniones acerca de los textos pedagógicos que surgen fundamentándose en sus tesis filosófico políticas.*

*Entre las páginas que he visitado he visto esta dirección electrónica y me he decidido a enviaros este mensaje para ver si me podríais facilitar las señas a las que dirigirme para ponerme en contacto con el profesor Antonio Negri.*

*Os doy las gracias por anticipado y espero vuestra respuesta que me será de gran ayuda y orientación.*

*Un saludo.*

*Francisco Baño Burgos”*

Así que en esas estamos mientras Don Antonio, nuestra Iguana Amarilla particular<sup>2</sup>, anda correteando por el hemisferio sur, más lejos que nunca, ahora que lo necesitábamos más cerca que nunca. Es una alegría que lo hayan soltado, pero alegres que estamos vamos a tener que dar más vueltas que un tío-vivo para localizarlo. Estoy dispuesto a ello. Te mantendré informado de los hallazgos en la búsqueda de “el chino”, bueno, podríamos llamarlo “el italiano”.

Saludos.

El otro Paco.

(...)

---

<sup>2</sup> Personaje de la novela de Paco Ignacio Taibo II “Retornamos como sombras”

**De: Francisco Baño**

**Para: Francisco Beltrán**

**Fecha: 26-Ene.-2004**

**Título: Cita aplazada (En este e-mail nace El Halcón)**

Halcón con gafas al habla, personaje oxímoron donde los haya. Recibido mensaje. Parte metereológico: la energía y potencia intelectual contenida en el centenar largo de Textos Satélites, ha creado un campo de alta densidad atmosférica y electroneuronal y se ha producido la condensación y precipitación de todos los textos satélites, storm brains acumulativos, en un punto indefinido antes, indexado ahora, en el centro de sus órbitas alrededor de la nada, de la potencia. Ahora en ese centro ha nacido, ha sido alumbrado el índice neuronado de "La Escuela de la Multitud". Los textos satélites por fin ya no son sólo volátiles sino satélites. Desafiando el dicho de que de la nada nada puede salir. De la nada central de los textos satélites ha salido como parto de los montes, como seta en el bosque, un índice, ahora campo gravitatorio que recoge todos los singulares esfuercillos de los storm brains anteiores. Ahora textos satélites continuará por mor al dicho de Foucault: "tomarse a sí mismo como objeto de estudio y reflexión" y será un importante documento paralelo, contenedero incluso de notas sobre estrategias metacognitivas, metodologías y demás. De embrión, a cuaderno de bitácora del viaje iniciático de mi tesis.

(...)

Recibirás muy pronto ampliación de índice, ahora "índice neuronado", es como un "quita pesadillas" chino un enjambre de conceptos indexados para nutrir un discurso ya elaborado a grandes líneas, los conceptos son entrelazados entre sí y, a la vez, suspendidos de temas. Es una mezcla de tela de araña atrapasaber y quita miedos chino para los novicios del saber. Quita el miedo a la tesis. (...). Hablemos ahora del halcón con gafas. Nuevo mito híbrido oxímoron que incorporo a los textos satélites. Complementario del Viejo Topo. El Viejo Topo se encargará de socavar, el halcón de otear, hacen falta muchos Viejos Topos organizados, pero los halcones trabajan en soledad y autonomía. Es el Ala Delta que nombro en la crítica a Dri, cuando digo que hay que renovar cada día el marxismo para convertirlo en cerbatana para dar en el clavo con el mínimo de energía, en puente para llegar a donde queremos y cerrar abismos, y el ultraligero para otear el Imperio y la Multitud. Allá va volando, el halcón con gafas, ahora que sus textos ya no vuelan sino que satelitan un índice, el que vuela es él, el caso es que algo vuele, como dice el subcomandante Marcos en un curioso textos sobre la resistencia y las mariposas. Allá va volando el Halcón con gafas. Tiene pico y pica donde quiere, y puede, y localiza muy bien los objetivos con la claridad visual del halcón, ayudaremos al viejo topo, que está un poco abuelete ya.

---

**Para: Francisco Beltrán**

**Fecha: 26- Feb.-2004**

## **Título: El quitapesadillas chino resultó ser un atrapasueños lakota.**

(...) Ahora veamos uno de los mitos Lakota, que desmiente la chinesca naturaleza del índice de la tesis de El Halcón, o el artefacto es un neme, una unidad cultural, que va dando vueltas al globo, o el Halcón que es seguidor del chino La Iguana Amarilla, lo calificó como chino por falta de otro adjetivo étnico:

EL ATRAPASUEÑOS (Mitos y leyendas de la Nación Lakota)

*"Hace mucho tiempo cuando el mundo era aún joven, un viejo líder espiritual Lakota estaba en una montaña alta y tuvo una visión. En esta visión Iktomi, el gran maestro bromista de la sabiduría se le aparecía en forma de una araña. Iktomi le hablaba con él en un lenguaje secreto, que solo los líderes espirituales de los Lakotas sabían entender. Mientras le hablaban entre ellos, Iktomi -la araña- tomó un trozo de madera del sauce más viejo. Le dió forma redonda y con plumas, pelo de caballo, cuentas y adornos empezó a tejer una telaraña.*

*Hablaron de los círculos de la vida, de como empezamos la existencia como bebés y crecemos a la niñez y después a la edad adulta, para llegar finalmente a la vejez, cuando debemos volver a ser cuidadosos, como cuando éramos bebés, completando así el círculo.*

*Pero Iktomi -dijo mientras continuaba tejiendo su red- "en cada tiempo de la vida hay muchas fuerzas, algunas buenas otras malas- Si te encuentras en las buenas ellas te guiarán en la dirección correcta. Pero si escuchas a las fuerzas malas, ellas te lastimarán y te guiarán en la dirección equivocada". Y continuó: "Hay muchas fuerzas y diferentes direcciones y pueden ayudar a interferir con la armonía de la naturaleza. También con el gran espíritu y sus maravillosas enseñanzas".*

*Mientras la araña hablaba continuaba entretejiendo su telaraña, empezando de afuera y trabajando hacia el centro. Cuando Iktomi terminó de hablar, le dio al anciano Lakota la red y le dijo: "mira la telaraña es un círculo perfecto, pero en el centro hay un agujero, usala para ayudarte a ti mismo y a tu gente, para alcanzar tus metas y hacer buen uso de las ideas de la gente, sus sueños y sus visiones. Si crees en el Gran Espíritu, la telaraña atrapará tus buenas ideas y las malas se irán por el agujero".*

*El anciano Lakota, le pasó su visión a su gente y ahora los indios usan el atrapasueños como la red de su vida. Se cuelgan encima de las camas, en su casa para escudriñar sus sueños y visiones. Lo bueno de los sueños queda capturado en la telaraña de la vida y enviado con ellos. Lo malo escapa a través del agujero del centro y no será nunca más parte de ellos. Los Lakota creen que el atrapasueños sostiene el destino de su futuro."*  
(<http://personal.readysoft.es/jmcasasempere/mito07.htm>)

Pero el caso es que al Halcón de afilada vista le gusta sacarle punta a todo y ver lo invisible y ha visto que esta leyenda lakota tiene una lectura sorprendente, saltando de la dimensión onírica a la académica.

*"Hace mucho tiempo cuando el mundo era aún joven, un viejo líder espiritual Lakota estaba en una montaña alta y tuvo una visión. En esta visión Iktomi, el gran maestro bromista de la sabiduría..."*

(...) y a mí, además, se me antoja que el maestro bromista de la sabiduría es "aquel que enseña las disciplinas con bromas" y las bromas son juegos.

(...)

"(...) Pero Iktomi -dijo mientras continuaba tejiendo su red- "en cada tiempo de la vida hay muchas fuerzas, algunas buenas otras malas- Si te encuentras en las buenas ellas te guiarán en la dirección correcta. Pero si escuchas a las fuerzas malas, ellas te lastimarán y te guiarán en la dirección equivocada". Y continuó: "Hay muchas fuerzas y diferentes direcciones y pueden ayudar a interferir con la armonía de la naturaleza. También con el gran espíritu y sus maravillosas enseñanzas"

En nuestra época, ese "gran espíritu" podría ser "El Libro colectivo que continuamente explora la historia" nombrado por Emmanuel Rodríguez en el último párrafo de la autoría de "El gobierno imposible".  
(nodo50.org/ts/el\_gobierno\_imposible.htm).

(...)

" Cuando Iktomi terminó de hablar, le dio al anciano Lakota la red y le dijo: "mira la telaraña es un círculo perfecto, pero en el centro hay un agujero, usala para ayudarte a ti mismo..."

Foucault: "Tomarse a sí mismo como objeto de estudio y acción"  
"... y a tu gente..."

A tí mismo y a tu gente, aquí vemos una concepción de la identidad inextricable a la alteridad.

"... para alcanzar tus metas..."

Para redactar la tesis.

"...y hacer buen uso de las ideas de la gente sus sueños y visiones..."

Y hacer buen uso de las ideas, sueños y visiones de Negri, Virno, Bifo, Emmanuel Rodríguez, Milner, Foucault, Marx, Spinoza, Nietzsche, Maquiavelo, Rosa de Luxemburgo, Lenin, Trotsky...

" Si crees en el Gran Espíritu ..".

Si crees en el general intellect... O mejor en el libro colectivo que continuamente explora la historia...

"... la telaraña..."

...el índice neuronado...

"...atrapará tus buenas ideas y las malas se irán por el agujero..."

... atrapará las categorías relevantes para la tesis y lo que no tenga lugar en el índice no tendrá lugar en la tesis, así que es mejor que "se vaya por el agujero".

"...El anciano Lakota, le pasó su visión a su gente y ahora los indios usan el atrapasueños como la red de su vida. Se cuelgan encima de las camas, en su casa para escudriñar sus sueños y visiones..."

Para escudriñar medio de sus propios sueños y visiones el sí-mismo. Otra vez Foucault: "Tomarse a sí mismo como objeto de estudio y acción". En estas culturas sueños y visiones definen lo que uno es, son como el "índice" de la vida y del sí-mismo, hasta el punto de que los nombres se los ponen ellos mismos, "bautismo autónomo" tras un viaje a su interior con la ayuda de ingestión de plantas sagradas. (...)

"Lo bueno de los sueños..."

Las categorías útiles...

"... queda capturado en la telaraña de la vida..."

quedan capturadas en el índice de la tesis...

"... y enviado con ellos..."

e incorporadas así a la tesis

" ...Lo malo escapa a través del agujero del centro y no será nunca más parte de ellos...."

Los elementos que dispersan el estudio haciéndolo superficial y demasiado extenso escapan fuera del índice y no serán nunca más parte de la tesis.

*"...Los Lakota creen que el atrapasueños sostiene el destino de su futuro..."*

El Halcón con Lentes, cree que de la historia y el presente de nuestros sueños y visiones, nuestras utopías, deseos y potencias, nacerán las propuestas futuribles, los nuevos deseos y potencias, dicho de otra manera, las nuevas utopías, que, según Galeano, nos ayudarán a caminar.

---



---

**DOS AÑOS DE FRUCTÍFERA AMISTAD MAESTRO-ALUMNO Y CIENTOS DE CORREOS ELECTRÓNICOS DESPUÉS (QUÉ PACIENCIA TIENE MI AMIGO PACO BELTRÁN) :**

De: <**Francisco.Beltran@uv.es**>

Enviado por:  
**uv.es**

Para: **pacobano@gmail.com**

Fecha: **28-feb-2006 19:54**

Asunto: **cita**

Paco: comprendo tu emoción y admiro el procedimiento que se ha liado finalmente para dar a la tesis un sentido que al principio no intuimos pero que has sido capaz de conseguir que echara a andar. Quiero verlo todo armadito, muy formal la cosa, como para ir poniendo fin a esta fase académica, ahora que empieza a desmadrarse y/o despadrarse por el mundo como corresponde a una criatura autónoma. Pon tú la fecha probable para tenerlo todo armado y transcrito, ordenado en papel, y me la sugieres; a partir de eso, buscamos el momento más propicio para un encuentro (...). Un saludo y mi (...) felicitación.

Paco, (...)

---

**Fecha:** Thu, 23 Mar 2006 15:59:45 +0100

**De:** Francisco Baño

**Para:** Francisco Beltrán

**Asunto:** YA CASI ESTÁ EL (LOS) ANEXO(S)

**Parte(s):** 060310 anexo II tesis recogiendo textos, árbol, índices, etc.doc  
060303 ANEXO.doc

Hola, Paco. Que no me he perdido. Mucha faena al llegar de Fallas. Ya me la he quitado de encima. He continuado con los anexos. Ahora son dos uno de vivencias-comunicación y otro de textos, índices, árboles, etc. Ya sé que es lo de siempre pero te los remito de nuevo. Están casi acabados. No los imprimas. Es por si quieres hechar un vistazo. Pronto estarán acabados y habrá cita para organizar el último embate de la tesis. ¡¡Uauuau!! Se puede presentar como uno solo, o como dos, o como multitud si numeramos un anexo por sujeto singular o colectivo.

Me voy a comer.

Un abrazo.

Y, en vez del Aguila Amstel firmo:

El Halcón Amstel (Amigo Mío Somos Todos Eruditos Luchadores)

---

**Fecha:** Thu, 23 Mar 2006 16:55:16 +0100 (CET)

**De:** Francisco Beltrán

**Para:** Francisco Baño

**Asunto:** recibido y no corto

Entusiasta y desafortunado amigo Paco: está claro que la tesis, tu modo de construirla, anexos y demás, me ha desbordado como director. Lejos de sentirme mal por ello, me alegra mucho encontrar esa criatura a la que, modestamente, ayudé a venir al mundo, crecía y responde. He recibido y leído cada uno de tus envíos; he abierto cada uno de los enlaces; he pensado en tu 'trabajo' (académico) cada vez que he visitado una librería por Buenos Aires o por la red; por Girona o por Valencia. Como veo que haces uso de los (algunos) correos electrónicos, no quiero ser excesivamente preciso ni tampoco demasiado expansivo en mis apreciaciones particulares; aunque me consta que ya no dirijo (una liberación, eso de no ser 'dirigente' -ni, puestos a ello, 'diligente' como diría nuestro amigo, el Chino de TaiboII-) sigo figurando como tu 'director', así que continuaremos esta comedia de los enredos que parece que tan bien se nos da a ambos. (...)

Un abrazo, Halcón emancipado.

Er bisho paco (minúsculo).

---

**Fecha:** Fri, 24 Mar 2006 11:46:39 +0100

**De:** Francisco Baño

**Para:** Francisco Beltrán

**Asunto:** Re: recibido y no corto

Que va, que va, tú eres el director de esta tesis. Lo que pasa es que racticamos la "amistad militante", somos corso, colectivo, todo lo que está quasi-prohibido en la academia jerarquizada. Somos como cómplices de esta tesis liberadora de prejuicios vetustos. Si no llega a haber un Beltrán ahí, nada de esto hubiera salido. (...)

Ahora hay una tesis que está viva por sí misma, rulando por el ancho mundo, en manos de pensadores y multiplicándose; (...). La prueba de que hay director de tesis en que cuando El Halcón no sabe que hacer o pa' donde ir, mira al Bicho Innominado (para nada minusculizado, disiento) que tiene más experiencia, tal y como hacen los analistas institucionales.

O sea, que sí que hay director de tesis, director epistemológico y se ha sustituido la autoridad jerárquica académica en la medida de lo posible (he tenido que hacer índices, árboles, e incluso me perseguía una parrilla, halcón a la parrilla, vaya tufo) por la "amistad militante" en el terreno académico.

Lo que pasa es que dirigir a un rapaz capaz de subsistir comiendo palomas y ratones por sí mismo, y que está con el cetrero por amistad cooperante, es más difícil que dirigir a un borreguete que mira al pastor cada dos por tres pa'ver lo que hay que hacer, para dejarse llevar. Aunque como ya he dicho El Halcón dentro de su independencia sabe donde está el yacimiento epistemológico del que surge, que se encarna en ese Gran Bicho Innominado que conozco y aprecio.

En fin, fábulas fantásticas tan reales como las buenas noticias de todo tipo que colman estos días nuestros oídos.

(...)

Bueno, amigo Paco, un abrazo y a ver si esta semana que viene ya tengo el zafarrancho de combate preparado para una reunión planificadora y conversadora a ambos lados de una rubia. El lunes te llevo el libro y recogeré la novela y a lo largo de la semana te mandaré los textos anexos y documento general y concertaremos cita. Vale?

---

**2° - MAILING PARA CONSEGUIR REFERENCIA DE  
ANTONIO NEGRI A EFECTOS DE ENVIARLE UN ENSAYO  
CON CONTENIDOS DE LA TESIS**

**Fecha:** Fri, 4 Mar 2005 17:42:18 +0100 (CET)

**De:** Francisco Beltrán

**Para:** Francisco Baño

**Asunto:** direcciones editoriales

Paco, ahí van las direcciones de tres editoriales que han publicado a Negri en castellano:

Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Mariano Cubí, 92

08021 Barcelona

www.paidos.com

Ediciones El cielo por asalto

Fray Luis Beltrán, 125

C1406BEC- Ciudad de Buenos Aires

(Argentina)

asaltarcielos@abaconet.com.ar

Debate:

Random House Mondadori, S.A.

Travessera de Gràcia, 47-49

08021 Barcelona

---

**Fecha:** Tue, 8 Mar 2005 12:28:16 +0100

**De:** Francisco Baño

**Para:** Fr Francisco Beltrán

**Asunto:** LOS PICOTAZOS DEL HALCÓN

Hola Paco, te informo de mis picotazos, he escrito más emails. Bueno, es el mismo pero lo he enviado a Paidos y aún no me ha llegado el desagradable mensaje "failure message" (que vol dir que nanai, que s'ha perdut, que no arriba). He vuelto a escribir a la dirección de El Cielo por Asalto, y esta vez no me ha llegado tampoco el indeseable mensaje "failure nanai". En Traficantes de Sueños he probado sus tres o cuatro direcciones y todas con contestación "failure misich tararí tarará" o sea nanai. En Editorial Debate me he metido en su página de sugerencias y les he puesto allí la carta, a modo de sugerencia, expresando que en su página web no ponen la dirección de correo y que he tenido que escribirles ahí. Les he mandado el mismo texto, con algunas variaciones para que no se aburran a los cinco apartados de sugerencias: Editorial,



Atención al cliente (en este caso les he dicho que uso mucho su libro Multitud en mi tesis) Relaciones Públicas, Recursos Humanos e Internet.

De momento todo son picotazos falcónicos pero las garras aún no las he podido gastar, o sea que no he recibido contestación más allá de los "failure notice" del sistema que me tienen ya hasta la gorra gris. En los dos primeros envíos te mandé copia, en los posteriores no para no gastar espacio de tu correo.

Un saludo de

El Halcón Con Gorra Gris.

Nota: A partir de aquí se desarrolla una intensa campaña de carreo, vía correo electrónico, de la que hemos guardado algunos ejemplares como muestra que se listan a continuación. Habían más. Se listan a continuación los que tuvimos la precaución de conservar.

También se visitan páginas escribiendo desde dentro de la página a los "webmaster" a los "administradores", etc. de las que no queda ningún tipo de constancia.

También el 6 de abril de 2005 se localiza un texto en rebellion.org, titulado "*Comentario y análisis de Multitud. Multitud y Guerra en la era del Imperio por Michael Hardt y Antonio Negri*" cuya autoría figura en forma de dirección de correo electrónico "*cognitariado(...)*". Se les dirige la misma carta a esa dirección de correo y esa será la veta, el filón que permitirá que la investigación camine a buen paso gracias al amigo militante "Cognitariado".

---

**Fecha:** Thu, 31 Mar 2005 09:33:22 +0200

**De:** Francisco Baño

**Para:** aspic\_gz@yahoo.es

**Asunto:** solicitando información sobre como contactar con Antonio Negri

Estimados amigos de Ediciones Gaia XXI:

Soy Francisco Baño Burgos, estudiante de post-grado de la Universidad de Valencia (España) y estoy elaborando una tesis doctoral que versa sobre el pensamiento de Antonio Negri aplicado a la enseñanza, se titula "La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri".

En el proceso de elaboración me he planteado la posibilidad de contactar con el profesor Negri y ponerle al corriente de los resultados de mis investigaciones.

Para ello he compuesto un ensayo en el cual se sintetizan los contenidos de la futura tesis. Tengo gran interés en que Antonio Negri pueda leer este documento y también, si así lo desea, elaborar algún

tipo de contestación con sus impresiones, matizaciones, orientaciones, críticas, etcétera. No es necesario expresar el gran avance que ello significaría para la tesis en elaboración.

Sin embargo no cuento con la referencia necesaria para hacerle llegar el referido ensayo. Por eso he recurrido a ustedes, puesto que he tenido conocimiento que permiten descargar gratuitamente el libro "Imperio" de Antonio Negri y, por ello, es posible que cuenten con alguna referencia (dirección de e-mail, apartado de correos...) que permita contactar de alguna manera con el citado autor. Me he decidido a escribirles para ver si me pueden ayudar en este aspecto, facilitándome la referencia necesaria (dirección postal o de correo electrónico) para poder enviar allí el ensayo.

Si lo consideran conveniente, también podría hacerles llegar el ensayo a ustedes vía correo electrónico en forma de fichero en formato documento de "Microsoft Word", para que ustedes a su vez lo puedan reenviar a su destinatario, el profesor Antonio Negri. Igualmente, si conocen alguna otra posibilidad de contactar que yo desconozca, les agradecería que me lo comunicaran.

Les agradezco de antemano cualquier ayuda que me puedan prestar en este sentido.

Un saludo.

Post-Data: Mi dirección de correo electrónico es:  
(...)

---

**Fecha:** Fri, 1 Apr 2005 09:33:54 +0200

**De:** Francisco Baño

**Para:** cartas@claringlobal.com.ar

**Asunto:** Consulta a D. Héctor Pavón sobre la forma de contactar con Antonio Negri

Estimados amigos de Clarín:

(...)

Sin embargo no cuento con la referencia necesaria para hacerle llegar el referido ensayo. Por eso he recurrido a ustedes, puesto que he tenido conocimiento de la entrevista realizada el día 28 de agosto de 2004 por parte del periodista D. Héctor Pavón a Antonio Negri en su casa del Trastevere romano. Por ello, he pensado que es posible que cuenten con alguna referencia (dirección de e-mail, apartado de correos...) que permita contactar de alguna manera con el citado autor. Me he decidido a escribirles para ver si me pueden ayudar en este aspecto (...)

(...)

Les agradezco de antemano, cualquier ayuda que me puedan prestar en este sentido.

Un saludo.

---

**Fecha:** Fri, 1 Apr 2005 12:46:10 +0200

**De:** Francisco Baño

**Para:** yannm.boutang@wanadoo.fr

**Asunto:** Solicitando información para contactar con Antonio Negri.

Sr. Yann Moulier Boutang:

(...)

Sin embargo no cuento con la referencia necesaria para hacerle llegar el referido ensayo. Por eso he recurrido a usted, puesto que he tenido conocimiento, a través de internet, de la anterior dirección del profesor Negri (en Vía Bartolo Longo, 72- 00156-Roma Italia, Casa di Reclusione di Rebbibia).

Dirección que, afortunadamente, ya no es actual y junto a ella figuraba esta dirección de correo electrónico, para expresar la solidaridad con él. Por ello, es posible que usted cuente con alguna referencia (dirección de e-mail, apartado de correos...) que permita contactar de alguna manera con el profesor Antonio Negri. Me he decidido a escribirle para ver si me puede ayudar en este aspecto, facilitándome la referencia necesaria (dirección postal o de correo electrónico) para poder enviar allí el ensayo.

(...)

Sr. Boutang, le agradezco de antemano cualquier ayuda que me puedan prestar en este sentido.

Un saludo.

---

**Fecha:** Fri, 1 Apr 2005 13:34:19 +0200

**De:** Francisco Baño

**Para:** ayuda@nodo50.org

**Asunto:** Solicitando ayuda para contactar con Antonio Negri

Estimandos amigos de Nodo50.org:

(...)

Sin embargo no cuento con la referencia necesaria para hacerle llegar el referido ensayo. Por eso he recurrido a ustedes, ya que a menudo

recorro a su página para leer textos del citado autor y otros, o, por ejemplo, bajarme el libro Imperio, etc. Por ello, he pensado que es posible que ustedes cuenten con alguna referencia ...

(...)

Un saludo.

---

**Fecha:** Fri, 1 Apr 2005 13:55:15 +0200

**De: Francisco Baño**

**Para:** webmaster@espaimarx.org

**Asunto:** solicitando ayuda para contactar con Antonio Negri

Estimandos amigos de Espaimarxorg:

(...)

Sin embargo no cuento con la referencia necesaria para hacerle llegar el referido ensayo. Por eso he recurrido a ustedes, ya que a menudo recorro a su página para leer textos del citado autor y otros. Por ello, he pensado que es posible que ustedes cuenten con alguna referencia (...)

(...)

Les agradezco de antemano cualquier ayuda que me puedan prestar en este sentido.

Un saludo.

---

**Fecha:** Fri, 1 Apr 2005 14:02:56 +0200

**De: Francisco Baño:**

**Para:** revista@herramienta.com.ar

**Asunto:** Solicitando ayuda para contactar con Antonio Negri

Estimados amigos de Herramienta:

(...)

Sin embargo no cuento con la referencia necesaria para hacerle llegar el referido ensayo. Por eso he recurrido a ustedes, ya que he encontrado en internet las peticiones de excarcelación que realizó herramientas y la campaña de solidaridad con el entonces encarcelado profesor Negri. Por ello, he pensado que es posible que ustedes cuenten con alguna referencia (...)

Les agradezco de antemano cualquier ayuda que me puedan prestar en este sentido.

Un saludo.

---

**Fecha:** Fri, 1 Apr 2005 14:11:38 +0200

**De:** Francisco Baño

**Para:** laurent@ecn.org

**Asunto:** solicitando ayuda para contactar con Antonio Negri

Soy Francisco Baño Burgos, estudiante de post-grado de la Universidad de Valencia (España)(...)

Sin embargo no cuento con la referencia necesaria para hacerle llegar el referido ensayo. Por eso he recurrido a usted, puesto que he tenido conocimiento, a través de internet, de la anterior dirección del profesor Negri (en Vía Bartolo Longo, 72- 00156-Roma Italia, Casa di Reclusione di Rebbibia).

Dirección que, afortunadamente, ya no es actual y junto a ella figuraba esta dirección de correo electrónico, para expresar la solidaridad con él. Por ello, es posible que usted cuente con alguna referencia (dirección de e-mail, apartado de correos...) que permita contactar de alguna manera con el profesor Antonio Negri. Me he decidido a escribirle para ver si me puede ayudar en este aspecto, facilitándome la referencia necesaria (...)

Sr. Boutang, le agradezco de antemano cualquier ayuda que me puedan prestar en este sentido.

Un saludo.

---

**Fecha:** Fri, 1 Apr 2005 14:18:37 +0200

**De:** Francisco Baño

**Para:** mariodos@cps.ucm.es

**Asunto:** Solicitando ayuda para contactar con Antonio Negri

Sr. Mario Domínguez:

(...)

Sin embargo no cuento con la referencia necesaria para hacerle llegar el referido ensayo. Por eso he recurrido a usted, puesto que he tenido conocimiento, a través de internet, de sus labores de coordinación y recogida de textos en torno a Imperialismo e Imperio, "Imperio y sus repercusiones". Por ello, es posible que, por afinidad, usted cuente con alguna referencia

Le agradezco de antemano cualquier ayuda que me puedan prestar en este sentido.

Un saludo.

---

**Fecha:** Fri, 1 Apr 2005 09:59:34 -0300

**De:** Lectores Clarín.com <Cartas@claringlobal.com.ar>  
**Para:** Francisco Baño  
**Asunto:** RE: A la atención del periodista D. Héctor Pavón

Estimado usuario:  
Su mensaje ya ha sido reenviado a la sección correspondiente.

Atentamente,  
Clarín.com  
www.clarin.com

---

**Fecha:** Fri, 01 Apr 2005 15:06:13 +0200  
**De:** aspic\_gz@yahoo.es  
**Para:** **Francisco Baño**  
**Asunto:** Re: solicitando información sobre como contactar con Antonio Negri

Lo siento mucho pero no dispongo del correo electrónico, u otra forma de contacto, de Antonio Negri. He consultado con una persona por si lo sabía pero tampoco ha dado resultado. Siento no haberte sido de ayuda :-( .

Gracias por visitar mi bitácora y vuelve cuando quieras ¡estás en tu casa!

miguel

---

**Fecha:** Tue, 5 Apr 2005 10:01:55 +0200  
**De:** Francisco Baño  
**Para:** **Francisco Beltrán**  
**Asunto:** ¡¡POR FIN RESPUESTAS!!

Hola, Paco, ver a El Halcón cazar me ha dado hambre. Me voy a almorzar. Aquí te adjunto un fichero informativo.  
Un saludo.  
Postdata: Eureka, hurra, yupi, etc.

<p>De: merin_aspic &lt;aspicgz@yahoo.es&gt; Para: bano_fra@gva.es Tema: RE Solicitando información sobre como con Antonio Negri</p>
---

Lo siento mucho pero no dispongo del correo electrónico, u otra forma de contacto, de Antonio Negri. He consultado con una persona por si lo sabía pero tampoco ha dado resultado. Siento no haberte sido de ayuda :-).

Gracias por visitar mi bitácora y vuelve cuando quieras ¡estás en tu casa!

miguel

<http://gaiaxxi.trota-mundos.com/>

Primera señal con significado para el halcón. Liger destello gráfico en la inmensidad del silencio de la hoja en blanco de las respuestas a sus gritos. Algo rompe el limbo del ingrato silencio ingrávido.

"Gracias por visitar su bitácora y que vuelva cuando pueda ¡esa es mi casa!. Trotamundos. com". Gracias a vosotros trotamundos... ¿camineros?...

Basta de flotar en la nada: ¡Algo se ha movido!.

De: Lectores Clarín.com <Cartas@claringlobal.com.ar>  
Para: bano\_fra@gva.es  
Asunto: RE: A la atención del periodista D. Héctor Pavón

Estimado usuario:  
Su mensaje ya ha sido reenviado a la sección correspondiente.

Atentamente,  
Clarín.com  
www.clarin.com

Es cierto, algo corre-ocurre por allí abajo... Tranquilo, ya son muchos los días de vuelo errático sin atisbar pieza... Pero esto no es un espejismo visionario: ¡son contestaciones!

De: Multitud <cognitariado@yahoo.es>

Para: "cooperacion"@gmail.com

Asunto: Respuesta.

Estamos tratando de gestionar el correo electrónico del profesor Negri, puesto que su obtención depende de terceros de su confianza, que a su vez confían en nosotr\*s. En breve podré darle información relacionada con este asunto.

Sería interesante que nos enviase su ensayo a esta misma dirección de correo, para poder hacernos cabal composición de su contenido y alcance.

Cualquier material en relación con la obra de Negri, será bienvenido.

Gracias

¡Hecho!... ¡Ya era hora!... El Halcón se lanza en picado, por fin podrá hacer llegar sus visiones voladoras a su destinatario, la Iguana.

Ahora solo resta librar el texto a los amigos de la Iguana, esos con nombre de enjambre: Multitud. Pero primero habrá que almorzar. Es curioso el nombre de la dirección de e-mail: "cognitariado".

Un saludo de  
El Halcón Cognitario.

---

**Fecha:** Tue, 5 Apr 2005 13:10:49 +0200

**De:** Francisco Baño

**Para:** Francisco Beltrán

**Asunto:** El Halcón también ha detectado a Hardt.

¿Cómo no se me había ocurrido antes?. Mis trabajos (democráticos, no enajenados) versan sobre el pensamiento de Negri... Negri trabaja con Hardt... Hardt trabaja en la Universidad de Duke... Hago trabajar al ordenador usando el poder del cognitariado:

Google. Buscar, búsqueda avanzada, con todas las palabras:  
"Michael Hardt University Duke"

Y pinchando la primera dirección que sale en los resultados de la búsqueda, llegamos a... ¡La ficha personal del mismísimo Michael Hardt!, del dueto Hardt & Negri, ficha que incluye su e-mail adress:

hardt@duke.edu.

¿Qué te parece? Bastaba con enviarle una cartita en inglés, que para eso hice una carrera de tres años, para poder enviar cartitas en inglés, y adjuntar el ensayo en castellano y una nota diciendo que el ensayo es



susceptible de ser traducido al inglés, si así lo desea, por el mismo autor, que puede hacer las veces de traductor, ya que ha hecho también de mecanógrafo y de maquetador del ensayo, así somos los virtuosos del cognitariado... Hoy venía con esa idea en la cabeza: Habiéndole enviado un e-mail a Mario Domínguez, coordinador de "Nómadas" en la página de la Universidad Complutense ¿Porqué no enviarle otro directamente a Hardt a su universidad?... Pero la llegada de respuestas me ha distraído en otro sentido. Cumplimentado el beneficioso correo con Multitud, del que te doy cuenta en e-mail anterior. Realizo la búsqueda por aquello de gastar las ideas que para algo se tienen, aunque solo sea por tener otro lugar adonde lanzar la flecha - texto de las trenzas.

Aquí va la ficha de Hardt, por si nos hiciera falta con posterioridad.

(...)

Otro saludo.  
Paco.

---

**Fecha:** Wed, 6 Apr 2005 16:47:40 +0200 (CEST)  
**De:** Francisco Beltrán  
**Para:** Francisco Baño  
**Asunto:** gracias, pero...

Paco, gracias por el envío del folletín de Paco Ignacio Taibo II, pero no he podido abrirlo (ni después de descargármelo) porque me lo impide del sistema de seguridad que tenemos cargado en el servidor de la universidad. ¿Te resultaría muy incómodo mandármelo ya transcrito -abierto en word o algo así-? De paso te diré que estoy al tanto de tus vuelos panorámicos oteando el escondite de la iguana; la opción de Hardt me parece muy interesante y viable. Sigue teniéndome al corriente. Un saludo. paco

---

**Fecha: Fri, 8 Apr 2005**  
**De: Francisco Baño**  
**A: Michael Hardt**

**titulo: Help! I have an assay and I need contact with Antonio Negri**

Mr. Hardt,

Firstly I introduce myself, I am Francisco Baño Burgos, I'm a student of doctorate of "Universidad de Valencia" (Spain), and I'm working in my thesis about the Antonio Negri's thinking, or Antonio Negri's philosophie, and its aplication in education. The tittle of my thesis is "La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri. (The Multitude's School. A pedagogical reading of

Antonio Negri's texts). I have written an essay with some ideas of the thesis. And I want to send it to the teacher Mr. Negri in order he can read it and, if it's possible, to do some comments about it. It could be a great advance for the thesis, indeed.

But I have not the Mr. Negri's address for sending my essay there. The essay's title is "Las Trenzas de la Multitud" (The Braids of Multitude). I send you the essay with this message. If you could to send the essay to Mr. Negri you help me very much.

Moreover, if you read the essay and you want make me a comment about it, I were very glad and charmed with your response. I can attempt to translate all the essay to English language, because I studied English Teacher Training, but a lot of years ago, and I forget a lot of lexic and fluency. The translate spends a lot of time and I have decided to send a copy in Spanish language for your reading and for sending it to Mr. Negri.

Thank you very much with your help.

You can write me to the next adress, (...)

Sr. Hardt:

Soy Francisco Baño Burgos, estudiante de post-grado de la Universidad de Valencia (España) y estoy elaborando una tesis doctoral que versa sobre el pensamiento de Antonio Negri aplicado a la enseñanza, se titula "La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri". En el proceso de elaboración me he planteado la posibilidad de contactar con el profesor Negri y ponerle al corriente de los resultados de mis investigaciones.

Para ello he compuesto un ensayo en el cual se sintetizan los contenidos de la futura tesis. Tengo gran interés en que Antonio Negri pueda leer este documento y también, si así lo desea, elaborar algún tipo de contestación con sus impresiones, matizaciones, orientaciones, críticas, etcétera. No es necesario expresar el gran avance que ello significaría para la tesis en elaboración.

Sin embargo no cuento con la referencia necesaria para hacerle llegar al profesor Negri el referido ensayo. Por eso he recurrido a usted, primero por ser coautor de "Imperio" y de "Multitud", obras de gran importancia para la base teórica de mi tesis y, segundo, porque afortunadamente su dirección electrónica sí está disponible en red, en la página de la Universidad de Duke.

Me he decidido a escribirle para ver si me puede ayudar en este aspecto, facilitándome la referencia necesaria (dirección postal o de correo electrónico) para poder enviar el ensayo al profesor Negri. También le remito a usted el citado ensayo junto a este e-mail en forma de fichero Word.

Naturalmente, si usted desea realizar algún comentario, anotación, crítica, etc. sobre el contenido del ensayo será también muy bienvenido y de gran ayuda para el desarrollo de la tesis. Si lo considera conveniente también podría, con tiempo, conseguir una copia traducida

al inglés, puesto que estudié Magisterio, Especialidad Profesor de Lengua, Literatura e Idioma extranjero, inglés.

Espero que sea más fácil para usted que para mí reenviar la copia que ahora le adjunto a su destinatario, el profesor Antonio Negri. Igualmente, si conoce alguna otra posibilidad de contactar con él que yo desconozca, le agradecería que me lo comunicara.

Le agradezco de antemano cualquier ayuda que me pueda prestar en este sentido.

Un saludo.

Post-Data: Mi dirección de correo electrónico es (...)

---

**Fecha:** Thu, 14 Apr 2005 13:10:15 +0200

**De:** Francisco Baño

**Para:** gensola@hotmail.com

**Cc:** Francisco Beltran

**Asunto:** PREGUNTANDO POR EL ENVÍO DE UN ENSAYO A LA ATENCIÓN DEL PROFESOR NEGRI

Sra. Judith Revel:

Soy Francisco Baño Burgos, un estudiante de post-grado de la Universidad de Valencia (España), (...)

En la búsqueda de las referencias necesarias para hacerle llegar el documento al profesor Negri, **la semana pasada encontré una página de internet que me ha sido de gran ayuda pues a su vez desde allí le remitieron a esta dirección el citado ensayo.**

Cuando hoy le he preguntado vía email, por la remisión del fichero con el citado ensayo me ha dado el enlace donde aparece su dirección electrónica y me han dicho que le escriba a usted preguntando por "el correo del (...) en el que se remitía el ensayo.

Sería una gran alegría para mí que me dijera usted que el texto ya ha llegado a manos del profesor Antonio Negri y que piensa leerlo. Se habrían cumplido mis expectativas.

Igualmente, si conoce alguna otra forma de hacérselo llegar a Antonio Negri directamente (alguna dirección de correo electrónico por ejemplo) sería de gran ayuda para mí.

Muchas gracias por su ayuda y perdón por las posibles molestias.

---

---

**Fecha: 19 de abril de 2005**  
**De: gensola@hotmail.com**  
**Para: Francisco Baño**  
**Asunto: RE: Envío del ensayo "Las Trenzas de la Multitud".**

**Gentile amico, Mi farà molto piacere vedere il suo saggio. Me lo spedisca per piacere stampato all'indirizzo postale seguente:**

**Antonio Negri**  
**(...)**  
**(...) Venezia Italia**

**Cordialmente**  
**Ton Negri**

---

**Fecha:** Tue, 19 Apr 2005 14:20:03 +0200  
**De: Francisco Baño**  
**Para:** Judith Revel <gensola@hotmail.com>  
**Asunto:** ENVIARÉ EL ENSAYO MUY PRONTO

Estimado profesor Negri. Estoy muy contento por que por fin se cumplen mis expectativas. Preparé el ensayo pensando en que usted pueda leerlo y estar al corriente de las diseminaciones de su pensamiento en el mundo de la pedagogía. Llevo desde el mes de febrero intentándolo. Es una enorme alegría para mí poder, por fin, enviárselo. Muy pronto le remitiré el ensayo ya impreso a la dirección que usted me indica. Muchas gracias por todo.

Saludos.

Paco Baño.

**ACTUALIZACIÓN DEL ANEXO DE FECHA 09/02/2009:**

NOTA: EL ENSAYO QUE FUE REMITIDO A ANTONIO NEGRI FIGURA AL FINAL DE ESTE ANEXO.

**POSTERIORES ENVÍOS DE DOCUMENTACIÓN RELATIVA  
A LA TESIS A ANTONIO NEGRI Y MICHAEL HARDT, CON  
CONTESTACIÓN POR PARTE DE MICHAEL HARDT**

**Fecha:** Thu, 29 Sep 2005 13:09:50 +0200

**De:** Francisco Baño

**Para:** Judith Revel

**Asunto:** A LA ATENCIÓN DE D.ANTONIO NEGRI-REMITIENDO TEXTO PEDAGÓGICO

Sra. Judith Revel:

Soy Francisco Baño Burgos, estudiante de postgrado de la Universidad de Valencia (España). Este es un mensaje para el profesor D. Antonio Negri. Con anterioridad ya contacté con el a través de su correo electrónico, gracias a usted. Le agradecería mucho que le hiciera llegar este segundo mensaje, al que adjunto un nuevo apartado de mi trabajo de la tesis.

Atentamente,

Paco Baño.

---

MENSAJE PARA ANTONIO NEGRI

---

Estimado amigo:

Soy Francisco Baño Burgos, estudiante de postgrado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia (España). En el mes de abril de este año tuve la posibilidad de remitirle parte de la tesis que estoy elaborando en forma de un texto llamado "Las trenzas de la multitud" a la dirección que usted me indicó. Ahora me gustaría remitirle también el nuevo apartado de la tesis ("La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógico-didáctica de los textos del profesor Antonio Negri") que he redactado desde entonces. Este apartado se centra sobre su libro "El poder constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad" y consta de dos partes: un resumen comentado del libro y un excursus pedagógico en el que intento ubicar el poder constituyente como matriz generadora de dinámicas político-democráticas en la institución escolar. Me he permitido adjuntar el texto al que me refiero a este mensaje. Lo he grabado en formato ".rtf" para evitar que al cambiar de sistema informático se estropee. De todas maneras, si desea usted que se lo remita impreso en papel a alguna dirección en concreto, como hice en el mes de abril, no tiene más que indicármelo, tal como hizo usted en abril, contestando a este e-mail que le envío desde mi puesto de trabajo pues en mi casa no tengo internet.

Al igual que con el texto que le remití con anterioridad estoy abierto a cualquier reflexión, crítica, orientación, o comentario que quiera usted realizar al respecto de la tesis que estoy trabajando. Sería para mí una gran alegría si me confiara su opinión al respecto del trabajo que estoy desarrollando.

Un saludo muy cordial.

Paco Baño.

Fichero adjunto:

“050905 resumen comentado y excursión pedagógico de El Poder Constituyente.rtf”

---

De: **francisco baño** <[pacobano@gmail.com](mailto:pacobano@gmail.com)> Enviado por: **gmail.com**  
Para: **hardt@duke.edu, gensola@hotmail.com**  
Cc: **Francisco.Beltran@uv.es**  
Fecha: **09-mar-2006 14:52**  
Asunto: **I have written a new essay for your reading / He escrito un nuevo ensayo para su lectura.**

Mr. Hardt,

Firstly I introduce myself, I am Francisco Baño Burgos, I'm a student of doctorate of "Universidad de Valencia" (Spain), and I'm working in my thesis about the Antonio Negri's thinking, or Antonio Negri's philosophie, and its application in education. The title of my thesis is "La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri. (The Multitude's School. A pedagogical reading of Antonio Negri's texts). I wrote an essay with some ideas of the thesis which name was "LAS TRENZAS DE LA MULTITUD" and I sent it to Mr. Negri and you in 2005 (April) in order you could read it and, if it's possible, to do some comments about it. Finally, Mr. Negri wrote me and said that he wanted a impress copy of the document and I sent it to his address in Venezia.

Now, I have another essay for reading by Mr. Negri and you. The new essay's title is "EL PODER CONSTITUYENTE EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR".

I would want to send it to you like I did with the another essay.

In the same way, I send a copy to the e-mail address [gensola@hotmail.com](mailto:gensola@hotmail.com), because Mr. Negri wrote me from this address.

If you have any comments about the new essay, or you want to confirm the reception of the new essay, you can send them to me to the next address of e-mail:

[pacobano@gmail.com](mailto:pacobano@gmail.com)

Thank you very much for your attention. I include in this message a explanation for Mr. Negri.

Paco Baño

---

Estimado amigo Antonio Negri:

Soy Francisco Baño Burgos, estudiante de doctorado de la Universidad de Valencia (España).

Estoy ultimando una tesis doctoral cuyo título es "La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógico - didáctica de los textos del profesor Antonio Negri".

En el mes de abril del año 2005 pude contactar con usted y a petición suya envié una copia impresa del ensayo "Las Trenzas de la Multitud" a su dirección en Venezia.

He escrito otro nuevo ensayo cuyo título es "EL PODER CONSTITUYENTE EN LA INSITITUCIÓN ESCOLAR" que le adjunto en este mensaje, que también envió a Michael Hardt, como hice con el anterior.

En septiembre de 2005 intenté hacerle llegar a esta misma dirección, este ensayo junto con un resumen comentado de su libro "El Poder Constituyente" de carácter divulgativo didáctico de esa obra, que ahora he ubicado en internet, en la siguiente dirección:

[http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id\\_article=227](http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id_article=227)

con muy buenos resultados pues siempre se mantiene entre los quince primeros en visitas y consultas de un total de 320 artículos.

El caso es que no sé si por fin llegó a sus manos, porque por ser septiembre no era el mes más indicado para hacer envíos, pues es sabido los correos de las universidades se colapsan en esos momentos de examen y evaluación. Escribí a la revista Multitudes preguntando por alguna otra referencia para comunicar con usted y desde allí me volvieron a indicar la dirección [gensola@hotmail.com](mailto:gensola@hotmail.com) para comunicar con usted.

De manera que aprovecho ahora que he realizado unas correcciones en el ensayo y lo he preparado para su publicación al mismo tiempo que para su inclusión en la tesis, para reenviárselo, al igual que hice con el anterior ensayo "Las Trenzas de la Multitud" a usted y al Sr. Michael Hardt.

Sería interesante que pudiera recibir algún tipo de contestación que me indicara que el nuevo ensayo ha llegado a sus manos.

Y de nuevo le reitero la gran alegría y el gran avance que sería para la tesis en construcción la recepción de los comentarios, las críticas, las observaciones o anotaciones que usted tenga a bien hacer respecto de ambos textos.

Pueden enviar cualquier tipo de contestación a la siguiente dirección de e-mail:

[pacobano@gmail.com](mailto:pacobano@gmail.com)

Un cordial saludo.

Paco Baño.

Fichero adjunto:

“060309 EL PODER CONSTITUYENTE EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR  
PARA ENVIÁRSELO A NEGRI Y HARDT.doc”

---

De: **hardt@duke.edu** <hardt@duke.edu> Enviado por: **duke.edu**  
Para: **francisco baño** <pacobano@gmail.com>  
Fecha: **25-mar-2006 23:36**  
Asunto: **Re: I have written a new essay for your reading / He escrito un nuevo ensayo para su lectura.**

**Dear Paco Baño,**

**I don't know much about radical pedagogy and educational theory so I can't comment on your essay. But I certainly admire your efforts to develop a theory in this direction. It seems very promising.**

**My best wishes for the project.**

**yours, Michael**

---

De: **francisco baño** <pacobano@gmail.com> Enviado por: **gmail.com**  
Para: "**hardt@duke.edu**" <hardt@duke.edu>  
Fecha: **27-mar-2006 13:47**  
Asunto: **Re: I have written a new essay for your reading / He escrito un nuevo ensayo para su lectura.**

Thank you very much, Mr. Hardt, for your support, it make me feel very animous.

I'll go on with this task. I consider that this task and my efforts are included in the "Inmense Enterprise of Love" which Mr. Negri and you talk about.

Let me one more thing:

Could I be sure that Mr. Negri has received the new essay?.

Is actually the address [gensola@hotmail.com](mailto:gensola@hotmail.com) his correct address?

I have not received confirmation of the reception of the second assay by Mr. Negri, like I had in the first assay when I did it, and I'm a little beat worried about it.

If you know another way to make arrive the new assay to Mr. Negri, and you could to do it, you help me a lot.

Thank you very much for all, Mr. Hardt.

yours, Paco.

---

De: hardt@duke.edu <hardt@duke.edu> Enviado por: **duke.edu**  
Para: **francisco baño** <pacobano@gmail.com>  
Fecha: **27-mar-2006 17:21**



Asunto: **Re: I have written a new essay for your reading / He escrito un nuevo ensayo para su lectura.**

**Dear Paco,**

**the address you have for Toni is correct. I know he has been traveling a lot lately. I'm sure it arrived safely.**

**yours, Michael**

---

**ACTUALIZACIÓN DEL ANEXO DE FECHA 09/02/2009**

En breve, y aprovechando la fase de lectura e información de la tesis provisional por expertos enviaremos la tesis ya completa junto con este anexo junto con la tesis a Antonio Negri y a Michael Hardt, por si quieren comentar algo al respecto de la misma.

A continuación otra conversación vía e-mail con Michael Hardt, de fecha 05/03/08:

---

De: **Francisco baño** <pacobano@gmail.com>

para: gensola@hotmail.com,

**"hardt@duke.edu"** <hardt@duke.edu>

cc: Francisco.Beltran@uv.es" <Francisco.Beltran@uv.es>, Cognitariado.

fecha: **5 de marzo de 2008 14:13**

asunto: **HOLA, PREGUNTO POR EL NUEVO LIBRO  
"COMMONWEALTH"**

enviado porgmail.com

Hola, soy Paco Baño Burgos, de Valencia, España, estudiante de doctorado de la Universidad de Valencia, os he escrito en otras ocasiones. Estoy acabando la tesis sobre la Escuela de la Multitud que fundamento en el pensamiento de Toni Negri y me gustaría saber más datos (editorial, año) sobre el nuevo libro "Commonwealth" que nombró Toni en una entrevista recientemente. Toni comentó en la entrevista que es el tercer volumen que sigue a "Imperio" y "Multitud". Me gustaría nombrarlo en el prefacio de la tesis que estoy elaborando y no encuentro referencias a editoriales en internet. ¿Ya está publicado o aún estáis preparándolo?

Aquí viene la referencia que he encontrado y que incluimos en un blog que en el que colaboramos varios y al que llamamos Multitud, pero no consigo saber la editorial:

<http://colaboratorio1.wordpress.com/2007/12/11/el-retorno-de-la-politica-entrevista-a-toni-negri/>

A ver si me podéis dar alguna pista para encontrar el libro, si se ha publicado ya.

Un saludo muy cordial.

Paco.

---

De: **hardt@duke.edu**

para: **francisco baño** <pacobano@gmail.com>

cc: gensola@hotmail.com,

Francisco.Beltran@uv.es,  
Cognitariado

fecha: **5 de marzo de 2008 14:55**  
asunto **Re: HOLA, PREGUNTO POR EL NUEVO LIBRO**  
**"COMMONWEALTH"**

enviado porduke.edu

**Dear Paco,**

**I hope it's ok that I write you in English. The book is not yet finished and we hope to be done with it this summer. That means that I would be published in 2009. The English language publisher will be Harvard University Press. We've made no agreements yet for other languages. Our provisional title is Commonwealth but that may change.**

**Hope that helps.**

**yours, Michael**

---

De: **francisco baño** <pacobano@gmail.com>  
para: "**hardt@duke.edu**" <hardt@duke.edu>

cc: gensola@hotmail.com,  
Francisco.Beltran@uv.es,  
Cognitariado

fecha: 6 de marzo de 2008 9:29  
asunto: Re: HOLA, PREGUNTO POR EL NUEVO LIBRO  
"COMMONWEALTH"  
enviado porgmail.com

Thank you very, very, much for the valuable information. It helps a lot. I have written you in spanish language because I saw you speaking in my language in a video in Bolivia. What a surprise!.

Greetings.

Paco.

### **3° - AMISTAD MILITANTE Y CO-INSTITUYENTE CON “COGNITARIADO”**

**(Actualización de fecha 12/02/2009)** En este apartado se hace referencia a una web co-instituida, “Espai Alternatiu de Torrent”, que fue clausurada en mayo de 2006 por acuerdo de los singulares coinstituyentes. En la actualidad tenemos en marcha el blog “Multitud” en: <http://colaboratorio1.wordpress.com/>

**De: Cognitariado**

**Para: Francisco Baño.**

**Fecha: 5-Abr.-2005**

Estamos tratando de gestionar el correo electrónico del profesor Negri, puesto que su obtención depende de terceros de su confianza, que a su vez confían en nosotr\*s. En breve podré darle información relacionada con este asunto.

Sería interesante que nos enviase su ensayo a esta misma dirección de correo, para poder hacernos cabal composición de su contenido y alcance.

Cualquier material en relación con la obra de Negri, será bienvenido.

---

**De: Francisco Baño**

**Para: Cognitariado**

**Fecha: 5-Abr.-2005**

Muchas gracias a vosotros, amigos de "Multitud".

¡Ya era ahora de que alguien me contestara! llevo casi un mes escribiendo a editoriales, páginas web, etc.

Me alegra haber obtenido por fin una respuesta que sé que me va a ser de gran ayuda.

Me alegra y me sorprende, también, que los primeros que han dado respuesta y ayuda tengáis como nombre precisamente "Multitud" (cognitariado). Sin duda sois los más indicados como primeros receptores del texto a juzgar por el título del ensayo que os adjunto. Se llama "Las Trenzas de la Multitud" y es parte de la tesis que estoy elaborando cuyo título provisional es "La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri".

Espero que se lo podáis hacer llegar al profesor Negri, pues está escrito con la intención de que él lo lea e incluso escriba algo sobre el tema, de hecho ya tiene formateado el espacio de manera que al principio se trenzan textos suyos y míos a doble columna pero al final, cuando me extiendo en el terreno didáctico pedagógico, la columna correspondiente a los textos del profesor aparece vacía para que él, mientras lo lee, pueda escribir cuantas aclaraciones, anotaciones, matizaciones, observaciones, críticas, etc. considere necesarias.

Bueno, pues aquí os adjunto el fichero en formato Word.

Muchas gracias una vez más y espero noticias vuestras.

Un saludo. Paco Baño.

---

**Fecha:** Wed, 6 Apr 2005 22:58:21 +0200 (CEST)

**De:** Cognitariado

**Para:** Francisco Baño

**Asunto:** Todavía no

Saludos,

Siento no poder decirte nada todavía.

Estoy a la espera de contestación.

En cuanto sepa algo, raudo te lo transmito.

P.D.

Perdona mi indiscreción, pero...

(...)

Por otro lado, ¿quién y en qué facultad de Valencia dirige una tesis sobre Negri? En mis años de facultad Filosofía) jamás vi una sola referencia a Negri de ningún tipo.

Adeu!

---

**Fecha:** Thu, 7 Apr 2005 12:43:36 +0200

**De:** Francisco Baño

**Para:** Cognitariado

**Asunto:** Re: Todavía no

No te preocupes, sé que la entrega a Negri del texto tomará su tiempo. Es lógico. Además. desde que he dado con vosotros estoy más tranquilo. La cosa va por su camino. Es curioso, poner en manos de "Multitud" el texto "Las Trenzas de la Multitud" parte de la tesis "La Escuela de la Multitud", tiene multitud de efectos relajantes para el intelecto. Como diría Negri es un momento con mucho kairós, le decía al profesor que dirige la tesis: la "flecha", el texto, ya ha salido del arco, el "ordenador", ahora solo resta que describa su parábola entre las singularidades en red y que llegue a su destino, el montón de lecturas del profesor Negri.

Respecto a las preguntas de la Post- Data:

(...)

Respecto a la filiación universitaria. Estoy trabajando la tesis en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, el director de tesis es Francisco Beltrán. Las referencias a Negri son necesarias cuando se explora el camino para la radicalización de la democracia en la institución escolar. Ese fue el punto de partida de la tesis. En ese terreno, radicalización de la democracia, es en el que nos movemos y desde donde parten las nuevas propuestas de la tesis. Castoriadis,

Barcellona, Barber, Habermas, Mouffe, Laclau, Dewey, Negri, Foucault, Bourdieau, Arendt, y muchos más que no recuerdo ahora, son los textos de referencia que se suelen usar en los seminarios de doctorado. Me especialicé en los textos de Negri porque era el que más encajaba con, digamos, mi perfil social, cultural e ideológico (...).

Bueno, (...) un saludo, amigos de Multitud.

---

Thu, 14 Apr 2005

**De: Cognitariado**

**Para: Francisco Baño**

Hola, Paco: al grano: he vuelto a pedir la información a la gente de Madrid, pero por si acaso he averiguado por mi cuenta la dirección de Judith Revel, que hasta donde yo sé, es del círculo de Negri.

Te paso el enlace y le escribes preguntándole por el correo del (...)

(...)

Seguro que lo tiene.

Mientras tanto, sigo dando la vara a los de Madrid.

(...)

Bueno, ya me dices algo.

De lo otro, en cuanto pueda lo leo. Seguro que te puedo aportar algo, porque veo que esos temas también me han interesado a mí: incluso leí "Manifiesto contra el trabajo" de Kurz, "Metamorfosis del trabajo" de Gorz, "El fin del trabajo" de Rifkin, en fin... lo típico. Y luego lo de la educación para el ocio... a ver... voy a buscar en mi máquina que tengo algo que te puede interesar... de momento he encontrado, así a pronto-bote 2 textos que recuerdo que no estaban mal. Quizá te gusten. Bueno, todo esto, así sin mucha diplomacia ni miramiento; quizá no te digan nada, no sé.

Bueno, nos leemos.

---

Thu, 14 Apr 2005

**De: Francisco Baño**

**Para: Cognitariado**

UNO. Hola "Cognitariado", Mile grazie, molto obligatto!!... ¿se dice así?  
(...)

(...)

TRES. En cuanto a lo de Judith Revel, muchísimas gracias por la ayuda que me estás prestando, esto sí que es cooperación, colaboración, comunicación... comunismo.

(...)

Y CINCO. Parece que esta comunicación, colaboración, cooperación, amistad en definitiva, entre singulares en red esta resultando bastante fructífera al menos para esta parte. Ya vamos viendo algunos efectos sinérgicos que van surgiendo de todo esto ¿no?.

(...)

---

**Fecha:** Tue, 19 Apr 2005 14:05:03 +0200  
**De:** Francisco Baño  
**Para:** Cognitariado  
**Asunto:** MUCHAS GRACIAS POR TU AYUDA

Pero así, con mayúsculas: MUCHAS GRACIAS POR TU AYUDA, AMIGO COGNITARIADO

Mira lo que acabo de recibir, lo pego aquí abajo porque estas cosas siempre son curiosas:

*Gentile amico, Mi farà molto piacere vedere il suo saggio. Me lo spedisca per piacere stampato all'indirizzo postale seguente:*

*Antonio Negri  
(...)  
(...)  
Venezia Italia*

*Cordialmente  
Ton Negri*

¡Genial!. Y todo gracias a la ayuda de Multitud. Seguimos en contacto. Estoy leyéndome tu texto sobre Multitud, interesante trabajo de divulgación, en principio creí que era un simple resumen, pero es más que eso. Espero que te hayas reído un rato con el fragmento de septiembre de la noveleta. Y que no te hayas dormido leyendo "Skholé, una educación de y para el ocio". Aunque los profesores que la leyeron decían que más que dar sueño te desvela, porque lo pone todo patas arriba.

Bueno, un saludo, voy a ponerme a preparar el envío.

Nos leemos.

Paco.

---

**Fecha:** Tue, 19 Apr 2005 14:29:41 +0200 (CEST)  
**De:** Cognitariado  
**Para:** Francisco Baño  
**Asunto:** Re: MUCHAS GRACIAS POR TU AYUDA

(No se merecen. Más valor me aportas tú al darme la posibilidad de leer tus trabajos).

¡¡J...!!, más me alegro yo, que ya estaba padeciendo de veras viendo que no te podía dar una respuesta de la gente de Madrid. Y sí, estoy reformateando tu texto para imprimirlo en menos hojas y leérmelo en cuanto pueda. O sea, tal vez mañana mismo.

Saludos.

---

Sat, 18 Jun 2005 10:22:00 +0200

**De:** Cognitariado

**Para:** Destinatarios no revelados

**Asunto:** Seguimos avanzando

<http://www.nodo50.org/torrent/spip>

---

## LA PÁGINA WEB

Nota: El día 18 de junio de 2005 se inauguró la página Web de EAT y el 4 de julio de 2005 el grupo de correo en google "gmail".

Se incluye, por ser relevante para la tesis, la presentación de la página. Se puede apreciar el esfuerzo y la potencia democratizadores, que también se aplican en la propia tesis la radicalización de la democracia en el seno de la institución escolar:

*Presentación de la Página:*

**¿Quién somos?**

**¿Qué es Espacio Alternativo de Torrent?**

*Es un proyecto, una organización política local marcadamente experimental pero emergente, que trata de construirse adecuándose a las nuevas realidades sociales. Somos un grupo de gente que componemos un **nodo de la red de organizaciones y personas que actúan coordinadas a nivel mundial con la intención de conseguir una democracia más participativa. Actuamos para lograr espacios dónde la vida (no sólo la humana) no sea tratada como una mercancía, dónde la cooperación, las múltiples sinergias, el apoyo mutuo, la autoorganización, la autonomía y la colaboración estrecha entre las gentes, supere la competitividad cruel y nihilista, la fragmentación (impuesta) que nos aísla e incomunica, que separa lo que nos une, que oculta lo que nos caracteriza como seres humanos, y que trata de destruir nuestra esperanza y anhelo de una vida en democracia absoluta.***

*¿Por qué?*



Desde el 11-S las cosas han cambiado, es cierto, pero a peor. ¿Qué queda de aquel anunciado Nuevo Orden Mundial, tras el 11-S? Tampoco parece que la caída del muro de Berlín en 1989 suponga el final de la historia ni de la política. Al contrario, 1989 es el principio, el futuro, la posibilidad de otra política, de otra sociedad.

Se ha hablado mucho de que hay una enorme crisis, un grave déficit democrático. No lo dudamos. **Pero estamos seguros de que la crisis de la democracia sólo se resolverá con mas democracia. Hoy todo está por hacer, todo está por replantear de nuevo desde los fundamentos.**

Ejércitos de licenciados pasean en busca de trabajos que a pesar de su dignidad no satisfacen la potencia creativa, la inteligencia, el poder de este nuevo Kognitariat emergente. Enormes potenciales son destruidos bajo una lógica de competencia exterminadora. El despotismo de un volumen de horas de trabajo asalariado disponibles, cada vez menor, fuerza a enormes masas a aceptar todo tipo de chantajes, todo tipo de dominios propios de épocas pretéritas, para hacerse con una porción, con un fragmento que permita la supervivencia.

¿Qué magia es ésta por la cual en medio de la abundancia las desigualdades aumentan? Una de las claves para comprender nuestra sociedad, es darse cuenta de que en el posfordismo, en la sociedad de la comunicación, o sociedad postindustrial, la explotación se hace invisible, el Dominio se hace inidentificable. Las globalizaciones en curso, como máquinas autónomas desbocadas nos dirigen hacia un más que probable colapso. Mientras tanto, la política representativa se vuelve inoperante, distante, autista, impotente ante los enormes flujos de dinero e información que como máquinas voraces anhelan más y más plusvalía.

La política también es espectáculo. En la sociedad del espectáculo la verdad se vuelve un momento, un instante, un pequeño cortocircuito en la mentira generalizada. La realidad se vuelve artificial. Los medios producen una realidad sintética, una realidad de famosos, nuevos ricos, deportistas de ¿envidiables? vidas... todo da lo mismo, en los telediarios se produce la mezcla de lo importante y lo trivial, se pone en el mismo plano lo que de veras importa, y el funky business, las tragedias humanas junto a negocios multimillonarios que pasan por ser deportes de masas...

**¿Qué pretendemos?**

**Pretendemos co-evolucionar juntos, decidir, cooperar, responsabilizarnos de aquello que está a nuestro alcance, avanzar hacia una democracia participativa. Hoy la tecnología permite cooperar a una escala impensable hace sólo una década.**

**La distancia de la política representativa puede ser sustituida por una política de cooperación, de autonomía, de corresponsabilidad, de implicación ciudadana.** Si antes las decisiones de tipo asambleario se hacían difíciles por el tamaño de la población involucrada, hoy es posible informar y realizar encuestas con una rapidez extraordinaria. Estas encuestas, estas peticiones, pueden servir para legitimar procesos de toma de decisiones que hoy siguen

estando ausentes de las políticas municipales, locales. Todavía nos movemos bajo un paradigma de autoridad que no proviene del reconocimiento de la ciudadanía, más si cabe cuando se llegan a tasas d'abstención del 30%. **Pensamos, consecuentemente con un planteamiento reticular, que cuanto más entramos en contacto unas con otras, mayor es la riqueza no dineraria adquirida. El dinero es la forma de intercambio vigente, pero la verdadera riqueza, no puede comprarla el dinero, como muchos hombres y mujeres nos muestran todos los días, con sus bellas acciones.** Pensamos que lejos de quedar anclados bajo planteamientos excluyentes del tipo izquierda/derecha o gobierno/oposición, nuestro posicionamiento **sigue las hipótesis del autonomismo, según las cuales lo que hay es Imperio (forma emergente de soberanía) y Multitud (singularidades que cooperan en red).** Pero comprendemos que la sociedad (para algunos, ya sólo un concepto metafórico) no está madura para captar las consecuencias de este planteamiento incluyente.

Lejos de enfrentamientos entre partidos políticos al uso, lo que está en juego, es una manera de producción u otra, una manera de comprender las relaciones sociales u otra. Estos enfrentamientos, enmascaran la crisis del Estado-nación, enmascaran la revolución en curso. Nosotros apostamos por experimentar vinculaciones, por compartir conocimientos, afectos, emociones, experiencias, objetos, deseos, para bajo relaciones que amplíen y desarrollen las formas democráticas de convivencia.

Es cierto que no sabemos, que no podemos saber como se hace, como se crea todo este nuevo edificio; ni siquiera sabemos como se puede crear una nueva organización de este tipo a nivel local. Pero somos mayores de edad, hemos sido educados bajo los patrones de la Ilustración, bajo el espíritu crítico, sabemos la cantidad infinita de inteligencia que hay distribuida en el mundo, y sobre todo, confiamos en el talento y la razón común de la mayoría de la gente.

El relativismo moral no nos convence, porque se sitúa en un punto no relativo desde el que relativizar -autocontradiciéndose.

**Estamos involucrados en un GIRO ÉTICO de la política, en una política de la convicción, aunque sea de manera rudimentaria, aunque sea de manera precaria. Cualquiera, es importante para nosotros, porque cualquiera es/somos nosotros. No hay ningún estatuto privilegiado, no hay ninguna jerarquía que podamos aceptar, excepto la que reconozcamos en común.**

Seas quien seas, provengas de dónde provengas, y vayas dónde vayas, te invitamos a participar en este experimento de discusión racional, de construcción en común de democracia, de deliberación democrática, de democracia participativa.

Recuerda: en una sociedad-red, lo importante es estar conectado. No sabemos, y por esto cuants más seamos, mejor, mayor es la potencia de nuestras deliberaciones.

**Procesa, rekombina, recodifica, tergiversa, interfiere información con nosotros. Comparte el conocimiento que elaboras. Cooperas en**

**red y propóntus alternativas. Te esperamos. Todas las sinergias son bienvenidas.**

**¿Como convertirte en redactor de este lugar?**

*Lo primero que debes saber, es que este lugar permite la cooperación total. Cualquiera puede publicar sus artículos, noticias, opiniones, quejas, denuncias, y todo de una manera muy sencilla. Simplemente suscríbete con un nombre de usuario y recibirás una clave.*

*Para publicar, una vez tienes una cuenta, sólo has de ir al apartado “espacio privado” y poner tus datos: un login y un password. Entonces, entrarás en el espacio de redacción y elegirás el tipo de documento que quieres publicar: un artículo, una breve, referenciar otro lugar, etc. Te podemos asegurar que en unos días sabrás manejarte con soltura y editar tus artículos y breves con rapidez. **Nunca jamás tus inquietudes quedarán marginadas en las secciones de cartas al director de los diarios. Tu voz cuenta, si quieres. Y es muy fácil hacer uso de este espacio de democracia. Participa con nosotros, en este espacio de democracia participativa. Se autónomo, levanta tu voz o sé la voz de otros que carecen de la posibilidad de levantarla. No dejes que nadie decida por ti, opine por ti, o piense por ti.** Kant, decía: Sapere aude ! Atrévete a saber! Nosotros hoy te decimos además ¡Atrévete a atreverte! (El miedo es el fundamento sobre el cual se basa siempre el poder) Denuncia los abusos, las injusticias, las opresiones cotidianas. Aporta tus experiencias, tus reflexiones, tus destrezas. Propón alternativas a esta sociedad corrupta y nihilista, que hace ya tiempo que ha dejado de ser posmoderna y ha vuelto a la cruda realidad. Sólo nos tenemos a nosotros mismos: sin miedo y sin esperanza. Avanzando juntos hacia la democracia absoluta, la democracia de todos por todos.*

***El mayor castigo para quien no se interesa por la política es que será gobernado por personas que sí se interesan.***

*Arnold J. Toynbee*

*...lo que decide el valor de una forma de organización no es el texto literal de su estatuto, sino el espíritu vivo que le confieren los militantes activos...*

*Rosa Luxemburgo (Problemas de la socialdemocràcia rusa)*

La página funciona con el sistema SPIP (Système de Publication Pour l'Internet), más información sobre este sistema en:

<http://www.spip.net/>

Breve estadística de la Web, a 8 de marzo de 2006:

NOTA PREVIA (Ayuda en línea SPIP)

## **Las estadísticas de visitas**

SPIP integra un sistema sencillo que te permite contar y seguir el número de visitas del sitio y de cada artículo. También permite saber cuáles son los sitios que han enviado visitantes a tu sitio y a cada artículo.

### **El número de visitas**

SPIP identifica todos los días los «visitantes únicos» de tu sitio en función de su dirección IP. El sistema es rápido y relativamente fiable (se trata de una estimación relativamente correcta del número de visitantes del sitio, y no de simples «hits» o «páginas vistas»; un visitante que visite varias veces la misma página es contado correctamente sólo como un «visitante único»).

### **Les entradas directas, o referers**

Se llama «entrada directa» una llegada al sitio o a la página de un artículo desde otro sitio Web que contiene un enlace de hipertexto hacia tu propio sitio (ese sitio se considera un «referer»).

SPIP muestra la lista de los principales «referers» (las páginas que publican un enlace de hipertexto hacia tu sitio) para la totalidad del sitio y para cada artículo, acompañados por el número de «entradas directas» (el número de visitantes que han seguido el enlace).

### **Un sistema «relativamente» fiable**

Un sistema completo de análisis del tráfico de un sitio es una aplicación muy ávida de potencia y memoria de la máquina; por eso el sistema de SPIP está muy simplificado, con el fin de ser lo más rápido posible, y ocupar poco espacio de disco en el servidor. Además, la cuenta de los «visitantes únicos» se basa en la dirección IP de los visitantes cada día, lo que no constituye el método más preciso en absoluto; pero se considera que esto ofrece una información relativamente fiable.

Para una información absolutamente completa sobre el tráfico del sitio, por lo tanto, puede ser preferible utilizar un sistema de análisis de las estadísticas más especializado.

### **Un cálculo diario**

El sistema de seguimiento del tráfico integrado en SPIP efectúa un cálculo del número de visitantes y de los referers cada día (y no en tiempo real). Así, cierta información puede parecer quizás incoherente, pues no tiene en cuenta las visitas del día actual; en caso de duda, la página específica de las estadísticas es la más fiable y detallada. Según esta lógica, la página de estadísticas de un artículo no está disponible hasta después del primer día de la aparición de un artículo (las cifras se desconocen antes, pues SPIP aún no las ha analizado).

Datos relevantes para este anexo de la página web EAT, extraídos del fichero:

“060308 (Espai Alternatiu) Estadísticas de las visitas.htm”:  
(Fichero grabado desde el ámbito privado de la página)

Con fecha 8 de marzo de 2006:

- 301 artículos, de los que 28 los ha escrito el que suscribe, con la colaboración de Paty y Lulú.
  - 132 breves, de las que aproximadamente 20, los ha escrito el que suscribe.
  - 204 comentarios recibidos desde el público.
  - administradores: 3
  - redactores: 24, incluye pseudónimos, al comenzar eramos 6, incluidos los pseudónimos.
- 46.021 visitas en fecha 8 de marzo de 2006.

Por meses (transcribo los datos de una gráfica que proporciona el SPIP, por eso son aproximados):

julio 2005. Algo más de 1250 visitas

agosto 2005. Algo menos de 2500 visitas

septiembre 2005. Algo más de 3750 visitas

octubre 2005. Algo menos de 5000 visitas

noviembre 2005. Algo más de 6250 visitas

diciembre 2005. Algo menos de 6250 visitas

enero 2005. Algo más de 7500 visitas

febrero 2005. Algo menos de 10000 visitas.

Un continuo aumento que se debe a que cada vez hay más información en la página, más artículos que consultar y a que cada vez es más conocida por el público, va ganando lo que se llama caché.

Visitas diarias:

máximo: 680

promedio: 173 hoy (en curso): 295

ayer: 478

Total: 46021

Popularidad del sitio: 923, a 6 de febrero de 2006, este índice estaba en 502.

Explicación del índice de popularidad.

(Enviada por Cognitariado el 15.03.2006 a petición nuestra):

“Si lo pones en la tesis, tienes que poner entonces que esos datos proceden del análisis realizado con **SILKTIDE**.”

**Explicación del índice de popularidad:**

*Método aplicado:*

*Cada visita de un artículo añade un cierto número de puntos a este artículo; 1 punto si es un artículo que se consulta desde el sitio siguiendo un enlace, y 2 puntos si es una "entrada directa" desde un sitio exterior (motor de búsqueda, enlace hipertexto, sindicación...)*

*Cada 10 minutos el recuento obtenido se multiplica por un pequeño factor de descuento que hace que un punto atribuido por una visita a las 10h12 del miércoles no vale más que medio punto al día siguiente a la misma hora, y el viernes a las 10h12, un cuarto de punto...;*

*La cifra total se calcula de manera que, en la hipótesis de que el artículo reciba siempre el mismo número visitas por unidad de tiempo, su score se establece sobre este valor  $x$ . Dicho de otra manera, si la frecuentación del artículo es estacionaria, su popularidad terminará por reflejar exactamente el número de visitas por día.*

*Esta popularidad se expresa de dos maneras: una "popularidad absoluta" expresa el marcador en cuestión (evaluación de la frecuentación cotidiana del artículo); la otra la "popularidad relativa", un porcentaje relativo al artículo del sitio que tenga la mayor popularidad.*

*Finalmente, la suma de todos estos valores (absolutos) del sitio da la popularidad del sitio, que permite comparar la frecuentación de dos sitios bajo SPIP.*

---

De: **francisco baño** <pacobano@gmail.com> Enviado por: **gmail.com**  
Para: **Cognitariado**  
Fecha: **17-oct-2005 14:01**  
Asunto: **un saludito**

...Toni no me contesta, debe estar ocupadísimo en Chile, la otra vez contestó pidiendo copia impresa, lo que me dió la seguridad de que habían leído el mensaje. Esta vez (con el nuevo trabajo enviado sobre el poder constituyente) no he recibido nada aún. Lo envié dos veces. Una con petición de confirmación de recepción automática, te mandan un mensajito automáticamente cuando abren el mensaje. Y otro sin petición de confirmación de recepción automática, por si esa variable escoñaba el mensaje al cambiar de sistema o algo así. No he recibido ni la confirmación de que el primero de los dos haya sido abierto. A ver si tienen la dirección saturada después del verano y no les caben emilios.

De: **Cognitariado**

Enviado por: **ono.com**

Para: **francisco baño** <pacobano@gmail.com>

Fecha: **17-oct-2005 15:37**

Asunto: **Re: un saludito**

(...)

Otra vía para seguirle la pista a Negri sería preguntar por su correo o por dónde para en la revista francesa Multitudes.

(...)

Insisto: dónde mejor pueden saber tanto el paradero como la dirección de correo de Negri es en la revista Multitudes. Incluso te sugiero algo, si no te importa que se lea antes de defender tu tesis: colgar tus trabajos en dicha revista para público examen y retroalimentación. Es decir, quizá si haces un resumen de lo que pretendes, y le pones tu correo, y lo envías a Multitudes, puedes conectar con mucha gente que puede hacer comentarios interesantes para tu tesis. Incluso los negristas españoles visitan a menudo Multitudes; eso lo sé. También se lo puedes mandar, ahora que caigo, a **Raimundo Viejo Viñas**, un profesor que perteneció al Espai y que quería conocernos, y cuyo correo te paso a continuación, por si le quieres enviar algo a ver que opina:

(...)

Si no está muy ocupado quizá se lo lea y te dé su opinión. Le dices que te la ha pasado Cognitariado, del EAT.

Por último, si vas a publicar algo mediante copyleft, ¿por qué no se lo mandas a Traficantes de Sueños? A lo mejor te lo editan también en papel. <http://www.nodo50.org/ts>

Bueno, espero que no se me olvide nada.

Saludetes

---

De: **francisco baño** <pacobano@gmail.com>

Enviado por: **gmail.com**

Para: **Cognitariado**

Fecha: **18-oct-2005 7:59**

Asunto: **Re: un saludito**

Yo soy un fiero, pero tú eres un máquina, amigo, muchas gracias por todo, voy a ponerme a trabajar. Trabajo vivo, potencia y democracia.

Salud.

El Halcón (fiero, grrrrrrr!, digo, piiiiiiiiii)

---

De: **Cognitariado**

Enviado por: **ono.com**

Para: **Paco Baño** <pacobano@gmail.com>

Fecha: **18-oct-2005 21:49**

Asunto: **[Fwd: Petición**

----- Mensaje original -----

**Asunto:** Petición  
**Fecha:** Tue, 18 Oct 2005 22:48:53 +0200  
**De:** Cognitariado  
**Para:** osfa@wewearbuildings.cc

Saludos.

Buscando en Internet he dado contigo. Parece ser que podrías tener el e-mail de Toni Negri, pues si no estoy mal informado, tienes contacto con él. Si es así, y me lo puedes proporcionar, le haríamos un gran favor a un compañero que está haciendo una tesis doctoral relacionada con ciertos aspectos de la filosofía de Negri.

Yo le he ido proporcionando lo que sabía, esto es "Autonomía Social", "Multitudes", "Traficantes de Sueños", "Akai", pero nadie ha podido darnos su dirección.

Mi amigo es **Paco Baño**, y su dirección es (...) (le envío a él copia de este correo, claro)

Si fueses tan amable de proporcionarle su correo, podría hacerle algunas consultas que le serían muy útiles para su tesis doctoral.

Yo le pasé el de Judith Revel, pues pensé que quizá está viviendo con ella. De hecho le mandó un texto para que le echara un vistazo, pero no ha contestado todavía, por lo que no sabemos si es que no le ha llegado, o si el correo era erróneo, etc.

---

De: **francisco baño** <pacobano@gmail.com> Enviado por: **gmail.com**  
Para: **Cognitariado**  
Fecha: **19-oct-2005 8:54**  
Asunto: **Re: [Fwd: Petición]**

Esto son colegas y no lo que hay por ahí. Gracias.

Una cosa: ayer metí dos breves:

La voz del emigrante. Un texto de un negrista que ha sido publicado en rebelión.org y que me llegó con la alerta google y

Un comentario sobre algunos fragmentos de Marcos: El señor de los espejos, de Manuel Vázquez Montalbán.

Aún están en el espai privat esperando validación.

Un saludo, que me voy a almorzar.

Paco.

---

NOTA: Por medio de la **“alerta google”** referida a “Antonio Negri” y a “Toni Negri”, Google te hace llegar cualquier texto que encuentre en red que incluya esos elementos. Ha sido otra de las herramientas, junto con el buscador google de toda esta investigación.

---



De: **Cognitariado** Enviado por: **ono.com**  
Para: **Paco Baño GMAIL** <pacobano@gmail.com>  
Fecha: **03-nov-2005 17:39**  
Asunto: **Yahoo! Grupos : alternativasmomadas**

A mí me ha suscrito Raimundo Viejo Viñas. Te lo digo para que te suscribas. Está muy interesante, aunque (...) escriben en galego.

<http://es.groups.yahoo.com/group/alternativasmomadas>

---

De: **francisco baño** <pacobano@gmail.com> Enviado por: **gmail.com**  
Para: **Cognitariado**  
Fecha: **04-nov-2005 11:33**  
Asunto: **Re: Yahoo! Grupos : alternativasmomadas**

Ya me he inscrito. ¿Ahora que pasa?. Tengo una dirección de correo que es pacobano1@yahoo.es Y me tienen que mandar una confirmación. Lo que no sé yo es a donde. ¿Aquí al grupo google, o a mi nueva cuenta de correo Yahooo? (...)Lo lógico es que tenga que entrar en el correo yahoo y ver que hay por allí.

En viernes es lógico hacer cosas lógicas. Voy a ello.

Saluditos.

Paco.

---

De: **francisco baño** <pacobano@gmail.com> Enviado por: **gmail.com**  
Para: **Cognitariado**  
Fecha: **21-nov-2005 20:14**  
Asunto: **Sobre Mundo y también sobre mis primeros "pasitos" en el mundo del creative commns.**

Hola, Cognitariado, acabo de entrar en **creative commons** y dar de alta el texto "LAS TRENZAS DE LA MULTITUD". Resulta, resulta que Raimundo Viejo Viñas resulta ser el "Mundo" de alternativas nómadas y yo no había caído en la cuenta. Y cuando he ido a enviarle "LAS TRENZAS DE LA MULTITUD", el mismo que se está leyendo Negri. Me he dado cuenta que su dirección es la misma. Aquí abajo te he pegado toda la conversación que hemos desarrollado. Como ya eres ducho en estas lides sabrás que la conversación va de atrás para delante lo más nuevo es lo que está en primer lugar. Bueno, pues ahí abajo tienes "apegotada" toda la conversación. Ahora le mandaré el texto de las trenzas a ver que opina. Y el otro el del poder constituyente también.

---

NOTA:
-------

1- **Creative Commons** es una forma de **copy left**, una organización sin ánimo de lucro que ofrece un sistema flexible de derechos de autor para el trabajo creativo.

También ha sido una herramienta en esta investigación. Más información:

<http://es.creativecommons.org/>

2- **A partir de aquí emerge otra nueva posibilidad la de contactar y trabajar con Alternativas Nómadas. Ver sección del anexo dedicada a este colectivo.**

De: **francisco baño** <[pacobano@gmail.com](mailto:pacobano@gmail.com)> Enviado por: **gmail.com**

Para: **Cognitariado**

Fecha: **23-nov-2005 9:35**

Asunto: **Re: Sobre Mundo y también sobre mis primeros "pasitos" en el mundo del creative commns.**

(...)

Saludos y gracias por tus consejos, amigo.

Post Data:

**LA MULTITUDINARIEDAD DE LA TESIS.** La tesis se está autoconformando como algo multitudinario, abierto a la cooperación de singularidades, tendré que hacer unos anexos donde conste todo ello, es la demostración práctica del poder constituyente de la cooperación de las singularidades. La Escuela de la Multitud lleva "voice" desde su génesis, que digo, desde su desarrollo embrionario.

Otra Post Data: LA ANOMALÍA SALVAJE. Te recomiendo que leas "La anomalía salvaje" si aún no lo has hecho. Estoy disfrutando con esta lectura y eso que no tengo los conocimientos sobre historia de la filosofía que puedas tener tú. Resulta que la producción intelectual de Spinoza es eminentemente epistolar, entre amistades que intercambiaban textos y cooperaban intelectualmente, se pasaba el día haciendo "correos electrónicos" con el resto de los singulares en la anómalamente salvaje Holanda, que estaba abierta a la vastedad de los nuevos mercados, cuando la ideología capitalista era liberatoria respecto de la feudal, la vastedad del mundo y su fecundidad asombraba a los filósofos del momento. No era una Edad de Oro, era una edad de Madera, Brea, Clavos, Lentes, Descubrimientos, Viajes, Nuevos Mercados. **Los filósofos trabajaban en "talleres", eso ya lo dice todo: taller filosófico, estamos creando filosofía viva. Asimismo, las ciencias no estaban constituídas escolásticamente en Holanda, los científicos eran los cerveceros, los ópticos, los pasteleros, que eran el "cognitariado" de la época. Palingenésia, la potencia de la multitud reinciendo en la búsqueda de la democracia absoluta: Parece que de nuevo todo vuelve a ocurrir: nuestra cultura epistolar, el cognitariado frente al intelectual orgánico, la novedad y la vastedad fecunda de internet, creada con el trabajo**

**vivo. Nosotros estamos abiertos a internet, a su vastedad y a su fecundidad, construimos, intercambiamos, aprendemos unos de otros.**

---

De: **Cognitariado** Enviado por: **ono.com**  
Para: **francisco baño <pacobano@gmail.com>**  
Fecha: **23-nov-2005 12:46**  
Asunto: **Re: Sobre Mundo y también sobre mis primeros "pasitos" en el mundo del creative commns.**

Me descubro anti ti, *tovarich*. No se puede resumir mejor lo que está pasando a la sombra de la podredumbre del Imperio.  
Respecto a lo de la multitudinaria de la tesis, decir, que precisamente habría de ser el PRESUPUESTO de la tesis: dado que no es posible hoy pensar en SOLITARIO. (Si no hay un lenguaje privado, menos aún un pensamiento privado (Wittgenstein))  
Respecto a lo de la anomalía salvaje, tomo buena nota.  
(...)

---

De: **Cognitariado** Enviado por: **ono.com**  
Para: **Paco Baño <pacobano@gmail.com>**  
Fecha: **24-nov-2005 16:43**  
Asunto: **Cositas**

A ver, cosas útiles para usted, *tovarich*:  
Te adjunto un fichero de voz con las pp. 80-82 de un apartado titulado "De la educación" que está dentro del libro que te dije que estoy leyendo titulado "Cibergolem. La quinta columna digital. Antitratado comunal de hiperpolítica", editotial Gedisa, 2005  
Los enlaces que se mencionan (no los he comprobado) en el texto son:

Los enlaces que se mencionan (no los he comprobado) en el texto son:

<http://www.ivanillich.org/>  
<http://www.sfu.ca/~andrewf/pensamiento.pdf>  
<http://www-rohan.sdsu.edu/faculty/feenberg/caceres.htm>  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/alpha/B/Boltanski\\_1990\\_A.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/alpha/B/Boltanski_1990_A.html)

Las direcciones de correo de los autores del libro, por si te quieres poner en contacto con ellos y decirles que tú estás trabajando el tema de un "quintacolumnismo educativo", por si tuviesen interés en leer tus trabajos y comentarlos en posteriores ediciones de su libro:

Andoni Alonso: andoniap@unex.es  
Iñaki Arzoz: inakiarzoz@masbytes.es

---

De: **francisco baño** <pacobano@gmail.com> Enviado por: **gmail.com**  
Para: **Cognitariado**  
Fecha: **25-nov-2005 13:42**  
Asunto: **Re: Cositas**

Muy bueno, sí señor. Percibo cierta armonía entre su hiperpolítica y nuestro skholé, entre su quintacolumnismo y la idea de encierro (resistencia, insurrección, poder constituyente) de los enseñantes y los alumnos de la escuela de la multitud. De encierro (arma de la multitud) en las instituciones de encierro, restos del estado del bienestar, para convertirlas, en instituciones emancipatorias por la voluntad de todos, para hacer de ellos lugares comunes de carne viva y piedra para la Multitud. Voy a estudiarlo más a fondo, tengo las referencias, y a ponerme en contacto con ellos. **Desde luego eres un cooperante de primer orden en esta tesis multitudinaria.**

(...)

Por cierto estoy pensando en crear una sección en la tesis, el anexo nº 1 que contenga el estudio minucioso de todos los feedbacks multitudinarios recibidos.

No sé si ya te lo imaginas, pero uno de los primeros feedbacks es el de un tal Cognitariado, que no anda "mú" lejos ahora mientras lees esto. Son dos textos uno, con consejos de formato y sugerencias de añadiduras (comparación pueblo-multitud). Y otro que contiene un diálogo sobre el consciente y el inconsciente de los trabajadores de la escuela de la multitud, tú me preguntas por el inconsciente, por el "qué va a pasar con la envidia, la avaricia, la mezquindad, el egoísmo, la soberbia y tantas "virtudes que nos adornan" marcados como estamos por nuestra educación individualista y capitalista y yo te acabo contestando que la crítica abierta, constructiva, la autocrítica, el debate, la discusión, la totalmente libre expresión de la singularidad facilitan la erosión paulatina de estos efectos indeseables de la anterior educación, ¿lo recuerdas? pues ese abre el anexo. Por supuesto, no es solo colocar eso ahí sino incluirlo en la tesis, que le haga efecto a la tesis. Pero quiero que se conserve la frescura del literal de las aportaciones de los singulares que han cooperado, de diferentes maneras y desde diferentes ópticas, en el proceso creativo de la tesis, proceso también eminentemente comunicativo y comunista ya que es multitudinaria en sí. También colocaré allí el e-mail de Toni Negri, interesándose por su lectura, o sus posibles enunciaciones de críticas, opinión; o incluso si le diera por hablar de educación lo mismo que le dio por hablar de la mass media en "Infinito de la comunicación" o algo así, era el título, lo tengo en casa... Y todo lo que vaya apareciendo en el foro "alternativas nómadas", en la revista multitudine, si me lo publican, comentarios de Patricia Angulo, la compañera de doctorado chilena,

etcétera. De manera que quede patente que ésta ya es una tesis comunista en sí esta hecha por muchos, Multitud.

---

**Fichero de word: "051125 dialogo cognitariado pacobano recopilado.doc"**

DIÁLOGO COGNITARIADO - FRANCISCO BAÑO, SOBRE LA ESCUELA DE LA MULTITUD.

1º COGNITARIADO DICE:

Sobre el texto te doy mi opinión (aunque el especialista, y doctorando eres tú: yo soy un simple licenciado del montón)

1. Cuidado con las notas a pie de página: Algunas de ellas, aunque son indispensables para la comprensión del texto, quizá deban ir al final. Habría que construirlas de manera que se pueda seguir el texto principal con comodidad.
2. El texto sigue estando lleno de erratas y algunas faltas de ortografía. También he detectado errores sintacticos (omisión de preposiciones, etc)
3. Cuando redactes, tómate tu tiempo: Wittgenstein dice: "En la carrera de la filosofía gana el que llega el último" y también decía: "Date tiempo". Así que aplícate esos aforismos, colega. Los nervios no son buenos compañeros de viaje filosófico.

En cuanto al texto, al contenido, me ha gustado. La primera parte expositiva está bien. Se puede pulir un poco. En mi opinión tendrías que explicar más la diferencia entre "Pueblo" y "Multitud", ya que la "Multitud" parece un concepto ligado a una concepción meta-Estatal-nacional, y también refiere a "diferenciación" y "singularidad" de lo que por otra parte es común. Pueblo: la gente unificada; la gente indiferenciada; la masa contada y sabida. Multitud: singularidades cooperativas pero autónomas, que no se dejan representar, ni unificar, que cooperan en lo común, pero SIEMPRE manteniendo su diferenciación.

También deberías explicar un poco que esto en el fondo viene de dos filosofías antitéticas: Hobbes vs Spinoza.

También habría que decir que ha habido 2 modernidades: la modernidad expansiva, del exceso, de la alegría, de la explosión de los singulares, y la modernidad del absolutismo, la que trata de reprimir, de reconducir, de limitar, de dominar, de llevar al redil, la reacción, en suma.

Respecto a la parte 2ª:

Dices en un sitio: "Podemos decir que la verdadera realidad es lo posible". Esto no es correcto en mi opinión. La verdadera Realidad es lo

que hay. La cuestión CENTRAL es que la Realidad que hay, es siempre la Realidad del Poder, el constructo que sostiene el poder, lo instituido por el poder en base al *metus* (miedo) de los súbditos. Por eso, el comunismo, aunque es un "movimiento real", opino que lucha por lo que NO EXISTE (nunca para, por así decirlo, pues no hay final ideal al que dirigirse). Potencia es también que no existe: si existe ya es acto, ya no vale nada, ya ha sido "institucionalizado". Lo que hay es carne y hueso muerto, o sea Realidad que el Poder ha conseguido controlar. Así pues, luchamos por lo que no existe. La Realidad, no puede ser más que mentira pues es la Realidad que fabrica el poder desde el jardín de infancia hasta la tumba.

En este orden de cosas, deberías examinar qué implicaciones tiene la CREENCIA para la escuela de la multitud. Pues la creencia, la fe, es la base de sustentación de la Realidad del poder. Por ejemplo, la fe en que hay un futuro, la fe en que habrá crecimiento económico, etc. ¿Y si la escuela de la multitud fuese en gran parte una deseducación, una deconstrucción de la Realidad?

Por último, todo el proyecto de la Multitud, reside en el fondo en un franciscanismo, o sea en un voluntarismo, en un intelectualismo moral. Pensamos que el ejercicio crítico de la Razón, puede construir una democracia radical o absoluta, que dicho sea de paso, puede ser descrita como el "gobierno de todos por todos". Pero en el mundo de hoy, lo primero es acabar de una vez con el trabajo asalariado, la madre de todas las batallas, y después lograr la conectividad total y gratuita de todas las personas. Aquí, en la discusión crítica en la skholé, de lo que significa la prisión del trabajo asalariado, reside la alegría de trabajar por lo común, pero hay que dar con el mazo y explicarlo mientras tanto. Renta Básica, conectividad plena, Skholé...

Por cierto, sugiero NODO-singular y RED-local por singularidad y colectivo. Y quizá debieras plantearte sustituir asamblea por su origen griego -aunque cargado de connotaciones cristianas **ekklesia**, para subrayar que se trata de decisiones de corte radical-democrático.

Si se me ocurre algo más te lo hago llegar

Salud

---

2º PACO CONTESTA:

Muchas gracias, amigo, por tu ayuda. No eres un licenciado del montón, le darías unas cuantas vueltas a más de un doctorando de los que han compartido seminario conmigo. Cuando hablas de nodo refiriéndote a la singularidad te diré que yo la nombro como "nudo de la red". En cuanto a lo de "ekklesia", revisaré el término para ver que aplicaciones puede tener que superen las de "asamblea permanentemente co-insituyente", que es el término empleado por mí.

Respecto de la Escuela de la Multitud como des-educación, te diré que la Escuela de la Multitud es ante todo autovalorización multitudinaria. Esto incluye una des-educación a través de sus prácticas y la creación de nueva realidad: de disutopía constitutiva.

También comentaré un poquito esta parte de tu texto.

"Dices en un sitio: "Podemos decir que la verdadera realidad es lo posible". Esto no es correcto en mi opinión. La verdadera Realidad es lo que hay. La cuestión CENTRAL es que la Realidad que hay, es siempre la Realidad del Poder, el constructo que sostiene el poder, lo instituido por el poder en base al *metus* (miedo) de los súbditos. Por eso, el comunismo, aunque es un "movimiento real", opino que lucha por lo que NO EXISTE (nunca para, por así decirlo, pues no hay final ideal al que dirigirse). Potencia es también que no existe: si existe ya es acto, ya no vale nada, ya ha sido "institucionalizado". Lo que hay es carne y hueso muerto, o sea Realidad que el Poder ha conseguido controlar. Así pues, luchamos por lo que no existe. La Realidad, no puede ser más que mentira pues es la Realidad que fabrica el poder desde el jardín de infancia hasta la tumba.

En este orden de cosas, deberías examinar qué implicaciones tiene la CREENCIA para la escuela de la multitud. Pues la creencia, la fe, es la base de sustentación de la Realidad del poder. Por ejemplo, la fe en que hay un futuro, la fe en que habrá crecimiento económico, etc. ¿Y si la escuela de la multitud fuese en gran parte una deseducación, una deconstrucción de la Realidad?"

Lo que quiero decir es que la potencia es algo real. Es la realidad de una ausencia. Cuando un guardia civil patea a un inmigrante la ausencia es la de democracia. Y es una ausencia muy real, medible: cero democracia, esto no es democracia. Tan real como la realidad construida por el poder: un guardia civil que corre a patadas a una persona. Si solo existiera esa realidad constructa por la capilarización del poder, y la potencia en cuanto a posibilidades de cambio no existiera estaríamos en el fin de la Historia de Fujuyama, o ante la visión nihilista del mundo y del hombre, lo que lleva a la angustia existencial o a un pragmatismo de izquierdas que tacha de voluntarismo, izquierdismo, infantilismo, ultrasubjetivismo, franciscanismo y todo lo que se les ocurra decir de la percepción de izquierdas movimientista y multitudinaria, neocomunista, que compartimos. Un pragmatismo conformista que es el que ha esclerotizado la izquierda. Si esto es todo lo que hay, me sentaré en mi sillón institucional, o en mi sillita de "secretario general de la vanguardia", e intentaré beneficiarme al máximo del pensamiento único, de la política única, que marque la "economía de mercado", el nuevo dios que nunca se equivoca a través de la voz de los "supertacañones": BM, FMI, G8... Las supuestas verdades de la economía no lo son ver Jhon Keneth Galbrait, "El fraude inocente". Un economista americano denuncia las mentiras y manipulaciones de la economía. La izquierda necesita sueños posibles, antiutopías. Necesita

de la potencia. Seamos realistas pidamos lo imposible, dice Galeano. La izquierda realista y pragmática es la que nos ha traído hasta aquí, al marasmo en que estamos, y no cesa de acusarnos de voluntaristas, anarquoides, ultrasubjetivistas, franciscanos, etcétera. Lo que es potente puede ser y no ser, recoge Negri de Aristóteles en el libro "Poder constituyente...". Centrémonos en lo que puede ser, en la realidad de la potencia. De hecho vivimos en un continuo entrecruzamiento de posibilidades, apostamos a la lotería, buscamos el amor, abrimos líneas de fuga y poros en el control y disciplinamiento de tiempos y cuerpos, siempre jugando con la posibilidad, con la potencia, eso en sentido positivo, cogemos el paraguas cuando está nublado, evitamos beber al conducir para evitar posibilidades negativas. Una verdadera política de izquierdas debe contemplar todo eso que no es real en cuanto a presencia pero si es real en cuanto a ausencia, el deseo de democracia es algo real, tan real como la barbarie de las imágenes de ayer.

Bueno, un saludito que me tengo que ir a almorzar.

Gracias por tus valiosas opiniones.

Paco

---

### 3º COGNITARIADO OTRA VEZ: (me cita y comenta)

“Si solo existiera esa realidad constructa por la capilarización del poder, y la potencia en cuanto a posibilidades de cambio no existiera estaríamos en el fin de la Historia de Fujuyama, o ante la visión nihilista del mundo y del hombre, lo que lleva a la angustia existencial o a un pragmatismo de izquierdas que tacha de voluntarismo, izquierdismo, infantilismo, ultrasubjetivismo, franciscanismo y todo lo que se les ocurra decir de la percepción de izquierdas movimientista y multitudinaria, neocomunista, que compartimos. “

Veamos: yo no digo que SÓLO exista Realidad , que no es más que la del poder. Lo que digo es que el PODER siempre termina dominando, puesto que el miedo es una invariante antropológica de los singulares. Otra cosa es que el lenguaje sirve tanto al poder, como a los singulares, sirve tanto para FABRICAR Realidad, como para DESTRUIRLA. Tenemos ese margen de maniobra de poder usar el lenguaje para señalar las grietas de la Realidad.

Un pragmatismo conformista que es el que ha esclerotizado la izquierda. Si esto es todo lo que hay, me sentaré en mi sillón institucional, o en mi sillita de "secretario general de la vanguardia", e intentaré beneficiarme al máximo del pensamiento único, de la política única, que marque la "economía de mercado", el nuevo dios que nunca se equivoca a través de la voz de los "supertacañones": BM, FMI, G8... Las supuestas verdades de la economía no lo son ver Jhon Keneth Galbrait, "El fraude inocente".



Un economista americano denuncia las mentiras y manipulaciones de la economía. La izquierda necesita sueños posibles, antiutopías. Necesita de la potencia. Seamos realistas pidamos lo imposible, dice Galeano. La izquierda realista y pragmática es la que nos ha traído hasta aquí, al marasmo en que estamos, y no cesa de acusarnos de voluntaristas, anarquoides, ultrasubjetivistas, franciscanos, etcétera. Lo que es potente puede ser y no ser, recoge Negri de Aristóteles en el libro "Poder constituyente...". Centrémonos en lo que puede ser, en la realidad de la potencia. De hecho vivimos en un continuo entrecruzamiento de posibilidades, apostamos a la lotería, buscamos el amor, abrimos líneas de fuga y poros en el control y disciplinamiento de tiempos y cuerpos, siempre jugando con la posibilidad, con la potencia, eso en sentido positivo, cogemos el paraguas cuando está nublado, evitamos beber al conducir para evitar posibilidades negativas. Una verdadera política de izquierdas debe contemplar todo eso que no es real en cuanto a presencia pero si es real en cuanto a ausencia, el deseo de democracia es algo real, tan real como la barbarie de las imágenes de ayer.

Esto que me dices está claro. Pero como decía el abuelo, el comunismo es el movimiento real, es decir el aquí y ahora, el hacer permanente, sin finalidad, sin ideal final, sin "estado" final. Yo lo que trato de señalarte es que la potencia es una categoría útil, pero señala a dýnamis, a fuerza, a posibilidades, etc. pero la cuestión del comunismo, es la cuestión de que nos cagamos en el futuro: solo hay un futuro: palmar. Quizá es actualizar la potencia, sin demora, queremos comunismo, y lo queremos ya porque no hay futuro. Esa es la gran mentira: que en el futuro ocurrirá el evento. Insisto: no hay futuro: nunca lo hay: no hay futuro para la Multitud: hay presente, siempre.

Por otra parte, y esto no te lo he comentado antes, no se ve en tus trabajos, como resuelves el importante tema de la autocontradicción: o sea del lugar del inconsciente, de lo "irracional", etc. Porque el supuesto de la Escuela de la Multitud, parece ser el de un individuo plenamente racional, autónomo o que está en proceso de serlo, sin embargo, Freud, pulula en el ambiente. Más llanamente: la envidia, la ira, la mezquindad, etc. parecen ser eternas, constituyentes de la psique humana, y grandes barreras para el comunismo. Esto creo que deberías tratarlo, pues si no, pasa como con la economía y su elector racional, que hace preferencias "racionales", etc. De otra manera: ¿cómo propones la destrucción del YO, del egocentrismo, etc?

---

#### 4º PACO CONTESTANDO A LA ANTERIOR PREGUNTA:

Uno de los hitos a universalizar es el de una escuela inglesa que se llama Summerhill. Las colinas de verano, traducido. Es una escuela que se creó sobre la estructura de unas colonias veraniegas. Su lema

es "La libertad funciona" y fue creada por S. Neill un freudiano del copón, preocupado por las cuestiones que acabas de nombrar, utilizaba la libertad como terapia destructora de egocentrismos, envidias, mezquindades, etc. . Allí todo el mundo hacía lo que quería y solo lo que quería. La ausencia de coerción y represión y la única hegemonía de la libertad, dan resultados sorprendentes. Chavales deshauciados por el sistema educativo por gamberros, peligrosos, ladrones, etc. acudían allí y el clima de libertad los rehabilitaba. El señor Neill les hacía un poquito de psicoterapia encubierta tras la forma de entrevistas y conversaciones tipo coaching. En principio nadie obligaba a los niños a nada, estaban en el jardín jugando hasta que decidían entrar a las aulas a aprender algo, cuando esto realmente les interesaba. Habían chavales que en el primer año no pisaban el aula, porque venían "requemados" por el sistema autoritario y excluyente que habían conocido y gustaban de la marginación al llegar. Al año de estar rondando por el jardín aprendiendo con el juego, aprendiendo la libertad, solían decidir libre e impetuosamente ser estudiosos de algo, entraban al aula con muchas ganas y recuperaban el tiempo perdido. El caos que cualquiera hubiera dicho que sería el resultado final de esta aventura se convertía en un orden autónomo impecable. Las autoridades educativas británicas, escandalizadas por tanto "oprobio", la libertad sin cortapisas es insultante para los fascistas encubiertos, quisieron cerrarla y lo intentaron varias veces enviando sucesivas inspecciones. Pero nunca pudieron acusarles de malgastar el tiempo de los niños a su cargo ni de crear niños inútiles para la sociedad, porque era todo lo contrario, tras toda una formación inmersa en una libertad diseñada por un freudiano salían con un nivel tan aceptable como los empollones de las escuelas autoritarias. Por otro lado habían rescatado de la marginación a niños deshauciados por el sistema autoritario que eran carne de correccional y, tras un tiempo, de cárcel. Todo esto está en un libro con ese nombre "Summerhill".

Sin embargo, el peligro está ahí latente, sobre todo en los maestros de la Escuela de la Multitud más que en los alumnos. Los alumnos crecerían en un clima de libertad y todas las tendencias de las pasiones tristes, las así denominadas por Spinoza, las que solo benefician a poderosos y sacerdotes, tienden a ser enervadas en un clima así, que al tiempo exacerba las buenas pasiones. Sin embargo los maestros son otro caso, el cambio puede producirse a nivel consciente y permanecer las antiguas actitudes de manera inconsciente. Pero la crítica y la autocrítica, la comunicación, la discusión, el debate, siempre presentes en las dinámicas político-democráticas hacen saltar a la palestra todos estos obstáculos y límites y permiten la posibilidad de pulirlos.

Bueno, Cognitariado, tengo que cerrar e irme a comer. Ya seguiremos charlando el lunes.

Un saludo.

Paco.

---

Enviado por: **ono.com**

De: **Cognitariado**  
Para: **Paco Baño <pacobano@gmail.com>**  
Fecha: **03-dic-2005 12:52**  
Asunto: **Re: QUINTACOLUMNA**

Te mando este correo: se me olvido incluir tu dirección como "copia para". Así que te lo mando ahora.

Hola, pues gracias por todo, pero no he recibido el "doc". Bueno, de todas formas supongo que me mantendréis informado de las andanzas del Corso Quintacolumnista. Se me ha olvidado decir que un compañero (Paco Baño) está liado con una tesis doctoral sobre cómo sería la escuela de la Multitud, tomando como marco de trabajo, la filosofía política de Antonio Negri. Supongo que también estará interesado en vuestros proyectos. Pero tengo que dejarle todavía vuestro libro para que lo lea...

---

NOTA: Unos días después Cognitariado me hace llegar un ejemplar del libro que me regala el colectivo <b>Cibergolem. A partir de aquí emerge otra nueva posibilidad la de contactar y trabajar con Cibergolem. Ver sección del anexo dedicada a este colectivo.</b>
--

---

De: **Cognitariado**  
Para: **Paco Baño <pacobano@gmail.com>**  
Fecha: **08-dic-2005 13:19**  
Asunto: **Alimento para tu tesis**

Enviado por: **ono.com**

**La enseñanza on-line y las opciones de la modernidad.pdf**

---

De: **francisco baño <pacobano@gmail.com>** Enviado por: **gmail.com**  
Para: **Cognitariado**  
Fecha: **12-dic-2005 11:22**  
Asunto: **Re: Alimento para tu tesis**

¡Gracias!. He estado de puente y hoy tengo la mesa repleta de faena y el jefe igual de chungo que siempre. En cuanto pueda me dedico a ver todas las novedades.  
Salud y Democracia.

Paco.

---

De: "Espai Alternatiu Torrent (Redacció)"

<e.alternatiu.redaccio@gmail.com>

Para: destinatarios-no-revelados

Fecha: 14-mar-2006 23:39

Asunto: Análisis estadístico

Tras investigar un poco aquí están algunos datos comparativos:

MEDIO	PUNTUACIÓN GLOBAL DE SU SITIO WEB	RANKING MUNDIAL
GOOGLE	8.8	3
MICROSOFT	8.6	14
EL PAÍS	7.8	592
NODO50	7.5	17.400
REBELION	7.3	7.981
<b>EAT</b>	<b>7.2</b>	****
<b>EAV</b>	<b>7.1</b>	1.203.952
<b>EL TORRENTI</b>	<b>6.9</b>	****
UNION WEB	6.7	****
<b>AYTO. TORRENT</b>	<b>5.9</b>	2.809.867

Se basan en un análisis computerizado de múltiples factores que se evalúan de un sitio web, como por ejemplo, cumplir los estándares, navegabilidad, relación gráfica, etc.

Los sitios como el nuestro, que no tienen dominio propio, son posicionados en el ranking tal como lo sea el servidor en el que están alojados, es decir, nos sitúa en 17.400, como Nodo50.

Como podéis ver, no está nada mal.

**(Para El Halcón: Ya sé lo que significa el índice ese que te preocupa. Es un análisis de varios factores también. A ver si mañana te copio la explicación, que la tengo en un texto en papel.)**

Si os pica la curiosidad, el sitio número 1 mundial en este momento es:

"http://andreasviklund.com/"

con un 9.6

---

De: francisco baño <pacobano@gmail.com> Enviado por: gmail.com

Para: "Espai Alternatiu Torrent (Redacció)"

<e.alternatiu.redaccio@gmail.com>, lulumc@hotmail.com,

"Francisco.Beltran@uv.es" <Francisco.Beltran@uv.es>, maria

patricia soto <mpases@yahoo.es>

Fecha: 15-mar-2006 10:03

Asunto: Re: Análisis estadístico

Vale. Cuando puedas ya me comentas lo del "índice de popularidad" ese que aparece ahí en las estadísticas. Tranquilo que hay tiempo.

¿Puedo poner estos datos en el anexo de la tesis?. Son demostración del poder-hacer, de la potencia de nuestro deseo, queríamos tener voice y la tenemos. **¡Más que el propio Ayuntamiento de Torrent!**

Esto merece una observación interesante para tod\*s sobre lo que estamos "pudiendo-haciendo", "gerundio" del verbo "poder-hacer" (jeje). Vamos allá:

En "Infinito de la comunicación/finitud del deseo" Negri habla sobre esto:

[http://www.nodo50.org/mrg-torrent/spip/article.php3?id\\_article=161](http://www.nodo50.org/mrg-torrent/spip/article.php3?id_article=161)

*"Nunca como hoy la relación media-espectador ha estado tan demonizada, y no hace más que empeorar. Es más, se ha querido dar del mensaje mediático la imagen de una ráfaga de metrallera incrustrándose en el espectador- blanco miserable de un poder omnipresente- y aniquilándole. Este **moralismo obtuso y deprimente** ha cobrado el porte de un ritual, más en particular para una **izquierda incapaz ya de análisis y propuestas positivas y que continúa acantonada en inútiles lamentaciones** . Se nos representa una vida cotidiana dominada por el monstruo mediático como una escena poblada de fantasmas, de zombis prisioneros de un destino de pasividad, de frustraciones e impotencias.*

(...)

*y sobre todo una visión reificada e intransitiva de la vida política que se traduce en: **¡no hay nada que hacer! ¡Imposible escapar a esta esclavitud!**" Aquí se confirma la **sacralidad del poder**, en toda esta nueva modernidad. **La izquierda no propone más que la teoría de la manipulación y siente lástima por los desgraciados espectadores a los que se reduce a receptores pasivos.***

*No somos insensibles a la degradación del gusto y del saber colectivo, tampoco a la colonización de los universos de lo vivido. Además, **nos parece absolutamente evidente que la máquina mediática actual en absoluto produce esos efectos inocentemente** . En el sistema de poder actual **produce conscientemente códigos infectados y epidémicos, destinados a impedir y cortocircuitar los mecanismos de producción simbólica.** Selección estratégica e instrumental de los contenidos informáticos, inversión sistemática de los sentidos y los valores, reducción extrema de la información a mercancía, y de la comunicación a la enalid y la futilidad: ¡adelante, con alegría! Pero, una vez reconocido todo esto, ¿es verdad entonces la teoría de la manipulación, podemos seguir sosteniéndola? ¿Siguen de actualidad el catastrofismo y las invocaciones líricas a liberarse de la dominación de los media productores de mercancías de las últimas críticas de la Escuela de Frankfurt? **No, el ser humano no es unidimensional, y es preciso rechazar resueltamente las concepciones de las que hemos hablado hasta ahora, y que la izquierda moralizante y pesimista ha hecho suyas. En primer lugar, porque son falsas, y a continuación porque producen como resultado impotencia ética y derrotismo político.** Son falsas pues.*

(...)

*Es decir, conscientemente, que el triunfo del paradigma comunicativo y la consolidación del horizonte mediático, por su virtualidad, su productividad, la extensión de sus efectos, **lejos de determinar un mundo apesadado en la necesidad y la reificación, abren espacios de lucha por la transformación social y la democracia radical . Es preciso llevar el combate al interior de este nuevo campo . Combate para reducir a todos los elementos y los agentes que repiten, en el nuevo modo de producción de la subjetividad, las viejas normas, los códigos y los paradigmas miserables del antiguo arte de reinar: lucha de reapropiación de los media y de todas las articulaciones de la comunicación.***

(...)

*Se trata de imaginar y construir un sistema colectivo de comunicación en el que estarían excluidos lo privado y lo estatal. **Se trata de construir un sistema de comunicación público basado en la interrelación activa y cooperante de los sujetos. Se trata de unir comunicación/producción/vida social en formas de proximidad y cooperación cada vez más intensas. En fin, se trata de contemplar una democracia radical tanto en la sociedad como en la producción, que ha de cobrar forma en las condiciones del horizonte posmediático. "***

Pues es eso, yo creo, lo que hemos hecho, amig\*s - tovarich, combatir por la democracia radical y la transformación social en el terreno de este nuevo campo, materializando nuestra potencia democrática en trabajo vivo capaz de construir un sistema de comunicación público basado en la interrelación activa y cooperante de los sujetos, uniendo comunicación, producción y vida social.

Resultado:

- Nuestra página "co-instituyente" supera claramente en el ranking a la página "co-instituida" del Ayuntamiento y algunas más de Torrente, situándose un poquito por delante de la página en la que combaten nuestros tovarichs de Valencia y a la zaga de [rebellion.org](http://rebellion.org) nada menos... ¡Alegría!

- Hemos, entre tod\*s, abierto una brecha, ¡cortado como la mantequilla ese pesimismo que nos adjudica solo el papel de "victimas" de la mass media!

- Hemos, pues, demostrado que nuestro deseo de voice, y nuestra potencia democrática - basada en la comunicación, en la cooperación y en la "amistad militante" (parte de esa inmensa empresa de amor político que nos ocupa) - materializada en trabajo vivo trenzado, libre de explotación y transformador del mundo, ha supuesto una transformación radical democrática en el ámbito digital glocal de Torrent.

Y eso es digno de una gran alegría para tod\*s los que hemos estado cooperando en ello.

Salud y Democracia.

El Halcón.

De: **Cognitariado**

Enviado por: **ono.com**

Para: **Paco Baño <pacobano@gmail.com>**

Fecha: **18-mar-2006 17:05**

Asunto: **Antonio Negri - Wikipedia, la enciclopedia libre**

[http://es.wikipedia.org/wiki/Antonio\\_Negri](http://es.wikipedia.org/wiki/Antonio_Negri)

---

De: **francisco baño <pacobano@gmail.com>**

Enviado por: **gmail.com**

Para: **"Espai Alternatiu Torrent (Redacció)"**

**<e.alternatiu.redaccio@gmail.com>**

Cc: **"Francisco.Beltran@uv.es" <Francisco.Beltran@uv.es>, maria patricia soto <mpases@yahoo.es>, luisa martinez cuenca <lulunmc@hotmail.com>**

Fecha: **20-mar-2006 18:34**

Asunto: **Re: Antonio Negri - Wikipedia, la enciclopedia libre**

Amigo Cognitariado:

¡Genial!

Me he puesto a leer la ficha de Toni y digo ¿y éste? ¿para que me manda esto ahora si ya lo conocía?. Así que me he ido volando por el hipertexto hasta lo de Gladio y la Condor, Odesa, CIA M16, Montejurra y Virno y todo eso y me he ilustrado un poco más sobre los crímenes del capital y ha sido al volver cuando se me ha ocurrido revisar el apartado "Otros textos relacionados" y es cuando he comprendido porqué me habías enviado la referencia de la entrada de Negri en Wikipedia. ¡Estamos construyendo saber autónomo!. ¡Conexión!.

---

De: **Cognitariado**

Enviado por: **ono.com**

Para: **Paco Baño <pacobano@gmail.com>**

Fecha: **22-mar-2006 13:19**

Asunto: **Spanish-Language - P2p foundation**

Ya semos "famosos", paquito.

<http://www.p2pfoundation.net/index.php/Spanish-Language>

*Spanish-Language*

*From P2p foundation*

***This page should be covering Spanish-language resources on P2P, participatory, open, and commons-related movements.***

(...)

***Peer to Peer Theory Texts***

*The essay by Michel Bauwens, the Political Economy of Peer Production is partially translated by Robin Good of Master New Media here [2]*

*A full translation, entitled **La economía política de la Producción entre iguales** [3] has been published by Nodo 50 [4], based upon a free translation by Eduardo Sadier. Thanks Eduardo!*

[\[edit\]](#)

## **Selection by Julen Iturbe-Ormaetxe**

### **Espai Alternatiu Torrent**

URL = <http://www.nodo50.org/torrent/spip/>

Comment by Julen: It is written both some parts in catalonian language and some others in spanish. I translate some basic ideas:

*"This is a project, a local political organization extremely experimental but emergent, that tries to build and to live according to new social realities. We are a group of people that configure a node of the organizational and personal networks that work coordinately at world level with the objective of achieving a more participative democracy. We act in order to develop new spaces in life, to avoid being treated as a market, to cooperate and support synergies among us, to help ourselves together, to autoorganize ourselves, to develop authonomy and cooperation among people, to eliminate the cruel and nihilist competitiveness and the fragmentation that divides ones from others and that hides what is issential in human beings: our hope and our wish of an absolute democracy."*

### **ACTUALIZACIÓN DE 09/02/2009**

NOTA: Las actividades de la página web que hemos referido, duraron hasta el mes de mayo de 2006, en que acordamos cerrar la página.

Con posterioridad *Cognitariado* ha elaborado otras páginas web con las que hemos cooperado, en la actualidad está en marcha el blog "*Multitud. Colaboratorio de singularidades simbiotes*" en el que, en la medida de nuestras posibilidades, también cooperamos de una manera didáctica, intentando dar difusión y hacer más accesibles los textos de Antonio Negri. A fecha de hoy ha sido visitado 50.886 veces desde el 01 de octubre de 2007, fecha en que fue co-instituido.

<http://colaboratorio1.wordpress.com/>

Algunas de nuestras colaboraciones en este blog, con intención didáctica respecto del pensamiento de Antonio Negri:

<http://colaboratorio1.wordpress.com/2007/10/10/el-siglo-que-transcurrio-en-un-mes/>

<http://colaboratorio1.wordpress.com/2007/10/15/figuras-particulares-del-poder-constituyente-a-lo-largo-de-la-historia/>

<http://colaboratorio1.wordpress.com/2007/10/18/el-poder-constituyente-como-acto-de-amor/>

<http://colaboratorio1.wordpress.com/2007/10/18/la-constitucion-de-la-potencia/>

<http://colaboratorio1.wordpress.com/2007/10/18/multitud-es/>

Igualmente, hemos publicado el "Resumen comentado de El Poder Constituyente" que forma parte del capítulo II de la tesis en:

<http://blog.iespana.es/sintesiscomentadapoderconstituyente>, con un total a fecha de hoy de 5.471 visitas, y lo hemos conectado con la entrada de wikipedia: "Antonio Negri", en el apartado "Enlaces externos":

[http://es.wikipedia.org/wiki/Antonio\\_Negri](http://es.wikipedia.org/wiki/Antonio_Negri)



## 4º- FORO “ALTERNATIVAS NÓMADAS”



Nom saberemos o que somos, mas si o que nom queremos ser  
*Todo muda, nada permanece*

**ALTERNATIVAS NÓMADAS** é um processo organizativo que se desenvolve na política das multitudes; um espaço de definição estratégica para a reformulação do antagonismo social na era do capitalismo cognitivo.

De: **Cognitariado**

Enviado por: **ono.com**

Para: **Paco Baño GMAIL** <pacobano@gmail.com>

Fecha: **03-nov-2005 17:39**

Asunto: **Yahoo! Grupos : alternativasnomadas**

A mí me ha suscrito Raimundo Viejo Viñas. Te lo digo para que te suscribas. Está muy interesante, aunque (...) escriben en galego.

<http://es.groups.yahoo.com/group/alternativasnomadas>

---

De: **francisco baño** <pacobano@gmail.com> Enviado por: **gmail.com**

Para: **Cognitariado**

Fecha: **04-nov-2005 11:33**

Asunto: **Re: Yahoo! Grupos : alternativasnomadas**

Ya me he inscrito. ¿Ahora que pasa?. Tengo una dirección de correo que es pacobano1@yahoo.es Y me tienen que mandar una confirmación. Lo que no sé yo es a donde. ¿Aquí al grupo google, o a mi nueva cuenta de correo Yahooo? (...)Lo lógico es que tenga que entrar en el correo yahoo y ver que hay por allí.

En viernes es lógico hacer cosas lógicas. Voy a ello.

Saluditos.

Paco.

---

**Para: alternativasnomadas@yahoogroups.com**

**De: "paco baño"**

**Fecha: Mon, 14 Nov 2005 18:28:24 +0100 (CET)**

**Asunto: RE: [alternativasnomadas] nova incorporaçom**

Olá, gracias por la bienvenida, gràcies per la benvinguda, como decimos por aquí por Valencia. Es curioso, no sabía que entendía el galego tan bien como parece que lo entiendo. Será por que como todo son lenguas hermanas, galego, castellano, catalán, pues hacer el puente y la traducción mental es fácil. (...) Así que el galego, que para mí es como portugués, lo entiendo parece que a la perfección. Ahora, no me pidáis que lo hable, o lo escriba, por lo menos de momento. Pero no me ocurre eso con el francés, acabo de enviarle un texto que he visto de Judith Revel sobre lo de Francia a una amiga para que me lo traduzca y ver si lo cuelgo en la página de Espai Alternatiu de Torrent, que he visto que ya conocéis por que han aparecido algunos comentarios en galego.

Vale, pues ya os he saludado, que es lo que quería, aunque sea con un poco de retraso, y os he agradecido la bienvenida. Bueno también os contaré un poco que mi "interés por las alternativas nómadas para la multitud del imperio", que fue el breve comentario que hice para apuntarme al foro, se debe a que estoy haciendo la tesis en pedagogía basándome en los textos del filósofo Antonio Negri, y decidí esa alternativa para mi tesis, aparte de para poner patas arriba todo el sistema educativo, al menos sobre el papel, con una propuesta modélica de escuela para la multitud; también porque era el que más encajaba con mi manera de pensar el mundo y la política.

Bueno, saludos para todos, amigos. Saudaçons nómadas.

Paco (el que hace veinticinco)

**Mundo** escribió:

Olá tropa,

Mais um na lista e já andamos polos (...): bem-vindo Paco !

Vai de seu que contamos coa tua companha neste fragmento rizomático de éxodo na multitude que é Alternativas Nómadas.

Nom te cortes, estás na casa, inmerso neste particular processo rekombinante do antagonismo galego que semelha atopar-se moi ao seu gosto na experimentaçom transnacional.

Saudaçons nómadas,

Mundo.

PS: Por certo, grande abraço desde o coração do castelo Europa aos nómadas que avançañ face o valado da Morte.

---

**Para: [alternativasnomadas@yahoo.com](mailto:alternativasnomadas@yahoo.com)**

**De: Branda**

**Fecha: Mon, 14 Nov 2005 21:13:13 +0100 (CET)**

**Asunto: Ant: RE: [alternativasnomadas] nova incorpora çom**

Exacto, Paco. O galego é un irmán do portugués, emancipado hai uns cantos séculos, pero que presenta moitas máis similitudes, mesmo hoxe, do que podamos pensar. Se entendes o galego desta lista, estás preparado para entender calquera galego (excluído o meu, que é moi pedestre).

Bks,

Branda

---

**Para: [alternativasnomadas@yahoo.com](mailto:alternativasnomadas@yahoo.com)**

**De: "João L.**

**Fecha: Tue, 15 Nov 2005 10:27:41 -0000 Asunto:**

**RE: Ant: RE: [alternativasnomadas] nova incorpo raçom**

Preparava-me eu próprio para fazer essa correcção. O galego e o portugués evoluíram como línguas distintas pela criação de fronteiras administrativas onde não existiam fronteiras culturais. O resto é uma questão de normativas um pouco estranhas sobretudo no respeitante ao castrapo oficial :)

Aproveitando para dar as boas vindas às recentes chegadas à lista, pedia-vos que contaminassem a lista com o catalão. As línguas ibéricas são todas irmãs e perfeitamente comprensíveis na sua forma escrita. Mestiçagem!

(...)

---

**Para: [alternativasnomadas@yahoo.com](mailto:alternativasnomadas@yahoo.com)**

**De: "paco baño"**

**Fecha: Thu, 17 Nov 2005 15:48:05 +0100 (CET)**

**Asunto: [alternativasnomadas] Olá, eo traigo una cosinha para vosotros.**

Olá a todos. Intentaré hablar un poco de portugués. As palabras que voy sabiendo en gallego-portugués-brasileño, as pondré en vuestro linguaxe. Si me equivoco mi perdoais (me perdonais). Este foro presenta gran viveza. Si te descuidas unos días después tienes cincuenta mensajes que leer. Aún me quedan veinte mensajes por lo menos. Eo no puedo contestaros a todas os mensajes uno por uno. Eo gosto traeros una cosinha, la dirección de nuestra paxina, para que la podáis visitar. Creo que Jose Luis ya os la dió, pero hoy os la vuelvo a dar y así mellor (mejor), ¿no?.

En esta dirección se ve que es lo que hice con el texto de Judith Revel:

[http://www.nodo50.org/torrent/spip/breve.php3?id\\_breve=57](http://www.nodo50.org/torrent/spip/breve.php3?id_breve=57)

y en esta otra se ve el foro que se ha ido montando con lo de Francia

[http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id\\_article=166](http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id_article=166)

No tengo moito tiempo mais, porque escribo desde o trebello (el trabajo) por que en casa no tengo red.

Saudade. Nos leemos.

Paco.

**Breo** escribió:

Fantástico Paco, agora devecémo-las túas aportacións. Han de ser ben interesantes considerando o teu traballo académico que moita curiosidade desperta, cando menos, en min.

---

**Para: [alternativasnomadas@yahoo.com](mailto:alternativasnomadas@yahoo.com)**

**De: "paco baño"**

**Fecha: Thu, 17 Nov 2005 16:09:45 +0100 (CET)**

**Asunto: RE: [alternativasnomadas] nova incorporaçom**

Brevemente, La Escuela de la Multitud, que estoy trabajando en la tesis, es una propuesta de modelo escolar para las nuevas subjetividades del postfordismo, la globalización y la posmodernidad, o sea, el Imperio. En el camino de la radicalización de la democracia en las aulas, el poder constituyente aparece como matriz generadora de dinámicas político-democráticas, voy buscando las estrategias para detectar, estimular y garantizar la emergencia del poder constituyente en la institución escolar. Trabajo un modelo de escuela que, ontológicamente, no es la escuela del trabajo, sino la escuela de la vida; no es la escuela de la angustia y la ansiedad sino del gozo y del deseo (entroncando con la figura del deseo en Deleuze); no pretende ser parte de la red intraestatal de encierro, destinada al dominio de tiempos y cuerpos (Foucault) sino el lugar común de carne y piedra para el desarrollo de la dinamys, de la potencia de la multitud. En realidad se

traba de una metatarea, una tarea de tareas que yo identifico con el principio absoluto que detecta Negri en el poder constituyente, tendente a la democracia absoluta, a través de la práctica del ocio democrático (skholé, raíz de escuela significa también ocio, los griegos consideraban el ocio como el tiempo libre de trabajo para gestionar con los iguales los asuntos de la comunidad, para hacer política) ese ocio primigenio es el que intento recuperar bajo el nombre de "ocio democrático", las otras dos grandes prácticas son el "juego democrático" jugar a la democracia, jugar democráticamente y el "trabajo democrático" basado en la actividad hacker, que ellos denominan así, actividad, por su rechazo al trabajo, que lo entienden solo como trabajo enajenado, pero que vistos los trabajos de Negri sobre el trabajo vivo, categoría recuperada del joven Marx, trabajo inmaterial: afectivo, comunicativo, social, etcétera, recojo en la tesis como modelo de trabajo de estructura reticular, horizontal y como práctica guiada por el deseo y mediante la cooperación logra transformar el mundo.

Eso en cuanto a las prácticas, respecto de las estructuras internas, estoy pensando en una estructura interna de la escuela organizada a través de la conjugación de tres niveles de subjetividad:

- a) la singularidad, a la que debemos garantizar los máximos niveles de expresión, voz y voto para los niños en la asamblea y en los colectivos.
- b) el colectivo, agrupación emergente de singulares que cooperan
- c) la asamblea conjunto totalizador, no totalitario, de todos y cada uno de los miembros de la escuela, todos con voz y voto, de allí salen las normas que nos participan a todos en este modelo de escuela autónoma y radicalmente democrática

Pero me tengo que ir a comer, que ya son las cuatro, otro día sigo. Mejor, haré una selección de textos y os los enviaré a ver que os parecen ¿vale?. Es que ¿sabéis que pasa? que no tengo red en casa y escribo desde el trabajo, a última hora, antes de salir. Pero tengo moita hambre, asina que me tengo que ir a comer.

Saudade

Post Data(...)

---

**Para: [alternativasnomadas@yahogroups.com](mailto:alternativasnomadas@yahogroups.com)**

**De: "Mundo"**

**Fecha: Thu, 17 Nov 2005 16:57:40 +0100**

**Asunto: RE: [alternativasnomadas] nova incorporaçom**

Waw, meu ! Ai é nada.

Menudo projecto! Parabéns.

E parabéns polo galego (jo voldria parlar catalá, però despres dos meses no puc encara escriure mes que aquestas paraulas).

Fins aviat,

Mundo.

---

**Para: alternativasnomadas@yahogroups.com**  
**De: Breo**  
**Fecha: Thu, 17 Nov 2005 17:25:46 +0100 (CET)**  
**Asunto: RE: [alternativasnomadas] nova incorporaçom**

Vaia! Menudo proxecto! Interesentísimo, ábrenselle as ganas a calquera esperando por esa escolma de textos.

Felicitações!

Breogán

---

**Para: alternativasnomadas@yahogroups.com**  
**De: ruben**  
**Fecha: Thu, 17 Nov 2005 18:42:45 +0100 (CET)**  
**Asunto: RE: [alternativasnomadas] nova incorporaçom**

Que fenómeno! Tu llegada a esta lista es de lo más interesnte...abrazos nómadas

---

De: **francisco baño** <pacobano@gmail.com> Enviado por: **gmail.com**  
Para: **Mundo**  
Cc: **Cognitariado**  
Fecha: **22-nov-2005 19:34**  
Asunto: **Remitiendo unos textos-fragmento de la tesis**

Olá, Mundo, aquí te mando pequeños fragmentos de la tesis que tengo en construcción tal como prometí. En este e-mail te pongo unos cuantos textitos. Van correlativos. En el foro alternativas nómadas, los iré colocando de uno en uno para ver que me dice la gente.

Por cierto, esto es una anécdota que tiene gracia, Cognitariado me había sugerido enviarte fragmentos de la tesis a ver que opinabas, además de otras cosinhas que también voy a ir haciendo poco a poco, colgarlos en forma de artículo en la revista Multitudes si me los admiten, etcétera. Y entonces resulta que hablabamos de tí como Raimundo Viejo Viñas. Y, por otro lado, yo ya estaba hablando en el foro con un tal "Mundo" que no relacionaba contigo, hasta que he ido a remitirle a "Raimundo" los textos y me he dado cuenta de que la dirección de e-mail era la tuya, con lo cual ya llevaba camino andado cuando puse un resumencito en el foro.

También te contaré que he enviado partes de la tesis a Toni Negri, a ver que opina. Me escribió diciendo que le enviara una edición impresa porque tenía problemas con el fichero que le había mandado, hecho en

microsoft word y se lo mandé. Aunque de momento aún no he recibido noticias de su opinión sobre "la que estoy montando", pero el hecho de que me la pidiera impresa ya fue todo un alegrón, imagínate...

El caso es que esta tesis de la Escuela de la Multitud, a este paso, acabará siendo verdaderamente multitudinaria, con muchos singulares cooperando con sus voces.

Por otro lado, ha sido gracias también a que emprendí este proyecto y a que pensé en mantener al tanto a Toni Negri de lo que estaba haciendo, como he conocido a toda la gente de Espai Alternatiu de Torrent y no sólo escribo sobre la democracia absoluta sino que la practico de alguna manera en sinergia con mis amigos. Nos hemos juntado un grupete de cognitarios y a veces pienso que parecemos un batallón, son los efectos sinérgicos, les digo a veces.

Bueno no te entretengo más.

Saudaçaos nómadas... Salut i democràcia.

Paco Baño

---

De: **Mundo**

Enviado por: **bluewin.ch**

Para: **francisco baño <pacobano@gmail.com>**

Fecha: **23-nov-2005 17:40**

Asunto: **RE: Remitiendo unos textos-fragmento de la tesis**

Olá Paco,

Gracias por ese envío. Esta semana y la que viene estaré al borde del colapso, así que después espero poder al fin echar una ojeada a este material que tan buena pinta me tiene.

Me da rabia quedarme ahora en estas líneas tan escuetas, pero no me queda más remedio: tempus fugit! Y ahora tengo que preparar cuatro horas de clases para mañana.

Seguimos por la lista y en contacto, en cualquier caso.

Grande abraço,

Mundo.

PS: Hace poco, Branda se me aconsejaba que hiciese algo del estilo "Franco Berardi, Bifo" (Raimundo Viejo Viñas, Mundo) para no liar al personal. Parece que tenía razón :-)

---

**Para: [alternativasnomadas@yahoogroups.com](mailto:alternativasnomadas@yahoogroups.com)**

**De: "paco baño"**

**Fecha: Thu, 24 Nov 2005 15:31:48 +0100 (CET)**

**Asunto: PRIMER FRAGMENTO DA SERIE "A ESCOLA DA MULTITUDE"**

Olá, nómadas. Prometí que iría trayendo textos da tesis para que podais conocerlos y opinar sobre ellos, hacer críticas, etcétera. De esta manera es como a escola da multitude será realmente multitudinaria.

Quero introducir un pouco el tema:

En un traballo dos estudos de post grado chamado "A Escola Radical Democrática" busquei as claves da introdución da democracia en las aulas y, con la lectura de textos de Castoriadis, Laclau, Mouffe, Rawls, Rorty, Barber, Flores d'Arcais, John Kenneth, Dewey, Bobbio, Negri i un largo etcétera cheguei a conclusión de que a mellor forma o modelo de subjetividade pra mi es la "singularidade cooperante". Isso foi en el ano 2000.

Mais tarde, en el ano 2003, fiz outro traballo: "Skholé, una educación de y pra el ocio", en el cual investigué porqué el trabajo y el ocio habían intercambiado su significado social. Defendí que la escuela no debía basar su quehacer en el trabajo, la preparación para el trabajo enajenado, agora en crisis, precarizado (basándome en André Gorz, Sennet, Ulrik Beck, Grupo Krisis- Kurtz). Sino que había que reivindicar el ocio democrático, skholé, "el tiempo libre de trabajo dedicable a la cogestión y codecisión de los asuntos comunitarios con los iguales", como elemento central del currículum.

Agora traballo "A Escola da Multitude" aonde se juntan ocio democrático, juego democrático y trabajo democrático. Pero no adelantemos acontecimientos, de momento en este primer fragmento hablo de la ontología da Escola da Multitude. Espero que gosteis de ler el fragmento primero. Y tambein que gosteis de decir cualquier opinión o crítica.

Moito Obrigado, amigos nómadas.

Post-Data:¿Habéis visto como avanzo nel idioma portugués? Es que he encontrado un diccionario portugués-español gratuito en internet. Pero no encuentro español-portugués. Así que voy haciendo experimentos pongo una palabra como me imagino que se dice en portugués y con las correcciones que salen a lo mellor acierto y una de ellas es.

---

**Para: [alternativasnomadas@yahoo.com](mailto:alternativasnomadas@yahoo.com)**

**De: Breo**

**Fecha: Thu, 24 Nov 2005 17:24:47 +0100 (CET)**

**Asunto: RE: [alternativasnomadas] PRIMER FRAGMENTO DA SERIE "A ESCOLA DA MULTITUDE"**

Bravo, un texto abraiante e curioso. Supoño que o "pretender ser" da escola no que tanto insistes é, tamén, o "deber ser" da mesma, non?

Unha pregunta, non atopaches ningún problema no departamento, facultade ou universidade para afrontar unha tese deste cariz ontolóxico e epistemolóxico posmoderno, rupturista, alonxado do positivismo predominante?

Felicidades, keep up the good work!

Breogán

---



**Para: alternativasnomadas@yahoogroups.com**

**De: "Antón"**

**Fecha: Thu, 24 Nov 2005 17:34:45 +0100 (CET)**

**Asunto: RE: [alternativasnomadas] PRIMER FRAGMENTO DA SERIE "A ESCOLA DA MULTITUDE"**

A verdade é que o tema vai tomando o cariz de "Guía para ponher a andar umha escola da Multitude...". Fenomeno Paco.  
Tone.

---

**Para: alternativasnomadas@yahoogroups.com**

**De: "Vitor"**

**Fecha: Fri, 25 Nov 2005 09:52:52 +0100 (CET)**

**Asunto: RE: [alternativasnomadas] PRIMER FRAGMENTO DA SERIE "A ESCOLA DA MULTITUDE"**

Impresionante,

Encántame o que apontas no texto. Paréceme moi interesante, aínda que me asaltan as mesmas dúbidas que a breo, que como conseguiches que aceptaran o tema? Faime sentir ben que alguén poida aínda facer cousas así.

Ah, tamén só a vos se vos ocorre montar algo así na corunha cando eu xa non estou aló. Dende logo.

Unha aperta. SAUDE E REPÚBLICA.

VÍTOR

---

**Para: alternativasnomadas@yahoogroups.com**

**De: "paco baño"**

**Fecha: Fri, 25 Nov 2005 14:56:24 +0100 (CET)**

**Asunto: RE: [alternativasnomadas] PRIMER FRAGMENTO DA SERIE "A ESCOLA DA MULTITUDE"**

Ningún problema, he tenido la suerte de que Francisco Beltrán Llavador me dirija la tesis. Yo soy un poco díscolo, por ejemplo, me faltan los primeros apartados, los tengo solo en forma de índice. Esas cosas son las que le preocupan un poco. Aunque a fuerza de verme evolucionar otras veces ya me conoce. Pero nada de poner frenos a las aspiraciones multitudinarias de mi tesis. Al contrario, todo el apoyo, tened en cuenta que partimos de la radicalización de la democracia en las aulas. Él fue el que introdujo a los alumnos en esos temas que el paradigma dominante positivista intenta obviar.

Después yo elegí la vertiente negriniana de las concepciones democráticas y pensé en hacer la tesis en torno a los textos de Negri y me dijo: ¡Adelante!

Saudaços nomadas.

Post-Data: Perdonad que hoy hable enteramente en castellano, es que voy corto de tiempo y no puedo elaborar "portuñol". Poquinho a poquinho...

**Breo** escribió:

Bravo, un exto abraiante e curioso. Supoño que o "pretender ser" da escola no que tanto insistes é, tamén, o "deber ser" da mesma, non?

Unha pregunta, non atopaches ningún problema no departamento, facultade ou universidade para afrontar unha tese deste cariz ontolóxico e epistemolóxico posmoderno, rupturista, alonxado do positivismo predominante?

Felicidades, keep up the good work!

Breogán

---

**Para: [alternativasnomadas@yahoo.com](mailto:alternativasnomadas@yahoo.com)**  
**De: Tone**  
**Fecha: Fri, 25 Nov 2005 17:24:51 +0100 (CET)**  
**Asunto: RE: [alternativasnomadas] PRIMER FRAGMENTO DA SERIE "A ESCOLA DA MULTITUDE"**

Obrigado Paco, pola resposta concretizada em cada um de nós.  
Abraçada forte i petonet  
Tone.

**paco baño** <[pacobano1@yahoo.es](mailto:pacobano1@yahoo.es)> escribió:

Veo que has detectado la idea: pretende ser una especie de guía para la suma de resistencias, la "insurrección educativa", hacia el poder constituyente.

Saudaços, Tone, no me puedo alargar moito por falta de tempo. Voy a contestar a otro, que hoy por lo menos sí que quisiera contestaros uno por uno.

---

**Para: [alternativasnomadas@yahoo.com](mailto:alternativasnomadas@yahoo.com)**  
**De: "paco baño"**  
**Fecha: Fri, 25 Nov 2005 15:11:02 +0100 (CET)**  
**Asunto: RE: [alternativasnomadas] PRIMER FRAGMENTO DA SERIE "A ESCOLA DA MULTITUDE"**

Tambien debéis tener pedagogos-didáctas que estén interesados en la democratización radical de la educación por ese lado de la península ¿no?. Pues el "truco" es que te dirija la tesis uno de ellos en vez de la dirija un tecnócrata, positivista, del paradigma dominante en pedagogía. He tenido la suerte de estar con Paco Beltrán Llavador, que sigue en sus libros y trabajos la línea de la búsqueda de la participación

democrática en la institución escolar, de la radicalización de la democracia. Esto ha facilitado moito as cosas. Pero lo mais interesante está ocurriendo ahora. Cuando he llegado a la conclusión de que para ganar en autenticidad esta tesis debe admitir cooperaciones, críticas, comentarios da Multitude, y he comenzado esta dinámica de exposición ante foro, de consultas con profesores, como Mundo, o incluso al propio Negri le mandé otro texto recopilatorio a petición suya.

Ya veremos hasta aónde llevo con la idea. De momento funciona de maravilla lo de presentaros fragmentos en este foro nómada.

Saudaços y Molto obrigatto con todos vosotros, amigos nómadas.

Post Data: La semana que viene expondré otro pequeño fragmento, tengo una serie de cinco en total, hay cuatro textitos más esperando, pero no quiero "atiborraros", los iré presentando uno a uno.

**Vitor** escribió:

Impresionante,

Encántame o que apontas no texto. Paréceme moi interesante, aínda que me asaltan as mesmas dúbidas que a breo, que como conseguiches que aceptaran o tema? Faime sentir ben que alguén poida aínda facer cousas así.

Ah, tamén só a vos se vos ocorre montar algo así na corunha cando eu xa non estou aló. Dende logo.

Unha aperta. SAUDE E REPÚBLICA.

---

**Para: [alternativasnomadas@yahoo.com](mailto:alternativasnomadas@yahoo.com)**

**De: "paco baño"**

**Fecha: Mon, 28 Nov 2005 14:34:13 +0100 (CET)**

**Asunto: SEGUNDO FRAGMENTO DA ESCOLA DA MULTITUDE**

Olà, amigos nomadas, este é o segundo fragmento que eu quixese que leríeis. Pra que possais comentar quanto queirais. Já sabeis que as opiniónes y / o críticas sempre são bem-vindas.

Saudaços nomadas.

Paco.

Post- Data: Ara vos escribo també un poquet en valencià/català per a que pugau conèixer-lo també vosaltres. Per la meua part, açò d'escriure en "portuñol" és molt divertit!. Salutacions nòmades, amics.

---

**Para: [alternativasnomadas@yahoo.com](mailto:alternativasnomadas@yahoo.com)**

**De: "Branda"**

**Fecha: Tue, 29 Nov 2005 18:44:28 +0100 (CET)**

**Asunto: RE: [alternativasnomadas] PRIMER FRAGMENTO DA SERIE "A ESCOLA DA MULTITUDE"**

Olá, Paco,

Como ves, algúns levamos retraso na lectura da inmensa cantidade de correos que xeneramos.

Estiven lendo con atención a presentación da túa tese, e a verdade é que non me sinto capacitado para apuntar nada...curiosamente, a pesar de que me dedico á docéncia na uni, co que seguramente, cando menos en parte, debería de atopar imaxes que fagan resonancia coa miña experiencia. É curioso que a uni -sobre todo nunha facul como Dereito- teñan tan pouco que ver co resto do sistema educativo.

Con todo, si quería pedir-che unha referencia. Citas algunha vez a Sennet, e nun texto sobre socioloxía urbana. É un tipo que me interesa, pero só coñezo o traballo que fixo sobre os efectos da precariedade (creo que en español se chama La corrosión del carácter), e recentemente lin unha entrevista con el en Archipiélago e me pareceu un tanto obsoleto. Que opinas? Hai outros textos del que paguen a pena?

Unha aperta,

Branda

---

**Para: [alternativasnomadas@yahoo.com](mailto:alternativasnomadas@yahoo.com)**

**De: "Branda"**

**Fecha: Tue, 29 Nov 2005 19:11:00 +0100 (CET)**

**Asunto: RE: [alternativasnomadas] SEGUNDO FRAGMENTO DA ESCOLA DA MULTITUDE**

Olá, Paco,

Estiven lendo o segundo fragmento, e se me ocorren algúns apuntamentos:

a) Non inclúes algo que, por obvio, seguro que tes en mente. Non é só que a actividade d\*s hackers sirva como referente para construír a actividade democrática na escola, senón que é unha necesidade, precisamente pola progresiva socialización e formacións d\*s nen\*s en entornos comunicativos como os que transitan \*s hackers.

b) Chama-me a atención que, no inciso final, dotas as palabras 'labor', e 'traballo' precisamente dos significados antagónicos (respectivamente) que en inglés adoita dar-se á diferenciación entre 'work' e 'labor', onde a primeira é a negativa, a tarefa pesada, e a segunda a positiva, tarefa creativa. Como no primeiro libro de Hardt e Negri (Labor of Dyonisos)

c) Seguramente para o análise do tipo de actividade hacker, a da súa centralidade productiva na actualidade, pode ser-te de interese, se non o liche, o artigo Dyer-Whiteford,N., 'Sobre la contestación al capitalismo cognitivo. Composición de clase en la industria de los videojuegos y de los juegos de ordenador', que está no libro Corsani/Moulier-Boutang/Lazzarato, Capitalismo cognitivo, Traficantes de Sueños, Madrid, 2004; así como a introducción que fan ao libro os compas Raúl e Emmanuel, de Madrid.

d) Ve-se que lle das ao italiano. Utilizas, coma mín, a palabra 'epocal' en español...

Bks,  
Branda

---

**Para: alternativasnomadas@yahoogroups.com**  
**De: "paco baño"**  
**Fecha: Thu, 1 Dec 2005 14:53:07 +0100 (CET)**  
**Asunto: RE: [alternativasnomadas] SEGUNDO FRAGMENTO DA ESCOLA DA MULTITUD**

Olá Branda, moito obrigado por a tua resposta, "molt grañt per la teua resposta". Vê que semelhantes son os nostros dois llinguagens?:

Te diré respecto del apartado a) de tu respuesta que la aplicación de las características da actividade hacker a lo que denomino "traballo democrático" pra diferenciarlo do "traballo enajenado", no solo está relacionado con as nuevas tecnologías y os nuevos instrumentos: ordenador, internet; sino que hace referencia a como concebimos el lugar do traballo en la Escola da Multitude. Solo tiene cabida bajo la perspectiva del traballo que transforma el mundo partiendo de una estructura horizontal, no jerárquica, reticular, colaborativa y gozosa, guiada por el entretenimiento y el deseo. Entendido entretenimiento como aquello que siente un virtuoso cuando toca el violín, o un campeón olímpico cuando bate un record, o un pintor cuando pinta un cuadro: sensación de vivencia intensa que acompaña a la actividad dándole sentido. Todo lo contrario que el traballo enajenado, como estarás pensando. Pero no tiene que ser solo en torno al ordenador, sino que vale para cualquier proyecto: creación de un jardín, preparación de una exposición de fotografía, reparación de mobiliario, fabricación de camisetas decoradas, edición de un periódico en papel, organización de unas jornadas, diseño de los carteles, y todo lo que se les pueda ocurrir en el devenir democrático etc.

Respecto del punto b) te diré que estoy utilizando la categorización de Hanna Arendt de traballo y labor en "La condición humana", la labor está relacinada con el mantenimiento básico da vida (limpar, comprar chantar, cocinar, etcétera) se consume y desaparece en el acto, solo queda el mantenimiento de la vida; y el traballo es a actividade que transforma el mundo: por exemplo, construir un puente, levantar una casa, etcétera.

Respecto del punto c) tomo buena nota de as referencias que me facilitas. Moito obrigatto.

Respecto del d), leo a Negri abundantemente, debido a que voy a hacer la tesis basándome en su pensamiento a través de sus textos; pero leo en español, los traductores respetan el formato "epocal" en sus traducciones.

A ver si mañana me da tiempo y os presento el tercer fragmento da Escola da Multitude. Moito obrigatto una vez mais, Branda.

Saudaços nomadas.

Paco.

---

**Para:** [alternativasnomadas@yahoogroups.com](mailto:alternativasnomadas@yahoogroups.com)

**De:** "paco baño"

**Fecha:** Mon, 12 Dec 2005 11:32:27 +0100 (CET)

**Asunto:** RE: [alternativasnomadas] PRIMER FRAGMENTO DA SERIE "A ESCOLA DA MULTITUD

Olá, Branda. Se me pasó en aquel momento darte estas referencias sobre Richard Sennet, "Carne y piedra". En parte me inspiré en este libro para nombrar a Escola da Multitude como el Lugar Común de Carne Viva y Piedra.

<http://www.lacoctelera.com/macunaima/post/2005/08/09/-los-atenienses-establecian-anlogia-directa-entre-cuerpo-y-edificio-es-construyeran-edificios-con-forma>

<http://www.monografias.com/trabajos17/el-cuerpo/el-cuerpo.shtml>

Saudaços nomadas.

---

**Para:** [alternativasnomadas@yahoogroups.com](mailto:alternativasnomadas@yahoogroups.com)

**De:** "paco baño"

**Fecha:** Fri, 2 Dec 2005 16:21:21 +0100 (CET)

**Asunto:** [alternativasnomadas] TERCER FRAGMENTO DA ESCOLA DA MULTITUDE

Olá, amigos nomadas, aquí está o terceiro fragmento.

Saudaços pra todos.

PD. Ah, me olvidava, nos lo hemos pasado moito bein en la página de Espai Alternatiu de Torrent facendo "teologia":

[http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id\\_article=184](http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id_article=184)

---

**Para:** [alternativasnomadas@yahoogroups.com](mailto:alternativasnomadas@yahoogroups.com)

**De:** paco baño <pacobano1@yahoo.es>

**Fecha:** lun dic 19, 2005 7:15 pm

**Asunto:** CUARTO FRAGMENTO DA ESCOLA DA MULTITUDE

Olá, nomadas... Por fin, amigos, chegou o cuarto fragmento da nostra escola... da escola da... Multitude. Este é quizá uno dos que mais me gusta.

Propoê unhos exercícos de visualización mental geométrica nas cuatro dimensioes, incluído o tempo, un poquinho a lo Spinoza, jejeje, os quais ajudan a comprender bastantes cosas sobre a conjugação de traballo, ócio, xogo y democracia.

Gracias por anticipado por ler lo y por vuestros posibles comentarios, críticas, etcétera. Espero que gosteis de este fragmento.

Saudaços nomadas, apertas.

Paco.

---

**Para: alternativasnomadas@yahoogroups.com**  
**De:: paco baño <pacobano1@yahoo.es>**  
**Fecha:: mar ene 17, 2006 1:08 pm**  
**Asunto:: QUINTO ¡Y SEXTO! FRAGMENTOS DA ESCOLA DA MULTITUDE**

Olá, nomadas, saudaços pra todos. Mi correo yahoo ya está melhor do resfriado que tenhía. Daba ganas de chorar la lentitude con la que trabaja.

(...)

Vaya hombre!. (...) he intentado adjuntar los textos y no he podido, seguramente por la misma razón vírica que no me permitía contestarle directamente al mensaje de Breo. Virus de las sabandijas capitalistas que intentan boicotear o movimiento da multitude.

Bein, saudaços nomadas pra todos y voy a intentar enviaros los dos fragmentes restantes, que resulta que me había comido uno sin darme cuenta y ahora lo he integrado tambein en o plan pra ler os meos amigos nomadas. Lo haré, desde la otra dirección de correo, la de la página, la tengo con gmail, os los envío agora mesmo desde allí, ¿vale?

Apertas,  
Paco

---

**Para: alternativasnomadas@yahoogroups.com**  
**De:: Breo**  
**Fecha:: mié ene 18, 2006 3:11 am**  
**Asunto:: RE: [alternativasnomadas] QUINTO ¡Y SEXTO! FRAGMENTOS DA ESCOLA DA MULTITUDE**

(...)

En fin... Leín xa estes últimops dous fragmentos e, persoalmente, son os meus favoritos, polo de agora. Aplaudo a metáfora da trenza e a explicación que dela fas así como a súa pertinencia como forma organizativa dentro da escola da multitude.

A seguir traballando,  
Breogán

---

**Para: alternativasnomadas@yahoogroups.com**  
**De:: "Mundo"**  
**Fecha:: vie ene 20, 2006 12:23 pm**  
**Asunto:: msg do nómada Paco Baño que segue com problemas de mail...**

Pois isso que venho de dizer no encabezamento.  
Grande abraço,  
Mundo.

“Hola, Mundo, Breo, Branda, Meiga, Fanzine... y los demás nómadas, que no me acuerdo de todos los nombres de memorieta. Como ya os he comentado, la tesis en construcción es pedagógica, didáctica y política, además de multitudinaria y cooperante.

Aquí se manifiesta de otra manera la vertiente política a través de uno de sus fragmentos: su utilización alternativa extra-tesis para la difusión didáctica de la obra de Antonio Negri "El Poder Constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad" (1994) Libertarias Prodhufi.

[http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id\\_article=227](http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id_article=227)

Con ello, en cierto modo he cambiado el mundo: El mundo tiene una red: internet, y ayer en esa red no colgaba este documento que es el fruto de unas semanitas veraniegas de trabajo vivo que es como un hijo para mí, ha salido de mis entrañables entrañas y que brindo al común, a todos, a la Multitud. Hoy esto ya cuelga de la red o sea que hablando en "micro" "molecular" he cambiado el mundo, sin pretender hacerme con el poder, como dice el Sub Marcos, desde abajo, allí donde reside el corazón: abajo y a la izquierda. ¡Todo para todos, nada para nosotros!, ¡¡Omnia sunt comunia!!...

Espero que disfrutéis de su cachonda presentación donde sale Toni pensando, cigarrito en mano a pesar de la nueva ley autoritaria, y se reconoce en cierta manera el Derecho a la Pereza. Esta síntesis comentada esta dedicada a todos los Perezosos Inteligentes de la Multitud, al "Intelecto y la Pereza General", que no quieren privarse de leer, aunque sea a fragmentos, esta obra de Negri, aderezada con un trabajo vivo didáctico desarrollado por un amigo muy querido de El Halcón: su propio Paco, el que le pone el cuerpo al mote.

Salud y Democracia.

Apertas y Saudaçaos Nomadas.

---

**Para: [alternativasnomadas@yahoo.com](mailto:alternativasnomadas@yahoo.com)**

**De:: Branda**

**Fecha:: lun ene 23, 2006 1:08 pm**

**Asunto:: RE: [alternativasnomadas] msg do nómada Paco Baño que segue com problemas de mail...**

Bravo, Paco.

Tes moita razón no encabezamento: ler un libro de 400 páxs. da moita pereza...e se é do Negri que (aínda) non daba ningún respiro ao leitor (digamos, o Negri que non tiña a Hardt para alixeirar a lectura), máis pereza aínda.

Para confirmar a túa intuición, só dicir-che que este é o primeiro libro que tentei ler de Negri. Pero quedou en tentativa. Na altura non fun quen. Era demasiado duro.

Bks,

Branda

---



---

**Para: [alternativasnomadas@yahoogroups.com](mailto:alternativasnomadas@yahoogroups.com)**

**De: "Mundo"**

**Fecha: lun ene 23, 2006 3:24 pm**

**Asunto: RE: [alternativasnomadas] msg do nómada Paco Baño que segue com problemas de mail...**

Já postos no tema das nossas experiências vitais (no senso da "Erlebnis"), nom me resisto a comentar que a leitura de \_El poder constituyente\_ foi, junto à Declaração da Selva Lancandona, coído que foi o primeiro verdadeiro respiro desde meados dos oitenta que se nos deu; o primeiro avance de que Seattle estava por vir...

Algumhas/ns nunca estaremos suficientemente agradecid\*s a Libertárias/prodhufi pola publicação de aquel texto quando Negri, aliás de escrever como bem aponta Branda, seguia a ser um "terrorista" defendido, para sorpresa da pós-modernidade mais conservadora por Foucault, Deleuze, Guattari e tant\*s outr\*s.

Bem está nestes tempos em que toca re-pensar a estratégia do movimento além a ciclicidade, nom perder de vista aquelas coordenadas.

Grande abraço,

Mundo

---

**Para: [alternativasnomadas@yahoogroups.com](mailto:alternativasnomadas@yahoogroups.com)**

**De: paco baño <[pacobano1@yahoo.es](mailto:pacobano1@yahoo.es)>**

**Fecha: vie ene 27, 2006 9:22 pm**

**Asunto: RE: [alternativasnomadas] msg do nómada Paco Baño que segue com problemas de mail...**

Saudaçãos pra tod\*s amigos nomadas. He estado viendo el foro un rato desde un ordenador no boikoteado por el capitalismo. Esto de verlo una vez a la semana es un pasote. Nosécuantos mensajes he visto en un momento. Veo que gostais de ler os mesmos libros que eo. He estado revolviendo papeles de la tesis y me he encontrado un texto de Branda sobre o movimento, del año pasado, muy bueno, Branda. Te comentaré que para resumir el libro de Negri tuve que leerlo dos veces mínimo, y otras tantas al "salto de la mata", es un poco "duro de roer" pero lo conseguí porque además es que lo necesitaba como puntal de la tesis: el poder constituyente: la matriz generadora de dinámicas político-democráticas, la dynamis de la multitud, el procedimiento absoluto conducente a la tambein absoluta democracia, garantía de la totalmente libre expresión de la singularidad, que incluyo identificándolo con la metatarea pedagógico-didáctica, resistente, insurrecta y constituyente, "encerrada" en los restos del estado del bienestar y que forma parte de esa inmensa empresa de amor político que según Negri es hoy el comunismo. Por eso me zampé las cuatrocientas páginas y les saqué el zumo.

Saudaços nomadas, amigos.

Hasta pronto, ahora entro a veros con menos frecuencia por culpa de los problemas "técnicos" en el trabajo

---

**Para: alternativasnomadas@yahogroups.com**

**De: "Mundo"**

**Fecha: jue feb 9, 2006 1:27 pm**

**Asunto: Msg do Paco Banho que segue com problemas de ordenata**

Olá nomadas.

(...)

Otra cosinha, aquí no traballo no puedo entrar a vuestro foro, se ve que por que no les da la gana o por lo que sea, pero para cada pekeña operación se tira una hora y eso no es operativo. Reduje el número de mensajes, hice un gran expurgo, pero nada, no hay manera. Comprobé que no los había dejado en papelera. Pero coido que non queren que conexione con os nomadas por que sigue siendo todo lentísimo. Eso debe ser alguna medida de seguridad que tienen que al ver que el fixero fala galego-portugués-brasileiro e eo gosto de contestar em portuñolm de lo mais bein tambein, pois coxe e enfadan-se, e non me dejan falar con normalidade, boikot capitalista do movemento.

Pero, bein, os capitalistas que se vayan a o caralho. Eo cojo y me fugo, me cambio de sitio e desde aquí, gracias a o amigo Mundo, que estoy seguro de que me hará el favor, de colgar esto no foro, pois podeis ver como envio a nueva parte de a tesis da Escola da Multitude que é o excursu pedagógico-didáctico resultado da lectura e síntesis do libro do poder constituyente do amigo Negri que cha colgué hace un tempo na nostra páxina do espai alternatiu torrent. Aquí encontraréis que me suxirio a lectura detenida do libro do amigo Negri.

Tambein mando copia calco de este e-mail a Paco Beltrán, o director da tesis, e al meo amigo Jose Luis.

Saudaços nomadas para todos.

Post Data: Ah, Branda moito bein el texto de "La gramática do movemento", con la conclusao da necesidade de una gramática ácrata pra o movemento, como tú dices, o "multiárquica", como me atrevería, o creo que me he atrevido a acuñar el término en algún texto: ausencia de poder, acracia, poder de todos, multiarquía, poder de todos, pero el poder cuando se ejerce por todos es de todos y por tanto "se anula", "mandar obedeciendo" como dice el Sub, "todos mandan, nadie obedece" que era el modelo fraternal que usamos mis hermanos y yo, es un poder limpo, luminoso, sin oscuridade, ni distancias, pura potencia haciéndose efectiva, se anulan sus aspectos autoritarios y de dominación y se convierte en expresión das potencias de todos os singulares. O poder segun Foucault está inscrito en nuestras carnes, pero para él el único poder, como lo conocemos ahora, que debería sobrevivir es el poder de seducción previo al acto amatorio, cosas de Foucault, pero non tan desacertadas. Podríamos añadir que ese poder que nombra Foucault y también, el de la Multitud cuando manifiesta su

poder, en la asamblea e se coordina, rekombina e adquire toda a sua potencia.

---

**De:: Branda**

**Fecha:: lun feb 13, 2006 8:04 pm**

**Asunto:: RE: [alternativasnomadas] Msg do Paco Banho que segue com problemas de ordenata**

Olá, Paco,

Muito obrigado pola imputación do texto da Gramática do Movemento, pero é unha honra que non me corresponde..desafortunadamente. A mín tocou-me coordinar a publicación, pero o autor do texto o tes aínda (xeográficamente) máis perto: é o Mundo.

Vou-lle botar unha ollada ao teu excursio, cando teña un anaquiño. Xa che conto. E non desmaies co volume de correos. Xeramos tantos que teño a impresión de que case ninguén pode segui-lo.

Bks,

Branda

---

**Wed, 22 Feb 2006 15:32:22 +0100 (CET)**

**De: "paco baño" <pacobano1@yahoo.es> [alternativasnomadas]**

**Para: [alternativasnomadas@yahoogroups.com](mailto:alternativasnomadas@yahoogroups.com)**

Milagro, milagrito, milagrero, ¡¡hoy sí que va el foro!!, ¡moito obrigado capitalistas saboteadores por haberme quitado a mordaza que non me deixaba falar con os meos amigos nómadas!. Aprovecho para mandaros unas cosinhas que he ido facendo

(...)

Espero que os hayan gustado as cosinhas que he ido facendo, amigos nómadas. Ah! e tambein tengo que comunicaros que voy a fazer un anexo da tesis aonde se plasme toda a comunicación e cooperación que he encontrado acó con vosotros e con otros singulares e colectivos. Isso quere dezir que si tenheis cosinhas que dezir sobre os documentos que os fui pasando poco a poco, podeis hacerlo cuando queráis, tengo mensajes de ánimo y algunhos comentarios de este foro ya preparados para o anexo, pero si queréis fazer alguno outro comentario cha sabéis que será bemvindo. Os adjunto el documento nel que presento y expongo concluções das actividades cooperativas e comunicativas que he ido desarrollando. Salis vosotros como foro.

Apertas pra todos, amigos nomadas, a ver cuanto dura esto de que pueda escribir desde aquí.

---

**Thu, 23 Feb 2006 13:10:43 +0100 (CET)**

**De: "paco baño"**

**Acó tenheis o anexo multitudinario da tesis da escola da multitud, vosotr@s tambein sois parte.**

**Para: [alternativasnomadas@yahoogroups.com](mailto:alternativasnomadas@yahoogroups.com)**

Olá, amigos nomadas, tenho o prazer de presentaros o novo anexo que coido completará la tesis da Escola da Multitude dando cuenta de su ontoloxía multitudinaria. Acó tenheis, pois, a presentación e as conclusións do anexo da tesis da Escola da Multitude que ando trebalhando. Tambein o envié ayer pero no lo anuncié en el título del mensaxe.

Cha sabeis que cualquier comentario o crítica que querais fazer respecto dos fragmentos que he ido publicando neste foro sera moito bem-vindo.

Apertas.

Paco

---

**RE: [alternativasnomadas] Acó tenheis o anexo multitudinario da tesis da escola da multitud , vosotr@s tambein sois parte.**

**"Mundo"**

**Thu, 23 Feb 2006 13:16:36 +0100**

Paco, moi rapidinho, meu: tinha umha pergunta para ti. Tes (ou sabes de quem tenha) trabalhado o tema da educação desde umha perspectiva teórico-política republicana? Polo que sei, Negri e (a santa ;- ) companha tenhem abordado o tema só de um jeito lateral. O interesse, porém, de umha escola das multitudes, como escola republicana inserta na própria institucionalidade movimentistas, coido que constitue umha prioridade da reflexom do movimento além a ciclicidade das vagas de mobilizaçom. Nom sei, aí vai este apontamento que madurei ontem no metro ("propera parada...")

Grande abraço,

Mundo.

---

**RE: [alternativasnomadas] Acó tenheis o anexo multitudinario da tesis da escola da multitud , vosotr@s tambein sois parte**

**Tue, 28 Feb 2006 15:03:43 +0100 (CET)**

**"paco baño" <pacobano1@yahoo.es>**

El enfoque teórico - político republicano que tu nombras coido que coincide com o enfoque radical-democrático da educação nel que me estoy moviendo, coido que é uma cuestao de diferentes nomenclaturas. Republica é res-publica, cosa pública. Francisco Beltrán ha publicado el libro "Hacer pública la escuela", e mais recentemente "Travesías de las organizaciones educativas (y otros desórdenes)" es dezir: fazer da escola una "cosa pública" una res publica, una república, pero en realidade o tema se dirime en términos de policía da institución escolar, política da institución escolar, participación política na institución escolar, participación política na institución escolar, inevitable necesidad da participación escolar, democracia, radicalización da democracia, a

institución, o instituído e o instituínte, o organizado, o organizante, donde se trata en profundidade o tema da participación e a presenza do conflito na institución escolar.

"...Recupera a invitación de Francisco Beltrán a facer pública a escola e propón pensar a escola pública máis aló de súas relacións con o Estado aceptando que a posibilidade da existencia de un espazo público non-estatal presenta complexidades, como as de un Estado en transformación e as das institucións buscando formas de construír lo público en su interior."

<http://www.noveduc.com/b114.htm>

e tamén acá tes outras referencias:

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=autores.VisualizaAutorIU.visualiza&autor\\_id=2175](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=autores.VisualizaAutorIU.visualiza&autor_id=2175)

Este traballo desta vertente radicaldemocrática (republicana) da educación extrayendo os significados e diseminacións que he ido encontrando nos textos de Negri.

¿Te ha servido la respuesta?

Coido que é isto o que tu preguntabas. ¿no?

---

**RE: [alternativasnomadas] Acó tenhéis o anexo multitudinario da tesis da escola da multitud, vosotr@s tamén sois parte.**

**"Mundo"**

**Wed, 1 Mar 2006 10:03:42 +0100**

Si, por acá iam os tiros. Obrigadísimo, Paco. Miro os textos e os comentamos co tempo(vou-me lançar a fondo no tema republicano).

Grande abraço,

Mundo.

---

**Actualización de fecha 12/02/2009:** En la actualidad este foro sigue activo en la modalidad de listas de correo de discusión, y seguimos participando en él, ha aumentado en número de miembros y sigue con sus actividades de información alternativa, discusión y debate, difusión de textos y actividades, etc.

Es posible visitar el blog de Alternativas Nómadas en:

<http://alternativasnomadas.blogaliza.org/>.

**5º- CIBERGOLEM. LA QUINTA COLUMNA DIGITAL. EL  
CURSO DE PENSADORES Y ARTISTAS.**

De: **francisco baño**

Enviado por: **masbytes.es**

Para: **inakiarzozo@masbytes.es**

Fecha: **10-ene-2006 13:10**

Asunto: **GRACIAS POR EL PROVECHOSO REGALO**

Hola, Andoni, Iñaki, nuevos amigos hiperpolíticos quintacolumnistas...  
Hola, germinal corsoquintacolumnista... Hola, Cibergolem... Hola  
Fundación Rodríguez... Hola, Tomás... Hola Javier, Ignacio, Joaquim,  
Puy, Jose Antonio, Enrique y Jabier... Hola, Maite.

Bueno, creo que no me he dejado a nadie sin saludar.

Soy Paco Baño, de aquí del "nodo valenciano".

Quería saludar a todos los que he conocido un poco a través del bonito  
regalo que he recibido (un ejemplar del libro). Que sepáis que me pasé  
los días que rodean nochevieja leyéndole fragmentos a mi gente junto al  
fuego y despertaban suficiente interés (...).

He incorporado los términos hiperpolítica y quintacolumnismo al  
discurso y a la praxis.

Véase:

antes de empezar a leer vuestro libro:

(...)

(Unos cuantos enlaces a la página)

después de empezar a leer vuestro libro:

(...)

(Otros cuantos enlaces a la página que incorporan la terminología  
usada en el libro del colectivo Cibergolem)

El Halcón, es mi mote de quintacolumnista hiperpolítico. Animalito que  
es uno.

Identifico Hiperpolítica con Democracia Absoluta en Acto. Y  
Quintacolumnismo, con el continuum (posibilístico en función de la  
masa crítica) que recorre los tres momentos del tiempo de  
cambio, Resistencia-Insurrección-Poder Constituyente. En mis textos  
encontraréis referencias al "encierro -en términos de discurso y  
prácticas- dentro y en contra del actual status quo de las instituciones  
escolares, restos del estado del bienestar (en demolición neoliberal y  
sustitución por el warfare state más acorde al capitalismo salvaje de  
nuevo corte: el Imperio) que es en cierto modo, el magro resultado de

nuestra luchas de todo el siglo XX" referencias que tienen sonoridades, por decirlo de alguna manera, quintacolumnistas. Pero la palabra quintacolumnismo había emergido en mi propuesta, la habéis traído vosotros, cibergolem, corso quintacolumnista.

Y al mismo tiempo, quiero agradecer los nuevos pasos dados por el curso quintacolumnista de pensadores y artistas que estáis montando y deciros que me agradaría participar en él, en la medida de mis posibilidades. Mi trabajo vivo, hiperpolítico y quitacolumnista, lo podéis ver en los ficheros adjuntos y en las direcciones de la página que os he puesto arriba.

Si creéis oportuno podéis enviarme críticas y comentarios al respecto, pues voy a crear un anexo en la tesis que estoy construyendo (ahora enseguida os explico mejor que es esto de "la tesis"), donde constarán todos los feed back multitudinarios que vaya recogiendo. Estoy haciendo circular los textitos adjuntos en formato breve para ver si consigo que la multitud participe en esta tesis que trabaja un nuevo modelo de escuela para ella.

En la actualidad, como ya os habrá contado mi amigo Cognitariado, estoy preparando una tesis doctoral que lleva el nombre de "La Escuela de la Multitud: una lectura pedagógico-didáctica de los textos de Antonio Negri". Propongo un modelo de institución escolar, desde preescolar a postgrado universitario, que es, entre otras cosas:

- "lugar común de carne viva y piedra" para la multitud, para la recuperación del otium, la libertad y la cultura, para la plenitud de la dynamis de la multitud y no la parte de la red institucional disciplinaria de tiempos y cuerpos y máquina social de producción de trabajadores dóciles.

La propuesta ya tiene "bastante carga" y está preparada para que los quintacolumnistas hiperpolíticos del mundo de la educación la puedan hacer funcionar dinamizando e interconectando resistencias en el ámbito educativo, dentro y en contra, avanzando a paso de pequeña, o gran, insurrección cotidiana hacia el poder constituyente de los cognitarios trabajadores de la enseñanza, de los estudiantes y sus dynamis: los movimientos estudiantiles y de toda la demás gente, multitud, sensible hacia temas tan importantes económica, social y culturalmente como son la educación, su teleología, sus discursos, sus prácticas, sus transfondos, su currículum oculto, sus posibilidades.

En el modelo de escuela que propongo se entrelazan tres grandes prácticas (que componen la metatarea o procedimiento absoluto en pos de optimizar las dinámicas político-democráticas en el terreno de la enseñanza-aprendizaje) y tres formas de subjetividad.

Las tres grandes prácticas que componen la metatarea de los enseñantes en la escuela de la multitud son:

- ocio democrático (recuperación del significado de skholé, además de étimo de "escuela", significa ocio, en su sentido primigenio se trataba de un ocio político (tiempo libre de trabajo para dedicar a gestionar en común con los iguales los asuntos de la polis) no casquivano como lo que nos administra ahora el biopoder en su sustitución;

- juego democrático, jugar a la democracia, jugar democráticamente, desear y gozar la democracia, jugar es algo serio (Huizinga. "Homo Ludens") y en el hecho de jugar o no jugar a la democracia, jugar o no jugar democráticamente nos jugamos mucho: la propia democracia en potencia: la futura democracia absoluta;

- y trabajo democrático (expansión de la ética hacker (Pecka Himanen ha escrito un libro al respecto) llevando las características de la actividad hacker: horizontalidad, reticularidad, apertura (modelo bazar frente a modelo catedral; a todos los terrenos del trabajo vivo, transformador del mundo, liberador, frente al trabajo enajenado, para el que preparaba la escuela hasta ahora).

Y las tres formas de subjetividad de los habitantes del currículum serían:

- las singularidades cooperantes;
- los colectivos y
- las asambleas.

Bueno, estoy pensando que lo mejor es que os envíe junto a este e-mail algunos textos que estoy haciendo circular, por ejemplo en el foro de Mundo, Raimundo Viejo Viñas, "alternativas nómadas", que seguro que conoceréis, con objeto de conseguir algún tipo de feedback multitudinario que le de todavía más esa cualidad ontológica a la tesis, que la haga multitudinaria. En ese sentido, conseguí hacerle llegar algunos textos compilados al propio Antonio Negri, que me pidió le enviara una versión ya impresa del trabajo por correo, para leérsela. Con posterioridad le he enviado un segundo gran fragmento, sobre el poder constituyente en las aulas, pero aún no sé si ha llegado a sus manos, no he recibido confirmación. Estos cuatro fragmentos, hablan sobre todo de las tres grandes prácticas. Las tres formas de subjetividad se encuentran en el texto que aún estoy trabajando sobre el poder constituyente. Resumo el libro, lo comento y "le saco el jugo" en términos quintacolumnistas educativos.

Bien, amigos del curso, no quiero cansaros, ya va bien para ser esta la primera vez que comparezco ante vosotros, "curso quintacolumnista".

Salud y Democracia (como decimos por aquí por el nodo valenciano), Curso Quintacolumnista, alias Cibergolem, Fundación Rodríguez y todos los demás enunciados al principio.

A ver si nodo a nodo enredamos iberia en el quintacolumnismo.



051122 ONTOLOGÍA DE LA ESCUELA DE LA MULTITUD.doc  
051122 LA TAREA DE TRABAJAR LO COMÚN.doc  
051122 CREAR UNA ESCUELA BIOPOLÍTICA.doc  
051122 LA ENRIQUECEDORA DIFERANCIA DE LA ESCUELA DE LA  
MULTITUD.doc

---

De: **masbytes** <[inakiarzoz@masbytes.es](mailto:inakiarzoz@masbytes.es)> Enviado por: **masbytes.es**  
Para: **francisco baño** <[pacobano@gmail.com](mailto:pacobano@gmail.com)>  
Fecha: **12-ene-2006 13:32**  
Asunto: **Re: GRACIAS POR EL PROVECHOSO REGALO**

Saludos, Paco, encantado de recibir tu correo y de comprobar que Valencia no se rinde, sino que avanza!

El nodo valenciano, con Cognitariado, mi colega internetero Paco Martorell (profesor de instituto, estudioso de la ciencia ficción) y tu mismo es ya una realidad! He leído tus textos sobre La escuela de la Multitud y son una gozada, no sólo porque coincide con nuestras intuiciones quintacolumnistas, sino porque como profesor de arte (aunque al margen de los colegios) me vienen de maravilla, y además, me han dado una lección: hacía tiempo que andaba buscando algo tan lúcido y que se acercara a un nivel práctico además. Conocimos a Iván Illich antes de morir -uno de los reflexionadores más radicales del tema, aunque ahora marginado- y hace un par de años anduve enredado en la creación de una escuela revolucionaria vasca (paralela y quintacolumnista en la universidad) que finalmente no funcionó por problemas ajenos... en fin, es un tema básico, que me preocupa teórica y personalmente... Por eso te animo a que participes en el Potlach- echa un vistazo a nuestra página artesanal/amistosa que estamos desarrollando: [www.quintacolumna-org/home.html](http://www.quintacolumna-org/home.html).

Sin salirte de tu tema, un texto sobre estrategia quintacolumnista para introducir la escuela de la multitud, sería fundamental- responder de alguna manera a las sugerencias del capitulillo del libro sobre educación.

Tu verás si aprovechando algo que tienes planteado o que, con tiempo, quieras desarrollar- lo que quieras, con la extensión que te parezca conveniente (más allá de los 5000 caracteres que planteamos para el lector).

He disfrutado de tus artículos en la red, con esa irónica mezcla de imágenes y textos críticos.

No puedo sino animarte y pedirte que me tengas al tanto de la tesis y de tus trabajos.

Por cierto, he preparado un documento con los 4 que me envías y si te parece bien se lo enviaré a varios miembros -profesores de instituto y universidad- del Corso quintacolumnista.

En lo que pueda ayudarte a tu tesis -cuenta conmigo (materiales, referencias, comentarios, etc.)

Qué vuele el halcón, salud y democracia

---

Un abrazo de Cibegolem-Iñaki

---

De: **francisco baño** <pacobano@gmail.com> Enviado por: **gmail.com**  
Para: **masbytes** <inakiarzoz@masbytes.es>  
Cc: **Cognitariado, Francisco.Beltran@uv.es**  
Fecha: **12-ene-2006 19:05**  
Asunto: **Re: GRACIAS POR EL PROVECHOSO REGALO.**

Estupendo. Eso es lo que pretendo que la tesis multitudinaria efectivamente lo sea. Que se ponga en marcha al mismo tiempo que se redacta por que es de todos, del común, de la Multitud. Envíales el documento híbrido que has fabricado a todos los trabajadores de la enseñanza/aprendizaje que conozcas y las respuestas, discursivas o prácticas, las incluiremos en la tesis, que es de la Multitud. Veo, también, con gran alegría, que os ha gustado el trabajo vivo que desarrollamos en la página. A ver si conseguimos montar el nodo ibérico. Mientras voy a ver lo del Potlach y todo eso. Seguro que podemos cooperar. Vamos a ver como esta "eso" de los 5.000 caracteres. El halcón vuela.  
Salud y Democracia.

---

De: masbytes <inakiarzoz@masbytes.es> Enviado por: **masbytes.es**  
Para: **francisco baño** <pacobano@gmail.com>  
Fecha: **13-ene-2006 13:55**  
Asunto: **AVANTI**

Paco, saludos de nuevo,  
enviaré entonces el documento de documentos sobre la Escuela de la Multitud a los colegas profesores del Corso- incluiré solicitud por siquieran añadir un comentario.  
A finales de este mes, enviaremos de manera más formal, un Flash Boletín de la Quinta Columna, para todo el Corso, y además a un listado de colaboradores, e incluiremos también tu documento.  
Sobre el Potlach estratégico; no tienes que sujetarte a los 5000 caracteres que solicitamos a los lectores espontáneos- a los colaboradores de fondo como tu, les damos un margen amplio en cuanto a la extensión de su colaboración.

Así que ánimo con el tema estrategia/educación, que es fundamental.

Avanti la quinta columna multitudinaria

Iñaki

---

De: francisco baño <pacobano@gmail.com> Enviado por: **gmail.com**

Para: **masbytes** <[inakiarzoz@masbytes.es](mailto:inakiarzoz@masbytes.es)>

Fecha: **17-ene-2006 11:04**

Asunto: **Re: AVANTI**

Muchas gracias por todo, Iñaki, estás siendo de gran ayuda en la distribución del texto, tanto con la distribución del documento entre colegas profesores como con su su inclusión en el Flash Boletín de la Quinta Columna.

Con tofo ello la tesis gana en viveza, en dynamis también y en el mismo proceso de construcción -cuyo sujeto tiende a ser "todos": el común, la república global, la multitud- se co-instituye, se refleja en otros -como dice Montalbán en El Señor de los Espejos de la acción del neozapatismo- se multiplica, se hace múltiple, por fuera, es un modelo de escuela absolutamente democrática para todos y por dentro, en ella también se ve la presencia en forma de comunicación y cooperación por parte de ese "todos diverso", el uno de los muchos que nombra Virno, o sea la Multitud. En resumen, la co-instituimos en multitudinaria, alcanzando esa cualidad ontológica con su circulación.

Tengo que irme a almorzar, es mi turno.

Salud y Democracia.

Paco

---

De: **francisco baño** <[pacobano@gmail.com](mailto:pacobano@gmail.com)> Enviado por: **gmail.com**

Para: **masbytes** <[inakiarzoz@masbytes.es](mailto:inakiarzoz@masbytes.es)>

Fecha: **22-feb-2006 16:05**

Asunto: **Re: La recombinación del trabajo vivo**

Hola Iñaki. Me alegro de que el "tropezón" que tuve con los fragmentos de texto del poder constituyente y que pensé que era ya mi texto hibridado con otros textos de otros singulares te haya servido de algo. Gracias por ser tan comprensivo de mis despistes. Hace ya días, dos semanas, que no hablamos por que he tenido problemas con el ordenata con los correos y aparte he estado dándole a la tesis, más lecturas (Lapassade, Guattari, Lobrot, Deleuze) también en el rediseño del índice que se había quedado obsoleto y, esto sí que es novo novísimo, inclusión de un nuevo apartado que es un anexo a la tesis del cual te mando el fichero para que te pongas al día. Ahí va todo explicado, por supuesto salís también en el anexo el colectivo Cibergolem como parte de la experiencia vivida de la tesis, que es vitalista y multitudinaria como intento reflejar en el anexo.

También aprovecho para enviarte algunas referencias de lo que he ido haciendo en la página de EAT:

le he dado difusión a la "critica fraternaria al Manifiesto Rebelde", mira también el comentario que he añadido abajo, colgando del artículo:

[http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id\\_article=294](http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id_article=294)

le he metido caña a las campañas preguerra, con un artículo sobre "la violencia en bote":

[http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id\\_article=275](http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id_article=275)

le he dado difusión a un artículo que pone de relieve la persecución que sufren en este país los aficionados a ese regalo de la naturaleza que es el cannabis:

[http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id\\_article=251](http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id_article=251)

publiqué la síntesis comentada del libro "El poder constituyente..." de Negri:

[http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id\\_article=227](http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id_article=227)

y algunas cositas más

[http://www.nodo50.org/torrent/spip/breve.php3?id\\_breve=132](http://www.nodo50.org/torrent/spip/breve.php3?id_breve=132)

[http://www.nodo50.org/torrent/spip/ecrire/articles.php3?id\\_article=223](http://www.nodo50.org/torrent/spip/ecrire/articles.php3?id_article=223)

[http://www.nodo50.org/torrent/spip/ecrire/articles.php3?id\\_article=230](http://www.nodo50.org/torrent/spip/ecrire/articles.php3?id_article=230)

[http://www.nodo50.org/torrent/spip/ecrire/articles.php3?id\\_article=235](http://www.nodo50.org/torrent/spip/ecrire/articles.php3?id_article=235)

este no sé si te lo mandé ya, llevo un lío, pero por si acaso ahí va:

[http://www.nodo50.org/torrent/spip/ecrire/articles.php3?id\\_article=220](http://www.nodo50.org/torrent/spip/ecrire/articles.php3?id_article=220)

En fin, por akí haciendo hiperpolítica quintacolumnista en la medida de mi potencia.

No he olvidado que me ofrecisteis la posibilidad de participar en el Potlach, la tengo en mente, pero estoy atiborrado de faena, en cuando pueda ir haciendo hueco fabricaré un documento ad hoc.

Bueno, espero que os guste a los cibergolem el nuevo enfoque multitudinario que le presta a la tesis el nuevo anexo del que sois parte activa y participante. También te agradecería que me tengas al corriente de cuanto ocurra con el Boletín Flash en el que me comentaste que ibais a incluir cositas de mis textos. Así como que me hagas llegar cualquier comentario o feedback resultado de su difusión.

Ah!, y por si no te lo envié, que ya me llevo un lío que pa'qué, te adjunto también el excursus pedagógico didáctico con la diseminación pedagógica que obtuve de la lectura y resumen del libro "El poder constituyente..." de Negri.

Bueno, amigo Iñaki, y también Andoni, aunque hablo más contigo, creo que no se me olvida nada.

Un abrazo.

Paco.

---

De: **masbytes** <[inakiarzos@masbytes.es](mailto:inakiarzos@masbytes.es)> Enviado por: **masbytes.es**

Para: **francisco baño** <[pacobano@gmail.com](mailto:pacobano@gmail.com)>

Fecha: **23-feb-2006 13:51**

Asunto: **Re: La recombinación del trabajo vivo**

Aúpa Paco,  
eres una fiera multitudinaria.

Ya veo que no paras- por aquí también ando liado, conspirando en proyectos quintacolumnistas-artísticos, que no nos sacan los garbanzos pero nos ilusionan.

Estoy preparando el próximo correo del Flash Boletín-con información sobre los colaboradores de la quinta digital y tu documento.

No te agobies con el Potlach- tienes tiempo en 2006 -a los amigos les animamos que nos manden algo antes del verano- para preparar algo para la web.

Y gracias por la cumplida información, que sondearé, de tus andanzas. Seguimos en contacto

Un abrazo

Iñaki

---

De: **francisco baño** <[pacobano@gmail.com](mailto:pacobano@gmail.com)> Enviado por: **gmail.com**

Para: **masbytes** <[inakiarzoz@masbytes.es](mailto:inakiarzoz@masbytes.es)>

Fecha: **27-feb-2006 20:32**

Asunto: **Re: La recombinación del trabajo vivo**

Hola, Iñaki. He estado pensando y.... Bueno, veas a ver que te parece esto para el Potlach. Es el ensayo que elaboré para enviárselo a Antonio Negri. Eso es lo que tiene Negri ahora por su casa de Venecia, me pidió en un email que se lo mandara allí. Se trata de un documento de word en el que se trenzan diferentes textos de Negri con diferentes textos míos. De ahí es de donde saqué los textos que estoy pasando para su lectura en red. Este los recoge todos y algunos más. Excepto la parte del poder constituyente que va aparte.

El formato tiene pretensiones expresivas, pues expresa la posibilidad de trenzar textos, siguiendo un poco a Derrida cuando hacía poemas en los que la colocación de los versos ya expresaba de por sí algo. En forma de tabla con dos columnas una de filosofía política y otra de pedagogía que se van trenzando cambiando alternativamente de lugar en la página, para dar la idea de trenza. En algunos tramos al final la parte sombreada de la trenza está en blanco, esperando las posibles diseminaciones filosóficas de retorno, por que la columna blanca ya son las diseminaciones pedagógicas de la filosofía de Negri.

Te advierto que hay que leerlo en word porque si no se descachufra todo. Es que aquí en el curro tengo esas herramientas y con ellas trabajo.

Bueno, tu dirás si vale para el Potlach, si es así, adelante con él, no hace falta esperar a que se desatolle el atolladero de trabajo vivo en el que estoy, ya puede ir circulando esto.

Ya me contestas que te parece.

Un abrazo.

Paco.

---

De: **masbytes** <[inakiarzoz@masbytes.es](mailto:inakiarzoz@masbytes.es)> Enviado por: **masbytes.es**

Para: **francisco baño** <[pacobano@gmail.com](mailto:pacobano@gmail.com)>

Cc: **andoni** <[andoniap@unex.es](mailto:andoniap@unex.es)>  
Fecha: **28-feb-2006 11:40**  
Asunto: **Re: La recombinación del trabajo vivo**

Paco,  
por mi, estupendo con Negri trenzado:  
lo único, envíame por si acaso el documento tal como lo tienes y al mismo tiempo a mi colega Andoni, que es el encargado de la web y el que sabe de cosas técnicas y lo podrá ver mejor:

[andoniap@unex.es](mailto:andoniap@unex.es)

Adelante entonces, un abrazo  
Iñaki

---

De: **francisco baño** <[pacobano@gmail.com](mailto:pacobano@gmail.com)> Enviado por: **gmail.com**  
Para: **masbytes** <[inakiarroz@masbytes.es](mailto:inakiarroz@masbytes.es)>, **andoniap@unex.es**  
Fecha: **28-feb-2006 12:08**  
Asunto: **Re: La recombinación del trabajo vivo**

Ahí va de nuevo, ya te lo mandaba adjunto en el mensaje anterior. Te lo mando de nuevo como fichero anexo, formato .doc, se abre con word de microsoft, cosas de currante ofimático. Bueno, os lo mando de nuevo. Hola Andoni, esto que os adjunto en formato word es un ensayo que hice con un grupo de textos de la tesis para enivárselo a Antonio Negri, que me pidió copia para írselo leyendo. Creo que puede ser interesante para el Potlach. Iñaki me ha dicho que se lo envíe y que te lo envíe también a tí. Esta en formato word, .doc, porque es la herramienta que gasto en el trabajo.  
Un abrazo.  
Paco

---

De: **andoni alonso** <[andoniap@unex.es](mailto:andoniap@unex.es)> Enviado por: **unex.es**  
Para: **francisco baño** <[pacobano@gmail.com](mailto:pacobano@gmail.com)>  
Fecha: **02-mar-2006 2:45**  
Asunto: **Re: La recombinación del trabajo vivo**

Querido Francisco  
Ya lo he recibido correctamente, déjame unos días para que lo pueda colocar on-line. Gracias por tu contribución.

Un saludo  
Andoni

---

De: **francisco baño** <[pacobano@gmail.com](mailto:pacobano@gmail.com)> Enviado por: **gmail.com**

Para: **andoni alonso** <[andoniap@unex.es](mailto:andoniap@unex.es)>  
Fecha: **02-mar-2006 9:44**  
Asunto: **Re: La recombinación del trabajo vivo**

Vale, dadme un toquecito en el correo electrónico con expresión del link a la dirección donde esté colgando para que me entere de cuando entra on-line. Me alegro mucho de poder contribuir al Potlach con una versión quintacolumnista de la institución escolar: dentro y en contra, desde abajo y desde la izquierda.  
Salud y Democracia, amigo Andoni.

---

De: "**Espai Alternatiu Torrent (Redacció)**"  
<[e.alternatiu.redaccio@gmail.com](mailto:e.alternatiu.redaccio@gmail.com)>  
Para: **destinatarios-no-revelados**  
Fecha: **13-mar-2006 9:43**  
Asunto: **Cybergolem vive**

Reseña del libro de nuestros amigos Iñaki y Andoni, en *El País*.

Si visitáis su web nos veréis tanto a El Halcón, como a mí, en los enlaces del Potlach lo cual indica, que lo que vamos haciendo, les interesa, y lo valoran. No descartamos traerlos a Valencia en algún momento.

De hecho, tuvieron la amabilidad de enviarnos unos libros para El Halcón y para mí. Todavía les debo un escrito, que voy a tratar de redactar esta semana, aprovechando la actualidad de esta reseña de Isidoro Reguera.

Ya os comentamos su libro. Ahora tenéis más motivos para leerlo.

**"Nueva estrategia hiperpolítica**

ISIDORO REGUERA

BABELIA - 11-03-2006

El enigmático "Cibergolem" que firma este libro, VI Premio de Ensayo Eusebi Colomer, es un heterónimo de batalla que han tomado dos autores, Andoni Alonso e Iñaki Arzoz, para su trabajo común sobre cibercultura crítica, que inician en 2002 con La nueva ciudad de Dios (Siruela), continúan en 2003 con Carta al homo ciberneticus (Edaf) y cierran, por ahora, con esta quinta columna, conclusión política de aquella nueva ciudad. Tan singular como la autoría es el propio libro, significativamente titulado Antitratado comunal de hiperpolítica, que su prologuista, Tomás Maldonado, define más bien como "antiensayo" y saluda como banquete rabelesiano de los grandes problemas de nuestro tiempo.

Un libro-banquete, pues, construido como una suerte de panfleto interactivo o de lanzadera (auto)crítica sobre la álgida globalización, que juega fundamentalmente con dos neologismos: hiperpolítica y quintacolumnismo digital. El primero, hurtado al Sloterdijk más pesimista, que lo acota como la "política de los últimos hombres", se convierte aquí en propedéutica de una nueva forma de política participativa, tendente a una "hiperdemocracia" (Ortega) en el mundo global. El segundo, revisión de aquel ominoso concepto

acuñado en nuestra Guerra Civil, se propone como modelo estratégico para la resistencia interior -la única posible en la sociedad-red (Castells)-, a través, básicamente, de las nuevas tecnologías. El juego neológico o conceptual va generando una serie de proposiciones y prótesis sobre diversos aspectos, en los que la hiperpolítica puede ser introducida gracias a la estrategia quintacolumnista, especialmente en el ámbito de la cibercultura: desde la brecha digital y la ciencia-ficción al software libre y el copyleft.

Pero este libro no renuncia a hablar también sobre humanismo, ONG o educación. Un cóctel donde, desde la perspectiva posibilista del "anarquismo epistemológico" (Feyerabend), todo vale; de Toni Negri a Howard Rheingold, de Sun-Tzu a Geert Lovink, convenientemente juzgados por un rasero estratégico a largo plazo: esto es, no para introducir el caballo de Troya de la revolución, sino para generar una ciudad rebelde en el interior del Imperio absoluto al que nos lleva la globalización. Un tratado o antitratado, cuya provocativa ambición no sería soportable si no se proclamara cautelosamente como "ensayo-ficción" y no apostara, frente al quintacolumnismo negro del terror, por las armas incruentas de la imaginación y el humor.

El proyecto quintacolumnista, surgido a su vez como conclusión de uno de los nodos del proyecto internacional Tester (Fundación Rodríguez/Arteleku) sobre tecnoarte de deriva política, tampoco tendría sentido si, finalmente, no renunciara a establecer dogmas y no se abriera a la comunidad de lectores e internautas, convocando nada menos que el 1º Potlach quintacolumnista sobre estrategia y tácticas

([www.quintacolumna.org/home.html](http://www.quintacolumna.org/home.html)).

El propósito del libro es, así, ampliar un llamado Corso quintacolumnista de colaboradores amistosos -formado de momento por artistas y escritores- a fin de generar un comunal estratégico quintacolumnista, que vaya más allá de la contestación callejera, de la protesta y la propuesta. De ahí, que más importante que el propio texto, a veces apresurado y festivamente contradictorio, sea su entusiasmo, quizá ingenuo (pero necesario), en que la clave de ese "otro mundo posible" es, a fin de cuentas, una pura cuestión de estrategia, resuelta de manera colectiva.

En un país como el nuestro, en el que el 11-M demostró que el quintacolumnismo digital puede activar momentáneamente una masa crítica de ciudadanos hiperpolíticos, quizá sea pronto para convertirnos a todos en agentes dobles, pero no de que pensemos en transmutarnos, progresivamente, en activistas comprometidos con la creación cotidiana de una República global."

---

De: **francisco baño** <[pacobano@gmail.com](mailto:pacobano@gmail.com)> Enviado por: **gmail.com**

Para: **andoni alonso** <[andoniap@unex.es](mailto:andoniap@unex.es)>, **masbytes**  
<[inakiarzoz@masbytes.es](mailto:inakiarzoz@masbytes.es)>, "**Francisco.Beltran@uv.es**"  
<[Francisco.Beltran@uv.es](mailto:Francisco.Beltran@uv.es)>

Fecha: **13-mar-2006 12:20**

Asunto: **Re: La recombinación del trabajo vivo**

Amigo Andoni:



Ya he visto el texto de "LAS TRENZAS DE LA MULTITUD" on-line en el Potlach. Estupendo. Una gran alegría. Habéis puesto filósofo imagino que por el nombre de la Facultad (Filosofía y Ciencias de la Educación) donde estoy doctorándome, pero en realidad soy licenciado en pedagogía e investigador, porque ya me dieron el título de suficiencia investigadora. O sea, que no soy propiamente un filósofo en el sentido académico, aunque sí me considero bastante filósofo en la vida. De hecho en ese trabajo intento obtener diseminaciones pedagógico didácticas de la filosofía del profeseor Negri, a lo mejor por eso me habéis considerado filósofo. Pero la Facultad me reconoce como pedagogo e investigador, no como filósofo. Lo digo por que no sé si eso tendrá alguna importancia en el 1er. Potlach sobre Estrategias y Tácticas Quintacolumnistas, para que en su caso lo variéis: Si es porque dentro del Potlach se me considera filósofo dejarlo así, encantado de haber "nacido" como filósofo; pero si ha sido por deducción a través del nombre de la Facultad (filosofía y ciencias de la educación), pues casi mejor que, para ser más exactos, lo variéis a "licenciado en pedagogía e investigador, Universidad de Valencia". De cualquier manera, estoy muy contento.  
Un abrazo.  
Paco.

---

De: **andoni alonso** <[andoniap@unex.es](mailto:andoniap@unex.es)> Enviado por: **unex.es**  
Para: **francisco baño** <[pacobano@gmail.com](mailto:pacobano@gmail.com)>  
Fecha: **13-mar-2006 18:50**  
Asunto: **Re: La recombinación del trabajo vivo**

Amigo Francisco;

Primeramente decirte que me gustó mucho tu contribución. Pensé que era de un filósofo o al menos de alguien dedicado a las ciencias sociales. Pero en cualquier caso, si prefieres que pongamos otro rótulo házmelo saber que estaré encantado de cambiarlo. Reitero las gracias por tu envío y a ver si nos conocemos en persona!!

Un abrazo  
Andoni

---

De: **masbytes** <[inakiarzoz@masbytes.es](mailto:inakiarzoz@masbytes.es)> Enviado por: **masbytes.es**  
Para: **francisco baño** <[pacobano@gmail.com](mailto:pacobano@gmail.com)>  
Fecha: **14-mar-2006 13:44**  
Asunto: **Re: La recombinación del trabajo vivo**

Nosotros también, Paco, estamos muy contentos, de tener colaboradores, tan trabajadores e implicados. Mejor ponerlo como tu sugieres, así se verá que hay agentes quintacolumnistas en todos los ámbitos, también en la pedagogía!

Aúpa,

---

Iñaki

---

De: **francisco baño** <[pacobano@gmail.com](mailto:pacobano@gmail.com)> Enviado por: **gmail.com**  
Para: **andoni alonso** <[andoniap@unex.es](mailto:andoniap@unex.es)>, **masbytes**  
<[inakiarzoz@masbytes.es](mailto:inakiarzoz@masbytes.es)>, "**Francisco.Beltran@uv.es**"  
<[Francisco.Beltran@uv.es](mailto:Francisco.Beltran@uv.es)>  
Fecha: **15-mar-2006 9:04**  
Asunto: **Re: La recombinación del trabajo vivo**

Vale, pues poned "licenciado en pedagogía e investigador, Universidad de Valencia", es lo más exacto y como dice Iñaki se ve que el quintacolumnismo hiperpolítico abarca todos los ámbitos y también se evidencia la transdisciplinariedad de la pedagogía, la filosofía política y el diseño-maquetación de textos como recurso expresivo del trenzamiento de las dos.

Un saludo para tod\*s los del Corso y el Potlach.

Salud y Democracia.

Paco.

---

### **1er Potlach sobre estrategias y tácticas quintacolumnistas para la hiperpolítica**

#### Colaboradores del Potlach digital

Francisco Baño Burgos, Licenciado en pedagogía e investigador, Universidad de Valencia (Pdf descargable)

Marina Grzinic, Profesora, escritora y artista (Universidad de Viena)

Geer Lovink-crítico de los media y pensador, Instituto de Investigación de los Media, Amsterdam

Tomás Maldonado -arquitecto y pensador, Universidad de Milán

Pedro Oiarzabal, historiador y analista de los medios, Reno University (Nevada Proyecto Radix – Pamplona

Jose Luis Redón- Analista. Militante de Espai Alternatiu (Torrent, Valencia)

Carl Mitcham – Filósofo de la tecnología. Golden Mines University (Colorado, Usa)

Mikel Mendibil Ainzua – activista (Pamplona – Iruñea)

#### UNA INVITACION de LA QUINTA COLUMNA DIGITAL

La quinta columna digital es un proyecto de Cibergolem (Andoni Alonso+Iñaki Arzoz).

Comenzó como proyecto artístico en 2004 dentro de la iniciativa TESTER, de la Fundación Rodríguez, a través de Arteleku y ha pasado por diversas fases hasta articular un Corso quintacolumnista, con la colaboración de diversos escritores y artistas. Ahora, con motivo de la publicación del libro La quinta columna digital. Anti-tratado comunal de hiperpolítica en la editorial Gedisa (VI Premio de Ensayo Eusebi Colomer de la Fundación Epson- 2005) plantea una nueva etapa de sus trabajos. Dado el carácter glocal de la quinta columna, Cibergolem plantea este Potlach en dos niveles complementarios; el primero como Potlach global y teórico, el segundo como un Potlach local, esto es, una adaptación a un contexto de ámbito local, entendiendo que el

desarrollo de la hiperpolítica ha de trabajar simultáneamente a través de acciones micro-políticas en el territorio real/virtual. De esta manera cada lugar -con sus características políticas, culturales y sociales específicas- sería el ámbito inmediato de nuestra atención, a la hora de pensar en una estrategia quintacolumnista para desarrollar la hiperpolítica. Así, que todos los amigos interesados en colaborar con la quinta columna pueden hacerlo contribuyendo al Potlach con un texto o una imagen, que muestre tanto el nivel global del quintacolumnismo como, si lo prefieren, el nivel local, para establecer esa necesaria visión glocal. La primera de las iniciativas prometidas por Cibergolem, una vez publicado el libro *La quinta columna digital*, era dar comienzo al anunciado 1† Potlach sobre estrategias y tácticas quintacolumnistas para la hiperpolítica. Conocer su opinión sobre la hiperpolítica y el quintacolumnismo, nos parecía, además de una primera y sugerente contribución hiperfilosófica al comunal quintacolumnista, la mejor invitación a todos los lectores, a todos los amigos y hasta los enemigos, de este planteamiento quintacolumnista, a participar en su proceso creativo. Esta es nuestra propuesta que, en forma de carta, hemos incluido en el libro y enviamos ahora por correo electrónico a un grupo de escritores y artistas:

Estimado amigo:

Pertenece al colectivo CIBERGOLEM, dedicado a la reflexión sobre la filosofía de la tecnología, CTS y la cibercultura activista. Este colectivo, se dio a conocer bajo este irónico heterónimo a través de una visión crítica del tecnohermetismo en la cibercultura contemporánea en el libro *La Nueva Ciudad de Dios*. Un juego cibercultural sobre el tecnohermetismo (Siruela, Madrid, 2002- [www.siruela.com/ncd](http://www.siruela.com/ncd) ). Recientemente, a partir de nuestra colaboración en el proyecto internacional TESTER, generado por la Fundación Rodríguez y el centro de arte vasco Arteleku (Donostia), y dedicado al ‘testeo’ de nodos de arte alternativo con una deriva política, hemos desarrollado un proyecto llamado *La quinta columna digital*. Entre otras acciones e iniciativas, ha fructificado en el libro *La quinta columna digital*. Anti-tratado comunal de hiperpolítica (Gedisa, 2005). Nuestro propósito es que este libro sea un tratado abierto a la discusión en la red y que, en la medida de lo posible provoque, aparte de un debate sobre algunas de sus proposiciones, al menos alguna iniciativa práctica.

Para ello hemos contado hasta ahora con la colaboración de lo que hemos llamado *Curso quintacolumnista*, una serie heterogénea de intelectuales y artistas, que han aportado sus ideas, textos y propuestas sobre hiperpolítica quintacolumnista: Javier del Arco, Ignacio Ayestarán, Joaquim Dols, Geert Lovink, Tomás Maldonado, Puy Pinillos, Juan Antonio Recio, Fundación Rodríguez, Jabier Villarreal, Enrique Santos Unamuno...

Pero queremos ampliar el círculo de colaboradores, en la creencia que una reflexión comunal resulta imprescindible para cambiar el actual estado de cosas en nuestro complejo mundo globalizado. En este sentido, nuestro objetivo más cercano es dar inicio al 1† Potlach de estrategias y tácticas quintacolumnistas para la hiperpolítica.

Nuestro colectivo se caracteriza por seguir un “anarquismo epistemológico” en la utilización o apropiación de sus referencias, lo que nos ha llevado a trabajar de acuerdo a un enfoque de hiperfilosofía crítica en red, en el cual entran en juego dialógico conceptos de la más diversa procedencia ideológica o filosófica. De acuerdo con la propuesta nuclear del proyecto, de impulsar una hiperpolítica participativa y activista, a través de una estrategia quintacolumnista, en el interior de todos los ámbitos de nuestra sociedad

global, nos gustaría conocer su opinión sobre la necesidad o no de una estrategia global quintacolumnista (obviamente pacífica) y, si ello es así, conocer algunas de sus propuestas estratégicas y tácticas de tipo quintacolumnista en la red y en la sociedad.

Así, nuestra propuesta para este 1er. Potlach de estrategia quintacolumnista para la hiperpolítica es la siguiente:

1er POTLACH de ESTRATEGIA y TÁCTICAS QUINTACOLUMNISTAS para LA HIPERPOLÍTICA  
5000 CARACTERES para LA QUINTA COLUMNA DIGITAL

Una aportación para desarrollar la hiperpolítica glocalmente a través de una estrategia o táctica quintacolumnistas, de infiltración creativa. Una idea, un texto, una teoría, una táctica, una cita, la lectura recomendada de un título sobre estrategia, una experiencia, el contacto con un grupo, un plan, una recomendación, un código ético, una propuesta... Cualquier cosa que pueda caber en un máximo de 5000 caracteres (es lo más que nos atrevemos a solicitar) que pueda ponerse a disposición de todos los usuarios y lectores como un bien comunal.

NOTA para los artistas visuales:

Para los artistas y creadores gráficos que prefieran contribuir al Potlach con algo diferente a un texto escrito, la propuesta es 1 imagen sobre el quintacolumnismo y/o la hiperpolítica. Una imagen infográfica, una imagen híbrida, un dibujo, una fotografía, una imagen manipulada, un grafismo abstracto, un esquema gráfico, un proyecto artístico... Cualquier tipo de imagen en blanco y negro, en formato digital no mayor de 500 Ks. No pretendemos emprender ninguna campaña solidaria -en todo caso, iniciar una subversiva y quintacolumnista-, sino una colaboración libre que genere poco a poco un comunal de ideas para que cualquier activista de la quinta columna se sirva de ellas. Por ello estaríamos agradecidos de contar con su colaboración para ayudarnos a crear esa base de datos sobre estrategia y tácticas quintacolumnistas.

La situación actual de falta de genuina democracia y de tiranía del pensamiento único -de falta de una imaginación rebelde y activista-, nos anima a creer que cualquier contribución, por modesta que pudiera parecer, es importante, en todos los ámbitos, desde la filosofía y la teoría política hasta la ciencia ficción o el arte.

Esperamos poder publicar, en cuanto sea posible en la página que la quinta columna prepara, bajo la licencia de creative commons, las colaboraciones enviadas a los correos de Cibergolem. Con su contribución es posible que los ciudadanos de la República global del mundo puedan tener una herramienta para crear algo que no sea una utopía. Esta propuesta, pensada en principio para el periodo 2005-2006, está abierta a todos los interesados, por lo que puedes reenviar este correo a tus amigos.

Un saludo rebelde, nuestro agradecimiento y nuestra cálida bienvenida al Potlach de la quinta columna.

#### **Actualización de fecha 12/02/2009:**

Hemos seguido colaborando en las actividades de este colectivo en la medida de nuestras posibilidades: con la ayuda de la web no es necesario desplazarse hasta un lugar para participar, hemos realizado aportaciones en las siguientes actividades:

<http://batzart.blogspot.com/2008/10/bakerako-hutsak-accion-en-donostia.html>

En esta ocasión remitimos esta imagen:

[http://mail.google.com/mail/?ui=2&ik=2d7614acbe&view=att&th=11d052bf8ea762a9&attid=0.1&disp=inline&realattid=f\\_fmd8nhlp0&zw](http://mail.google.com/mail/?ui=2&ik=2d7614acbe&view=att&th=11d052bf8ea762a9&attid=0.1&disp=inline&realattid=f_fmd8nhlp0&zw)



Exposición “Mensajes para el diálogo”, se puede encontrar en:

<http://www.artamugarriak.org/paginas/acciones.asp>

y dentro de esa sección en la subsección:

<http://www.artamugarriak.org/paginas/expo2008.asp>

En concreto presentamos este “Poemavisión”:

<http://www.artamugarriak.org/textos/textos%20expo%202008/AMK-EXPO2008-HALCON.rtf>

**Poemavisión (Un mensaje lejano y desde la cercanía, para el diálogo).**

*“Veo un inmenso paisaje verde, cargado de tonalidades*

*Son las tonalidades de la Esperanza*

*Ve que lo recorren y lo hacen más bello aún nubes blancas*

*Son los colores de la Paz*

*Y también veo este paisaje veteado por el rojo*

*de la Pasión y el Deseo de una Multitud*

*Está claro: ¡Es la Ikurriña lo que veo!*

*¡Y en ella veo la Esperanza y la Pasión por la Paz en Euskal Herria!*

*Y me alegro, vuelo y grito:*

*¡¡PAX AVANT!!*

*El Halcón (Poetavisionario Quintacolumnista)*



## 6º- CONVERSACIONES CON LULÚ

NOTA: Antes de que “todo esto” empezara, Lulú y Paco ya eran amigos. Cuando digo “todo esto” no solo me refiero a la elaboración de la tesis, sino también a los estudios del post-grado, e incluso a los estudios para la licenciatura en pedagogía. Esta amistad data de principios de la década de los noventa cuando andabamos por las aulas de la Escuela de Magisterio “Ausias March”.

Recuerdo que la primera vez que la vi fue por que nos tocó el mismo banco en un examen de Didáctica de la Lengua y la Literatura, ella llevaba una chupa de cuero y tenía mucho más acento francés.

De pronto, se lo pensó mejor, se levantó, entregó su hoja vacía y abandonó la clase. El profesor salió tras ella un momento, interesándose por los motivos de su abandono de examen. En mi vida había visto yo tantos apuntes volando y moviéndose por una aula de exámenes... Cosas de “Magisterio”.

Lulú es ahora maestra en ejercicio.

Así que aún siendo quizá la más joven de l@s que aparecen por aquí, su amistad es la más antigua. ¡Qué cosas!

Lulú a Paco, 3/2/2006

Efectivamente, el término bueno es INTERCULTURALIDAD, a no confundir con multiculturalidad. Ya que este último es a "grosso modo" el resultado de nuestras economías: multitud de gente diferente viviendo en un mismo sitio. Lo que debemos favorecer es la educación intercultural, la que promueve el intercambio mutuo. Este es el acercamiento positivo hacia la diferencia. Trabajar desde el aula los comportamientos, sentimientos, percepciones, valores y experiencias. Cada día intento llevar a cabo un "juegucito" de estos, inocente pero tan revelador que abre muchas veces a la reflexión y al debate. Quitando a uno o dos de clase que no reaccionan, los demás- me parece- están aprendiendo mucho, sobre sí mismo y su relación con los demás.

Veremos cómo acaba todo esto.

Un saludo.

Luisa

---

03.02.06 Paco a Lulú:

Vale, me guardo este retazo de intelectualidad pedagógica lulúsiana para el ANEXO DE MI TESIS, ya estás en ella, singular cooperante Lulú. Y guardo el concepto interculturalidad en lugar de multicultulturalidad, porque yo lo que creía expresar al decir currículum multicultural es en realidad interculturalidad. Es que a esa asignatura "Currículum multicultural" me tuve que dar de baja por historias proletarias, de trabajador que estudia. Excluido en plena democracia constitucional española por trabajar para que los otros estudien. Estudiante de segunda, trabajador de primera. Primero trabajar, sin

que tenga relación con lo que estudias. Bueno sí tiene una relación: es una forma de ver lo que es la jerarquía, el mando, el abuso de poder (...). En fin, TODO LO QUE NO DEBE SER UN BUEN MAESTRO. Es un aprendizaje místico, en potencia, la potencia de la ausencia de la ética republicana (...) ¿sabes que me me estoy leyendo a Gerard Mendel "La desolonización del niño" y habla sobre la Autoridad. Es resultado de al dependencia biológica adulto niño. Que configura una división de clase desde los tiempos más antiguos. La autoridad queda en manos del adulto y el niño aprende a depender y obedecer. Más tarde ese principio de autoridad es el que permite el afianzamiento de las relaciones de vasallaje, que se sellan con una ceremonia con genuflexión del vasallo, juntado de manos, de ahí sale el gesto del rezo, antes de eso se rezaba con las palmas abiertas mirando al cielo. Y el señor toma las manos del vasallo lo acepta y le hace levantar y... LE DA UN BESO EN LA BOCA, PARA CERRAR EL TRATO (...)

Volviendo al tema, nosotros somos soñadores, somos la imagen invertida en el espejo de toda esa basura ¿sabes?. Disutópicos de un mundo mejor, porque lo tenemos en la cabezota, igual que el reflejo del mundo real esta contenido en los efímeros charcos. Disutopía por que a pesar de ser perfecta es posible, simplemente no haciendo lo que hace esta gentuza y que te he resumido en el párrafo anterior o ut supra como dicen los mamones estos.

Besetes (...)

---

Lulú a Paco 3/2/2006

Ayuda, pido ayuda, pedagoyete, tu ayuda pedagógica, auxilio, S.O.S. Tengo dos casos en clase, como ayer te empecé a comentar, que me hacen verdaderamente difícil llegar a mi propósito: crear seres humanos, eduacra a personas para que tenagn sentido común.

Primer caso:

(...)

Bueno te dejo ya, q t estruges el cerebro por mí y me des alguna sugerencia para trabajar nuestra ideología en clase para ver hasta donde puedo llegar con mis alumnos. Sin siguiera contando, no pararía, son muchas cosas.

Un besete apoisonario.

---

Paco a Lulú: 3/2/2006

Pues sí que es fuerte, sí, no sé si aconsejarte (...) o aconsejarte (...)

(...)

Besetes.

Paco.

---

Lulú a Paco 3/2/2006

Te agradezco tu cooperación, ...sin embargo, creo que no me has contestado, no sobre mi duda. Me estás hablando de la reacción que



pude tener cuando pasó. Pero eso ya pasó, de hecho reaccioné bastante bien, hice tres ó cuatro cosas de las que comentas:

(...)

Por otro lado, lo que yo te pido es qué puedo hacer ahora que todo esto ha pasado. Quiero trabajar sobre el tema, quiero q enfrentarnos al conflicto que ha surgido, no con una reprimenda de un momento, sino con un plan de acción. Unas unidades didácticas específicas, utilizar el poder de los sentimientos para hacerle entender que ésa no es la vía. No a la violencia. Nunca genera cosas buenas. Eso es lo que quiero. Y si tú, como pedagogo, tienes una solución o una investigación que encargarme, estoy todo oídos. No te pido que revises mis reflejos. Creo que de eso, tengo. Tampoco es algo que ocurre siempre, es el primer conflicto en 4 meses que llevo trabajando en esa clase. No es nada habitual, no caigas tú también en los tópicos que describen los periódicos. Eso no pasa todos los días, y mira que la gente que llevo es complicadilla: tengo a madres solteras de corta edad, a presos en libertad condicional, a un fascista, varios extranjeros, yonquis rehabilitándose, gente normal y corriente, esto es la ESO amigo, un título obligatorio, incluso para estos jóvenes q los institutos ya no aceptan porque tienen más de 18 años. Ésa es la edad q tienen, entre 18 y 20 como mucho. Tengo aquí a un público de adolescencia tardía. Quitando al cincuentón que no sé que voy a hacer con él. Los demás tienen una actitud típica de la sociedad en que vivimos. Están desencantados. Hasta pronto espero, pídele consejo al Beltrán o a quién sea para mí, por fa’.

Gracias

Tu “abiga” lulú.

---

Paco a Lulú: 5/2/2006

Pues justo eso que has dicho es lo que tienes que hacer, nena, no hay más, cortar la violencia, usar los medios a tu alcance para ello, y hacer reflexionar a los sujetos ya adultos de la institución escolar, nunca bastante adultos, autónomos, reflexivos, democráticos, sobre su comportamiento democrático con los iguales, en una escuela que pretende ser formadora y democrática y donde no caben esas formas de expresión del conflicto: guerreras, sino las otras, las políticas: crítica, debate, discusión, codecisión, coinstitución de normas para el ámbito donde transcurrimos todos con unas u otras voluntades y motivaciones (títulos, cultural, relación, reconocimiento por la sociedad), Hacerlo desde un plano cercano, no como un experto que dictamina, sino como una más que piensa un poco más, y hacer todo eso que has dicho, nena. En realidad un maestro reflexivo y crítico es un pedagogo, porque lo bueno de la carrera de pedagogía es que te permite esas dos cosas: reflexionar y criticas empezando por uno mismo y extendiendo al mundo y los demás ¿qué te crees que es ser pedagogo? Tú está siendo pedagoga ahora. La Facultad te pedirá que te leas más o menos cien libros, y que te examines unas cuarenta o cincuenta veces antes de reconocerlo. Esas son las estructuras creadas, no debemos dejar de

criticarlas y aprovecharlas. Eres pedagoga desde el momento en que eres algo más que una simple técnica de la enseñanza aprendizaje, cuando empiezas a ser filósofa, socióloga, psicóloga, comunicadora, autoconsciente, progresiva, crítica, y todo lo que ya eres sin saberlo. Hacer la carrera de pedagogía sirve para tomar conciencia de todas esas cosas aparte de para arrancarle al sistema un reconocimiento más. Lo que tú dices ya no lo dice un expresivo singular cualquiera sino un singular cognitivo crítico con el sistema y autorizado en su crítica por sus conocimientos y estudios. Ser Pedagogo, ¡tachán!, no es más que ser un maestro que ha leído un poco más. La división pedagogo maestro es una división basada en el modo de producción fordista que desplazaba las funciones directivas hacia una élite. En la tesis propongo la ruptura de esta falsa frontera que aumenta las posibilidades de manipulación y explotación del trabajador enseñante. Quise, con lo que te escribí, hacer hincapié, insistir, en que no estás en una escuela "normal", sino en una escuela de adultos y que esas subjetividades ya están muy conformadas, debes exigirles lo mismo que exige la vida a un adulto. Que no tengan regresiones a la infancia, que maduren aún más, la madurez no es mala, lo malo es la vejez: achaques... Que se den cuenta de lo que están haciendo igual que si estuvieran en otro sitio del mundo adulto. Precisamente estoy en la tesis pensando en otorgar roles adultos a los niños, votar, decidir, debatir, tener potencia democrática. El niño es un constructo que viene muy bien a la autoridad. Está encerrado en su jaula de oro, mimado como niño, pero sin posibilidad de decidir y expresarse siendo reconocido y escuchado, más allá de la obligatoria por las leyes de la física de la transmisión del sonido que obliga al adulto a oír sus rabietas, que no son más que la expresión de la resistencia hacia la obediencia de la Autoridad del adulto en un auténtico conflicto de clase "adulto/niño" existente en la escuela pero siempre obviado como algo natural y que me propongo cargar, con mi habilidad del león, ¿no era halcón? sin abuela.

Besetes.

Pakito, alias El Halcón.

---

De: **luisa martinez cuenca**  
<**lulunmc@hotmail.com**>  
Para: **pacobano@gmail.com**  
Fecha: **01-mar-2006 12:08**  
Asunto: **respecto al "mote"**

Enviado por:  
**hotmail.com**

Para esto que te mando, que es un llamamiento a la escuela multitudinaria, no sé si firmar "una maestra" o una "estudiante de pedagogía". Pon lo que tú prefieras, cuélgalo por mí con copiar y pegar, porque no sé dónde ponerlo ya que no hay ningún link de tipo "responde a este vídeo"  
¿O si lo hay?

De todos modos, lo que me gustaría es que se abriera un apartado nuevo para este tema "mejorar la escuela": trabajos, opiniones, artículos, propuestas, dudas, etc.

Esto es lo que escrito:

"Antes que nada, quisiera matizar el enfoque desde el que voy a hablar de este tema para que no perdamos el tiempo en habladurías divulgatorias de periódico insensibles al tema que nos ocupa: el llamado "fracaso escolar". (Dicho sea entre paréntesis, también de cierto alumnado de quinto de pedagogía, supuestos futuros pedagogos profesionales, lo cual es triste.)

Si no saben a lo que me refiero, se lo voy a decir, aunque sólo sea de pasada. Se habla de que hoy en día los niños saben menos que los alumnos de antes. Tendríamos que definir "ahora" y "antes". Con ahora, obviamente, estos malos medios se refieren al producto de la escolarización LOGSE. Y con antes, a antiguos alumnos de la LGE. Este trabajo puede ser laborioso, por ello os invito y ruego a que me ayudéis a realizarlo, entre todos será mejor. Nuestro enfoque sería el de ver el paralelismo entre sociedad y escuela, maldad de los medios y políticos que no pasa desapercibida a esto jóvenes, visión arcaica de la escuela como aparcamientos de niños que aprenden cosas que les aburre, es un momento crucial para escuchar cuáles son sus quejas, en lugar de insistir en que no están capacitados. Ya no están capacitados para ser vasallos, y su indisciplina- más que otra cosa- es lo que nos lo demuestra. Lo cual es un buen balance para la democracia.

Este trabajo intentaría ser lo más fiel posible a la realidad, por ello, en primer lugar se tendrá que indagar sobre las fechas que nos ocupa. Diferencias y novedades de estas dos leyes. Número de escolarizados entre 1970 y 1990. Y entre 1990 y 2005. Edad que tienen dichos alumnos y también profesores que estudiaron con cada uno de los sistema. Respercusiones en la práctica, salidas profesionales de ambos y modos de producción en esta sociedad. Simple test de cultura general y de inteligencia emocional, curiosidad, etc. de ambas generaciones. Contexto sociocultural. Desarrollo político y familiar. Hablar del "burnout" o "profesor quemado" y de lo que éstos se aquejan, a saber, la falta de disciplina en el aula. Intentar presentar soluciones a estas quejas, introduciéndonos en programas innovadores donde, con mayor sensibilidad, alumnos y profesores han sabido escucharse mutuamente para mejorar el ambiente y la formación continua.

De nada sirve tirar piedras sobre nuestro tejado si antes de ello no se ha intentado mejorar nada. Para ello ya están los malos periódicos, que como ya saben, lo que pretenden es tirar piedras sobre lo que sus opositores han hecho sin analizar con lupa lo que esta ley significaba verdaderamente y cómo no se ha desarrollado, con las trabas impuestas a lo largo de estos 16 años. Que casualmente es la edad que tienen los "sufridores" de esta ley, que ya se quiere retirar, cuando ni siquiera sabemos cómo va a repercutir en estos jóvenes, que apenas salen ahora de dicha escolarización. Os invito a [tod@s](mailto:todo@s): alumnos de la Escuela de la

Multitud, a realizar este trabajo, o bien a remitirme a los que sepáis ya se han hecho para poder analizar, criticar y mejorar nuestro sistema.

¡Salud y democracia

---

De: **francisco baño** <pacobano@gmail.com> Enviado por: **gmail.com**  
Para: **luisa martinez cuenca** <lulunmc@hotmail.com>, "**Espai Alternatiu Torrent (Redacció)**" <e.alternatiu.redaccio@gmail.com>  
Fecha: **01-mar-2006 13:21**  
Asunto: **Re: respecto al "mote"**

Se podía poner debajo del vídeo está lo de "responder al article", y luego abajo estaba un comentario mío con seudónimo diferente, al que también se puede contestar. Ya he colgado el tuyo. Ante la duda he puesto "Una estudiante de pedagogía y también maestra". Respecto de lo **crear un apartado nuevo que se llame "Mejorar la Escuela" tomo nota de la idea y se la pasaré a los de Espai Alternatiu**. Mira mejor ahora mismo envío este e-mail también a Espai Alternatiu Redacción.

---

De: "**Espai Alternatiu Torrent (Redacció)**" <e.alternatiu.redaccio@gmail.com>  
Para: **francisco baño** <pacobano@gmail.com>  
Cc: **Luisa Martinez Cuenca** <lulunmc@hotmail.com>  
Fecha: **01-mar-2006 13:42**  
Asunto: **Re: respecto al "mote"**

Bueno, a ver qué os parece una **subsección** dentro de "Documents"

[http://www.nodo50.org/torrent/spip/rubrique.php3?id\\_rubrique=20](http://www.nodo50.org/torrent/spip/rubrique.php3?id_rubrique=20)

---

De: **francisco baño** <pacobano@gmail.com> Enviado por: **gmail.com**  
Para: "**Espai Alternatiu Torrent (Redacció)**" <e.alternatiu.redaccio@gmail.com>, **lulunmc@hotmail.com**  
Fecha: **01-mar-2006 14:04**  
Asunto: **Re: respecto al "mote"**

Como no tengo el Mozilla no la veo pero está muy bien que cuelgue de documentos... A ver que haga otra cosa, espera... Espera, ¡ahora sí lo he visto! pinchando arriba en las solapillas, en la solapilla de documentos, aparece la subsección: "Skholé, la Escuela de la Multitud". Estupendo, amigo -Cognitariado. Ahora verás que contenta se pone Lulú. Le mando también el e-mail a ella.

De: **francisco baño** <pacobano@gmail.com> Enviado por: **gmail.com**  
Para: "**Espai Alternatiu Torrent (Redacció)**"  
<e.alternatiu.redaccio@gmail.com>, **lulunmc@hotmail.com**,  
"**Francisco.Beltran@uv.es**" <Francisco.Beltran@uv.es>  
Fecha: **03-mar-2006 9:40**  
Asunto: **Re: respecto al "mote"**

La idea es inaugurar la sección con el comentario de Lulú en el que dice que hace falta una sección así.

Trasladar allí todos los artículos anteriores con tema referido a la institución escolar.

Colgar textos de la tesis en forma de artículos con alguna foto, empezaré con el de los niños no infantilizados de la escuela de la multitud.

Hacer links con los MRP, movimientos de renovación pedagógica que tienen página.

Voy a ello, amigos tovarichs.

Paco.

---

## 7° CONVERSACIONES CON “LA NEGRA DEL SUR DEL SUR”

NOTA: “La Negra del Sur del Sur” (Ese es su pseudónimo en la página web, a petición de ella sustituyo su nombre) y el que suscribe acudimos juntos a varios módulos del doctorado, eso ha hecho fraguar una amistad. Muchas de las conversaciones con ella han sido reales y no había grabadora. Hemos hablado sobre pedagogía, sobre política, sobre las dos cosas, juntas y revueltas y la suma de las dos, que es mucho más.

También ha sido la primera persona que ha hecho anotaciones en la columna sombreada destinada a recibirlas del documento “Las Trenzas de la Multitud”, que fue en su día enviado al profesor Antonio Negri y actualmente se haya publicado en el 1er. Potlach Quintacolumnista Digital. El documento fue discutido bis a bis en el comedor de esta Facultad, ella lo había traído lleno de anotaciones, referencia, observaciones, críticas, etc. Aún se conserva el manuscrito. Es curioso pero lo que, en principio, esperaba que hiciera Antonio Negri, es lo que realmente hizo ella cuando lo leyó y más curioso todavía es que su pseudónimo en el hacktivismo sea precisamente “La Negra del Sur del Sur”, el apelativo “negro” en su país, Chile, significa “amigo apreciado” y, como en una carambola, lo que esperaba de Negri lo hizo, precisamente, “La Negra del Sur del Sur”. Aclaremos que al principio usaba otro pseudónimo “Centaura”, sugerido por mí a partir de uno de sus textos. También su apoyo ha sido muy importante en los primeros días difíciles de la página cuando recibíamos poca participación, ella, bajo su pseudónimo enviaba importantes participaciones que nos subían la moral.

Resumiendo, si es que estas cosas se pueden resumir, la relación con ella es una muestra más de “amistad militante”.

**Fecha:** Thu, 20 Oct 2005

**De:** “La Negra del Sur del Sur”

**Para:** Paco

**Asunto:** (...)

Querido Francisco:

Soy tu amiga chilena, una vieja bajita, deslenguada, y a veces con una verborrea incesante, ¿me recuerdas?. (...) Mira que relegar a las amigas al ostracismo, en una ciudad que pareciera padecer de cierto ensoñamiento del cual no puede despertar, es ser muy infame, a decir verdad, desde hace algún tiempo no tengo dialogante válido para conspirar contra el establishment, es decir me muero de aburrimiento, yo creo que si me hacen un electroencefalograma, la una neurona que me quedaba viva se muestra plana.

Que eso no es posible hombre, ya sabes que debes en cuando necesito algo de actividad neuronal; ¿acaso tú, mi troglodita amigo, no sientes lo

mismo?, una necesidad intrínseca de arrancar de lo burdo que se han vuelto nuestras estructuras de pensamiento. Mira que me ha dado por creer que ya están casi cosificadas (já, já) entonces hoy más que nunca se vuelve urgente la necesidad de desvelar el componente ideológico de nuestras estructuras mentales ¿a qué tipo de estructuras y estrategias de dominación están respondiendo? (ja, ja)

Bueno Paco, basta de cachondeo, la verdad es cierto, necesito un mínimo de actividad neuronal, y no siempre la tengo, temo estar volviendo un tanto pusilánime, (já, já, já). Así que tú ya sabes eres la víctima perfecta, llevamos años, conversando sobre la revolución, que patatin, que patatán y nos estamos volviendo viejos, ya ni siquiera evolucionamos, no quiero esperar a un salto genético, quiero alcanzar a darme cuenta de que estoy viva. Y eso lo logra tú, en parte cuando hechas andar tu lado femenino, que tienes el descaro de confrontar mi lado masculino.

Es decir Paco tengo necesidad de comunicar y de sentirme comunicada con el resto, de trascender en el acto más intrascendente que el lenguajear, (jugar con el lenguaje). No temas, querido amigo, no es mi ciclo hormonal, así que al menos por el momento estás libre de ser decapitado, sólo que me pesa el ostracismo al que me he visto relegada, por circunstancias de la vida.

Fijate, fuera de bromas tontas, se me ha quebarado el móvil, y he perdido la agenda, así que como he podido, estoy intentando rearmar mi agenda, y poder comunicarme con la gente; menos mal que el Paco viejo, (Beltrán), me dio tu correo, espero eso sí que entre todos los compromisos que tienes. Eso de las mujeres..., te he dicho sucesivamente, que de a una, que la monogamia es un tanto intensa y tal vez aburrida, pero no tiene el desgaste que implica la poligamia, imagínate, no sé porqué los hombres son tan raros, cuando se definen a favor de la poligamia, imagínate, tener más de tres mujeres y a todas aguantarles su ciclo menstrual; no sé si es masoquismo, ¿estupidez?. Acaso los musulmanes quieren llegar al cielo por el martirio, ¿que acaso una sola mujer no es problema suficiente?, pero bueno, tú vive tu vida como puedas, que si has decidido ganarte el cielo bajo el signo del martirio, yo igual te respeto; pero hombre, por favor no te olvides de las viejas amigas.

Cariños, (...).

---

**Fecha:** Thu, 20 Oct 2005 10:02:15 +0200

**De:** Paco

**Para:** "La Negra del Sur del Sur"

**Asunto:** (...)

Hola, nena, soy el impresentable Paquito, de vieja nada, que eres más joven que yo y me haces agüelo. Lo que pasa es que en latinoamérica viven ustedes más rápido y aquí tenemos aún algo de hidalgos, hijo de algo, yo en concreto de obrero metalúrgico y también panadero, pan y

hierro, bueno como el pan duro como el hierro. Literatura. Que es que me he estado leyendo nada más y nada menos que "El poder constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad" de ese Negri que ahora está "enchilado", o sea, en Chile. ¿Se llama Chile así por que tiene forma de Chile?. Ya me lo cuentas. Andaba barruntando llamarte para endosarte el resumen del libro que he hecho, que forma parte de la tesis y que es, a la vez, documento divulgativo de la conceptualización del libro. También tras el resumen comentado y didáctico de esta obra, emergió un excursus pedagógico titulado: "El poder constituyente en las aulas. Estrategias para su detección, estimulación y garantía", o algo así, este título "aún baila" cada vez lo enuncio de una manera. El estupendo Beltrán, no hay perdida, ni con el discolor Pakito, nos ha puesto otra vez en contacto y aquí va el endoso del nuevo texto. Que conste que pensaba llamarte, cuando encontrara tu teléfono entre el maremagnum de papeles que colma mi cueva troglodita, para darte cuenta de lo nuevo y charlar un rato que me encanta, pero ya sabes como soy: difuso, vagabundo, volador. Ahora le he enviado al profesor Negri copia de lo nuevo y estoy esperando a que vuelva de tu país de predicar para ver si se decide a leerlo. También estoy participando en una página web en internet: se llama "Espai Alternatiu de Torrent". Si pones esa frase en el buscador Google enseguida aparecemos. He hecho algunas colaboraciones que firmo como El Halcón.

Un seudónimo que me refleja un poco. Un fiero volador, cazador de conceptos y herramientas para criar con ellos a los sueños que tengo en el nido... de pájaros que es mi cabeza. He escrito unos comentarios sobre el libro "Marcos: El señor de los espejos" de Manuel Vázquez Montalbán. También una carta a Zapatero sobre los acontecimientos de Ceuta y Melilla. Y que sé yo de que cosas más un montoncete de cosas.

Bueno, reina, joven, guapa, me tengo que ir a almorzar.

Te adjunto algunas cositas para que leas.

Seguimos en contacto. Gracias a Paco.

Besetes

Paco

---

**Fecha:** Mon, 24 Oct 2005

**De:** Paco

**Para:** "La Negra del Sur del Sur"

**Asunto:** Mira que cosas.

bano\_fra@gva.es escribió:

Te pongo el enlace a la página en concreto a uno de los artículos que "pica" más al capitalismo. En breve le colgarán a ese artículo un comentario mío. Tú también puedes colgar comentarios donde te parezca, necesitamos que la gente hable, oír voces.



[http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id\\_article=139](http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id_article=139)

Besetes.

Paco.

---

**Fecha:** Mon, 24 Oct 2005

**De:** "La Negra del Sur del Sur"

**Para:** Paco

**Asunto:** Las excusas agravan la falta.

Querido Francisco:

Pienso que la página está muy buena, me gusto mucho, gracias por permitirme acceder a ella, espero que pronto cuelguen tu artículo, para leerlo.

A por lo demás perdona que te hubiera mandado sin avisarte el escrito, ya sé, jeso no se le hace a los amigos, parece asalto a mano armada y con agravante, pero usía, puedo alegar (...) .Siempre hablo de que el ser humano tiene un lado másculino y otro femenino y a veces nos da panico entrar y vernos desde otra sensibilidad, y la mia es eminentemente caballa, caballuna, por ser una mujer centauro.

Paco, te dejo, espero no dejarte con un shock emocional, o con ganas de conseguirme manicomío lo más prontamente posible, pero espera, las cosas caen por su propio peso. (já, já, já)

Cariños: (...)

---

**Fecha:** Mon, 24 Oct 2005

**De:** Paco

**Para:** "La Negra del Sur del Sur"

**Asunto:** Re: Las excusas agravan la falta.

Me alegro de que te guste lo que estamos haciendo. Estamos intentando unir lo global y lo local. Ámbito "glocal". Ahora que conoces la página te diré que hay muchas cositas que he ido escribiendo:

(...) Están en la sección "breves", a la derecha en pequeñito. También si entras en el Mapa Web, aparece todo lo escrito hasta ahora. Por allí también verás cosas que he ido poniendo, porque estamos en marcha desde antes del verano, carta a Zapatero sobre los sucesos ocurridos a los inmigrantes en la famosa valla esa, recomendaciones de lecturas para bajarse el libro de internet: Imperio; presentación de nueva televisión: Pluralia, links a los Movimientos de Renovación Pedagógica; (...) Barracones en las escuelas de Torrent; y yo qué sé que cosas más ya no m'acuerdo de todas.

Cualquier comentario que quieras poner será bien recibido. Solo hay que pinchar abajo de las noticias, artículos, breves y poner lo que quieras. Si quieres ser redactora, habla conmigo y yo te presento a la gente y puedes colgar cositas.

En cuanto a todo eso que dices de mujer centauro y cosas de esas, podrías firmar así tus transgresiones político-literarias o sea tus textos: "Centaura" o "Amazona", siempre transgresivos. Es cuestión de que los

"nuevos monstruos de carne viva" de los que habla Negri (Guías, cinco lecciones sobre el Imperio) vayamos tomando forma y escogiendo nombre, en rito iniciático "euroindio"

¡Zapata vive!

Bueno, "amazona", seguimos en contacto.

Cariños.

Paco, alias El Halcón.

Post-Data: Voy a ver que cosas maravillosas pones en tus papelotes y ya te cuento.

---

**Fecha:** Thu, 27 Oct 2005 09:15:10 +0200

**De:** Paco

**Para:** "La Negra del Sur del Sur"

**Asunto:** El nene no para

Échale un vistazo a esto. El nene no para.

[http://www.nodo50.org/torrent/spip/breve.php3?id\\_breve=44](http://www.nodo50.org/torrent/spip/breve.php3?id_breve=44)

> [http://www.nodo50.org/torrent/spip/breve.php3?id\\_breve=45](http://www.nodo50.org/torrent/spip/breve.php3?id_breve=45)

Cariñitos para La Centaura.

El Halcón

---

**Fecha:** Thu, 27 Oct 2005 09:15:10 +0200

**De:** "La Negra del Sur del Sur"

**Para:** Paco

**Asunto:** Querido Halcón

Querido Halcón:

Me sabe raro, prefiero al Paco, irreverente que da la cara para lo bueno y lo malo que dice, a quién miro directamente a los ojos tratando de ver la lógica congruente e incongruente de su discurso, quién se me ofrece sin tapujos, desnudo y con todo su desparpajo, a mi juicio ahí está la genialidad del ser, sobre todo del ser tú, libre sí, etereo sí, con un fuerte lado sensible y emotivo, para expresar la ira, la alegría y el dolor, para decir y hacer, hacer y rehacer sobre la palabra creada, y sino por ti inventada.

Bueno, Halcón, no sé a que iba todo esto, ya sabes el Alzheimer anda galopante por estos lados (y sobre todo con faltas de ortografía, já, já, já) Ah, lo que te iba a comentar es que me pareció muy bueno el artículo de Kiko Veneno (espero haber achuntado al menos al apellido), claro que es la lógica del capital, y de las actuales políticas culturales, las cuales limitan la circulación del conocimiento científico, tecnológico y cultural, para direccionarlo hacia políticas culturales que promuevan una sociedad de consumo. Como se le puede ocurrir a esta pobre víctima

que él sólo iba a romper con la lógica imperante, acaso el resto de esta comunidad de las singularidades cooperantes, aparte de quejarnos de la situación, nos estamos tomando realmente en serio la necesidad de empezar a luchar por no tan sólo demostrar las fisuras existentes, sino que también ver su alternativa que es exigir ante el espacio público la aplicación de políticas culturales que promuevan la criticidad, esto implicaría que estaríamos asentando las bases para el desarrollo de una sociedad crítica y emancipatoria y no para la sociedad de consumo, como en la actualidad,

HALCÓN, O COMO CRESTA TE LLAMES; PARA MÍ, MI VIEJO AMIGO PACO, Y ESO PARA MÍ, YA ES MUCHO DECIR, ¿"hasta cuando lloraremos como viudas embarazadas", y buscaremos subterfugios para no plantearnos ante la sociedad civil española?

¿Acaso por que hemos sin haber padido desarrollado la criticidad, debemos sentirnos avergonzados y parapetarnos en cualquier lado?, ¿acaso no podemos reivindicar nuestro sano derecho a la anarquía, el caos y la locura, como elemento necesario para la creación y recreación conceptual?; SOBRE TODO TÚ, MI SENSIBLE, FEBRIL Y CREADOR AMIGO.

Cariños: (...) (Centaura, ....o como quierás ponerme, incluso (...), por lo de mi vital urgencia de comunicar hasta mis enojos, no te asustes es pasajero, sólo dura minutos)

---

**Fecha:** Thu, 27 Oct 2005 09:15:10 +0200

**De:** Paco

**Para:** "La Negra del Sur del Sur"

**Asunto:** Mira que gamberrete que soy

Nena, voy a ser un poco irreverente, lúcidamente irreverente, esta vez contigo. ¿Me permites que cuelgue este precioso texto en la página?. Necesitamos "oir" textos así. Así que reunido en comité revolucionario, singular por fuera y múltiple por dentro, conectado con otros singulares por fuera y múltiples por dentro para hacer la multiplicidad del nuevo sujeto de transformación social, la multitud, he decidido incorporar tu texto a nuestra página, ¡¡¡osado!!! dirás... bajo el seudónimo Centaura, eso sí, no te preocupes, ningún problema.

Parecerás un producto de mi fantasía pero serás real. ¿Qué te parece?. ¿Vale?.

Así verás que efecto hace cuando tus palabras salen lanzadas hacia el universo virtual, ¡¡¡YEEEEPA!!!, ¡¡¡ÁNDALE!!!. Viajarán junto a las nuestras. Como dice Kiko Veneno: Contigo camino yo, contigo por esta senda, contigo camino yo, contigo, hasta que la aprenda. Gracias, Centaura. Bueno, aún no me has dicho que sí, por eso soy irreverente, un poco transgresor, pero estamos en lucha y "el soviet" te ha seleccionado.

Un saludo.

El Paco, digo, El Halcón, Papazito, Pacayete, El Perro del Sofá, (otros seudónimos para otros lugares comunes de amistad) o quien quiera que yo sea.

---

**Fecha:** Tue, 14 Feb 2006 12:11:57 +0100 (CET)

**De:** "La Negra del Sur del Sur"

**Para:** Paco

**Asunto:** Peligro: (...) con indignación (aunque nos cueste el divorcio).

Querido Paco:

Necesito juntarme contigo, urgente. Ya pues mi querido amigo, ¿acaso no se da cuenta hombre, que su trabajo es de orden hermenéutico?, he ahí donde radica su valor, no me vuela más la perdíz con arreglos incestuosos que sólo le restan grandeza a su trabajo (...)

Por favor, mi negro querido, no siga dando vuelta, y empiece usted a darle la justa dimensión que su trabajo merece, **averigüe sobre la investigación de orden hermenéutico.** (...)

(...)

Y por si no le queda claro, lo valioso de su investigación, arránquese un ratito del trabajo el jueves, a las 10.30 A. M. a la universidad, y lo reto personalmente, tenemos que conversar y no va a venir a echar a perder algo tan bueno con cualquier estupidez hombre, por Dios... Disculpe mi querido amigo, pero lo que me envió para leer supera con creces mis expectativas y me cuesta permitirle, hombre, que tenga un fin tan mediocre (...)

Cariños: (...)

---

**Fecha:** Tue, 14 Feb 2006 18:14:11 +0100

**De:** Paco

**Para:** "La Negra del Sur del Sur"

**Asunto:** Re: Peligro: (...) con indignación (aunque nos cueste el divorcio).

Vaya, parece que no te ha gustado el anexo. Agradezco tu sinceridad.

(...) No veo porqué mi trabajo va a perder fuerza y vitalidad con un anexo que demuestra:

- La interacción entre la tesis y la vida, entre el texto y el creador del texto, entre el creador del texto y otros creadores de textos, es una tesis viva, no un marmotreto para una estantería con una metodología ortodoxa y canónica.
- cómo se ha construido la tesis, el nacimiento de los objetivos, de los deseos y después su materialización en un texto
- cómo se practica la "observación participante" con un nuevo vuelco: la "participación observante"
- cómo la tesis ha cambiado también la vida del investigador

- qué alternativas comunicativas hay,
- cómo la pedagogía y la política son un continuo, y como la propia tesis, el texto y el tejido de la vida están relacionados sin solución de continuidad para ambos casos pedagogía política, tesis vida.
- cómo las redes son posibles formatos de organización para la emancipación de la institución escolar y la multitud que la habita,
- cómo la amistad militante puede ser un vehiculador de la construcción de las redes que necesita el comunismo como inmensa empresa de amor.

Hardt decía hace poco en una entrevista:

"...Hay que descubrir una forma organizativa que brinde una libertad absoluta, pero que también garantice una continuación y un desarrollo de la lucha. Claro que no es una institución tradicional, no queremos tener un jefe, un comité central, o algo así, pero es cierto que tenemos que organizarnos. Mi única preocupación teórica es que la lucha no es espontánea. Tenemos que inventar la organización, la cooperación con los instrumentos que ya tenemos..."

[http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id\\_article=268](http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id_article=268)

Descubrir un formato organizativo ¿quizá la amistad militante reticular y trenzada por la inmensa empresa de amor político que es el comunismo en la actualidad? al menos en el anexo se demuestra que es posible y se predica como necesario.

(...) En realidad la tesis ya está editándose en otros ámbitos híbridos, de forma fragmentaria y con notable éxito, en la página cuelga el resumen del poder constituyente que es un punto de la tesis y está siempre entre el los primeros puestos del ranking de lecturas y visitas respecto de un total de unos doscientos cincuenta artículos. Ya la leen, ya la consultan, el general intelect y el cognitariado mundial, ya tiene vida sin la academia. Ese es el desafío(...). Las cosas que digo en la tesis, ya están predicadas también de una forma mucho más didáctica para el público en la página, los fragmentos de la tesis están siendo leídos por toda la gente de un foro que se llama "alternativas nómadas" donde hay bastantes profesores de universidad, maestros, investigadores, el colectivo cibergolem, un curso quintacolumnista de pensadores y artistas también va a editar un Flash Boletín con un resumen de los textos fragmentarios, se han creado líneas de comunicación entre diferentes singulares y colectivos demostrando que la comunicación y la cooperación, el trabajo de lo común que se predica en la tesis existe, potente a veces, en potencia, posible, real otras cuando el deseo nos lleva hasta él. En fin no son cuatro tonterías el anexo, ni creo que vaya a deslucir la tesis, eh?, todo lo contrario, la perfecciona. De todas maneras miraré lo que me dices del enfoque hermenéutico interpretativo, está todo por ahí por los apuntes de la carrera, como lo está la observación participante, la investigación cualitativa, la investigación sin objetivos (detectivesca), la etnografía... En fin todo eso.  
(...)

Por otro lado, tengo que transcribir los nombres de algunos de los autores que me señalaste al margen de "Las Trenzas de la Multitud" si hay alguno que no entiendo te lo preguntaré.

Respecto a la zanja metodológica de la que hablas no la veo por ningún sitio en el aire no hay zanjas. En todo caso el método utilizado es tan sutil y etéreo como la intuición que lleva a un detective como por ejemplo Belascoarán, de Paco Ignacio Taibo II (de ese autor Paco me ha proporcionado algunas novelas) a resolver el caso, guiándose por indicios y abriendo camino al andar sin modelos previos y por ello puede ser difícil de entender para los que todavía van saltando zanjas metodológicas de la caduca academia a nivel del raso en vez de volar, ser holístico e intuitivo, que es la forma que me ha guiado hasta ahora. Sin ese método no habría escrito nada, ni habría ido desarrollando las actividades que he ido llevando a lo largo de la tesis.

Te puedo asegurar que ese anexo no es cualquier estupidez, es la verdad sobre mi tesis: un ejercicio de praxis teórica sobre la democratización de la institución escolar.

Bueno, amiga Patricia, (...) miraré todo eso del enfoque hermenéutico.

Besetes.

Paco.

---

**Fecha:** Tue, 14 Feb 2006 19:49:16 +0100

**De:** "La Negra del Sur del Sur"

**Para:** Paco

**Asunto:** Re: Peligro: (...) con indignación (aunque nos cueste el divorcio).

Querido Paco:

Bueno, espero que disculpes lo visceral que soy, y si tu intención es trazar también en tu tesis otra mirada investigativa, la acepto, pero creo que es necesario profundizar más éste aspecto, y dar cuenta con mayor profundidad todos los elementos que entran en consideración.

Entiéndeme negro, veo algo muy bueno, ya sé que ni tú ni yo trabajamos por la calificación (nota) y, que las cosas las hacemos por el simple placer de aprender, pero por favor en lo que he leído veo una herramienta de lucha, y temo que pierda fuerza por trazar relaciones forzadas que no dan cuenta paso a paso del proceso investigativo utilizado. Se que he reaccionando con histerismo, y que con tu capacidad de respuesta me estás dado algunas luces. Te pediría que establecieras con absoluta claridad todas las fases investigativas, sin obviar ningún detalle, ( luego se descartarán elementos que no son esenciales), pero por ahora tienes que ser más descriptivo en las distintas fases metodológicas.

(...) Por favor, Paco amigo, no te des tanta vueltas y, sé más preciso, como ahora, insisto es el momento de exponer todos y cada uno de los pasos para poder continuar interviniendo.

En todo caso el jueves voy a la universidad a encontrarme con una amiga chilena, estaré al medio día en el comedor, por si necesitas que te aclare algo.

Cariños Patty Angulo.

---

**Fecha:** Wed, 15 Feb 2006 09:50:24 +0100

**De:** Paco

**Para:** "La Negra del Sur del Sur"

**Asunto:** Ya sabía yo que mi amiga me comprendería

Me alegro de que lo hayas comprendido, mi buena amiga Negra como Negri del Sur del Sur. Y además el hecho de "defender" este pedazo de la tesis ante tú admirablemente sincera y audaz, reacción ante una novedad que hibrida la tesis, sacándola de la pureza de la simple pero rotunda hermenéutica o búsqueda de diseminaciones pedagógico - didácticas entre los textos de un filósofo político y militante como el inspirador, Antonio Negri. Si yo te comprendo mi querida amiga, pero quiero darle con la varita mágica a Pinocho, la tesis, para que cobre vida, o simplemente para que la academia pueda entender o vislumbrar la vida que emerge en los textos cooperantes de las singularidades cognitarias "nadando" o vehiculadas por "la amistad militante" factor novedoso y necesario en la gran empresa de amor político que nos llevamos entre manos (el comunismo).

Tu sincera, y por qué no visceral, yo también soy visceral cuando siento-pienso algo, ha facilitado que mis neuronas se pongan en posición de combate respecto el anexo y mi metodología detectivesca que obtiene resultados prácticos en la construcción de la teoría. Elementos de esta conversación, que se ha producido gracias a la intercción entre singulares cooperantes desde la sinceridad, desde la crítica constructiva, desde la "amistad militante" se sumarán al texto definitivo.

(...)

## 8°- CONVERSACIONES CON MAURICIO CASTALDO

Respecto del principio de esta nueva amistad militante, es la más reciente en el inicio, podríamos titularlo así:

“De cómo las máquinas, a pesar de ser impersonales, paradójicamente, a veces ayudan a hacer amigos”

o

“Los estupendos “efectos secundarios” de las alertas google”

Es curioso ver, en este caso, como nace una amistad militante entre dos singulares (que no tienen nada de “maquineros” o “maquímicos” sino todo lo contrario: uno ha dado en autodefinirse como “fraternario”, relativo a la fraternidad y a la solidaridad, y el otro se autocalifica a sí mismo como “troglodita”, relativo a su particular percepción del progreso técnico) y todo ello, oh! paradoja, a raíz del mensaje automático lanzado por la máquina.

Veamos el mensaje maquínico del dispositivo de alertas google que hizo que conectáramos:

-----  
**Fecha:** Mon, 20 Feb 2006 18:46:18 -0800 (PST)

**De:** Alertas de Google

**Para:** Francisco Baño

**Asunto:** Alerta de Google: Toni Negri

Alerta de Google para: **Toni Negri**

<http://argentina.indymedia.org/news/2006/02/375425.php>

Indymedia Argentina - Rosario, Santa Fe, Argentina

“...Ética de la vida. 49- ¿Recordamos el párrafo final del libro Imperio de **Toni Negri** y Michael Hardt?. 51- Dice el entrerriano ...”

-----  
Al pinchar la dirección que me sugiere la máquina me encuentro con el artículo “Antihumanismo teórico radicalizado Por Lebenswelt contra lebensraum. DEMASIADO HUMANO -El antihumanismo teórico radicalizado como nueva ética de la vida- Una crítica fraternaria al Manifiesto Rebelde” de Mauricio Castaldo y decido incluirlo entre los contenidos de la página en:

[http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id\\_article=294](http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id_article=294)

E inmediatamente después se me ocurre la feliz idea de... Bueno, lo mejor es traer aquí el e-mail en que explico a mis compañeros del Espai mi acción:

---

De: francisco baño <pacobano@gmail.com>

Enviado por: **gmail.com**



Para: "**Espai Alternatiu Torrent (Redacció)**"

<**e.alternatiu.redaccio@gmail.com**>

Fecha: **22-feb-2006 12:27**

Asunto: (...) **Mirad lo que he hecho.**

He entrado en

<http://argentina.indymedia.org/news/2006/02/375425.php>

Y les he puesto este comentario que ya cuelga allí:

**Soy un "troglodita" y comparto vuestra visión**

Por El Halcón - Wednesday, Feb. 22, 2006 at 6:00 AM

*Hola, soy un Troglodita, en el siglo veintiuno: vivo en una cueva de protección oficial, sin vídeo, sin teléfono móvil, sin cámara digital, sin coche, sin ADSL, sin televisión cuadrangular de pantalla líquida, sin coche que afiance mi seguridad como persona de ritmo y competitiva, sin hipotecas... Pero con buena vida en los tres sentidos, la vida contemplativa del filósofo (bíos theorétikos) de la vida de placer (bíos apolaustikós) y de la vida política (bíos politikós)... Hay que darle cosa buena al cuerpo...*

*Y comparto vuestra visión de la Ciencia, el Progreso y la Humanización del Mundo de la Vida, narcisismo de nuestra especie, vanagloria... lo hemos logrado, hemos calentado el planteta, Pachamama tiene fiebre por culpa nuestra. Cuando este proceso de deterioro del Mundo de la Vida se agudice aún más - si no logramos con nuestra potencia, nuestro poder - hacer, frenar el proceso de deterioro al que nos lleva la ética cromagnon mercantil del beneficio del mundo occidental capitalista, durante un buen tiempo, hasta que Pachamama se cure, sólo sobrevivirán especies superiores por su capacidad de resistencia y adaptación rápida a los cambios del medio, ¡sorpresa!: ratas, cucarachas, moscas, hormigas, bacterias, virus... y nuestras mejores "elites" estarán en sus refugios atómicos, anticontaminación, etcétera, labrados con dólares, comiendo latas, o ratas, o volando hacia Marte, y la Multitud quedará en la superficie o abandonada a su suerte en el moribundo planeta... Ciencia No-Tan-Ficción. Veremos entonces que dicen los correctamente políticos del pensamiento único de las mal llamadas clases medias de las que me excluyo, por que aparte de contracultural troglodita, soy mileurista y mi subjetividad es de clase baja, por mucho que me digan lo contrario, estoy más cerca del salario mínimo que de otra cosa. Seguramente entonces se avengan a la revuelta altermundista, fraternal, solidaria, comunista... Ah!... Me ha gustado mucho la 70:*

*"70 - En Argentina, la gente se pone muchos sobrenombres y apodos de animales. Parece una biomimesis afectiva y alegre con el mundo de la vida."*

*En Iberia también practicamos esa biomimesis afectiva y alegre con el mundo de la vida, amigos - camaradas - fraternarios.*

*Salud y Democracia.*

*El Mundo de la Vida Vive y la Multitud y su Comunismo es parte de este Latir Hermano Universal.*

*El Halcón.*

*Post Data: He incluido parte de vuestra crítica en un artículo para una página en la que coopero, por razones de espacio, no toda, con referencias a este sitio web. El comentario de arriba también figura colgando del artículo, ahí la tenéis por si queréis visitarla y así vamos enredando, como en el muro la hiedra:*

[http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id\\_article=294](http://www.nodo50.org/torrent/spip/article.php3?id_article=294)

---

Y, al día siguiente, ya habíamos recibido en Espai Alternatiu de Torrent el siguiente mensaje:

*From: Mauricio Castaldo <mauriciocastaldo@gmail.com>*

*To: e.alternatiu.redaccio@gmail.com*

*Date: Wed, 22 Feb 2006 20:34:52 -0300*

*Subject: Agradecimiento al espai*

*Compañero Halcón y cump@s del Espai Alternatiu:*

*Muchas gracias por difundir mi trabajo "Demasiado Humano". Espero que podamos seguir enriqueciendo y profundizando este debate crítico-práctico. Hay trabajos míos en varias webs, y ustedes pueden tomar lo que quieran (para todos, todo). Por ejemplo, en [www.ecologiasocialnqn.org.ar](http://www.ecologiasocialnqn.org.ar) (Seccion La Guerra de las Galaxias), en [www.colectivonph.com.ar](http://www.colectivonph.com.ar) (Novedades, materiales de coyuntura y debates), en [clajadep.lahaine.org](http://clajadep.lahaine.org) (Antropocromañón) y en [www.actividadonline.com.ar](http://www.actividadonline.com.ar) (Panorama Alternativo).*

*Sigamos en contacto: admiro mucho a la izquierda autónoma catalana. Catalunya tiene una historia de luchas y una cultura que me gustaría conocer más. Sigamos enredados.*

*Un abrazo.*

*Mauricio Castaldo*

*María Grande-Provincia de Entre Ríos*

*Argentina*

*Por una Intergaláctica contraimperial liberadora.*

*Salud*

Contesté a ese e-mail:

---

*De: francisco baño <pacobano@gmail.com>*

*Enviado por: gmail.com*

*Para: mauriciocastaldo@gmail.com*

*Fecha: 23-feb-2006 11:29*

*Asunto: Re: [Fwd: Agradecimiento al espai]*

*Muchas gracias a tí, Mauricio, por habernos proporcionado tu trabajo vivo y la posibilidad de sus evidentes sinergias con el nuestro.*

*(...)*

*Trabajamos el ámbito glocal enfocando desde el País Valenciano, el Sur de este conglomerado de cultura y lengua oprimidas, de pueblos sin*

estado, ahora multitud, desde l'Horta, en concreto desde la ciudad de Torrent. El nuestro es un espacio para la democracia participativa y la autoorganización, aunque, todo hay que decirlo, el ámbito glocal es especialmente duro en una ciudad dormitorio, como llamamos aquí a ese tipo de concentraciones de población. Esto no es Italia ni Argentina, decimos muchas veces... pero, bueno, a pesar de esa dureza del ámbito, somos una pequeña presencia que, oximóricamente, grita la gran ausencia de participación existente en el marasmo viscoso en el que el formato de la "democracia representativa procedimental cada vez más en crisis" intenta atrapar a la multitud y su potencia. [Somos resistencia a ese marasmo](#). Deseo hecho acto. La revuelta ético política diaria (microinsurrección). Y somos también, con nuestra conexión y cooperación, co-instituyentes, una forma de poder constituyente molecular micropolítico, creación ontológica, cooperación, comunicación, democracia absoluta en acto: libre expresión de la singularidad y su potencia. Algo es algo, seguimos en la lucha.

*¡Seguimos enredados, compañero Mauricio!*

*¡Força i Avant amb l'Intergalàctica Contraimperial Alliberadora!*

*(¡Adelante con la Intergaláctica Contraimperial Liberadora!)*

*¡Salud y Democracia!*

*Tus amig@s de Espai Alternatiu de Torrent.*

*Post-Data: ¿Nos permites que colguemos tu mensaje en la página para que se vean las sinergias de la conexión reticular y la gente aprenda?.*

*Sería un gusto para nosotros.*

---

Y después vino otro e-mail y otro...

Mauricio Castaldo resultó ser el responsable de formación de AGMER en Entre Ríos y en cuestión de menos de una semana, los fragmentos de esta tesis ya estaban esparciéndose por toda Argentina, vía correo electrónico, en manos de trabajadores de la enseñanza, en el siguiente e-mail se puede apreciar la larga lista de correo en la que fueron difundidos los fragmentos de la tesis:

---

De: **Mauricio Castaldo**

<[mauriciocastaldo@gmail.com](mailto:mauriciocastaldo@gmail.com)>

Para: [marceack@yahoo.com](mailto:marceack@yahoo.com), [elisacker@yahoo.com.ar](mailto:elisacker@yahoo.com.ar),

[elisacker@hotmail.com](mailto:elisacker@hotmail.com), [margaletto@ar.inter.net](mailto:margaletto@ar.inter.net),

[hugoschira@hotmail.com](mailto:hugoschira@hotmail.com), [gabrielgeist@yahoo.com.ar](mailto:gabrielgeist@yahoo.com.ar),

[adricasev@yahoo.com.ar](mailto:adricasev@yahoo.com.ar), [felcaparana@hotmail.com](mailto:felcaparana@hotmail.com),

[parana@agmer.org.ar](mailto:parana@agmer.org.ar), [norte\\_digital@ciudad.com.ar](mailto:norte_digital@ciudad.com.ar),

[vilarjuan@ciudad.com.ar](mailto:vilarjuan@ciudad.com.ar), [anadelialagurisa@hotmail.com](mailto:anadelialagurisa@hotmail.com),

[contramano22@yahoo.com.ar](mailto:contramano22@yahoo.com.ar), [tirsofiorotto@ciudad.com.ar](mailto:tirsofiorotto@ciudad.com.ar),

[gastoncogno@yahoo.com.ar](mailto:gastoncogno@yahoo.com.ar), [rosana802@hotmail.com](mailto:rosana802@hotmail.com),

[derisvet@infovia.com.ar](mailto:derisvet@infovia.com.ar), [lafogata@lafogata.org](mailto:lafogata@lafogata.org),

[federal@agmer.org.ar](mailto:federal@agmer.org.ar), [mncruizdiaz@yahoo.com.ar](mailto:mncruizdiaz@yahoo.com.ar),

[nuevazona@argentina.com](mailto:nuevazona@argentina.com), [poma\\_bocha@yahoo.com.ar](mailto:poma_bocha@yahoo.com.ar),

Firmado por: **gmail.com** |

Enviado por: **gmail.com**

**seimandi3@hotmail.com, famendiburo@hotmail.com, margaritoespinosa@hotmail.com, vispinoza@uolsinectis.com.ar, clegonzalez@arnet.com.ar, elugodema@hotmail.com, miglianelli@speedy.com.ar, cdcparana@agmer.org.ar, redaccion@actividadonline.com.ar, andresrivas@gmail.com, vickyespi@gigared.com, formacionparana@yahoo.com.ar, escuelamendoza168@hotmail.com, concordia@agmer.org.ar, juanmenoni@arnet.com.ar, lilianapolastri@yahoo.com.ar, ferjoiturriza@arnet.com.ar, elb\_388@yahoo.com.ar, andresrivas@gmail.com, julianlmgomez@yahoo.es, remedijuanalberto@hotmail.com, haydeeorrantia@yahoo.com, funden@speedy.com.ar, corinaalbornoz@argentina.com, castaldoma@yahoo.com.ar, pacobano@gmail.com, correo@colectivonph.com.ar, profesorj@gmail.com**

Fecha: **28-feb-2006 16:33**

Asunto: **Pedagogía de la Multitud**

*\*/"ONTOLOGÍA DE LA ESCUELA DE LA MULTITUD." /("La Escuela de la  
> Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri" tesis  
> en proceso de construcción) -PACO BAÑO- pacobano@gmail.com\**

>

> *\*Espai Alternatiu Torrent (Valencia)\**

>

> *A continuación anotamos brevemente, desde el punto de vista*

> *ontológico, qué es, o que quiere ser la Escuela de la Multitud:*

>

> *- Es la escuela de la vida y no es la escuela del trabajo;*

>

> *- es la escuela del gozo y del deseo, dirigida a la carne viva y no es*

> *la escuela de la angustia y de la saciedad, de la disciplina y del*

> *control dirigida hacia los cuerpos en busca de su docilidad en aras*

> *del futuro trabajo enajenado;*

>

> *- es la escuela del ocio democrático, el juego democrático y el*

> *trabajo democrático, basados en la vida en común (la expansión de la*

> *creatividad, la comunicación, la colaboración y la democracia*

> *absoluta, garantía de la libre expresión de la singularidad) y no es*

> *la escuela del trabajo heterónimo y enajenado, de la preparación para*

> *un modelo caducado de trabajo, jerárquico, burocrático, disciplinario*

> *y reduccionista de la potencia de la singularidad basado en el control*

> *de tiempos y cuerpos;*

>

> *- es el "lugar común de carne viva y piedra" para la multitud, para la*

> *recuperación del otium, la libertad y la cultura, para la plenitud de*

> *la dynamis de la multitud y no la parte de la red institucional*

> *disciplinaria de tiempos y cuerpos y máquina social de producción de*

> *trabajadores dóciles;*

>

> *- parte del proyecto de la res pública de la multitud, como diría*

> Virno, o mejor, parte de la "res comunis", en palabras de Negri,  
> alternativa viva, comunicativa y amorosa en cuanto a que forma parte  
> de una inmensa empresa de amor para una nueva juventud de la  
humanidad  
> a través o en el goce de la lucha por la democracia absoluta.  
>  
> Y en el camino de la búsqueda de la democracia absoluta por parte del  
> nuevo sujeto social, la multitud, tenemos la escuela de la multitud  
> como "lugar común de carne y piedra". Lugar común en el sentido de los  
> lugares comunes ya entendido "topoi koinoi". De carne y piedra, en el  
> sentido que le daba Sennet en el libro de ese nombre a la imbricación  
> entre la arquitectura, los lugares físicos y las personas en cada  
> momento. Y en este lugar de carne y piedra se va a trabajar la  
> potencia, la dynamis de la multitud. Los mejores fermentos de esos  
> gérmenes, en cuanto que germinan, de la multitud que son la  
> comunicación, el lenguaje, la potencia y los cuerpos, la producción  
> biopolítica, el trabajo inmaterial, las características cognitivas  
> del sujeto de transformación moderno, en lugar de proletarias, todo  
> eso encuentra el espacio en el lugar común de carne y piedra  
adecuado,  
> que es la escuela de la multitud, que forma parte de esa inmensa  
> empresa de amor hacia lo común desde el encuentro, que es.... el  
> comunismo.  
... (continúa largamente, incluye todos los textos fragmento de la tesis)

---

Naturalmente, di cumplida cuenta a Paco Beltrán de lo acontecido:

---

De: **francisco baño** <pacobano@gmail.com> Enviado por: **gmail.com**  
Para: **Francisco.Beltran@uv.es**  
Fecha: **28-feb-2006 17:38**  
Asunto: **Fwd: Pedagogía de la Multitud**

*Para que veas que el halconcete también vuela por la Argentina, como el bicho innominado. Mira que cosas pasan (esto forma parte del anexo ya), la potencia de la red. Comunicación reticular, no jerárquica a la búsqueda de las sinergias propias de la dynamis. Tiene mucho kairos esto. Es una recogida de fragmentos que ha hecho otro singular para esparcirlo, diseminarlo, reticularmente. Lo ha titulado Pedagogía de la Multitud. Lo recorto para que no pese tanto pero era un email bien grandote. Continúa de lo lindo, solo he bajado hasta la cuarta parte del mensaje y aún así al final aún ponía mensaje recortado, lo que quiere decir que mis textos corren como una tira alargada y transformadora por toda la alargada y transformadora argentina. Un abrazo falcónico, que no lacónico.*

---

De: **francisco baño** <pacobano@gmail.com> Enviado por: **gmail.com**  
Para: **Mauricio Castaldo** <mauriciocastaldo@gmail.com>,  
**Francisco.Beltran@uv.es**, **lulunmc@hotmail.com**, **mpases@yahoo.es**,  
**"Espai Alternatiu Torrent (Redacció)"**  
<**e.alternatiu.redaccio@gmail.com**>  
Fecha: **28-feb-2006 18:38**  
Asunto: **Re: Pedagogía de la Multitud**

Impresionado estoy. Esto corre que vuela, como decimos aquí. Quién iba a decir que en cuestión de días los textos de la tesis podían estar viajando por toda Argentina. Se disemina rápido entre la Multitud las ideas de una Escuela para ella.

Gracias, amigo Mauricio.

Ahí va, con mi agradecimiento, una presentación para todos los amigos a los que has enviado los textos:

Quiero agradecer a Mauricio Castaldo la difusión que ha dado a los textos fundiéndolos en uno y llamándolo, con muy buen criterio, "Pedagogía de la Multitud". Nuestra pedagogía compañer\*s y amig\*s.

Espero que a tod\*s l\*s compañer\*s les agrade el resultado del trabajo vivo desarrollado hallando diseminaciones pedagógico didácticas en torno a los textos de Antonio Negri.

El tema esta abierto y es de tod@s y para tod\*s: Es posible, y necesario, crear una escuela multitudinaria. Y lo haremos entre tod\*s en la medida en que cobremos conciencia de nuestra potencia democrática, de nuestra capacidad para, con l\*s otr\*s, siendo co-instituyentes, poner en marcha dinámicas político-democráticas en el seno de la institución escolar. Esto es solo un primer dibujo, una propuesta de uno de tantos cognitarios, seguro que quedan muchas cosas por decir. Por mi parte todas serán muy bien recibidas: opiniones, críticas, observaciones, matizaciones... Ahí estáis, vosotr\*s, haciendo pública la escuela. Haciendo res pública, res comunis, res multitudinaria, de la institución escolar. Desde lo instituyente, desde lo organizante, desde la hiperpolítica, con vuestro poder-hacer, haciendo, con vuestra potencia y vuestros deseos, la Escuela de la Multitud.

Salud y Democracia.

Paco Baño

---

Pero lo mejor aún estaba por llegar, un estupendo borrador de comentarios y sugerencias, como no podía ni siquiera imaginar, un buen trabajo vivo de nuestro nuevo amigo, Mauricio Castaldo:

---

De: **Mauricio Castaldo**  
<**mauriciocastaldo@gmail.com**>  
Para: **pacobano@gmail.com**  
Fecha: **02-mar-2006 20:40**  
Asunto: **Pedagogía Intergaláctica**

Firmado por: **gmail.com** |  
Enviado por: **gmail.com**

\*Pedagogía de la Multitud\*

-Borrador de comentarios y sugerencias-

“Una de las paredes de la casa tiene tres ventanas que dan al jardín. Los niños, entre los que se encontraba Volodia Ulianov, el futuro Lenin, preferían entrar y salir de la casa por las ventanas además de por la puerta. El sabio doctor Blank (padre de la madre de Lenin), guardándose bien de prohibir este pasatiempo inocente, hizo colocar unas sólidas banquetas bajo las ventanas para que los niños se sirvieran de ellas en sus idas y venidas, evitando así el riesgo de que se rompiesen la cabeza. A mí me parece una manera ejemplar de ponerse al servicio de la imaginación infantil”.

\*GIANNI RODARI\*

\*Gramática de la Fantasía\*

Estamos ante una urgencia, como nos recuerda Vicente Romano: “resulta difícil determinar hasta qué punto las escuelas son fábricas de absurdo, de irracionalidad o de sueños. Nuestros padres, atemorizados por las de sus represores, actúan aún conforme a las enseñanzas que les inculcaron. Si queremos evitar, o empezar a evitar, que nuestra vida transcurra de una manera perversa y estúpida, hay que partir desde el lugar mismo donde se forma el pensamiento, donde los ricos seleccionan y dan informaciones... Si no nos defendemos contra el plan de estudios impuesto en las escuelas, los periódicos, la radio y la televisión, nuestros pensamientos seguirán siendo nuestros enemigos, por ser los pensamientos del enemigo...”

\*DAVID ABRIL\*

\*Pensar globalmente, actuar localmente...\*

\*¡Desde el aula!\*

“La forma más importante del capital fijo es, desde ese momento (desde la mutación tecnocientífica del capitalismo en el modelo postfordista), el saber almacenado y que se vuelve instantáneamente disponible por las tecnologías de información, y la forma más importante de la fuerza de trabajo es el intelecto. Entre el intelecto y el capital fijo -es decir, entre el saber vivo y el saber-máquina- ahora la frontera es vaga. 1

capitalismo posfordista hace suya la fórmula de Stalin: "El hombre es el capital más precioso". "El hombre" está subsumido en el proceso de producción como "recurso humano", como "capital humano", capital humano fijo."

\*ANDRÉ GORZ\*

\* Miserias del presente, riqueza de lo posible \*

“La verificación está siempre dada en la /desde la lucha”

\*RANIERO PANZIERI y MARIO TRONTI\*

“El problema del Siglo XXI es el de un trabajo intelectual que se convierta en sujeto de una democracia verdadera

Y una democracia verdadera significa una democracia sin patronos”

\*TONI NEGRI\*

1-Lo que te mando, Paco, son comentarios y sensaciones que me surgieron con tus brillantes trabajos. No tocaría nada de lo escrito sino que agregaría para el debate algunas cosas.

2- Yo Remarcaría más la noción dinámica de enseñanza-aprendizaje (Paulo Freire, etc). Es más: creo que, el mandar obedeciendo se traduce, pedagógicamente, en un \_enseñar-aprendiendo.\_

3- Revisaría los ejemplos del bazar y la catedral.

4- Remarcaría la idea del docente como obrero social, como obrero militante del conocimiento y los valores.

5- Repensaría la potencialidad del antagonismo docente y educativo en la era del general intellect. A veces, se me antoja que somos como ese proletariado liberador que soñaba Marx en la era industrial (sin vanguardismo). ¿Cómo sería una Internacional Educativa alterglobal?

6- La Ética del Hacker podría ser un título (es muy provocador y potente). Tu visión aquí es brillante. ¿No es también el título de un libro de Linnus Torvald o de Richard Stallmann?.

7- Pensaría más la relación entre nueva pedagogía y glocalización alternativa (relación multitudes, multitud, local-global, etc). Repensando glocalización, resignificaría la idea de Tarea Global.

8- Rediscutiría las nociones de aula, escolaridad y subjetividad. Pensaría la relación entre aula (abierta), comunidad educativa, autonomía social y contrapoder. Pensemos el adentro-afuera del aula para salir con el aula a cambiar el mundo. Pienso en acciones directas autónomas de la comunidad educativa.



9- Yo le digo ahora a mis alumnos, que no estamos “en clase” sino en una reunión (deconstruir el concepto de clase).

10- Muchos de mis alumnos son compañeros trabajadores-precarios en la era del obrero social, de la multitud. Tratamos de pensar luchas y estrategias juntos. Innovación: el alumno-compañero (casi camarada). Capaz que conmemoraremos el 1ro. De Mayo juntos (instinto e intuición, más que “conciencia”, de clase en la era global).

11- Más que de inter o multidisciplinariedad, pienso en transdisciplinariedad.

12- Pienso en un currículum polivalente, pluralista, democrático, postcolonial, postoccidental y vitalista.

13- Hay una parte del libro Multitud donde se habla de rehacer y potenciar lo común todos los días. Lo remarcaría: la potencia, las potencias de la potencia.

14- No quedan claros los tiempos del desarrollo de la Escuela de la Multitud. Puede ser interpretada como una utopía en el sentido marxista dogmático del término (que no me gusta). Por eso, yo hablo de una Co-Pedagogía de la Multitud, de una (bio) política docente militante, ya, ahora.

15- Más que de vida, el mundo de la vida (con Husserl y más allá de el). Más que ontología, una ontología pura, absoluta (Spinoza-Deleuze). Más que nuevo racionalismo, nuevo pensamiento, intuiciones abiertas, sensibilidad, afectos positivos, etc. Post-antropocentrismo, cuerpo sin órganos, etc. Pienso en la Pedagogía de los Cuerpos sin Órganos.

16- Más que política, una ética (Spinoza subversivo), una ética de replicantes (Blade Runner), más allá de lo humano, del sapiens-sapiens suicida, mediocre y fracasado. Negri ha hablado de los blade runners.

17- Transformarnos transformando, cambiarnos cambiando, emanciparnos emancipando-emancipar emancipándonos.

18- Nueva Pedagogía y Escuela como campo de batalla glocalizado cotidiano (valores, deseos, saberes y sentimientos glocalizados de los docentes-militantes y de la comunidad educativa vs ideologías y alienación globales y glocalizadas del mundo, de la comunidad educativa y de nosotros mismos). El estruendo de la batalla (Foucault) debe resonar en cada momento, en cada espacio, en cada diálogo, en cada discurso, en cada gesto, en cada encuentro, en cada debate, en cada acción.

19- La nueva pedagogía como flecha de tiempo antagonista.

- 20- Pienso en co-epistemología y co-pedagogía.
- 21- Nueva Pedagogía Intergaláctica.
- 22- Nueva Ética Co-Pedagógica.
- 23- Pedagogía y nueva fenomenología (hay trabajos en la web).
- 24- Más que subjetividad: subjetivación, singularidades (ésto lo remarcás bien) y potencias. Se trata de potencias.
- 25- Más que “dotarnos de autonomía”, potenciar nuestra autonomía social, viva, pero sujeta.
- 26- Brillante el análisis de Piaget, entre otras cosas (lo de la trenza es genial).
- 27- Pensar la Trenza como contrapoder ya. Pienso en las Dos Tácticas del Contrapoder (el adentro y el afuera de la trenza, unidos claro): bloqueo, sabotaje, redistribución, reapropiación, desestructuración, y por el otro mismo lado, creación, potenciación, liberación. Son los Dos pasos adelante del movimiento de autovalorización social, del camino del éxodo. No te queda claro lo de trenza y “partido” porque la Escuela de la Multitud es casi una utopía. Pensemos la Pedagogía de la Multitud dentro de la intuición de la Huelga general biopolítica global (Negri-Hardt).
- 28- ¿ y Michael Hardt? ¿No habría que ir más allá de Negri para debatir nada más ni nada menos que una nueva pedagogía? (y para mi Negri es lo más grande que hay).
- 29- Antiutopía, para mí, no es lo mismo que antiutopismo ingenuo. El marxismo dogmático es desafortunado aquí. Para mí, vale la utopía \_concreta\_ (¿Marcuse? ¿Ernst Bloch?) que somos y que hacemos. La autonomía social militante es la utopía en acción. La utopía es el (no) lugar común (ista) que habitamos “tímida y sujetadamente” todos los días.
- 30- Negri y Hardt hablan de las multitudes y la multitud. Puede servir repensarlo.
- 31- Está bueno lo del año sabático de los cubanos: un año de licencia cada tanto para investigar, proyectar, actualizarse y potenciarse.
- 32- Pensar el estudio y la capacitación ya como trabajo y relacionarlo con la idea del salario social, del ingreso social universal. Pensar en extender la Educación Común a la Preparatoria (para la Universidad), al CBC, Ciclo Básico Común.
- 33- Pienso al docente como Intelectual Público (Henri Giroux) y esto está bueno para salir de la idea localizada de aula y docencia.

34- En Gualeguaychú (Prov. De Entre Ríos, Argentina) hay un corte de ruta y de puente internacional por el No a las papeleras. ¡El inicio (forzado por el gobierno, con debate sobre huelga, etc) de clases, en una Escuela de Gualeguaychú, se hizo en el corte de ruta!!!.

35- Pedagogía de la Multitud: la batalla en la Escuela-Mundo.

36- Lo de aprender “de” lo engancho con Lévinas (maravilloso): el otro es ser de otro modo que ser (¡singularidad recargada!).

37- Lo del \_Mundo de la Vida\_, el ser-en-la-Naturaleza y en-el-Universo es muy importante.

38- Remarcar vida y \_medio ambiente\_, en la era del antropoceno.

39- Etc.

40- Un abrazo.

MAURICIO

Lao Tsé Tung

---

**Actualización del Anexo realizada en fecha 09/02/2009:**

Transcurrido un año y medio desde el e-mail anterior, un año y medio los que la comunicación fue fluida, le envié el e-mail que sigue referido al efecto de las sugerencias de Mauricio sobre el literal de la tesis.

---

De: **Francisco Baño** <pacobano@gmail.com>  
para: **Mauricio Castaldo** <mauriciocastaldo@gmail.com>

fecha: **13 de septiembre de 2007 12:54**  
asunto: **Sobre tus aportaciones a la tesis.**  
enviado por: gmail.com

El otro día estaba releendo tus sugerencias y me dí cuenta que no te había puesto al día, con tanto mogollón de faena, de algunas cosillas nuevas de la tesis, que guardan relación con tus propuestas, muy brevemente recogeré las que más saltan a la vista. Resulta que, en medio de todo el mogollón que me traía entre manos, leí tus sugerencias un par de veces y luego tuve que seguir leyendo muchas otras cosas pero ahí quedó el recuerdo y cuando he leído lo que he ido escribiendo y releído tus sugerencias es cuando he podido ver el efecto clarísimo que han tendido algunas. Hay más matices revoloteando por ahí por la tesis, difíciles de captar pero estos que van a continuación son los más evidentes. Pondré primero tu sugerencia y seguido el efecto que ha tenido sobre la tesis en letra cursiva:

2- Yo Remarcaría más la noción dinámica de enseñanza-aprendizaje (Paulo Freire, etc). Es más:  
creo que, el mandar obedeciendo se traduce, pedagógicamente, en un enseñar-aprendiendo.

*A partir de ahí teorizo el "aprendizaje - enseñanza" democrático.*

13- Hay una parte del libro Multitud donde se habla de rehacer y potenciar lo común todos los días.  
En algún lugar de la tesis hablo de la construcción en común del conocimiento.  
Lo remarcaría: la potencia, las potencias de la potencia.

14- No quedan claros los tiempos del desarrollo de la Escuela de la Multitud. Puede ser interpretada como una utopía en el sentido marxista dogmático del término (que no me gusta). Por eso, yo hablo de una Co-Pedagogía de la Multitud, de una (bio) política docente militante, ya, ahora.

20- Pienso en co-epistemología y co-pedagogía.

22- Nueva Ética Co-Pedagógica

*Partiendo de la contra-institución proyectada por Rabelais en la Abadía de Thélème, y recogida la idea por René Lourau en "El análisis institucional", hablo de otra versión, la co-institución, co-institución ociosa (skholé significa "ocio" en origen, un tiempo libre de trabajo para con los homoioi, los iguales, decidir sobre los asuntos que hacen a la "polis", es decir, para ejercer las dinámicas político -democráticas) radical democrática,*

*- donde el núcleo central de la escuela fordista, el trabajo enajenado para producir trabajo muerto (capital) se sustituye con una versión skholar (ociosa en el sentido democrático) del trabajo vivo, la energía creadora y transformadora según Negri,*

*- donde la burocracia (la lacra de las instituciones según el propio Marx) se sustituye por la democracia,*

*- la soberanía (jerarquía, roles mandantes, obedientes) se sustituye por potencia democrática (Mandar obedeciendo, o, como decimos en mi casa "Todos mandan nadie obedece" (co-mandan) )*

*- y la heteronomía instituida, la clave de la burocracia, es sustituida por la autonomía instituyente,*

*- y, por tanto, la "co-institución ociosa radical democrática" en su seno acoge el "nuevo skhole co-instituyente" un tiempo - espacio dedicado a las dinámicas político - democráticas.*

*El prefijo co- marca su diferencia respecto del resto de propuestas democratizadoras, una co-institución de alumnos y maestros, donde se enseña aprendiendo y se aprende enseñando, donde la autovalorización obrera que nombraba Negri en "Dominio y Sabotaje" allá por los años setenta, es ahora la co-evaluación democrática de alumnos y maestros, abierta, biunívoca, asamblearia, radicalmente democrática, con criterios acordes a valores multitudinarios (autonomía, democracia, potencia, comunicación, conexión, cooperación...)*

*Y ese mismo prefijo Co- marca también su "diferencia" derridiana: al mismo tiempo igual que en el gráfico de las dos caras y la copa, que alternativamente en nuestra mente se intercambian los conceptos, caras, copa, caras, copa... educarnos en la democracia, la autonomía y la potencia (caras) y al mismo tiempo desadoctrinarnos en la burocracia, la heteronomía y la soberanía (copa).*

24- Más que subjetividad: subjetivación, singularidades (ésto lo remarcarás bien) y potencias. Se trata de potencias.

*Siguiendo a Guattari, y su idea de las máquinas creadoras de subjetividad capitalística, entre ellas las escuelas, hablo de la Escuela de la Multitud como lo contrario una subjetivación colectiva antagónica, como dice Guattari: un agenciamiento de enunciación.*

Y algunas cosillas más que habrán por ahí pero éstas son las más evidentes de momento así a grosso modo y desde lo alto, vista de pájaro, (halcón, jejeje).

Te enviaría los dos primeros capítulos -lo que tú conoces es el ensayo "Trenzas de la Multitud" y creo que también la diseminación pedagógico didáctica del libro "El Poder Constituyente" que después juntos conformaron el capítulo tercero- pero me ha dicho el director de tesis que espere un poco, que una cosa es lanzar un ensayo como hice, o unos cachos de la tesis antes de que lo vea el Tribunal y todas esas cosas, y otras cosa es lanzar la tesis entera y que eso no es aconsejable, porque estaría no muy bien visto dentro de la institución universitaria. Habrá que tener un poco de paciencia. De todas maneras, no podía dejar de pasarte este "avance informativo", sobre todo después de releer el otro día tus buenas aportaciones, revisando el anexo multitudinario -para ver que cosas más podía añadir, como lo de tu libro en el que me citas "Hacer lo imposible" en el que citas cosas de la tesis que se hizo con posterioridad a que diera por cerrado el anexo- y caer en la cuenta de lo que han significado tus aportaciones.

Un abrazo, saludos para tu mujer y los gurises, Juliana y Gianni. Saludos a todos los amigos de la Hendija, colectivo el Juntapuchos y todos estos.

Paco.

---



**ACTUALIZACIÓN DEL ANEXO DE FECHA 09/02/2009:**

A CONTINUACIÓN HEMOS UNIDO AL ANEXO EL ENSAYO TITULADO "LAS TRENZAS DE LA MULTITUD" QUE FUE REMITIDO EN SU DÍA AL PROFESOR ANTONIO NEGRI A SU DOMICILIO PARTICULAR EN VENEZIA A PETICIÓN SUYA.



Esta obra está bajo una licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 2.5 Spain de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/es/> o envíe una carta a Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.



**LAS TRENZAS DE LA MULTITUD.  
UNA DISEMINACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA  
DE LA FILOSOFÍA POLÍTICA  
DEL PROFESOR ANTONIO NEGRI.**



por:  
Francisco Baño Burgos. (Doctorando de la Universidad de Valencia)



*"Multitud es "un horizonte de fisicidad manifiesta y multiplicidad salvaje. Un mundo de **entrelazamientos** y combinaciones físicas, de asociaciones y disociaciones, de fluctuaciones y concreciones, que sigue una lógica perfectamente horizontal, que pone en acto el cruce paradójico entre causabilidad y casualidad, entre tendencia y posibilidad, he ahí la originalidad de la multitud". (Antonio Negri, Spinoza Subversivo)."*

Wu Ming. "Esta revolución no tiene rostro" p. 31, la letra negrita es mía.

Este ensayo es un intento de entrelazar, en el sentido de entretejer, o mejor, trenzar, tres textos escritos, en diferentes momentos, por quien suscribe con algunos textos, también de diversos momentos, de la obra del profesor Antonio Negri.

Los textos aportados por esta parte son:

"La Escuela Radical Democrática", (2000);

"Skholé: una educación de y para el ocio" (2003) y

"La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri", el cual constituye el proyecto de tesis académica, actualmente en construcción.

Y se han intentado trenzar con retazos de las siguientes obras, todas ellas, como ya hemos dicho, de Antonio Negri:

- "Autopercepción intelectual de un proceso histórico" (Revista Anthropos, nº 144);

- "Dominio y Sabotaje" (1979);

- "El Poder Constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad" (1994);

- "Guías. Cinco lecciones en torno a Imperio" (2004) y

- "Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio" (2004))

Asímismo este ensayo, en términos derridianos, es también un intento de diseminación en el himen "Pedagogía - Didáctica / / Filosofía Política".

Además es un análisis del "formato trenza" como alternativa organizativa para la Multitud junto, o combinada con, el "formato red".

El trabajo consta de dos partes una, la primera, en la que, a dos columnas se trenzan los textos escritos con anterioridad, en los años 2000 y 2003, con los textos de Negri y otra, la segunda, en la cual los textos que componen el embrión de la tesis doctoral - "*La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri*" - empiezan trenzándose, para acabar todos reunidos en una sola columna dejando la otra columna vacía pero preparada en previsión de las posibles impresiones, matizaciones, orientaciones, críticas... que puedan ser anotadas por el profesor Antonio Negri, a modo de contestación. No es preciso expresar el gran avance que ello significaría para el texto actualmente en construcción: "*La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos del profesor Antonio Negri*".

## PRIMERA PARTE

### PEDAGOGÍA / DIDÁCTICA

#### "La Escuela Radical Democrática"

(Texto para un seminario de Doctorado. Realizado en Junio del año 2000)

(...) Es evidente, pues, el peso de la escuela en la construcción de la "máscara social". La escuela produce la constitución de sujetos políticos. Parte de "no-personas" en cuanto no reconocidas aún en el espacio público y les dota de identidad pública, de "máscara social".

Y, puestos a dotar de identidades o "máscaras" a las no-personas, ¿por qué no intentar el rediseño de las mismas?, ¿qué tipo de máscaras nuevas? Es deseable para la permanente reconstrucción y radicalización de la democracia, que la escuela conciba y alumbre modelos de "máscara" que apunten en su formato hacia el de la "singularidad cooperante". Este formato ha sido teorizado por Antonio Negri a partir del análisis de eventos cuyo principal y primigenio exponente es el "mayo francés". Este modelo ontológico de identidad comunitaria, se basa en la capacidad que tienen los individuos, en cuanto singularidades - seres irrepetibles, que viven intensamente su tiempo, con un compromiso histórico, social y cultural; existencial en suma - de constituirse en *singularidad colectiva*, en torno al rechazo y a la resistencia a las injusticias del poder, y de conformarse en contrapoder, en el proceso de un poder constituyente.

¿De qué estoy hablando?. Parece oportuno traer aquí unos retazos aclaratorios de los conceptos "singularidad cooperante" y "poder constituyente" procedentes de un texto de Antonio Negri<sup>3</sup> en el que los presenta como modelo ontológico de la comunidad futura.

*"La insensata desmedida de la racionalidad instrumental y la organización extrañada de las fuerzas productivas, todas indisolublemente unidas son nuestro enemigo"* afirma Negri en otro lugar de su ensayo. Y a renglón seguido dice: *..Emerge de nuevo la singularidad como punto de resistencia<sup>4</sup>, pero en estas dimensiones una singularidad colectiva ; ella es, en su conjunto la fuerza de resistir al*

### FILOSOFÍA POLÍTICA

#### Negri, A. "Autopercepción intelectual de un proceso histórico", *Anthropos* n° 144.

*"... De improviso pero con esplendor inaudito, hizo su aparición el acontecimiento. La potencia de la multitud alzó sus canciones y sus armas contra el poder. Se presentó la comunidad futura. Comenzó a desarrollar su ya irreductible presencia. El rechazo al poder generaba una nueva cultura. La riada subterránea de la resistencia aparecía en la superficie, ofreciendo el modelo ontológico: una comunidad de singularidades cooperantes. La revolución estaba allí, presente y potente, cuanto estructural y creativa. Desde entonces toda represión muestra al poder como violencia definitivamente degenerada (...) Pero, desde entonces, todo movimiento revolucionario muestra (...) que la organización de la singularidad colectiva y la evolución de la resistencia hacia una nueva concepción del poder son un único proceso: el proceso de un poder constituyente".*

Negri nos presenta un modelo de comunidad, en pleno tiempo de crisis de los conceptos de comunidad y ciudadanía, una comunidad que se halla por la confluencia de las singularidades en el rechazo y la resistencia a las situaciones flagrantemente injustas generadas por la racionalidad hegemónica y por los mecanismos de poder que esa racionalidad impone. Una comunidad de singularidades, que se encuentran en el rechazo a los monstruos del sueño de la razón.

<sup>3</sup> Negri, A. "Autopercepción intelectual de un proceso histórico", *Anthropos* n° 144. página 20.

<sup>4</sup> Negri se está refiriendo a la resistencia a la insensata desmedida de la racionalidad instrumental y la organización extrañada (enajenada, alienada) de las fuerzas productivas..

*enemigo y el núcleo que fundamenta la praxis colectiva"*

Llega a afirmar Negri que el siglo XIX ha durado hasta 1968: *"Es sólo con el 68 cuando todo es nuevo – nuevo y desconocido. Hemos entrado en el siglo XXI con treinta años de antelación. La innovación consiste en la presencia de la multitud como conjunto de singularidades, el conjunto de singularidades como poder constituyente"*. La temporalidad policrónica reclamada por el discurso deliberativo para la escuela se manifiesta aquí con esplendor. El siglo XX como unidad temporal o temática no existe o se reduce a un mes: el de mayo de 1968.

*"Hablar del poder constituyente es hablar de democracia. En la edad moderna ambos conceptos se han desarrollado a menudo paralelamente y han estado insertos en un proceso histórico que, según se acercaba el siglo XX, los ha superpuesto cada vez más. Es decir, que el poder constituyente no ha sido solo considerado la fuente omnipotente y expansivo que produce las normas constitucionales de todo ordenamiento jurídico, sino también el sujeto de esa producción, una actividad igualmente omnipotente y expansiva. Desde este punto de vista el poder constituyente tiende a identificarse con el concepto mismo de política en la forma en la cual la política es entendida en una sociedad democrática. Calificar constitucionalmente y jurídicamente el poder constituyente no será pues simplemente producir normas constitucionales y estructurar poderes constituidos sino sobretodo, ordenar el poder constituyente en cuanto a sujetos, regular la política democrática."* Negri, A. El poder constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad. Madrid, Libertarias/prodhufi, 1994.

*" ¿A qué conduce mi filosofía?" se pregunta más adelante el citado autor; y se contesta con estas frases que reproduzco aquí: " (...) a romper la indiferencia para construir subjetividades colectivas. Mi filosofía conduce a amar la vida y los cuerpos que la constituyen, a escoger en la guerra que nos rodea la rebelión y el amor, como claves de construcción de subjetividad, a producir siempre nuevos eventos colectivos de liberación"*.

La propuesta de comunidad creada en el mismo proceso de liberación de las singularidades que la componen, es muy prometedora. "Producir nuevos eventos colectivos de liberación" es una idea muy seductora. Para Negri rebelarse para transformar y acabar con las injusticias es un derecho. Y yo añadiría que, en muchos casos, es un deber. Permanecer impávido ante los dantescos espectáculos que nos ofrece la civilización moderna es como estar muerto en vida. Abstraerse de la dominación, de la exclusión, de la negación, de la explotación del hombre por el hombre, de la parte por la parte, escudándose en la pretendida neutralidad de la escuela y de la acción docente es emular al avestruz en su gesto de esconder la cabeza bajo del ala o en un agujero en el suelo... o a los tres conocidos simios del famoso icono, aquellos que se tapan ojos, orejas y boca para no oír ver ni decir nada. El compromiso social y la rebelión para la emancipación son condiciones ontológicas de la máscara que andamos buscando.

Podemos extraer, pues, consecuencias educativas de esta primera aproximación a los análisis y las utopías de Antonio Negri: La política y la democracia - ese binomio ontológico, esas siamesas inextricablemente unidas e inseparables - necesitan sujetos (...) que reaccionen organizada y sensatamente ante las injusticias y lacras de la humanidad. Sujetos cooperantes, no individualistas.

Capaces de producir normas mediante el poder constituyente.

**"SKHOLÉ: ¿UNA EDUCACIÓN DE Y PARA EL OCIO?" "DOMINIO Y SABOTAJE"**

*(Proyecto de Investigación de Doctorado, realizado en el año 2003)*

NOTA DEL AUTOR:

**"Skholé..." fue, en definitiva, un intento de "autovalorización multitudinaria" a través de la Escuela como institución.**

### **1. EL ÉTIMO DE LA ESCUELA SIGNIFICA OCIO.**

Skholé, término griego del que deriva la palabra escuela,

significa "ocio". La etimología de la palabra escuela causa perplejidad: ¿qué pensar de una institución tan relacionada en la actualidad con el trabajo cuando nos enteramos que su étimo en origen significa el tiempo libre de trabajo?.

Esta pregunta parece contestarse de algún modo con la afirmación de Beltrán, F. en cuanto a *"la falsedad del supuesto según el cual las organizaciones son entes naturales, que deben su razón de ser al "siempre han existido y siempre existirán", al "siempre ha sido así y no de otro modo", lo que en definitiva es calificado por algún autor como "el totalitarismo de la naturaleza de las cosas"'*<sup>5</sup>. Parece ser que la institución escolar, a la que ahora "naturalizamos" como preparadora para el trabajo, no es identificada como tal en sus albores y por contra es designada por primera vez en referencia o más aún con la misma palabra que se designa a su antónimo, el ocio. Lo que nos lleva a pensar que muy probablemente la escuela ha nacido "a partir de" y "en" un tiempo existente para el ocio concebido sin las connotaciones negativas que tiene en la actualidad, un tiempo dedicable a actividades de crecimiento y desarrollo.

(...)

Como ya se puede intuir con la lectura del apartado dedicado a la apertura del tema de la investigación, la escuela y su relación con su étimo el ocio, este estudio promete adentrarse en el terreno de las relaciones existentes entre la educación, el ocio, el trabajo, la participación política y la democracia.

Lo haremos mediante **la búsqueda de las claves que permitan descifrar cómo la escuela ha llegado a convertirse en la paradójica institución que tiene entre uno de sus fines primordiales la integración plena de los individuos en la sociedad mediante el trabajo**, en una sociedad en la que el trabajo se destruye a marchas forzadas.

Esta investigación de las claves nos ayudará a resituar a la institución escolar en estas coordenadas, trabajo, ocio, participación política y democracia. Conseguiremos así ganar, al menos en el plano teórico, en coherencia del rol de la escuela respecto de la época que nos ha tocado vivir, huyendo de falsas naturalizaciones y profundizando en las posibilidades de futuro a medio y largo plazo de la escuela que conocemos ahora. Una escuela alejada de los significados de su étimo, skholé, ocio, y convertida -desde su renacimiento con los cambios sociales de los siglos XVII y XVIII- en la máquina social que prepara para el trabajo en sus formatos actuales. Un trabajo que con las últimas revoluciones técnico-científicas está, como veremos, amenazado de extinción.

(...)

*"En la sociedad del capital, autovalorización obrera significa posibilidad de no trabajar duramente, de vivir mejor, de garantizarse el salario: cuanto más alta es la*

**"...Tendemos a buscar una medida positiva del no trabajo."** Negri, A. *"Dominio y Sabotaje". Iniciativas Editoriales, S. A. Barcelona 1984. Página 83*

**"Tenemos un método de destrucción del trabajo..."** Negri, A. *"Dominio y Sabotaje". Iniciativas Editoriales, S. A. Barcelona 1984. Página 83*

## 2.1. La pereza y el ocio

Tras dar cuenta de manera concisa de las coordenadas históricas y sociales donde se concibe la escuela en los términos con los que comienza el estudio, parece necesario adentrarse un poco más en los significados del término ocio. Conviene en primer lugar diferenciarlo de su en apariencia homónimo "pereza".

<sup>5</sup> Beltrán, F. (2000)-"Hacer pública la escuela", LOM ediciones, p. 174

*apropiación obrera de las fuerzas productivas, tanto más alta es esta posibilidad" (recogido de "La forma stato" por Santiago López Petit en la página 16 de "Dominio y Sabotaje".)*

En principio es fácil confundir ambos términos pues, en apariencia, se funden sus significados en el campo semántico del “no trabajo”. Así, cuando Lafargue escribió su polémico libro de irónico título, “*El derecho a la pereza*”<sup>6</sup>, y en él calificó a la pasión moribunda por el trabajo –*el amor al trabajo, el furibundo frenesí por el trabajo, llevado hasta el agotamiento de las fuerzas vitales del individuo y de su progenitura*<sup>7</sup>- de *aberración mental*<sup>8</sup> sin duda otorgaba a este término, la pereza, el valor de antónimo al término de trabajo, absorbiendo así los significados del término ocio: la política, la contemplación, el disfrute y el placer. En el citado escrito Lafargue puso de relieve cómo el trabajo, aquello que Dios había maldecido e impuesto como castigo –junto con la mortalidad- por su pecado original a la especie humana, había sido rehabilitado por las instancias hegemónicas culturalmente y elevado a la cualidad de “sacrosanto”. (...) *En vez de reaccionar contra esa aberración mental, los curas los economistas, y los moralistas han sacrosantificado el trabajo. Hombres ciegos y de limitada inteligencia han querido ser más sabios que su Dios; seres débiles y detestables, han pretendido rehabilitar lo que su Dios ha maldecido.*”<sup>9</sup>

"Tenemos un método de destrucción del trabajo. Tendemos a buscar una medida positiva del no trabajo. **Una liberación de la asquerosa esclavitud que hace regocijarse a los patronos, que el movimiento oficial del socialismo no ha impuesto siempre como signo de nobleza.** No, de verdad, no podemos llamarnos "socialistas", no podemos aceptar ni un minuto más

Encontraba Lafargue en el trabajo el origen de *toda degeneración intelectual y de toda deformación orgánica*<sup>10</sup>, -es decir de la enfermedad mental y de la deformación y del dolor corporal- y, ya en aquellos momentos, discernía el engaño y la perversión que entrañaba el dogma del trabajo. Engaño y perversión que había alcanzado al mismo proletariado, que se había dejado cegar por la contingencia de una situación en la cual el trabajo parecía ser el único y necesario “modus vivendi”, puesto que era lo único que conocían en su experiencia vital. (...) **Cayó así el proletariado, según Lafargue, en la trampa del trabajo, por considerarlo la esencia de su identidad y llegó, consecuentemente, a la conclusión de que había que liberar "el" trabajo, de su enajenación y degradación en el sistema capitalista, y no liberarse "del" propio trabajo.** Convirtiendo sus esperanzas de futuro en liberación respecto de la trama capitalista urdida alrededor

<sup>6</sup> Lafargue, P. “El derecho a la pereza” Madrid. Fundamentos (1973).

<sup>7</sup> Lafargue, P. Ob. cit. p. 91 (sic)

<sup>8</sup> Lafargue, P. Ob. cit. p. 91 (sic)

<sup>9</sup> Lafargue, P. Ob. cit. p. 91

<sup>10</sup> Lafargue, P. Ob. cit. p. 92.

<sup>11</sup> Karl Marx, “Manuscritos económico-filosóficos”, 1844 citado en Grupo Krisis “Manifiesto contra el trabajo” p. 65

<sup>12</sup> “Habéis olvidado y ocultado la masacre que ha sido necesaria para meter en la cabeza de la gente vuestra engañosa “ley natural” (...) Para que la humanidad estuviese en condiciones de interiorizar el dominio del trabajo y del interés propio tuvieron que ser exterminadas todas las instituciones de la autoorganización y de la cooperación autodeterminada de las antiguas sociedades agrarias. Quizá sea cierto que se hizo un trabajo redondo. No somos unos optimistas exagerados. No podemos saber si lograremos la liberación de esta existencia condicionada. Queda abierto si el ocaso del trabajo traerá consigo la superación de la locura del trabajo o el final de la civilización” Grupo Krisis, “Manifiesto contra el trabajo” p. 66:

<sup>13</sup> Grupo Krisis “Manifiesto contra el trabajo”; p. 66

<sup>14</sup> Hobsbawm, E. J. “Las revoluciones burguesas” tomo 1, p. 114.

<sup>15</sup> Grupo Krisis, “Manifiesto contra el trabajo” p. 66. La letra negrita es mía.

<sup>16</sup> Arendt. H. “La Condición humana” Paidós 1993. p.144, nota 7 del capítulo III Labor

vuestra infamia. We are all bastards,/ And that most venerable man wich I/ Did call my father, was know not where/ When I was stamp'd" (Shakespeare) ¡Por fin!" Negri, A. "Dominio y Sabotaje". *Iniciativas Editoriales*, S. A.. Barcelona 1984. Página 83

"... A. Negri, (...) **ve en el rechazo del trabajo, entendido de forma amplia el verdadero contenido de la autovalorización** ¿Porqué el rechazo del trabajo pasa a ocupar este lugar central, cuanto anteriormente podía ser calificado de individualista y pequeño burgués? Porque al socializarse el proceso de autovalorización proletaria, la fuerza-trabajo se convierte en fuerza-invencción, y el rechazo del trabajo deja de ejercer una acción productiva, para constituirse en expresión directa de la fuerza estructural del proletariado..." (Santiago López Petit en "Dominio y Sabotaje" p.17)

"El rechazo al trabajo es, en efecto, antes que nada, **rechazo del trabajo más alienado**, y por lo tanto más productivo. En segundo lugar, es un **rechazo del trabajo capitalista como tal**, es decir, de la explotación en general. En tercer lugar, es una **tensión a renovar el modo de producir, a desencadenar la fuerza-invencción**" Negri, A. "Dominio y Sabotaje". *Iniciativas Editoriales*, S. A.. Barcelona 1984. Página 102

"El rechazo al trabajo como contenido del proceso de autovalorización.

del trabajo pero dejando abierta, de manera inconsciente, la posibilidad de que esos proletarios, una vez liberados de los yugos impuestos por las relaciones de producción capitalistas, quedaran sin embargo reducidos, tras su liberación de su condición de servidores del capital y sus instancias hegemónicas, en meros servidores de las máquinas, al pie de las cuales desarrollarían una vida "libre". Esta sería una vida libre tan sólo en cuanto a su liberación de la dominación de clase ejercida por la burguesía, pero no del expolio de su tiempo vital producido por la continua ocupación de ese tiempo por el trabajo. Es en este escenario en el que Lafargue defiende el "derecho a la pereza", una pereza sin las connotaciones negativas que arrastra el término y que es confundida con el ocio, como tendremos ocasión de comprobar en este apartado.

Voces más actuales siguen defendiendo la pereza frente a su naturalización negativa ensamblándola con el ocio y la cultura que surge en su entorno. Así, el Grupo Krisis en su "**Manifiesto contra el trabajo**" defienden posiciones radicales frente al dogma del trabajo en el que se haya imbuida la sociedad actual y en la deconstrucción del citado dogma, recuerdan que Karl Marx catalogaba al trabajo, cuyo único fin es el mero aumento de la riqueza, como algo *dañino en sí mismo*<sup>11</sup>, recuperan el término de "enemigos del trabajo" a los que de momento, dicen, se les tachará de ilusos y hablan de la "engañosa ley natural", introyectada por las masas mediante olvidadas y ocultadas masacres<sup>12</sup>, por la que *es verdaderamente una suerte estar empleado según determinaciones ajenas, y dejarse chupar la energía vital para el fin absoluto abstracto de vuestro ídolo sistema*<sup>13</sup>.

Esta ley "natural" está imbricada con el derecho a la propiedad privada porque el empleo se realiza por los propietarios de los medios de producción, y se emplea a los no propietarios de estos medios a los que se les compra su fuerza de trabajo, una abstracción de su propia vida en términos de tiempo vital dedicado y esfuerzo, energía vital desarrollada. Es decir, el "empleo" es la venta de la propia vida. *La propiedad privada era un derecho natural sagrado, inalienable e inviolable*<sup>14</sup> expresado ya así en la famosa *Declaración de derechos del hombre y del ciudadano de 1789*, producto del primer estallido de la revolución burguesa en Francia. Revolución burguesa que, como tendremos ocasión de ver en apartados posteriores, es también en gran parte responsable del dogma del trabajo que atribula y envilece, bajo diversos formatos, a la gran mayoría de la población de nuestro siglo XXI. Así que el Grupo Krisis "carga" contra la institución de la propiedad privada al mismo tiempo que lo hace contra el dogma del trabajo y limpia en parte a la pereza de sus malas connotaciones uniéndola al ocio y a la cultura que genera este último:

"Argüiréis que con la abolición de la propiedad privada y de la obligación de ganar dinero cesaría toda actividad y se extendería una pereza generalizada. ¿Acaso confesáis que todo vuestro sistema "natural" se basa en la pura imposición? ¿Y por eso os asusta la pereza como pecado mortal contrario al espíritu del ídolo trabajo? Los adversarios del trabajo, sin embargo, no tienen nada en contra de la pereza. **Una de sus metas principales es volver a recrear la cultura del ocio** que un día conocieron todas las culturas y que fue destruida para una forma de producir sin descanso y ajena a todo



**Cuidado: contenido no significa objetivo. El objetivo, la finalidad del proceso de autovalorización es la total liberación del trabajo vivo, en la producción y en la reproducción, es la total utilización de la riqueza al servicio de la libertad colectiva. Es por lo tanto, algo más que el rechazo del trabajo que, de todos modos, cubre el espacio fundamental de la transición, caracteriza su dialéctica y establece su normativa. Rechazo del trabajo, por consiguiente es todavía un momento del proceso de autovalorización en su relación destructiva con la ley del valor, con su crisis, con la obligatoriedad del trabajo productivo para toda la sociedad. Que todos tengan que trabajar, en la sociedad basada en la autovalorización, en la fase de la transición es un norma que concierne al rechazo del trabajo exactamente como le concierne la programación de la reducción del horario de trabajo, del trabajo obligado a la reproducción y a la transformación. Reconocer esta normatividad del rechazo del trabajo equivale a captarlo como contenido del proceso de transición y no como finalidad del proceso de autovalorización; es una forma no de mistificarlo sino de determinarlo en el interior de la lucha de clases en la especificidad de su función constructiva. El rechazo al trabajo es, por consiguiente, el contenido de la estrategia comunista, después de haberse revelado como función táctica fundamental de la destrucción del enemigo". Negri, A. "Dominio y Sabotaje". Iniciativas Editoriales, S. A.. Barcelona 1984. Página 99.**

sentido”<sup>15</sup>

La pereza es rescatada de las sombras y del fango de la maldad **en tanto en cuanto permitirá el desarrollo de la cultura del ocio, convertida así esta última en la meta de la propia pereza. Sin los términos cultura y ocio a los que se asocia no hay razón alguna para reclamar la pereza como derecho o como cualidad amable.**

(...)

Hasta aquí, en este apartado, hemos visto como ocio y pereza han sido fundidos en uno, o confundidos, por su sentido antitético respecto del trabajo, del que hay razones más que suficientes para abominar. Sin embargo, Arendt, H. en su análisis del trabajo y la labor como dimensiones importantes de la condición humana, repara en el significado del ocio en la Grecia clásica, a través del texto “Política” de Aristóteles y separa claramente su significado del de la pereza, confiriéndole al ocio la cualidad intrínseca de favorecer la vida política, frente al trabajo y la labor ocupaciones no políticas y que requieren una gran cantidad de energía y tiempo que es sustraída a la buena vida:

*“Resulta interesante que Aristóteles, posiblemente siguiendo la opinión general, mencione aquí la pereza (aergia) junto a, y de algún modo condición de skholé, abstención de ciertas actividades, que es la condición para llevar una vida política. El lector actual ha de saber que aergia y skholé no es lo mismo. La pereza tenía el mismo sentido que para nosotros, y una vida de skholé no se consideraba una vida perezosa”.*<sup>16</sup>

Queda así aclarada, pues, la cualidad intrínseca del ocio, que es ser el coadyuvante y en algún modo el condicionante de la vida política y la importante diferencia entre ambos términos, en evitación de la posible confusión, malentendido o error conceptual consistente en atribuirles una total homonimia a los términos "ocio" y "pereza".

Dada la posibilidad, que obviamente existe, de reivindicar nuestro derecho a la pereza aunque sólo sea por su contraste irónico con el maltraído derecho al trabajo, la pereza que reivindicaremos es “una” pereza muy particular, entendida como inextricablemente unida al ocio y a la cultura que a este rodea. Así es como se puede decir que la han entendido tanto Lafargue como el Grupo Krisis, otro tipo de pereza hubiera sido indefendible.

(...)

**Aún estamos a tiempo de rescatar el tipo de ocio que necesitamos para la plenitud de la vida en una sociedad verdadera y radicalmente democrática como la que andamos buscando. Más aún, determinadas condiciones del presente que serán objeto de análisis puntuales más adelante en este estudio, hacen del “ahora” que vivimos el momento idóneo para comenzar esas importantes transformaciones vitales y sociales. Y, ¿por qué no?, también podemos andar reivindicando, quizá con un poco de sorna y desafinando en medio de los coros que reclaman el derecho al trabajo (el trabajo enajenado), el derecho a la pereza. Todo esto se irá entendiendo mucho mejor a lo largo de este estudio. De momento, sólo hace falta que sepamos distinguir bien qué ocio necesitamos (el ocio primigenio reencontrado, el ocio democrático) y qué pereza podemos llegar a reivindicar (la**

pasión negativa hacia el trabajo enajenado que nos conduce a través del ocio democrático hacia la libertad y la cultura)...

(...)

#### 4.4 La escuela ante el nuevo panorama.

(...)

Nunca se insistirá bastante en que es necesario un radical, rotundo y profundo replanteamiento de los quehaceres de la institución escolar. Es preciso, ante la evolución de la sociedad y del trabajo, que la escuela enfoque sus acciones a propiciar la conciencia de todos sobre la posibilidad abierta en nuestra zóé, en nuestra nuda vida, de ocuparla con un ocio entendido en su sentido primigenio - ausencia de actividad destinadas al reino de la necesidad necesaria para participar con los iguales en la política de la comunidad- dándole una oportunidad a nuestras zóé de encarnarse en las tres *bioi* aristotélicas que garantizan la “vida buena” y no en un “sin vivir” como el que nos proporcionan, y lo harán cada vez más, los restos, las cenizas, de la “calandria” de la “sociedad del trabajo”.

(...)

...volviendo sobre el ocio, diremos que el ocio entendido como hemos explicado es, en ausencia del trabajo como elemento vertebrador de nuestras vidas, el mejor sustituto y es además, con su cultura, promisorio de la, a nuestro entender, mejor alternativa entre los futuros posibles, algunos bastante oscuros, que se dibujan en el horizonte y cada vez más cerca.

Ante este panorama la escuela, como espacio público conformador de subjetividades futuras, necesitará ampliar el vector de "lo posible" y "lo pensable" para dar cabida a ese ocio entre sus instituciones, integrándolo en su quehacer, institucionalizándolo. O, mejor, este proceso de institucionalización del ocio en la escuela, más que ser un fenómeno de integración debería ser de inclusión, ya que en la relación de integración suele ocurrir la paradoja de la pérdida de la integridad del integrado en el propio proceso integratorio, surgiendo así la aculturación, la pérdida por el elemento integrado de su cultura de origen en el proceso de su adición a la cultura de destino. Y no queremos integrar en la escuela un ocio aculturado, desprendido de las cualidades observadas en él hasta ahora, sino incluirlo con todo su potencial intacto, con toda su cultura de la política, del disfrute y del placer.

Por tanto, necesitamos que el ocio haga su entrada en la institución escolar, no por la vía de la reforma, cambiando algunos aspectos parciales para mejorar y mantener el "statu quo" existente - la escuela como institución social que prepara para el trabajo- sino de manera radical, mediante la modificación de los códigos o principios del discurso pedagógico, responsable como agente reproductor del control simbólico<sup>17</sup>, cambiando así las categorías

"Nuestra existencia es colectiva. **El método de la transformación social es el método de la democracia y de la libertad dentro del crecimiento colectivo de la autovalorización proletaria**" Negri, A. *"Dominio y Sabotaje"*. Iniciativas Editoriales, S. A.. Barcelona 1984. Página 79

<sup>17</sup> "... el control simbólico constituye el medio a través del cual la consciencia adopta una forma especializada y **distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución del poder y las categorías culturales dominantes**. El control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder. Y añadiré que puede transformar, también, esas mismas relaciones de poder" Bernstein, B. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata, 1993. Página 137. La letra negrita es mía.

<sup>18</sup> Bernstein, B. (1990), p. 105

culturales dominantes y habilitando una dimensión tan importante como la que abre a nuestra “mirada nueva” el ocio, cuyo concepto original aquí hemos reencontrado.

(...)

Sólo incidiendo en este primer nivel (códigos o principios del discurso pedagógico), haciendo del ocio primigenio reencontrado algo pensable y posible dentro de la institución escolar podremos, de manera radical, y no como un puro remoche de fachadas, transformar el sentido de la escuela como máquina social que prepara para el trabajo en institución que favorece, tras el fin de la sociedad laboral, el desarrollo integral de las personas más allá del “caduco” mundo laboral que cada vez tiene menos que ofrecernos como organizador de nuestras vidas y más cerca de las concepciones primigenias de la vida buena, las bioi aristotélicas, tan relacionadas con el ocio.

Deberíamos, pues, situarnos en la *brecha discursiva*, ese lugar ubicado en la contradicción entre lo teórico, lo abstracto, “la escuela debe preparar para el trabajo” y lo práctico, lo real, “la degradación, la extinción, la abolición del trabajo”. Ese lugar donde lo impensable y lo imposible, hasta ahora, deja de serlo y se transforma en lo pensable y posible, *ese espacio crucial para posibilidades alternativas, para una cosa diferente de las que vemos en nuestra práctica cotidiana*<sup>18</sup>. **Situarnos en la contradicción, de un discurso pedagógico orientado desde hace tres siglos hacia el trabajo, un trabajo que está “en las últimas”, he ahí la brecha. Y, desde ella, reivindicar la presencia en la escuela de un ocio que abandonará el terreno de lo impensable en el seno de la institución escolar para situarse entre lo pensable y - consecutivamente en esta jerarquía de regulaciones subordinadas- entre lo recontextualizable, incluyéndolo en el discurso pedagógico y finalmente entre lo evaluativo, lo pragmatizable. Dejando así que el ocio bien entendido, reencontrado, ocupe su digno lugar en el discurso y en las prácticas de la escuela.**

**¿Seremos capaces de descubrir todos juntos, a través de la transformación de nuestras prácticas en el seno de la institución escolar, el mundo que nos espera fuera de la “calandria” en la que la humanidad ha estado encerrada durante estos tres últimos siglos y que ahora se cae a pedazos?.**

(...)

"Contemplan la socialización del proceso de autovalorización proletaria equivale a observar un salto cualitativo.

(...)

Este paso se puede calificar materialmente: de fuerza-trabajo a fuerza-invencción.

(...)

Los proletarios ya se han hartado de producir con su lucha las máquinas de los patronos: ahora producen para sí, según la medida del no trabajo y con el método de la transformación social. La materialidad de la fuerza - invencción proletaria se refiere a las necesidades que satisface, a los deseos que articula, a la determinación del proceso de reproducción; la especificidad innovadora se refiere a la solución de la multiplicidad de proyectos, al proyecto innovador total, socialmente relevante, central para el proletariado que pone en marcha. **Los patronos tiemblan, sus expertos trabajan para tratar de apresar lo que ellos llaman "calidad de la vida", "organización del ocio" e incluso innovación, en sentido estricto.(...) ¡Buen trabajo! nunca van a comprender nada, ni siquiera cuando con el sabotaje les peguemos en la cara. La fuerza antagonista, subversiva del proyecto de autovalorización obrera."** Negri, A. "Dominio y Sabotaje". *Iniciativas Editoriales*, S. A.. Barcelona 1984. Páginas 92 y 93.

## SEGUNDA PARTE

**"UN CONTRAPODER DE CARNE MONSTRUOSA"** Negri, A. "Guías, cinco lecciones en torno a Imperio.")

"Con el declive actual de la soberanía del Estado-nación es posible explorar de nuevo el concepto de contrapoder en su forma plena y volver a su fundamento conceptual"

**"UN LUGAR COMÚN DE CARNE Y PIEDRA"** ("La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri" tesis en proceso de construcción)

Con el paso del fordismo al postfordismo también es posible explorar de nuevo el concepto de escuela en su forma plena y volver a su fundamento conceptual (Skhólé)

.- La relación entre resistencia - por ejemplo, a la naturalización de la escuela como institución que prepara para la ciudadanía a través del trabajo, a la visión de la escuela como organización productivista y mercantil -, insurrección - por ejemplo, inclusión, contraviniendo las prescripciones del paradigma dominante "políticamente neutral", del ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático en las aulas de la escuela fordista, virtual "encierro" de la "esfera pública extraestatal" en las "infraestructuras educativas estatales residuales del welfare state"- y poder constituyente - valgan como ejemplo las propuestas de radicalización de la democracia en la institución escolar -, tiene en la Escuela de la Multitud la posibilidad de ser absolutamente continua, puesto que la Escuela de la Multitud es una propuesta pedagógica emancipadora, inserta en una cosmovisión sin solución de continuidad entre filosofía política y pedagogía, y que exige una praxis sin solución de continuidad entre resistencia, insurrección y poder constituyente, y en cada uno de estos momentos, esta vez en el terreno de la pedagogía, es posible expresar el poder de la invención. O, mejor aún, podríamos decir que la expresión del poder de la invención, de la potencia inventiva, es, en la Escuela de la Multitud que andamos fundamentando, más que posible, es, parafraseando a Beltrán, F., casi tan "inevitablemente necesaria" como la propia participación escolar.

"La relación entre resistencia, insurrección y poder constituyente tiene hoy la posibilidad de ser absolutamente continua, y en cada uno de estos momentos es posible expresar el poder de la invención. En otros términos, cada uno de los tres momentos puede ser interno a los otros y dar lugar a una modalidad común de expresión política"

" (...) Nos enfrentamos aquí a una nueva problemática teórica y política imponente y muy estimulante. En el actual contexto imperial necesitamos repensar los conceptos de resistencia, insurrección y poder constituyente, y repensar su conexiones internas, es decir su unidad de concepto y la práctica del contrapoder"

En ello estamos, dándole a la inventiva, con valor social, como los hackers, con pasión y creatividad, pensando lo impensable, y repensando lo pensado. Trabajo democrático (en el sentido de la actividad hacker vista por los propios hackers), intelecto general, es esto que estamos ahora haciendo. No en vano en el puesto de trabajo docente se desarrolla una de las formas más antiguas de trabajo inmaterial (modalidad de trabajo de tendencia hegemónica en el postfordismo) con el cerebro y el lenguaje puestos a trabajar. Ahí esta el poder del contrapoder, en el cerebro y el lenguaje. De hecho, el ejemplo de cognitariado más antiguo que se conoce, probablemente, sean los trabajadores docentes y también podríamos aventurar, sacándole punta al tema, que son uno de los primeros ejemplos de multitud en su concepción molecular, fuertemente singularizada, de hecho, así reza un refrán ya bastante rancio: "Cada maestrillo tiene su librillo".

Si, como hemos sostenido en "Skhólé, para cuando una escuela...." la forma dominante de escuela que la modernidad y la historia europea

Si, como hemos sostenido, la forma dominante de democracia que la

nos han transmitido - la escuela del fordismo, una escuela que prepara para la ciudadanía a través del trabajo - no sólo es cuestionable sino que además esta caduca, entonces no debería considerarse como un sueño utópico nuestra propuesta de una alternativa Escuela de la Multitud. Y menos sueño utópico nos parece aún nuestra propuesta pedagógica emancipadora, cuando sabemos, gracias a Summerhill<sup>19</sup>, que la libertad funciona y cuando pretendemos hacer preparar el terreno en esta escuela alternativa de la multitud y mediante la práctica del ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático, desde la potencia de la carne nueva, para que brote el sueño "no tan utópico" de la democracia radical y el poder constituyente.

modernidad y la historia europeas nos han transmitido - una democracia popular y representativa - no sólo no está realizada sino que es ciertamente irrealizable, entonces no debería considerarse como un sueño utópico nuestra propuesta de una democracia alternativa de la multitud."

" La imposibilidad de realizar la antigua noción de democracia debería empujarnos más bien hacia adelante. Esto significa asimismo que estamos totalmente dentro y completamente contra el dominio imperial, y aquí no cabe vía dialéctica alguna. Lo único que nos queda por inventar ahora es una democracia nueva y absoluta, sin confines, sin medida, una democracia de multitudes poderosas, no sólo de individuos iguales, sino también de poderes abiertos a la cooperación, a la comunicación y a la creación."

La cuestionabilidad y la caducidad de la escuela fordista debería empujarnos más bien hacia adelante. Esto significa asimismo que nos ubicaremos totalmente dentro y completamente contra el sistema educativo actual, y aquí no cabe dialéctica alguna dentro-fuera, tendremos que estar dentro de las infraestructuras educativas heredadas del well fare state, defendiéndolas contra el neoliberalismo y usándolas como plataforma y lugar de "encierro" virtual si lo que queremos es universalizar el hito de la funcionalidad de la libertad (Summerhill), si lo que queremos es comenzar con la devolución del Otium a la Multitud, si nuestro deseo es la radicalización de la democracia en la institución escolar y en la sociedad, si, en el fondo, lo que vamos buscando es el poder constituyente y la emancipación de las nuevas formas de dominación del Imperio. Lo único que nos queda por inventar ahora es una escuela radicalmente nueva y democrática, sin solución de continuidad con la sociedad y con la necesidad de emancipación, un lugar común de carne y piedra para la multitud no sólo de nuevos sujetos y sus potencias sino de nuevos poderes abiertos a la cooperación, a la comunicación y a la creación.

Los trabajadores docentes son un caso aparte. En parte son coprotagonistas de la modernidad, perfectamente podemos meter en el saco de los comunicadores a los maestros junto con los sacerdotes, los políticos, los periodistas y los predicadores. Sin embargo, desde el trabajo docente, a diferencia de los otros roles protagonistas de la modernidad, sí se puede hacer mucho por el contrapoder. Los elementos filosóficos y artísticos presentes en cada singularidad, son el objeto de trabajo para los docentes de la Escuela de la Multitud, la atención a la irreductibles multiplicidades (hermenéutica) y el poder de la invención (heurística) son parte del rol docente, además de características fundamentales de la multitud, no olvidemos que estamos ante uno de los primeros ejemplos de trabajo inmaterial, de cognitariado: los trabajadores docentes. En la posibilidad pensada de una democracia radical realizable en las aulas existe el deseo de una vida común que necesita ser satisfecho. Tal vez podamos- empezaré esta larga frase igual que Negri - mediante una suerte de "encierro virtual" de la esfera pública extraestatal en las estructuras del propio estado del bienestar - estructuras que, en definitiva, han sido construidas con la inversión de una pequeña parte del plusvalor generado, para abundar en el

"No hay programas que proponer ¿Quién se atrevería aún hoy a hacer algo similar, después de terminado el siglo XX? Los protagonistas de la modernidad - sacerdotes, periodistas, predicadores, políticos - pueden ser útiles aún para el poder imperial, pero no para nosotros. Los elementos filosóficos y artísticos presentes en cada singularidad , el ejercitarse a trabajar sobre la carne, atendiendo a sus irreductibles multiplicidades, y el poder de la invención sin límites: éstas son las características fundamentales de la multitud. Más allá de

<sup>19</sup> Neill, A. S "Summerhill".1988. Ed. FCE Madrid. Summerhill es una escuela cuyo lema es "la libertad funciona" en la que todos y cada uno de los alumnos desde su ingreso, a la más temprana edad, tienen voz y voto potentes, es decir, con el mismo valor reconocido que el puedan tener la voz y el voto de los maestros y el director.

biopoder - y, como dice Negri, fundiendo la carne con el intelecto de la multitud, empezando a hacerlo ya en el seno de una institución escolar repensada para la propia multitud como contrapoder, empezando ya en un "lugar común de piedra", (físico, no virtual y frente a los no-lugares del Imperio) pensado para el aprendizaje por parte de la "nueva carne", las nuevas subjetividades, mediante la práctica del ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático, empezando ya en un lugar donde el reconocimiento social, la pasión (el gozo y el deseo) y la creatividad sean las motivaciones de la enseñanza y del aprendizaje, tal vez podamos, repito, parafraseando a Negri, generar una nueva juventud de la humanidad a través de una inmensa empresa de amor. Inmensa empresa de amor de la que forma parte la Escuela de la Multitud, un lugar común de carne y piedra para la devolución del Otium a la Multitud, para la radicalización de la democracia, para el poder constituyente y para la emancipación

nuestra democracia no realizada existe el deseo de una vida común que necesita ser satisfecho. Tal vez podamos, fundiendo la carne con el intelecto de la multitud, genera una nueva juventud de la humanidad a través de una inmensa empresa de amor".

**"ONTOLOGÍA DE LA ESCUELA DE LA MULTITUD."  
("La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri" tesis en proceso de construcción)**

A continuación anotamos brevemente, desde el punto de vista ontológico, qué es, o que quiere ser la Escuela de la Multitud:

- Es la escuela de la vida y no es la escuela del trabajo;
- es la escuela del gozo y del deseo, dirigida a la carne viva y no es la escuela de la angustia y de la saciedad, de la disciplina y del control dirigida hacia los cuerpos en busca de su docilidad en aras del futuro trabajo enajenado;

- es la escuela del ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático, basados en la vida en común (la expansión de la creatividad, la comunicación, la colaboración y la democracia absoluta, garantía de la libre expresión de la singularidad) y no es la escuela del trabajo heterónimo y enajenado, de la preparación para un modelo caducado de trabajo, jerárquico, burocrático, disciplinario y reduccionista de la potencia de la singularidad basado en el control de tiempos y cuerpos;

- es el "lugar común de carne viva y piedra" para la multitud, para la recuperación del otium, la libertad y la cultura, para la plenitud de la dynamis de la multitud y no la parte de la red institucional disciplinaria de tiempos y cuerpos y máquina social de producción de trabajadores dóciles;

- parte del proyecto de la res pública de la multitud, como diría Virno, o mejor, parte de la "res comunis", en palabras de Negri, alternativa viva, comunicativa y amorosa en cuanto a que forma parte de una inmensa empresa de amor para una nueva juventud de la humanidad a través o en el goce de la lucha por la democracia absoluta.

Y en el camino de la búsqueda de la democracia absoluta por parte del nuevo sujeto social, la multitud, tenemos la escuela de la multitud como "lugar común de carne y piedra". Lugar común en el sentido de los lugares comunes ya entendido "topoi koinoi". De carne y piedra, en el sentido que le daba Sennet en el libro de ese nombre a la imbricación entre la arquitectura, los lugares físicos y las personas en cada momento. Y en este

---

<sup>20</sup> - Hardt, M. Negri, A. "Multitud. Guerra y Democracia en la era del Imperio". Debate. Barcelona, 2004. página 130

<sup>21</sup> Hardt, M. Negri, A. "Multitud. Guerra y Democracia en la era del Imperio". Debate. Barcelona, 2004. página 128

<sup>22</sup> Hardt, M. Negri, A. "Multitud. Guerra y Democracia en la era del Imperio". Debate. Barcelona, 2004. página 128.

<sup>23</sup> ibidem.

lugar de carne y piedra se va a trabajar la potencia, la dynamis de la multitud. Los mejores fermentos de esos gérmenes, en cuanto que germinan, de la multitud que son la comunicación, el lenguaje, la potencia y los cuerpos, la producción biopolítica, el trabajo inmaterial, las características cognitarias del sujeto de transformación moderno, en lugar de proletarias, todo eso encuentra el espacio en el lugar común de carne y piedra adecuado, que es la escuela de la multitud, que forma parte de esa inmensa empresa de amor hacia lo común desde el encuentro, que es.... el comunismo.

Como parte de la institución escolar está "el lugar". Habríamos de crear lugar frente a los *"no lugares del Imperio"*<sup>20</sup>. El Lugar. También podríamos, en ese lugar trabajar "lo común", puesto que *"La multitud es un sujeto social internamente diferente y múltiple, cuya constitución y acción no se fundan en la identidad ni en la unidad (ni mucho menos en la indiferenciación) sino en lo que hay en común"*<sup>21</sup>. Así pues: "El Lugar Común. Continuemos glosando filosóficamente esta nueva escuela: frente al concepto de espacio virtual, de lugar virtual, querríamos un lugar de cualidad espacial, física, presencial, conteniendo físicamente (de contenido no de contención) el calor y los colores de la multitud, la máscara social funcionando en plenitud: el "Lugar Común De Piedra",. Y frente a las visiones "unicistas" clásicas de la filosofía política: *"sólo uno puede mandar: el monarca, el partido, el pueblo o el individuo. Los sujetos sociales que no están unificados, sino que permanecen múltiples, solo pueden ser mandados pero no mandar"*<sup>22</sup> el desafío a la soberanía por parte de la multitud: *"En vez de un cuerpo político en donde uno manda y otros obedecen es carne viva que se gobierna a sí misma"*<sup>23</sup> (p. 128). Así pues seguimos añadiendo términos a esta enunciación filosófica de la Escuela de la Multitud:

La Escuela de la Multitud pretende ser, pues, un "Lugar Común de Piedra y Carne Viva" de una carne que es así carne viva y no cuerpo porque a diferencia de este, que tiene un cerebro rector, una cabeza mandante y unos órganos y miembros obedecientes, la multitud es carne viva que se construye a sí misma, se autoforma, se gobierna a sí misma. Paideia es aprender a gobernar y ser gobernados, el lema de los zapatistas es "mandar obedeciendo". Y la multitud podría gobernarse a sí misma, en un proceso conformativo de subjetividad, aplicando la paideia mediante o dentro de una coconstitución formalmente reticular distributiva y productivamente biopolítica, sería una escuela que produce vida y política a la vez, una escuela biopolítica.

### **LA TAREA DE TRABAJAR LO COMÚN. ("La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri" tesis en proceso de construcción)**

La tarea de los enseñantes en la escuela de la multitud es, entre otras cosas, la inducción, al trabajo democrático, el ocio democrático y el juego democrático. Mejor que inducción, se trataría de incitación, puesto que inducir, aparte de incitar (mover o estimular a alguien para ejecute algo, es también persuadir (obligar con razonamientos a creer o hacer algo) e instigar (provocar a alguien para que haga algo), y no se trata de esos matices, sino de "incitar", en cuanto a mover o estimular a alguien para que ejecute algo.

El trabajo democrático es el trabajo que presenta una ética tomada de la desarrollada en la actividad hacker. Hemos reconceptualizado aquello que hacen los hackers y sobre todo "cómo" lo hacen desde la categoría

"actividad" a la categoría "trabajo", puesto que desde nuestro punto de vista -basado en los estudios sobre el trabajo inmaterial y la producción biopolítica de Hardt y Negri- esta actividad no deja de ser trabajo. Los propios hackers prefieren denominarla actividad y no la quieren llamar trabajo, por las connotaciones correspondientes a una parte de la categoría "trabajo", el "trabajo enajenado y heterónimo", al que consideran aburrido, rutinario, laborioso e insano mental y físicamente y por tanto reniegan de él. Sin embargo, la actividad hacker, desde nuestro punto de vista, no deja de ser trabajo vivo, inmaterial, creativo y democrático, abierto en cuanto al acceso y la participación de todos los cooperantes a los códigos más internos, a la dirección del mismo. Podríamos decir que es un modelo de trabajo más cercano al modelo colaborativo y abierto que se establece en un "bazar" que al modelo dirigista, expertista y excluyente que podríamos representar en una "catedral". La actividad hacker no deja de ser trabajo organizado en red distributiva y en él está presente la libre comunicación horizontal entre las singularidades - cada uno de los hackers - que cooperan en la tarea común, consistente en cierto modo, como veremos a continuación en transformar, creando de manera democrática, el mundo: Ellos son los responsables, con su actividad, de la actual configuración de internet, elemento que va a marcar, igual que marcó la imprenta en su día, un cambio epocal. Luego la huella en el mundo necesaria, según Arendt, para nombrar a una actividad como trabajo, es decir productiva y deslindarla de labor, es decir reproductiva, adquiere aquí una proporción enorme. Los hackers, "jugando" en red, inventaron, crearon la red por la que ahora navegamos todos. La actividad hacker deja una enorme huella en el mundo y, además, es democrática. Es trabajo democrático. Al mismo tiempo, ese trabajo democrático a desarrollar en el entorno escolar es la proyección en la práctica de la potencia futura de la multitud, de la multitud futura, de la multitud presente dentro de la escuela, la multitud futura en la sociedad. Esa ética del cognitariado, embrionada en la actividad hackers, es la que deberíamos desarrollar: el trabajo abierto, el trabajo en red, cooperativo, creativo y guiado por el deseo, por el gozo, teniendo como valores de fondo, es decir, qué se desea y qué se goza el reconocimiento social, la supervivencia (el dominio, en este caso, del mundo) y el entretenimiento, entendido como lo que siente un jugador de ajedrez en un campeonato, o entendido como lo que siente un virtuoso, un músico, a la hora de improvisar, o de componer, o simplemente ejecutar, interpretar, una buena partitura clásica, o un deportista a la hora de poner a prueba sus capacidades.

El ocio democrático es la gestión de una parte del tiempo, libre de trabajo democrático, que vamos a incluir en el currículum, que no es tiempo de trabajo, no es tiempo de producción de bienes, es un que deja al lado esa dimensión, y se llena de política (participación) democrática en la dirección y gestión, tanto del propio espacio tiempo del ocio, como trabajo democrático, cuyo tiempo se ha detenido, al entrar en la dimensión del ocio. Conviene aclarar que en el propio trabajo democrático están incluidas las facetas de la discusión y organización democrática del propio trabajo. Pero en el ocio democrático no solo cabe la organización y la discusión, la dirección consensuada y cooperativa del tiempo y el espacio de ocio por medio del diálogo y la discusión dentro de los parámetros democráticos, asamblearios. También caben esos aspectos referidos al trabajo democrático. Este de por sí ya presenta características de comunicación y cooperación reticular horizontal, pero por su especial característica no permite la detenciones o lapsus, las pausas necesarias para una reflexión



más profunda y una puesta en común más pormenorizada de algunos asuntos de índole menos inmediata al propio proceso del trabajo, ese espacio y tiempo podemos encontrarlo en el ocio democrático. No es raro que se discuta sobre las cuestiones relativas al trabajo en tiempo de ocio, cuando el ocio es el ocio reencontrado, el ocio político, el ocio democrático, donde se plantean las cuestiones relativas a lo común, el trabajo democrático es parte importante de lo común.

Existe otra dimensión que tendemos a relacionar con el ocio en forma de subcategoría del ocio, el juego. Actualmente se juega en tiempo de ocio, de no trabajo, el ocio se llena en la actualidad, entre otras cosas, de juegos. Pero el juego, a su vez, tiene, aunque no tan evidente, una relación con el trabajo. Por un lado, el trabajo bien desarrollado es como un juego. Por otro lado, el juego puede ser, como el trabajo, algo serio<sup>24</sup>, esa faceta no hay que negársela. El trabajo en cierto modo es un juego, cuando es democrático, la guerra es un juego, un juego terrible, un tribunal también es un juego, un juego muy serio: todos tienen espacio, reglas, participantes, roles, objetivos, resultados, elementos todos ellos que definen también al juego. El juego es una actividad relacionada con el aprendizaje en las primeras etapas de la vida tanto en el hombre como en otros animales, un aprendizaje que a su vez está relacionado con la posterior supervivencia, también por ello es algo serio, tan serio como la supervivencia. El trabajo, la actividad productiva que deja huella en el mundo, está también relacionado, pero de manera más coetánea y menos prospectiva que el juego con la propia supervivencia, trabajo y juego son vectores que favorecen la supervivencia. Por otro lado, si el juego es algo tan imbricado con el aprendizaje, su práctica garantiza el aprendizaje de ciertas formas sociales, políticas y culturales. El juego democrático garantiza el aprendizaje de la propia democracia y a través de la vivencia la vivencia lúdica, cercana y desenfadada de la misma, su introyección, y su inclusión también en la dimensión afectiva y emocional, en definitiva, su completa asimilación como elemento nutriente importante en la conformación de la subjetividad. En otras palabras, es importante jugar a la democracia, por que en ello, en jugar o no jugar a la democracia, nos jugamos la propia democracia. El juego, por tanto, estaría encuadrado en principio en la dimensión del ocio, pero también penetraría la dimensión del trabajo y de la política. Los tres, política, trabajo y juego pueden ser sinérgicos. ¿Qué mejor cosa que lograr entretenerse y gozar trabajando y, a la vez, producir bienes jugando?. Eso es lo que han hecho los hackers. ¿Y si lo acompañamos logrando decidir jugando a juegos decisivos como la propia democracia, jugando el juego democrático?.

Hemos dicho que la tarea de los trabajadores de la escuela de la multitud es la incitación al trabajo democrático, el ocio democrático y el juego democrático. A esa actividad cooperativa y sinérgica le hemos llamado "tarea" y eso nos acerca a los modernos enfoques de la actividad didáctica centrados en la tarea. En estos modelos el alumno no solo aumenta su conocimiento cuando aprende junto con sus iguales, sino que elabora distintas estrategias metacognitivas, planifica, diseña procedimientos, detecta procesos, aprende a organizar los resultados de sus percepciones y de sus observaciones mediante el análisis, a diseñar instrumentos útiles a sus propósitos, a detectar los recursos más apropiados de entre los que están a su alcance, etcétera. Todo ello lo engloba la propia tarea. El

---

<sup>24</sup> Huizinga, J. *Homo ludens*. Madrid, Alianza Editorial, 1972.

encargo al alumno es una tarea, es más que un encargo, es, en cierto modo, un desafío.

También la actividad de los enseñantes en la escuela de la multitud es una tarea, con todas esas características, es una especie de desafío un auto-desafío. Un enunciado parecido a la expresión de la tarea para los alumnos es el que plantea la escuela de la multitud a los enseñantes que la componen. La escuela de la multitud es una tarea, una enorme tarea (parte de la inmensa empresa de amor que nombra Negri) que implica la creación de instrumentos, que implica la observación, el análisis, la planificación... Toda esa actividad investigativa por parte del enseñante puede aplicarse a la búsqueda de una actividad escolar que comprenda las relaciones ocio - trabajo - juego, que antes hemos esbozado.

En la trayectoria, en el transcurso, de la respuesta a este desafío, a esta tarea, los trabajadores preparan el formato tarea dirigido al alumnado, para conseguir la incitación a los tres elementos: ocio, trabajo y juego, interrelacionados estrechamente como hemos visto, las relaciones serían las paredes que surgen de los nervios y cierran la bóveda y en la cima estaría la clave de esta imbricación: la cualidad democrática de los tres.

Para inducir, usarán como instrumento el modelo global de tarea, pero también la escuela de la multitud es una tarea, un desafío para los propios enseñantes. En definitiva, venimos a decir, que la escuela de la multitud es una enorme metatarea, una tarea consistente en diseñar tareas, es decir, existe para los enseñantes la tarea del diseño y encargo de tareas, para la democracia, en forma de ocio, trabajo y juego. La tarea del encargo de tareas consistentes en trabajar "lo común": el lenguaje, la comunicación, la codecisión, la cogestión, la colaboración, la cooperación, la política, la democracia, las habilidades afectivas, comunicativas y sociales de los sujetos, sus habilidades retóricas (elaborar discursos) y democráticas (hacerse escuchar y respetar y escuchar y respetar a los otros; ser capaces de atisbar la perspectiva del otro, o ser capaces de transmitir su propia perspectiva, persuadir o transigir cuando sea necesario, etc. ). Y cuando el resultado de esta metatarea, el trabajo de los enseñantes de la escuela de la multitud, incide en los sujetos, conformando nuevas subjetividades realmente democráticas y, por ende, incide en el mundo, en el comienzo de su transformación, creando nuevos tipos de sujetos que lo habiten, podemos podremos decir que esa tarea, el quehacer de la institución escolar, comienza a ser trabajo, a dejar huella sobre el mundo, a dejar de ser simplemente la ingrata labor de mantenimiento del status quo del mundo. La tarea de la escuela como el farmacón en los textos de Platón, puede ser cura o veneno, puede ser labor, la labor de una simple máquina reproductiva de la sociedad y sus defectos o puede ser trabajo, la tarea de trabajar lo común, convirtiéndose en parte de una gran empresa de amor político en pos de la emancipación, de la democracia absoluta.

***EL MODELO DE TAREA GLOBAL EN LA ESCUELA DE LA MULTITUD. ("La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri" tesis en proceso de construcción)***

La tarea global que concebimos para la escuela de la multitud en cierto modo representa la propia vida y aprender experimentando a desenvolverse en el seno de esta práctica es aprender a desenvolverse en la vida. Por eso conlleva el trabajo de todo un conjunto de habilidades metacognitivas, además de conocimientos (conceptos, principios, hechos),

que podríamos clasificar así:

- las habilidades para la búsqueda, la observación y el análisis (detección de procesos), que nacen de una actitud, curiosa, contempladora, observadora y analítica del mundo.

- las habilidades técnicas (el uso de herramientas preexistentes, la detección de posibles herramientas, la construcción de herramientas e instrumentos virtuales o físicos que permitan la consecución de los objetivos), que nacen de una actitud creadora, inventiva y manipuladora (manipular en cuanto a operar con las manos o con cualquier instrumento).

- las habilidades económicas (la administración de los recursos humanos, su propia inteligencia, su propio tiempo, su propia fuerza; o sea, la economía de su cuerpo, y de los recursos materiales, la economía del mundo, detección y utilización de recursos disponibles), que nacen de una actitud cuantificadora y ponderadora.

Y, por último, las que consideramos unas habilidades a la vez nucleares y transversales a todas las otras, porque son las que están más relacionadas con "lo común" y estamos intentando instalarnos en la tarea de trabajar precisamente eso, "lo común":

- las habilidades comunicativas (con uno mismo, el pensamiento, y con los demás, las dos formas de escritura, según Deleuze: el habla y la escritura la construcción de la parte retórica de los discursos: los enunciados).

- las habilidades afectivas (el desarrollo de la capacidad y la habilidad para la valoración de los propios afectos, deseos y pasiones y las de los otros) sacándolas así de la marginación en que estaban en el currículum escolar.

- las habilidades sociales (asertividad, empatía, persuasión, transigencia...)

y

- las habilidades democráticas (tolerantes, auscultantes, respetuosas, incluyentes, abiertas a la crítica y al cuestionamiento del status quo, a la consideración de todo conflicto en el espacio de debate y discusión...) que responden a una axiología de fondo (la cultura, la libertad y la democracia como valores).

Avanzando un paso más respecto de la concepción del enfoque centrado en la tarea, no sólo se trata de tener como objetivo de nuestro quehacer que el alumno aprenda a aprender, a desenvolverse en el mundo hostil tornándolo asequible y sustentador con su trabajo (su observación, su análisis, su creatividad, su planificación) se trataría de dotar a la tarea, la "task", con nuevos objetivos que, despegando desde lo que se concebían como la consecución por parte del alumno de habilidades metacognitivas a unir a lo meramente cognitivo, devengan en la consecución también, o además, de habilidades sociales y democráticas.

#### CONSECUENCIAS DE ESTA TAREA GLOBAL SOBRE EL CURRÍCULUM OCULTO.

El desarrollo de estos presupuestos metodológicos, que estamos dibujando a grandes rasgos, tendría como consecuencia la lenta disolución del currículum oculto, puesto que todas las cuestiones del status quo de la escuela pueden ser objeto de detección, observación, análisis, discusión por las singularidades, los iguales en sus diferencias, en el espacio tiempo del currículum. El modelo de currículum democrático, vitalista y multicultural propuesto ya contiene un proceso de perfeccionamiento interior constituido por el fuerte rol investigador y mayéutico de los maestros, y en ese proceso partes del currículum oculto dejan de serlo para hacerse explícitas y ser criticadas. Pero, además, conforme avanza la edad en los alumnos y viven más "tiempo democrático" en el seno de la institución con el desarrollo del

currículum democrático y vitalista de la escuela de la multitud es de esperar que aumenten sus capacidades de observación, análisis e interpretación y de crítica de los aspectos de las prácticas curriculares. Por tanto son aumentadas las citadas capacidades también respecto de los aspectos implícitos y subyacentes en la práctica curricular (currículum oculto) que suelen estar arraigados en el terreno de lo simbólico y de la representación, en el transfondo de las actitudes, en el entramado simbólico, y en las brechas entre los enunciados retóricos de la institución y sus prácticas reales. Y estas son las cuestiones o aspectos que con más frecuencia bloquean, sabotean o pervierten las posibilidades democráticas, la potencia democrática de la multitud en las aulas. Es como si la potencia de las singularidades, los alumnos, al desarrollarse en el entorno radicalmente democrático de la escuela de la multitud devinieran en cierto modo en capacidad para la auto-etnografía de su propia cultura y sociedad. Las cuestiones de carácter negativo por sus implicaciones antidemocráticas (currículum oculto) dejan de ser implícitas, tácitas u ocultas desde el momento de su detección, cuando pasan a ser explícitas por su enunciación en el foro, y comienza el proceso de su crítica y el inicio con ello de su deconstrucción - cuando se trate de una estructura o relación mal fundamentada o errónea - o su extinción - cuando se trate de una conducta antidemocrática supérstite en el nuevo entorno democrático. En pocas palabras, los alumnos también pueden hacer etnografía de centro y de aula y exponerla libremente en el foro, la asamblea, la red multiárquica, el lugar común para la democracia absoluta, donde se toman las decisiones y del que emanan las auto-regulaciones y por tanto las responsabilidades. En un entorno como la escuela de la multitud los alumnos son capaces de gobernar y ser gobernados porque viven la democracia absoluta, la total garantía de la expresión de la singularidad. Y en este entorno radicalmente democrático el currículum oculto tiende a ser objeto de explicitación por las singularidades críticas, tanto desde la parte docente como desde la discente, en la relación enseñanza-aprendizaje.

#### CARACTERÍSTICAS DEL ROL DOCENTE EN LA TAREA GLOBAL.

En definitiva el rol del docente en la escuela de la multitud es un rol principalmente de comunicador, mayéutico e investigador. El trabajo los maestros - una de las formas más antiguas de trabajo inmaterial y de producción biopolítica - en la tarea global que venimos a proponer en la escuela de la multitud, se trata de una búsqueda, busca trabajar lo común y las capacidades de lo común: comunicativas, colaborativas, cooperativas, democráticas. Se trata de saber encontrar, en el seno de esas tareas, mediante el ejercicio de un rol mayéutico e incitador al trabajo democrático, el ocio democrático y el juego democrático, las estrategias que favorecen la sinergia por cooperación de las singularidades que configuran la multitud que habita la institución escolar. Favorecer la sinergia por colaboración, además, en los tres formatos cooperativos posibles en cuanto a los dos roles existentes en la enseñanza-aprendizaje: cooperación entre alumnos, cooperación entre alumnos y maestros, cooperación entre maestros. Y, con la consecución de esta sinergia, elevar el grado de consecución de los objetivos: elevar el nivel cultural de la multitud, conseguir mayor grado de libertad para la multitud en el seno de la escuela, para que aprendan la libertad; conseguir la radicalización de la democracia, su más alta graduación: la democracia absoluta, para que aprendan la democracia. Pero, además, en este proceso de búsqueda, en esta línea de fuga, en esta nómade, con toda seguridad los docentes

tenemos también mucho que aprender sobre la democracia y sobre la libertad. Mucho que aprender en un escenario como es la escuela de la multitud: un lugar común donde se producen los encuentros favorables, que define Spinoza, que favorecen, elevan la potencia, porque provocan alegría, gozo, placer y felicidad. Felicidad que puede derivar de la eudemonía, ese estado de satisfacción debido generalmente a la situación de uno mismo en la vida, una eudemonía social y política que se consigue en el seno de una institución equitativa y democrática, libre y culta, donde aprendemos todos alumnos y maestros.

#### PODER Y AUTORIDAD EN EL ESCENARIO DE LA TAREA GLOBAL.

En este escenario, sin embargo, el poder no está ausente, puesto que como dice Foucault el poder está inscrito en nosotros mismos, en nuestra carne, sino que se presenta bajo una forma multiárquica: el poder constituyente de la multitud, de los múltiples que conviven el currículum, a través de la democracia absoluta, la garantía de la totalmente libre expresión de la singularidad. En cuanto a la autoridad también está presente, en cuanto a autoridad epistemológica y yace en el terreno docente, pero no allí para siempre, a medida que los alumnos ganan conocimiento sobre un aspecto ganan autoridad sobre él, en los últimos grados de la escuela, universidad sobre todo, no es raro que la sabiduría de un alumno sobrepase en algún aspecto concreto a la de un maestro, por ejemplo en el curso de una investigación, entonces es el alumno la nueva autoridad epistemológica en ese aspecto específico. Este escenario de poder y autoridad radicalmente democráticos, donde es posible desarrollar entre todos y democráticamente la tarea global propuesta, donde la dimensión del Otium descrita por Jean-Claude Milner - la cultura y la libertad que habían sido separadas del mundo del trabajo, usurpadas al Demos y reservadas para las clase dirigentes en forma de sobresalario - se presenta con esplendor, es la escuela del gozo y del deseo, es la escuela de la vida, es la Escuela de la Multitud.

#### ***LA ENRIQUECEDORA "DIFFERENCE" DE LA METATAREA GLOBAL DE LA ESCUELA DE LA MULTITUD. ("La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri" tesis en proceso de construcción)***

Podríamos decir que la diferencia, la existencia de diferencias, la diversidad, es una de las bases de la riqueza. Pero aparte de la diferencia, existe también para Derrida la "diferancia", el juego de las diferencias que presentan algunas cosas, su ambivalencia. Y el modelo de metatarea propuesto puede presentar cierta "diferancia" que puede resultar muy enriquecedora, como veremos a continuación. Proponemos al lector que realice un pequeño ejercicio de la imaginación, de la visión mental, que nos ayudará a entender mejor la metatarea, tarea de tareas, global que significa la escuela de la multitud.

Contamos con tres elementos definitorios de la actividad o tarea a desarrollar por los habitantes del currículum, la multitud presente en la nueva escuela:

- ocio democrático.
- juego democrático.
- trabajo democrático.

Usando un poco nuestra imaginación y haciendo un poco de

"geometría spinoziana" podríamos pensarlos componiendo una imagen triangular sobre un plano bidimensional, los tres vértices son las tres formas de actividad democrática, ocio democrático, juego democrático y trabajo democrático, y los lados del triángulo son las relaciones que, en el apartado "La tarea de trabajar lo común", hemos establecido entre los tres uno a uno, es decir, relaciones trabajo democrático - ocio democrático, relaciones trabajo democrático - juego democrático y relaciones juego democrático - ocio democrático.

Podemos reparar en lo común a los tres. Los tres sustantivos ocio, juego y trabajo son acompañados por el adjetivo calificativo "democrático", calificar en este caso es "apreciar o determinar las cualidades o circunstancias de alguien o de algo". Luego apreciamos la cualidad democrática en las tres prácticas propuestas, las determinamos en su diseño como cualitativamente democráticos y pretendemos intervenir en las circunstancias determinando su cualidad democrática. Es como si confiriéramos a la cualidad "democrático" la posibilidad de constituir un cuarto vértice que sin desfigurar la forma triangular de las prácticas, favoreciera la aparición de la tercera dimensión en nuestro ejercicio de visionado, el triángulo bidimensional ha dejado de serlo para convertirse en un tetraedro, tridimensional. Desde el enfoque inicial, nada más crearlo, el adjetivo "democrático" aparenta estar en la cúspide, el triángulo de la base estaría compuesto por los sustantivos "ocio", "juego" y "trabajo", los tres vértices, y sus relaciones, los tres lados.

La idea primera ha surgido con la democracia instalada en la cúspide, y, con esta configuración podemos decir que es la democracia la que "hegemoniza" nuestra mirada. Pero ¿acaso no dejó el fin de justificar los medios y pasaron los medios a dignificar el fin? ¿qué hacemos concediendo un rango hegemónico, creando un centro en "lo democrático" y marginando o relegando a la base el resto de elementos?. Una cosa es que vayamos buscando la radicalización de la democracia y otra bien distinta es que su anhelo se torne en impedimento para llegar a comprender la propia democracia, cuyas claves se encuentran precisamente en la relación con los otros tres elementos, como veremos a continuación.

La figura tetraédrica que hemos dibujado mentalmente presenta la potencia de una "differànce" (sería "diferancia" en castellano) como veremos a continuación. Previamente diremos que "differànce" es un término derridiano que alude a la ambigüedad o ambivalencia de determinados conceptos que pueden tener varios significados alternos según diferentes visiones o lecturas, hasta el punto de dejar de ser eso: conceptos, para pasar al campo de los no-conceptos. El ejemplo más simple es el ambígrafo de las caras y la vela. Un dibujo tal que su disposición hace posible dos lecturas, según se mire hay dos caras a ambos lados, de perfil y a contraluz, o bien una vela encendida en el intersticio de esos dos perfiles. Podemos pensar a la vista del dibujo, que es un significante que nos remite al significado: dos caras, o también escudriñarlo de diferente manera leyendo en el mismo significante otro significado: una vela que arde sobre un fondo oscuro. La differànce es este juego de diferencias único sentido real de este dibujo. Las dos caras o la vela no son más que interpretaciones, que se suceden en el seno de nuestra mente la una a la otra si fijamos la mirada en el ambígrafo, revelando así con esos intervalos de relaciones figura-fondo, fondo-figura, el juego de la differànce, el verdadero significado del ambígrafo.

El hecho de que hayamos desprendido el calificativo "democrático" de los tres elementos y lo hayamos constituido en un cuarto elemento, nos sitúa ante cuatro términos, en lugar de los tres términos

adjetivados desde donde partimos en este ejercicio de visionado. Ahora vamos a prestar atención a cada uno de estos cuatro elementos, en sus significados, traspasando la mera denotación para entrar en la connotación que acompaña a cada uno de los elementos o vértices de nuestro tetraedro. El tetraedro resultante presenta cuatro vértices:

- "democracia"
- "ocio"
- "trabajo"
- "juego"

Estos cuatro conceptos o categorías tienen unas claras connotaciones:

a) La democracia absoluta es la garantía de la libre expresión de la singularidad. La democracia connota expresión (de la singularidad).

b) El ocio es el tiempo libre de trabajo para su dedicación a la dirección y gestión de los asuntos comunes: es el tiempo para la política. El ocio connota política (participación).

c) El trabajo es la actividad productiva que deja huella en el mundo, lo transforma. El trabajo connota transformación.

d) El juego es la actividad desenfadada (siendo desenfado: desenvoltura, despejo y desembarazo. Diversión o desahogo del ánimo) relacionada con el aprendizaje y la supervivencia relacionada con el entretenimiento (gozosa y deseante). El juego connota entretenimiento (gozo, deseo).

Ahora ya podemos comenzar el juego de la lectura de la diferencia que nos permite visión geométrica de la metatarea de la escuela de la multitud de configuración tetraédrica.

Como si manipulásemos un tetraedro físico, buscando todas sus posibles posiciones sobre un plano con la cúspide mirando hacia arriba, podemos ir alternando el posicionamiento de sus vértices para que todos vayan pasando por el punto álgido, la cumbre, alternando así la ubicación del centro y los márgenes, hasta llegar a comprender que no existe centro ni márgenes, no existe un elemento perpetuamente adscrito a la cima del tetraedro, una solo escrutinio de la metatarea que proponemos, sino cuatro formas de escrutarla, complementarias entre sí y perfectamente válidas. Todas ellas componen la diferencia que da cuenta de lo que realmente es la metatarea de la escuela de la multitud:

a) Con la democracia en la cúspide, se trataría de conseguir una escuela donde la libre expresión de la singularidad se radicalice, se capilarice y penetre cada uno de los tres restantes elementos: el ocio, el juego y el trabajo.

b) Con el ocio en la cúspide, se trataría de conseguir una escuela claramente política, en cuanto a participativa (Conceptualizando la política como "la tarea consistente en repartir las partes de lo común cuando, por desconocimiento o falta de reconocimiento, lo común es denegado a una parte (un grupo o persona) la cual se reconoce a sí misma como acreedora de una parte (de lo común) en el reparto) la participación ha de ser democrática y extenderse tanto al juego como al trabajo.

c) Con el trabajo en la cúspide, se trataría de conseguir una escuela claramente transformadora, esa es la connotación que nos interesa de la categoría trabajo cuando lo encumbramos. Y su proyección sobre el resto nos daría un ocio transformador (político), un juego transformador (como la actividad hacker que ha transformado el mundo) y una democracia transformadora, como resultado de la libre expresión de la singularidad y

de su potencia.

d) Con el juego en la cúspide, se trataría de conseguir una escuela claramente entretenida, gozosa y deseante. Y el entretenimiento, el gozo y el deseo abarca el gozo y el deseo de ser políticos (participantes), democráticos (expresivos y potentes) y trabajadores (transformadores de la realidad).

Pero la metatarea de la escuela de la multitud no es ninguna de estas cuatro facetas en concreto, si no el juego de la diferencia de las cuatro y mucho más: a través de los cambios en el posicionamiento del tetraedro imaginado, y los posibles significados y connotaciones que se derraman desde la cúspide en cada uno de estos cambios de posición, y de las diseminaciones de sus connotaciones podemos llegar a comprender el efecto sinérgico de la propia diferencia de este modelo "poli-visionable" y atisbar la verdadera potencia del modelo de escuela propuesto basado en la metatarea de diseñar tareas que favorezcan el ocio democrático, el trabajo democrático y el juego democrático. Se nos dibuja una escuela que es a la vez:

- cuando la visionamos con el ocio en la cúspide, una escuela movida por la participación, cuyo motor es la participación política (y también policial, pero obviamente enfatizamos la primera),

- cuando la visionamos con la democracia en la cúspide, una escuela capilarizada por la democracia (penetrando la libre expresión de la singularidad hasta los más recónditos intersticios del trabajo, el ocio y el juego, las prácticas que allí se desarrollan),

- cuando la visionamos con el trabajo en la cúspide, una escuela transformadora de la realidad (dejando huella en el mundo en la realidad a través de unas nuevas prácticas que señalan nuevos tipos de sujetos, democráticos, obrando así una primera transformación) y

- cuando la visionamos con el juego en la cúspide, una escuela entretenida, gozosa, deseante.

Hemos empezado este ejercicio de visualización, con el visionado de un triángulo dibujado en un plano bidimensional, hemos pasado al visionado de un tetraedro en un espacio tridimensional y hemos llegado, por fin, a través de ese "cuando", que implica la presencia también de la cuarta dimensión, el tiempo necesario para rotar las posiciones y reinterpretar la ambivalencia del modelo, a la diferencia inmanente en nuestro modelo de metatarea. Acercándonos así a una más completa comprensión de la interrelación dinámica entre los cuatro elementos que convergen en la escuela de la multitud: ocio (política), juego (entretenimiento), trabajo (transformación) y democracia (libre expresión de la singularidad). Cuatro elementos generadores a su vez de cuatro momentos diferentes en la comprensión de la nueva institución: la escuela de la multitud. La completitud del significado de la misma abarca así todas sus connotaciones y diseminaciones de significados, ganando en riqueza, y ayudándonos a pensar-comprender el modelo propuesto, pero también es necesario tenerla en cuenta a la hora de evaluar el propio modelo o su desarrollo o implementación, permitiendo hacerlo desde las cuatro perspectivas inherentes a los cuatro momentos estructurales que hemos detectado, descubierto, con este ejercicio de nuestra imaginación, con la visualización geométrica de la escuela de la multitud, un ejercicio imaginativo que nos ha permitido, detectar, descubrir la enriquecedora "diferencia" del modelo de metatarea de la escuela de la multitud.



### **CREAR UNA ESCUELA BIOPOLÍTICA. ("La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri" tesis en proceso de construcción)**

En el camino de la radicalización de la democracia, de la consecución de la democracia absoluta a través de las prácticas y los discursos de la institución escolar existen numerosos interrogantes sobre qué hacer. Muchas de las respuestas a la pregunta ¿qué hacer? se hayan en el propio quehacer docente, más en concreto, en la transformación del mismo.

Estamos intentando instalarnos en la gran empresa, el importante negocio (en cuanto a trabajo, negación del ocio) de recuperar el ocio. Se trata de un ocio redescubierto, porque renovación es, a veces, redescubrimiento, un ocio en el sentido originario, político, participativo, democrático, que nos acerque al "Otium": la cultura y la libertad.

La Escuela es la institución administradora de paideia y por tanto un lugar para la conformación de las subjetividades. Un lugar, también, para el pasaje subjetivo, de los sujetos, desde la heteronomía a la autonomía. Transformando nuestro quehacer transformamos la forma, y también el fondo, de la conformación de la subjetividad y transformando la forma de conformar la subjetividad se transforma el modelo de subjetividad, se crean subjetividades radicalmente nuevas. Nuevas subjetividades que son políticas, o lo que es lo mismo, subjetividades participativas que son, también, subjetividades democráticas, es decir, expresivas (tienen voz en el foro) y potentes (ejercen el voto en el foro) y, además, a la vez, trabajadoras, es decir, transformadoras y, por último, lúdicas, es decir, gozosas y deseantes. Si emprendemos esa tarea, estaremos haciendo con ello un buen trabajo: estaremos transformando el mundo.

El trabajo del maestro ha sido siempre un paradigma del trabajo inmaterial. También en ocasiones en la historia de la educación, ha sido un trabajo político (participante en la sociedad para transformarla, recordemos que la IIª República española fue "tachada" de "república de maestrillos") aunque haya primado mayoritariamente su función participativa policial (mantenimiento, reproducción, perpetuamiento del status quo: las relaciones sociales de producción, y los consecuentes formatos culturales, morales, éticos, políticos y religiosos existentes). Pues bien, como resultado de la aplicación de la metatarea de la escuela de la multitud, el quehacer del maestro, transformado, cobra una dimensión claramente política (participativa en la sociedad, en su transformación, creación). No deja de ser trabajo, conformación de subjetividades, una forma de "producción" de sujetos, pero al mismo tiempo una forma de política, de participación en el mundo para su transformación. El trabajo del maestro es, en nuestro modelo, una de las formas más claras de producción biopolítica. Se trata de un trabajo dentro y en contra de los parámetros del actual biopoder, encarnado o mejor virtualizado, puesto que es un poder cada vez más difuso y abstracto, en el Imperio. Un trabajo en el seno de las estructuras "blandas" de ese poder, la "red institucional de encierro" que nombra Foucault<sup>25</sup> (la estructura realmente dura sería en este caso la guerra estructural que caracteriza al Imperio). Se trata de una nómada, un devenir sin movernos de nuestro ámbito, trazando nuevas líneas de fuga, sin irnos físicamente de nuestro ámbito a pesar de su posible hostilidad respecto de nuestras pretensiones. Una nómada a realizar "encerrados", en el sentido reivindicativo de la palabra (los encierros son un arma de la multitud) en la

---

<sup>25</sup> Foucault, M. (1999) "Estrategias de Poder" Barcelona Paidós. p. 249

red institucional de encierro del Imperio. Es un trabajo cuyo objeto son los nuevos sujetos, la nueva carne viva, la Multitud presente en la escuela, en sus dos roles enseñantes y aprendices, maestros y alumnos. El objetivo es dotarlos, dotarnos, de autonomía mediante la participación en la creación de la norma (hacerlos, hacernos, participativos, políticos); hacerlos, hacernos, expresivos y potentes (democráticos); darles, darnos, poder, poder constituyente (poder para la transformación del mundo y de ellos, nosotros, mismos); hacerlos, hacernos, gozosos y deseantes para, "jugando", jugar un "buen papel" en el mundo, un rol transformador. Se trata, en definitiva, de un trabajo que es una de las formas más clara producción biopolítica, dentro y en contra del biopoder. Quizás estemos ante una de las armas que necesita la multitud, expansivas, constructivas y que creen poder constituyente para su lucha por la democracia absoluta. Podemos crear, en red, en "insurrección", auto-encerrados dentro de las instituciones de encierro, dentro y en contra la nueva escuela biopolítica: La Escuela de la Multitud.

#### LA EXPRESIVIDAD Y LA POTENCIA DE LOS NIÑOS "NO INFANTILIZADOS" DE LA ESCUELA DE LA MULTITUD.

En el apartado anterior hemos dicho que transformando la forma de conformar la subjetividad se transforma el modelo de subjetividad, se crean subjetividades radicalmente nuevas. Nuevas subjetividades que son políticas, o lo que es lo mismo, subjetividades participativas que son, también, subjetividades democráticas, es decir, expresivas (tienen voz en el foro) y potentes (ejercen el voto en el foro).

El hecho de que desde la más tierna infancia se posea voz y voto en todos los posibles foros relacionados con la escuela de la multitud: la asamblea de aula y la asamblea de centro e incluso en las previsibles asambleas intercentros, y, sobre todo, el hecho de que el voto de un niño pueda tener tanto valor o potencia como el voto de un adulto, puede causar extrañeza e incluso "vértigo". Pero para exorcizar esa extrañeza y ese "vértigo" nos remitimos a la experiencia de Summerhill, la escuela inglesa cuyo lema es "La libertad funciona". En Summerhill, esta "anomalía salvaje" frente al sistema educativo inglés, se ha venido desarrollando una práctica asamblearia de estas características, una persona un voto con igual valor que los demás, desde el director, S. Neill, hasta el parvulito recién ingresado en la institución y los resultados son sorprendentes: Los niños asimilan enseguida su función de correguladores y corresponsables y empiezan a conocerse a sí mismos desde un principio como portadores de discurso, palabra, voz, completamente reconocida y como potentes capaces de desplegar el poder de su voto.

Piaget en cierto modo infantilizó a los niños reconociendo sus etapas psicológicas, que los hacían diferentes de un "hombre pequeño", concepción que se tenía de ellos cuando trabajaban en la agricultura desde muy temprana edad o penetraban arrastrando carretillas en los túneles más estrechos y dificultosos de la mina en la revolución industrial. Eran hombre pequeños, tan explotables como los mayores, más explotables incluso, había que excavar túneles más pequeños en la mina si entraban los niños. Las concepciones piagetianas nos hicieron repensar al niño y lo que hasta entonces era normal pasó a ser una barbarie: la explotación infantil. Pero como contracara de la moneda, o como el otro elemento de la diferencia, lo que en principio era un refugio para el niño en su etapa infantil se convirtió también en cierto modo en "jaula de oro":

Los niños son "infantiles" y, o no se les reconoce capacidad para pensar, dialogar, decidir por ellos mismos, o sus pensamientos, intentos de diálogo y decisiones son las de "un niño", con todo lo que eso implica. Se le puede oír, sobre todo cuando grita, llora y patalea, reclamando su voz y su voto cuando se le niega, porque su intuición del concepto voz y voto sí es clara. Pero aunque se haga oír con su rebeldía y su insurrección contra el adulto en forma de berrinche, se le suele escuchar poco y desde luego no se le reconoce como parte autónoma, expresiva y potente, sino como no-parte en las decisiones y parte heterónoma en sus actuaciones: debe obedecer las directrices emanadas del mundo adulto que no oye su voz ni considera su voto, su voluntad. Postergando esas capacidades, voz y voto, hasta las edades no infantiles, ni siquiera puberales, hasta la adolescencia en las que tendrá que luchar por ser él mismo frente a lo que quieren que sea y por fin con la entrada en la primera edad adulta, obtendrá la mayoría de edad legal, la voz y el voto.

El ejercicio transformativo que se propone en la escuela de la multitud, basándonos en el hito de Summerhill, es aprender a, además de oír, escuchar y reconocer, la voz y el voto de los niños desde su más tierna infancia.

Al fin y al cabo vivimos un siglo XXI en sus principios con la presencia de: explotación infantil, esclavitud infantil, el reclutamiento de infantes para los ejércitos mercenarios, prácticas execrables pero no desaparecida, ni siquiera con el "efecto Piaget" (la infancia como refugio del niño pero también como encierro) y su desarrollo se ha alcanzado "infantilizar" más que a los niños de los países desarrollados.

Por tanto, nuestro papel, aparte de luchar como co-institución constituyente para acabar con las citadas lacras, pasa por el reconocimiento de esa "potencia adulta", del niño que se niega en el discurso adulto, pero se explota en las prácticas productivas en las maquilas y fábricas de muchos países y en las prácticas bélicas también se explota y a veces se hace "hace explotar", junto con todo su futuro de adulto, cuando pisan una mina en el campo de batalla; o les toca una bala.

Este reconocimiento de la potencia adulta y "no infantil" inmanente en el niño, no solo en cuanto capacidad de llegar a ser adulto a su tiempo, sino también en cuanto a capacidad de ejecutar algo como un adulto - y en este caso no hablamos de ejecutar la producción (como en la explotación infantil, esclavismo infantil) ni ejecutar la guerra (existencia de niños soldado) - sino ejecutar la libre expresión y la potencia - esta vez en su significado de poder y fuerza - pasan por el reconocimiento de su derecho a tener voz y voto en el foro en el que participa con los adultos, igual que cualquiera de ellos.

Los efectos del reconocimiento de la capacidad de los niños para tener voz y voto ya fueron sorprendentes en el Summerhill de los años sesenta y setenta y pueden serlo aún más en nuestro tiempo y en nuestra nueva escuela propuesta donde confluye con el reconocimiento de la capacidad transformadora del trabajo, la capacidad política del ocio y la capacidad deseante y gozosa del juego.

**LA "TRENZA" COMO POSIBLE MODELO DE ORGANIZACIÓN DEMOCRÁTICA DE LA MULTITUD. ("La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri" tesis en proceso de construcción).**

1. LAS CARACTERÍSTICAS DEL FORMATO "TRENZA".

De nuevo se solicita del lector un ejercicio de la imaginación. La forma más sencilla de definir la singularidad es, para Deleuze, la metáfora de las gotas de agua que componen la lluvia. Creemos oír la lluvia, pero la lluvia es una ilusión acústica, lo que realmente oímos son las gotas al caer. Singulares gotas. Aunque a veces para una mejor hegemonía, se insista en ocultar las gotas tras la lluvia, ocultar a la multitud de singulares tras la idea del pueblo que los trasciende, la lluvia, aunque ésta sea en realidad un nombre vacío, una mistificación. Sin embargo, las gotas de agua se nos hacen demasiado escurridizas para lo que intentamos vislumbrar en este ejercicio de imaginación. Esta vez el objeto de nuestras andanzas imaginativas serán los cabellos. Se avienen mejor a lo que intentamos explicar. Imaginemos unos cabellos maravillosos, no por el uso de un buen champú, sino porque son cabellos animados y autónomos, son la útil metáfora de las singularidades. Un buen día estos cabellos, hartos de ser sacudidos continuamente por el viento, el polvo, etc. deciden, de manera autónoma, entrelazarse en trenza, co-instituir una trenza, en un intento de nómade cooperativo emancipatorio de las calamidades del entorno (viento, enredos, polvo, etc.) sin abandonar su ámbito el cuero cabelludo. Pues bien, al mismo tiempo que visualizamos esta curiosa escena podemos extraer conclusiones respecto del formato "trenza":

Primero, notaremos que ningún cabello pierde su singularidad en la trenza. Todos están incluidos en ella, ninguno ha sido integrado, desintegrado, en una estructura que le hace perder su identidad original. Los cabellos de la trenza siguen siendo multitud, no fusionan en pueblo o partido. Una trenza no es un pilar, donde las varillas pierden su singularidad entre el hormigón ni un fascio donde las varas han perdido su identidad y están atadas. La trenza es una estructura contingente y provisional constituida en la cooperación, en la democracia, en la lucha por la libertad y la cultura. Los cabellos se trenzan para cooperar, dialogar, debatir y discutir entre ellos y para luchar contra el mundo, en los dos sentidos, para defenderse del mundo y sus agresiones y para atacar ciertos aspectos del mundo. Pero su estado natural es sueltos, y en ningún momento lo niegan, no se trata del Estado Leviatán de Hobbes, sino de una trenza.

Asímismo en nuestra "trenza mágica de cabellos animados autónomos" que no es más que una metáfora de "lo común", hay un diálogo permanente de potencias, la trenza presenta una suerte de "concordia discors". Con ello queremos decir que la estructura de la trenza presenta cierta concordia:

- a) inclusión de todos los cabellos en un espacio común donde confluyen los vectores potenciales de cada uno de ellos,
- b) consenso respecto al reconocimiento mutuo como interlocutores múltiples en el espacio común, la trenza, que crean cuando se juntan y cooperan,

Pero también presenta cierta discordia:

- c) se puede reconocer en la trenza un constante forcejeo, un juego de potencias singulares, como veremos a continuación. Cada uno de los cabellos, adopta diferentes direcciones en su transcurrir aunque todos transcurren, crecen, desarrollan su potencia en el mismo sentido - hacia el Otium: la libertad y la cultura, lo que Negri ya nombraba en los setenta como la autovalorización obrera. Cada uno de ellos, adopta diferentes direcciones a lo largo del transcurso de la trenza, diferentes direcciones que les proporcionan diferentes formas de ser en el seno de esa trenza (máscara social), y diferentes posicionamientos o perspectivas de desarrollo del transcurso de la trenza. Posicionamientos que se enfrentan, a veces,

discors, hasta entrecruzarse con esos mismos otros y superar el conflicto transitorio con este entrecruzamiento. Entrecruzamiento que no es más que la representación gráfica de la discusión interior en la trenza, el debate permanente en el seno de la trenza, la persuasión ejercida en un momento dado por parte de unos cabellos y sus pensamientos sobre los otros, la transigencia de esos mismos cabellos frente a los pensamientos de los otros en otro momento diferente, el consenso entre todos los cabellos cuando sea posible... Todas ellas capacidades para la acción democratizante, coconstituyente de la democracia en lo común, en la acción en pro de la eficacia en la defensa de lo común y del ataque con "lo común" a su negación: el Imperio. En definitiva la trenza representa la vida democrática de los cabellos cuyo estado natural es la singularidad y que han constituido contingentemente la trenza, la cooperación en lo común, para luchar por la vida libre, por la cultura, a través de la democracia. y sus prácticas.

Por último, cabría añadir unas aclaraciones:

a) Si alguien hubiera vislumbrado el vector de la "unificación" o "unicidad" frente al de diversificación o diversidad en la estructura de trenza, basta para desmentirlo pensar que la existencia de una sola trenza es contingente, se pueden constituir multitud de trenzas, e incluso trenzas de trenzas. Movimiento de movimientos. No creo que a Hobbes le gustara esta estructura, a Spinoza seguro que sí.

b) Y si alguien ha vislumbrado el vector del "individualismo" en todo esto, aclararemos que la singularidad está en las antípodas del individualismo, o mejor, viaja quizá en la misma dirección pero, con toda seguridad, en el sentido contrario. El individuo es como su nombre indica "indivisible", es la fracción más pequeña que se puede separar de la sociedad. Separar. Sin embargo, la singularidad hace el camino a la inversa, no se trata de separar, sino de confluir, cooperar, en definitiva, construir, junto a los otros en la libre relación con ellos la propia identidad. Cada uno de nosotros es singular, único, irrepetible, como cada una de las gotas de la lluvia, pero no indivisible, en cada uno de nosotros habitan multitud de facetas del carácter, de neuronas como sustento físico de ese carácter, "en cada uno de nosotros habitan legiones de ángeles y demonios" dice Negri en algún lugar. Somos singulares, irrepetibles, pero multitudinarios, resultado de la cooperación de millones de células y de las improntas de miles de experiencias y desarrollamos a lo largo de nuestras vidas, decenas de roles diferentes en relación con los otros singulares múltiples. Y además como singularidades estamos abocados al encuentro con los otros para transmitir nuestra riqueza y para construirmos en relación dinámica con los otros singulares, siendo parte del colectivo en el que nos incluimos, como las gotas al caer hacen en lo que llamamos lluvia, o como los cabellos al entrelazarse hacen en lo que llamamos trenza.

## 2. LA TRENZA Y LA RED

*"La magia de Seattle consistía en demostrar que todas estas reivindicaciones no eran una simple colección casual y azarosa y una cacofonía aleatoria de voces diferentes sino un coro alzado en común contra el sistema global. Las estrategias de organización de los manifestantes sugieren este modelo (la red). Los distintos grupos afines se reúnen o convergen pero no llegan a formar un gran grupo centralizado, se mantienen diferentes e independientes pero constituyen una estructura en red que los asocia. La red define tanto a la singularidad como su comunidad" Hardt y Negri. Convergencia en Seattle en "Multitud. Guerra y Democracia en la era del Imperio"., página 331.*

Se nos representa con este nuevo ejercicio de la imaginación una conformación, que al igual que la red, la conformación reticular, puede ser susceptible de adopción en modelos de organización de la multitud. La diferencia de la trenza con la red es que la red preexiste en las nuevas relaciones sociales y de producción a las ideas negrinianas de usarla como forma organizativa y la trenza no preexiste. La trenza implica una volición, un acto de la voluntad de la singularidad, de cooperación estrecha con el resto, que implica cierto gran compromiso en la acción, sin que ello, por supuesto, signifique una mengua o una negación de su identidad singular y particular. La trenza está en las antípodas de las propuestas Hobbesianas que unifican, funden, la identidad de la singularidad, la niegan, la sacrifican en pos de la eficacia y eficiencia de la institución, de la norma que acaba con el hombre salvaje, una pesadilla para Hobbes que no lo es para nosotros, los nuevos bárbaros del Imperio, las anomalías salvajes.

### 3. LA TRENZA Y EL FASCIO

Negri dice en "Del retorno, abecedario biopolítico" que los fascistas son nuestra imagen en el espejo. Vamos a comparar la trenza con el fascio:

a) En el fascio las varas han sido arrancadas ya no son varas. En la trenza autónoma los cabellos siguen asentados en su identidad de origen, en su radical, de raíz, singularidad.

b) En el fascio las identidades originales han muerto para de manera heterónoma ser fajados sujetados con cuerdas, elemento exógeno, heteréonomo, para, disciplinados, obtener más fuerza. En la trenza las identidades originales permanecen vivas y son ellas las que se entrelazan con el mutuo reconocimiento como interlocutor, con el reconocimiento del espacio común, la trenza, y un criterio común, trenzarse, se sujetan cada uno de ellos autónomamente, sin cuerdas exógenas, a los demás, iguales en sus diferencias en el origen y posicionamiento relativo en la trenza.

c) En el fascio los palos se juntan heteréonomamente para con sus fuerzas unidas sujetar algo transcendente, que está más allá de ellos, el filo del hacha, el jefe, la patria. En nuestra trenza imaginaria, los pelos se juntan autónomamente extrayendo fuerza de su inmanencia para depositarla en su propia inmanencia, no hay ningún filo de hacha que las trascienda.

d) Y por último, en términos armamentísticos, el látigo, la trenza, es menos destructor y asesino que el fascio con su filo de hacha. La trenza es mucho más flexible, menos pesada y quizá más persuasiva por que no acaba con el enemigo con el golpe, vences y convences, convences y vences, con el hacha acabas con el enemigo y una vez muerto es difícil convencerle de nada.

### 4. SÍNTESIS GRÁFICA DE LA TRENZA DEMOCRÁTICA.

Así, la trenza se nos muestra como posible modelo de organización democrática, donde las singularidades, autónomamente, se juntan y entrelazan con la crítica abierta y constructiva, la discusión, el debate, la "concordia discors", el consenso, la persuasión, la transigibilidad, etc. Y se juntan y entrelazan para crecer hacia la libertad y la democracia. Libertad y democracia que, en este "formato trenza", son inmanentes al propio desarrollo del crecimiento en trenza.

Vamos a aclarar un poco más todo esto con la referencia de una imagen gráfica: La imagen gráfica de síntesis sería:

a) en la base de la hoja trazamos una línea horizontal, el cuero cabelludo, el lugar común, la escuela en este caso,

b) sobre esta línea, espacio o lugar común, trazamos varias líneas perpendiculares que representan los cabellos, las singularidades, radicalmente distintas, cada una tiene una raíz. Y desde allí ascienden por la hoja intentando llenar el espacio en blanco.

c) un espacio en blanco, aún por escribir como diría Derrida, que son la libertad y la cultura

Y ahora empieza la acción (democrática):

Las líneas que representan los cabellos ascienden un poco, y trazando un giro de cuarenta y cinco grados las que están a la izquierda se lanzan al encuentro de las que están a la derecha y a la inversa. Es decir, se produce el encuentro de las singularidades en el lugar común, la trenza. Las líneas continúan avanzando con su potencia singular, se cruzan y entrelazan, se trenzan. Se produce la discusión, el debate y la resolución del conflicto. Las líneas crecen de nuevo un poco en vertical e inmediatamente realizan de nuevo el giro de cuarenta y cinco grados que les lanza a un nuevo encuentro con sus antagonistas en la concordia discors de la trenza. Estamos ante un nuevo conflicto y de nuevo el encuentro, el debate, la crítica abierta y constructiva, la discusión, etc. son el camino para su resolución. Esto en vez de ser la "revolución permanente" que planteaba Trotsky es la "discusión y resolución permanente de conflictos en la vida democrática de la trenza". Cuando esta secuencia se repite varias veces se han solucionado varios conflictos y se ha crecido en la democracia, hacia la libertad y la cultura. Se ha llenado la hoja en blanco, se ha llenado la libertad y la cultura que aún estaban por dibujar, por escribir, por textualizar con la algarabía, la alegría democrática, del encuentro de las singularidades. Quizá podamos llenar la hoja en blanco de nuestra libertad y de la recuperación de la cultura que nos fue un día usurpada por las clases dominantes - como dice Jean Claude Milner en "El salario ideal" - trenzándonos unos con otros alumnos con alumnos, alumnos con maestros, maestros con maestros, en la Escuela de la Multitud con la práctica del ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático.

### **CONSECUENCIAS DEL ESTUDIO DE LA ESTRUCTURA TRENZA. ("La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri" tesis en proceso de construcción)**

EN EL PLANO PEDAGÓGICO - DIDÁCTICO.

La Nueva Escuela de la Multitud es una escuela bárbara, en el sentido positivo del término, en el seno del Imperio. Hay por tanto muchas oportunidades de trenzamiento en ella.

Previa:

**trenzar.** (Del lat. *\*trinitiāre*, de *trini*, de tres). **1.** tr. Hacer trenzas. **2.** intr. *Danza y Equit.* Hacer trenzados. (DRAE)

Del latín *trinitiāre*, de *trini*, de tres... Muy sugerente la realización de una trenza con las tres grandes prácticas que marcan o determinan la metatarea de la escuela de la multitud. Óptima posibilidad la de trenzar, ocio - juego - trabajo, de forma democrática, para que avancen por la hoja en blanco donde se dibuja - a través de la democracia - la cultura y la libertad, el *Otium* recuperado para el *Demos*. Un *Demos* que entonces, cuando surgió en la democracia de la polis, ya el término tenía connotaciones multitudinarias. Y ahora podemos decir sin miedo a errar que ya es

Multitud. Así pues, se trataría de recuperar con esta "trenza democrática" - la Nueva Escuela de la Multitud - la dimensión del Otium - la cultura y la libertad - para esa Multitud a la que fue usurpado por las clases poderosas. Y podríamos hacerlo en el "lugar común de carne viva y piedra" donde la estructura de la "trenza" marca los encuentros los diálogos, los entrecruzamientos tanto entre las personas, las singularidades habitantes y vividoras del currículum, como entre las tres grandes prácticas definitorias del quehacer de la nueva organización escolar que planteamos. Estamos diciendo que todas las consecuencias extraíbles de la síntesis gráfica de la trenza (avance, abocamiento, encuentro, solapamiento, entrecruzamiento, avance...) pueden ser aplicadas al ocio juego y trabajo. Como en la trenza cada uno de ellos aboca a los otros dos, los solapa, los entrecruza, avanza y vuelve a abocarse a los otros para volver a solaparse, entrecruzarse y avanzar, en una secuencia sin fin que traza el transcurso del currículum de la nueva escuela bárbara.

#### EN EL PLANO POLÍTICO.

*"En el partido, las necesidades y los deseos obreros están subordinados de un modo sádico a la supuesta, pero siempre mistificada, unidad y generalidad del programa. La interiorización de esta necesidad es masoquista. La delegación a la generalidad se personifica en el "liderismo": a través del formalismo de su estructura, el partido expropia a la clase de su fuerza - invención. El partido, por necesidad, una necesidad inducida por la generalidad de un mismo proyecto, se muestra o como medianía impotente o como vanguardia, potente, sí, pero arrogante e insolente frente al movimiento de las masas." Negri, A. "Dominio y Sabotaje" pag. 105 y 106.*

pero:

*"La respuesta ha de situarse necesariamente en la lógica de la separación: el partido es una función de la fuerza proletaria para garantizar el proceso de autovalorización. El partido es el ejército que defiende las fronteras de la independencia proletaria.*

*(...)*

*"El partido si se nos permite el chiste, es una orden religiosa combativa, pero no la totalidad eclesial del proceso". Ibidem p. 108*

En cuanto a la primera cita del profesor Negri, cabe preguntarse por las posibilidades de la trenza como alternativa al partido como arma de la multitud, hace desaparecer esa autonegación, ese masoquismo trascendente de cada una de las singularidades, que mantienen su identidad como los cabellos en el interior de la trenza, su estado natural es sueltos, no pierden su singularidad en el proceso. La trenza además no expropia la fuerza-inventiva, sino que la coaliga, la hace funcionar a plena potencia, con el continuo debate, e intercambio de posiciones, solapamientos, entrelazamientos de posturas, de corrientes, de personas que la componen.

En cuanto al segundo párrafo:

Las trenzas son como los órdenes monásticos en el Tibet hay a cientos y cada una va a la suya. Dentro del cuero cabelludo pueden coexistir tantas trenzas como los cabellos quieran o puedan construir con sus afinidades. Y pueden existir trenzas de trenzas. Y las trenzas son como las milicias, presentan cierta forma entre "poder - ejército" y cierta forma



de poder "poder tropel"<sup>1</sup> (reivindicamos el sentido positivo, spinoziano, frente al hobbesiano, de tropel) que necesita la Multitud para defenderse del Imperio y para atacarlo. Las grandes manifestaciones contra la guerra fueron, en cierto modo, enormes trenzas multitudinarias que azotaron los planes de Estados Unidos en Irak. No los destruyeron, pero les hicieron daño.

Negri dice, en la actualidad, que la multitud necesita armas que sean: expansivas, constructivas y constituyentes. La trenza goza de esos tres elementos en su formato. Expande las posibilidades de resistencia y ataque, construye hermanamientos en la práctica, y es constituyente. Parece que la trenza ha pasado el primer control de calidad. Ahora que se ha deconstruido la idea del partido de la multitud, necesitamos una alternativa organizativa libre y eficaz, flexible pero dura. ¿Quizá la trenza?

Por último, una nota que pertenece tanto al campo de la filosofía política como al de la pedagogía y la didáctica. Si tuviéramos que hacer una síntesis gráfica del conflicto en un espacio, encontraríamos a derecha e izquierda las partes enfrentadas en el conflicto y en el centro las partes que pueden llegar a hacer de mediadoras o las que no se escoran hacia las posturas antitéticas del conflicto. Así pues una estructura general en el foro del conflicto, así de sencilla, izquierda centro derecha, resuelve con la acción de trenzado, todas las partes pasan por todas las posiciones, izquierda, centro, derecha, teniendo la oportunidad de situarse en las perspectivas de las otras dos partes. También pueden haber trenzas a cuatro, a cinco, y así sucesivamente, pero siempre cada uno de los sujetos, pasan por todas las posiciones, ve todas las perspectivas. ¿Y que es lo que le permite esa "multiperspectividad"? El diálogo, el debate, la discusión, la crítica... la trenza de las facultades, de las potencias, democráticas, comunes, de los que trabajan lo común en la trenza, ya sea la trenza educativa, la escuela, o la "trenza política", ¿una estructura mejor aún que la liga frente al partido?. Existe también un enorme potencial si pensamos en la trenza de trenzas, en el movimiento de movimientos. Además, la trenza, usada como látigo, puede arrancar las armas enemigas de las manos del enemigo. Usemos nuestras armas, pacíficamente, para desarmar al enemigo. Desarmar, ¿desestructurar?, aquí aparece de nuevo la relación entre autovalorización y desestructuración, leit motiv en "Dominio y Sabotaje", un texto muy avanzado en sus planteamientos si pensamos en su incardinación a mediados de la segunda mitad del siglo pasado. Como en las películas de "Indiana Jones", vale también la trenza, usada como liana, para organizar fugas. Las fugas de la multitud. Así que parece ser que los múltiples contamos con redes y también con trenzas. No está mal para empezar... de nuevo.

---

<sup>i</sup> Es "tropel" muchedumbre que se mueve en desorden ruidoso, definición anclada en Hobbes. Spinoza diría mejor que "en tropel" avanza la multitud. Sin embargo, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, anclado en Hobbes, dice que avanzar en tropel es "Yendo muchos juntos, sin orden y confusamente". Se tiende a pensar que no hay orden cuando el orden que hay no es el del poderoso, se tiende a pensar que se avanza confusamente cuando no hay filas, ni banderines, ni cabeza de la manifestación con sus representantes, pero de confusión nada. En lo único que acierta es en lo de juntos. No avanzamos sin orden, tenemos nuestro propio orden, no estamos confusos, que sabemos lo que queremos.. Pero eso sí, la multitud avanzamos juntos.