

**Nº 2 (2019)**

**La cultura del capitalismo tardío.**

**Subjetividad, cultura de masas y sociedad capitalista**

COORDINADOR:  
Javier Gurpegui Vidal (FEDICARIA-Aragón)



# SUMARIO

**EDITORIAL** 1

## TEMA DEL AÑO

### **La cultura del capitalismo tardío.**

#### **Subjetividad, cultura de masas y sociedad capitalista**

La producción (escolar) del sujeto en tiempos de la racionalidad neoliberal  
*Mara Socolovski y Lucía Forcadell* 11

De afectos y multitudes. Sobre políticas de construcción de subjetividad  
*Juan Manuel Aragüés* 32

A propósito del sujeto patriarcal. Silvia Federici: apuntes para un  
materialismo histórico del siglo XXI  
*Sandra Blasco* 49

Socialización capitalista y mutaciones antropológicas. Adorno, el nuevo  
tipo humano y nosotros  
*Jordi Maiso* 65

Contingencia, pragmática y emancipación. Entrevista a César Rendueles  
*Javier Gurpegui y Juan Seoane* 81

## APUNTES CRÍTICOS

La "jodía" movida: juventud, producción cultural y cambio político.  
Un nuevo enfoque para el estudio de la Transición española (1975-1985)  
*Vicente Pérez-Guerrero* 108

Modular la subjetividad. La idealización publicitaria de la identidad neoliberal  
*Patricia Amigot y Laureano Martínez* 119

Noticia y circunstancias de un reducto de actividad cultural: el CELAN  
de Andorra (Teruel)  
*Juan Mainer y Julio Mateos* 128

Ciudadanía y educación: la contribución de la universidad neoliberal  
al vaciamiento de la democracia  
*Pedro López* 140

La escuela como cultura. Espejismos historiográficos  
*Raimundo Cuesta* 150

Enseñar y pensar la profesión: comentarios a la autobiografía de un docente  
(José María Rozada Martínez)  
*Aida Terrón* 163

Un pedacito de pensamiento crítico. Notas sobre la obra de  
Gustavo Hernández, *La tradición marxista y la encrucijada postmoderna*  
*Miguel Salinas* 173

## **OBITUARIOS**

Recordatorio intergeneracional de Josep Fontana  
*Raimundo Cuesta y Gustavo Hernández* 188

Conversando con Paz. En recuerdo de Paz Gimeno Lorente  
*Javier Gurpegui* 202

## EDITORIAL

### *En recuerdo de Paz Gimeno Lorente*

El primer número de esta segunda época de *Con-Ciencia Social* giraba alrededor de un tema monográfico específicamente educativo: “Política educativa y educación: pactos, leyes y estrategias”. Por ello, y buscando una cierta alternancia, en este segundo número hemos priorizado un eje temático dotado de un sesgo sociocultural, en sentido más amplio. Si revisamos, en la primera época de esta revista, los distintos temas del año aparecidos, especialmente desde el año 2007, encontramos títulos como “Educación crítica de la mirada” (en ese mismo año), “Biopolítica, Ciencia y Sociedad” (2009), “Crítica de la crítica” (2012), “Contra las virtudes del progreso, las razones de la crítica” (2014) o “Capitalismo y conocimiento” (2016). Es decir, enfoques que, sin excluir los contenidos educativos, aluden de forma global a cuestiones sociales e ideológicas. Y todavía se hace más evidente esta tendencia si atendemos a los autores entrevistados en la sección “Pensando sobre...”: con Josep Fontana (1997) –a quien luego nos referimos–, Valeriano Bozal (1999), Román Gubern (2007), José Luis Peset (2009), Ignacio Fernández de Castro (2010), Julio Aróstegui (2012), Michel Foucault (2013) u Horacio Capel (2016), estamos ante personajes que investigan la vida en sociedad y, en su caso, aluden a la educación como un componente más de ella.

En los trabajos que publicamos en la sección "Tema del Año" de este número, bajo el título *La cultura del capitalismo tardío. Subjetividad, cultura de masas y sociedad capitalista*, predomina un enfoque filosófico; filosofía que no debe entenderse como el libre vuelo de la imaginación razonadora, sino más bien como ese discurso de segundo grado, que llega a la abstracción a partir de la empiria inherente a la experiencia de la vida en sociedad y que a su vez facilita el diálogo entre distintas disciplinas.

Publicada aquí con el título de “Contingencia, pragmática y educación” (en alusión al filósofo Richard Rorty), la entrevista a César Rendueles viene a ser, por sus derivaciones, el eje seminal del monográfico. En la organización de sus contenidos subyacen diversas aporías, vinculadas al juego político de la Modernidad: individuo/sociedad, naturaleza/cultura, progreso/antiteleogismo, populismo/razón democrática, ética basada en unos valores universales/ética ligada a las prácticas e instituciones, la historia como libre expresión de los individuos o producto del automatismo de las relaciones de producción... No se trata aquí de anular estas contradicciones, sino de recorrerlas de nuevo, conscientes de que tomar partido irreflexivamente por uno de sus componentes nos llevaría a cerrar en falso una disyuntiva.

De estas aporías, la tensión entre individuo y comunidad será central en el discurso de Rendueles. Cuando la modernidad irrumpe en las comunidades tradicionales, disuelve las redes sociales densas que sus miembros establecían, para sustituirlas por vínculos regulados según la lógica del mercado. Precisamente el término *sociofobia*, que da título al libro más exitoso del autor, y que se ha querido recluir en el ámbito de las tecnologías de la información, alude también al vaciado de las relaciones comunitarias, según esa lógica abstracta a través de la cual, en palabras de Žižek, el capital determina lo que ocurre en sociedad. En este proceso de vaciamiento, el capitalismo ha tenido un comportamiento paradójico: por un lado, ha construido un modelo de sujeto individual que se presupone autónomo para tomar decisiones que, buscando su propio bien, derivan en el bien común; por otro, ha pretendido fagocitar, muchas veces con éxito, los nichos de solidaridad comunitaria.

Según el autor aquí entrevistado, para el cambio social no solo son necesarios unos enunciados normativos, que propongan un programa, sino también unos requisitos de cohesión de ámbito sociocultural. En ese escenario, surgen dos temas vertebradores de los discursos de este número de *Con-Ciencia Social*: la

construcción de nuevas subjetividades como parte de un proyecto político y la cultura en sentido amplio como creadora de vínculo comunitario.

Para Rendueles, se han mitificado en exceso los mecanismos de intensificación de la experiencia propios del romanticismo y de la vanguardia. Por el contrario la formación de subjetividades constituye un proceso paulatino de reforma, más que de revolución. Por ello, se nos propone un sujeto de cambio vinculado a una ética marxista y, al mismo tiempo universalista, es decir, que no renuncia a unos “grandes principios” con aspiraciones de totalidad. Dos referencias básicas para esta ética serán la historia como depósito de posibilidades que deben ser recuperadas y el cuerpo como depositario de unas necesidades inalienables. La importancia de una ética implica al sujeto de cambio en su dimensión individual, pero también colectiva, sobre la que también nuestro autor se resiste a establecer recetas fáciles. Siendo perfectamente admisible un sujeto gramsciano, basado la alianza de grupos heterogéneos, es inevitable atender a la diversidad de circunstancias sociales que pueden presentar una oportunidad para el cambio. Más allá del texto de la entrevista, los artículos monográficos restantes prolongan esta compleja reflexión sobre la subjetividad en un contexto donde la capacidad fagocitadora del capitalismo genera un escenario permanentemente volátil, así como una especial necesidad de renovar la reflexión crítica.

El trabajo de Lucía Forcadell y Mara Socolovski “La producción (escolar) del sujeto en tiempos de la racionalidad neoliberal” se ciñe al ámbito educativo. Sitúan las autoras la institución escolar en una encrucijada entre sociedades disciplinarias y sociedades de control: en el proyecto moderno de creación de un sujeto “universal”, cuya mente se socializa fundamentalmente a través de la familia, han surgido unas grietas, que demandan la libertad para crear nuevos sentidos, independientes de unas supuestas leyes suprahistóricas. Emerge entonces un sujeto que se pierde en el narcisismo de las puras diferencias, que queda desprotegido frente a una cultura capitalista que quiere que se autorregule según el mercado, dotado con una libertad total para proceder a su autoexplotación

como emprendedor. Por ello es preciso un nuevo sujeto ciudadano, que no se pierda en el fragmento y sepa recoger lo múltiple y lo contingente, creando sentidos desde la pluralidad. El instrumental psicoanalítico utilizado en este trabajo facilita la comprensión del ser humano como ligado a un dispositivo abierto a la particularidad de cada sujeto.

La propuesta de Juan Manuel Aragüés “De afectos y multitudes. Sobre políticas de transformación de la subjetividad” cuestiona el enfoque idealista inherente a la Modernidad, según el cual solo hay un modo de aproximarnos a la realidad. Como alternativa, propone una construcción materialista de la subjetividad, entendida como un acto político, que parte de la diferencia de cada sujeto, pero que trascienda el relativismo a través de la escucha y la traducción del discurso de la otredad. De una manera homóloga, el sujeto colectivo debe trascender los procesos identitarios a través de la búsqueda de lo común, no solo conjugando el momento de la praxis social y el de una reflexión teórica no solo vinculada a la razón, sino también produciendo ideas que movilicen los afectos. Estas ideas afectantes vendrían a ser el envés emancipador de los mecanismos de seducción puestos en marcha por el capitalismo postfordista.

Prolonga esta línea de reflexión, ahora sobre la perspectiva de género, Sandra Blasco con “Silvia Federici: apuntes para un materialismo histórico del siglo XXI”, texto que asume la biografía intelectual de la escritora y activista italoestadounidense para describir cómo el concepto de sujeto de la clase trabajadora ha sido resignificado por parte del capitalismo, en una dirección de descentramiento respecto a lo político y material. Desde la perspectiva del feminismo de segunda ola, la invisibilización del trabajo de la mujer no es un residuo feudalista de la modernidad, sino consustancial al capitalismo. Posteriormente, en los años ochenta y noventa, una tercera ola cuestionará precisamente esta lógica binaria, ya que la mera crítica a la discriminación de la mujer podría interpretarse una forma de respetar la lógica del sistema, cuando en realidad es el capitalismo lo que se quiere cuestionar de forma sustancial.

Si hasta aquí, el monográfico ha hecho hincapié en cuestiones de subjetividad, en “Socialización capitalista y mutaciones antropológicas” Jordi Maiso enfatiza además el factor cultural. Superando la tradicional distinción entre base y superestructura, propia del marxismo más manido, el texto parte de la comprensión del capitalismo como un entramado que moldea las relaciones sociales, interrelacionando la dimensión económica, psíquica y cultural de la existencia. Una referencia para ello será la crítica adorniana a la industria cultural como un ámbito donde el capitalismo origina un ámbito de ocio que resulta ser el exacto reverso alienante de la realidad laboral. En otros trabajos, el mismo autor ha contextualizado la reflexión del Adorno en un momento concreto del capitalismo, previniendo así contra quienes la instrumentalizan en beneficio una teoría elitista de la cultura. En esta ocasión, el autor procede a resaltar las grandes líneas de continuidad, que mantienen vigente su teoría, según la cual el capitalismo seguiría amenazando la capacidad de los sujetos para construir de forma autónoma el sentido de su experiencia.

Este último enfoque nos devuelve al contenido de la entrevista. Aquel “cemento social”, necesario para el cambio, que el capitalismo arrebató a la comunidad tradicional, en el caso de la izquierda ¿podría ser la cultura? Para Rendueles, debería ser una cultura donde la creación intelectual y artística permanecieran incorporadas a la vida cotidiana, y para plasmar esta idea recurre a la metáfora de lo que significa actualmente la práctica del deporte. Volveremos sobre esta concepción integradora de la cultura, otro leitmotiv del número. Desde esta perspectiva, las ciencias sociales como parte de la cultura deberían ser el resultado de una reflexión hecha desde la experiencia social, de manera que habría que buscar la reapropiación de estos saberes, muchas veces técnicamente formalizados, desde contextos conflictivos y confusos, como son los de la vida en sociedad. Conflictividad y confusión implican que será necesariamente gris el camino del crecimiento ético o de la reforma moral. Estamos condenados a hacer propuestas de cambio contingentes, sujetas a limitaciones y vaivenes imprevistos.



Más que principios constituyentes, precisamos una cultura o una ciencia social de las que pueda derivarse una “tecnología” de cambio de rango intermedio.

La sección “Apuntes críticos” ofrece un material heterogéneo, en el que caben diversos formatos que, en su caso, desarrollen ramificaciones temáticas del monográfico. Así, arranca la sección ahondando en cuestiones culturales, con el análisis del libro de Fernán del Val *Rockeros insurgentes, modernos complacientes: un análisis sociológico del rock en la Transición (1975-1985)* (2017), que sirve a Vicente Pérez-Guerrero para abordar las conexiones entre la música rock y el entorno sociocultural de dicho periodo. La reflexión crítica sobre un discurso artístico –algo no demasiado frecuente en estas páginas– adopta aquí una mirada más cercana Bourdieu, a los estudios culturales y a Raymond Williams que al frankfurtismo de Adorno, lo cual facilita un respeto a la especificidad artística de los textos de la cultura popular, sin que por ello dejen de ser instrumentos para una crítica sociológica. La música popular aparece así retratada como un elemento vertebrador de la Transición, no meramente determinado por las fuerzas políticas externas al campo de la música, sino según la lógica interna del mismo. Probablemente, estos enfoques anden todavía necesitados de estudios de nivel intermedio, que relacionen el interior y el exterior del ámbito.

También vinculado a lo mediático, el trabajo de Patricia Amigot y Laureano Martínez, “Modular la subjetividad. La idealización publicitaria de la identidad neoliberal”, afronta el discurso publicitario como productor de subjetividades. Cifrándose a un corpus novedoso, el llamado *femvertising* (publicidad dirigida al supuesto “empoderamiento” de las mujeres), el trabajo parte de los elementos de subjetivación característicos de la publicidad, como son la constante alusión a la libertad de elegir, la reafirmación de la individualidad como generadora de autenticidad frente a los mandatos sociales y la intensificación idealizada de la experiencia. En el caso del *femvertising*, la seudotransgresión de las normas corporales de la femineidad, la exaltación de la capacidad para afrontar actividades masculinas e incluso la representación explícita de la lucha feminista

en los anuncios, todo ello contribuye a capturar las claves emancipadoras desde una exigencia de perfeccionamiento individual de la mujer, que diluye las desigualdades sociales.

Nuevamente a la sombra de Raymond Williams se sitúa el artículo de Juan Mainer y Julio Mateos sobre las actividades del Centro de Estudios Locales de Andorra – CELAN-, en el veinte aniversario del inicio de sus actividades en 1999. Para articular su discurso, los autores parten nuevamente de una concepción globalizadora y ordinaria de la cultura, que abarca tanto los significados comunes de la vida en sociedad como los procesos de creación e innovación, vinculados a la reflexión intelectual y a las artes. Se convierte así el caso concreto del CELAN en una experiencia de producción y difusión de significados que buscan ser emancipadores en un contexto público. A pesar del tono elogioso del artículo, los autores no caen en fáciles complacencias, ya que parten de un aprendizaje de la decepción, que lleva a organizar el pesimismo en este caso a través de unos instrumentos culturales.

Con el artículo titulado “Ciudadanía y educación. La contribución de la universidad neoliberal al vaciamiento de la democracia”, a cargo de Pedro López, iniciamos una serie de tres trabajos de temática educativa. En este caso, la cuestión central reside en la denuncia de los obstáculos que encuentra la institución universitaria para ejercer una formación en ciudadanía y derechos humanos, particularmente concretada en los problemas para sacar adelante una asignatura transversal, que cumpla esta función. Una vez planteada la cuestión, los responsables de esta revista entendemos que el punto de partida, más que de llegada, de esta reflexión es el panorama que insinúa la conclusión del texto: el trasfondo en el que se desenvuelve la actual universidad neoliberal, basado en un modelo empresarial de gestión, una financiación donde entran los patrocinadores privados, unos currícula competenciales que marginan el pensamiento crítico y un ejercicio de unos valores neoliberales que relegan los tradicionalmente cívicos.

Seguimos con la educación, y retomamos la idea de cultura con el análisis del libro de Agustín Escolano *La escuela como cultura* (2017), donde Raimundo Cuesta revisa los planteamientos de este autor, valorando positivamente sus radiografías sobre la cultura material y empírica de la institución escolar y de la práctica docente, pero también previniendo contra sus peligros: un bagaje teórico ecléctico que deriva en una memoria nostálgica de la institución, así como en una perspectiva excesivamente immanente, que no acaba articular la perspectiva endoscópica con el entorno social, del cual la Escuela forma parte.

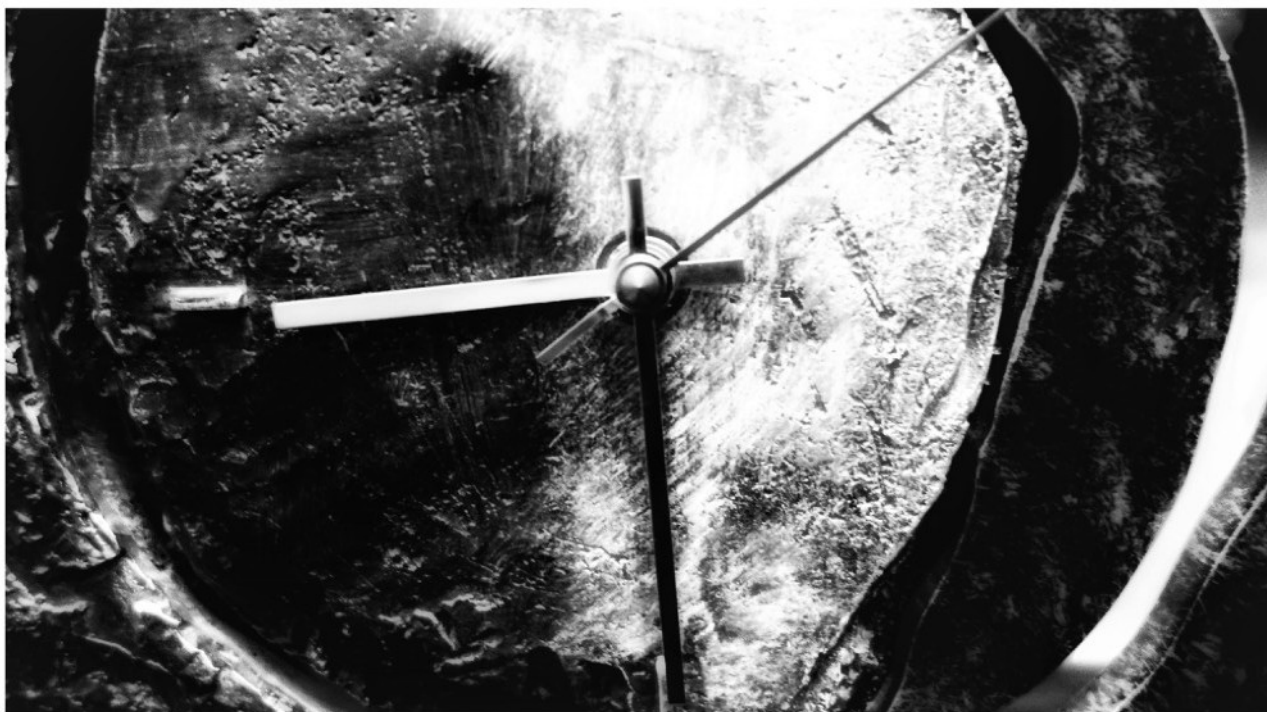
Y también aborda la práctica docente desde dentro el análisis crítico del libro autobiográfico de José María Rozada *Enseñar y pensar la profesión* (2018), a cargo de Aída Terrón. Estamos ante una muestra de esa literatura del yo (autobiografías, diarios, memorias...), que pretende iluminar las contradicciones internas y externas del trabajo docente, que en este caso se inserta en aquella generación que ingresó en la profesión a finales del franquismo. Nuevamente surgirá ahora la dialéctica entre la lógica escolar y el entorno social, cuando el mismo Rozada evalúa críticamente su militancia en movimientos sociales, así como en organizaciones que como Fedicaria apostaron por un cambio educativo.

Los “Apuntes críticos” se cierran con el análisis del libro de nuestro compañero Gustavo Hernández *La tradición marxista en la encrucijada posmoderna* (2017), a cargo de Miguel Salinas Romo, que ostenta un título significativo: “Un pedacito de pensamiento crítico”. Desde el reconocimiento de que comprendemos e intervenimos en el mundo desde una perspectiva fragmentaria, tanto el libro de Gustavo como el análisis de Salinas apuestan también por una posición crítica que facilite no solo la denuncia, sino también la posibilidad de plantear un proyecto utópico de carácter marxista. Se prolonga así un trabajo con honda raigambre en Fedicaria, que aspira reconstruir críticamente el marxismo desde el reconocimiento de los claroscuros de la modernidad.

Desgraciadamente, en los últimos años, no han faltado ocasiones para engrosar el obituario de nuestra revista. Y ahora procederemos a recordar dos figuras. En primer lugar, el historiador Josep Fontana, fallecido en Barcelona el 28 de agosto del 2018, sobre cuya obra reflexionan, en un recordatorio intergeneracional, otros dos historiadores, Raimundo Cuesta y Gustavo Hernández. Fontana, a quien precisamente dedicábamos la sección “Pensando sobre...” en el número inicial de *Con-Ciencia Social*, se nos retrata en la encrucijada entre la independencia propia del pensamiento crítico y la toma ideológica de partido como intelectual de izquierdas. Partidario de una historia social que tomó distancias tanto con el positivismo como con la deriva postmoderna de la disciplina, sus planteamientos marxistas no se limitaban a una ortodoxia académica, sino que supo establecer puentes con otros planteamientos críticos, llegando a convertirse en un intelectual difícilmente asimilable a los retratos unidimensionales y fáciles.

El segundo obituario está dedicado a la figura de Paz Gimeno Lorente, miembro de Fedicaria, fallecida en Zaragoza la noche del 25 al 26 de mayo del 2018 a causa de una dolencia que, si bien le estaba restando fuerzas, nunca hizo desaparecer el entusiasmo razonador de su mente despierta. Quizá por ello, el autor del obituario se ha querido distanciar del elogio fúnebre, característico del género, asumiendo así que las ideas no se imponen por sí mismas, sino que siempre un interés nos une a ellas, y así las encarnamos en sentimientos y experiencias vitales. Por ello el texto ha optado por prolongar algunas discusiones iniciadas con Paz, lo que a su vez constituye un retrato indirecto de Fedicaria, como el lugar donde se encuentran y confrontan discursos críticos de distinto signo.

## **TEMA DEL AÑO**



**La cultura del capitalismo tardío.  
Subjetividad, cultura de masas y sociedad capitalista**

# La producción (escolar) del sujeto en tiempos de la racionalidad neoliberal

*The (school) production of the individual in times of neoliberal rationality*

Mara Socolovski Batista y Lucía Forcadell Aznar  
(Universidad de Zaragoza)

Recibido en diciembre 2018  
Aceptado en febrero 2019

## Resumen

Las políticas neoliberales reconfiguran las funciones de la escuela, situándola en una encrucijada en la que conviven funciones propias de la Modernidad con la producción de un sujeto postmoderno. En este artículo, revisamos el concepto de subjetividad desde aproximaciones psicoanalíticas, entendido este como aquella forma singular que caracterizará al sujeto de hacer lazos con el mundo. Partimos de la tesis de que la escuela se configura como productora de subjetividades. Desde esta consideración nos preguntamos cómo se conforman los vínculos sociales en la institución escolar en el marco de la hegemonía del neoliberalismo, explorando las relaciones entre la cultura del neoliberalismo, su forma de gobierno y algunas prácticas o discursos escolares que apuntan a la producción del sujeto neoliberal en detrimento de la producción de un sujeto ciudadano, relegando a un segundo plano el proyecto emancipador de la escuela que pretendemos reconsiderar en pos de enmarcar la sociedad por-venir.

**Palabras clave:** subjetividad, escuela, neoliberalismo, cultura, alumno postdisciplinario.

## Abstract

Neoliberal policies reconfigure the purposes of the school, placing it at a crossroads where functions typical of Modernity coexist with the production of a postmodern subject. In this article, we review the concept of subjectivity from a psychoanalytic approach, understanding that subjectivity is the singular way that each subject makes bonds with the world. Our thesis is that the school is configured as a producer of subjectivities. From this premise we ask ourselves how the social bonds in the school institution are shaped within the framework of the neoliberal hegemony, trying to explore the relationships that exist between the culture of neoliberalism, its form of government and some school practices or discourses that point to the production of the neoliberal subject to the detriment of the production of a citizen, relegating to a second plane the emancipatory project of the school and that from these pages it is tried to reconsider in order to frame the society to come.

**Keywords:** subjectivity, school, neoliberalism, postdisciplinary student, culture.

## Referencia

Socolovski, M. y Forcadell, L. (2019). La producción (escolar) del sujeto en tiempos de la racionalidad neoliberal. *Con-Ciencia Social (segunda época)*. 2, 11-31.

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo invita al lector a hacer un recorrido sobre la construcción de la subjetividad escapando a los modelos biologicistas que ponen todo el acento en la familia y a los que ofrecen “recetas fáciles” con ingredientes científicamente probados. Contrariamente al discurso superfluo pegado a la insignificancia como motor de la realidad de nuestros días, desde estas líneas se rescatan las profundas huellas que deja el atravesamiento de la experiencia escolar en el sujeto, habilitando determinadas dinámicas para romper las tensiones propias de los distintos poderes en disputa que terminarán produciendo sujetos de una sociedad determinada. Se explica de esta forma cómo la escuela aporta los significantes así como las maneras de hacer lazo con los otros, en tanto que es una de las dos instituciones obligatorias que todos los niños y niñas tienen derecho a acceder dentro de las democracias occidentales. En definitiva, en un mismo movimiento, retomando a Castoriadis (2010), la escuela instituye sujeto y sociedad teniendo en cuenta que los mismos deben ser tomados como elementos indisociables y nunca pueden ser producidos fuera de un contexto histórico-social.

Por otro lado, se revisan las presiones que hoy modelan las prácticas escolares y que de acuerdo a los reclamos del mercado producen sujetos emprendedores, flexibles, con lazos sociales débiles para facilitar su movilidad, con un alto nivel de competitividad y que asientan sus logros en sus capacidades individuales. Así pues, se deja de lado aquello que la escuela de la Modernidad buscaba y que apuntaba a “ese alumno”, sujeto pensante y crítico, único e igual en todos los casos. La racionalidad neoliberal tiene una enorme capacidad de apropiarse de los significantes que emergen de algunas revoluciones que cuestionaron esa Modernidad para vaciarlos de contenido y

devolverlos a la palestra, maquillados de ‘sentido común’ y un buenismo que nos encandila. De esta manera, reposando sobre los mitos del progreso continuo y la libertad que ofrece el ‘mejor sistema posible’, desarrollamos cómo la escuela termina produciendo alumnado y docentes que eligen asumir riesgos, exponerse a la competencia descarnada, trabajar en un entorno de autoexplotación y todo ello desde un posicionamiento que merece el mayor de los reconocimientos: el sujeto ya no lo hace por presiones externas sino por propio convencimiento. De esta manera, se (ex)pone él mismo en juego en un sistema que tenderá, inevitablemente, a fagocitarlo.

Por todo ello, en las conclusiones, se plantea recuperar el sentido de la escuela para (re)pensarlo entendiendo la relevancia de la institución escolar como productora de subjetividades en el actual contexto histórico-social.

### **MECANISMOS PARA LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES**

Llegar a pensar en la subjetividad de hoy supone un cambio de significativo respecto a nuestra tradición de aquello que fue la excusa y la razón de la escuela. Por ello, se hace necesario partir de un escueto recorrido en torno a dicho término que nos sitúe en el aquí y ahora respecto a qué nombramos cuando hablamos de producir “algo” en la escuela, y por qué lo denominamos “subjetividad”.

Tras revisiones como las de Ariès (1987) podemos comprender el largo recorrido que sostiene lo que hoy llamamos casi con naturalidad “niñez”. A muchos les cuesta pensar el término como “categoría” y escapar a esos pequeños y pequeñas que corretean por el patio de la escuela y que “siempre estuvieron desde el principio de la historia”. A ello, debemos agregarle la invasión de mensajes que, apelando al sentido común, nos invaden diciendo que “el cerebro necesita emocionarse para aprender” (Torres Menárguez, 2016), como si ningún docente se hubiera dado cuenta hasta ahora. Por ello, creemos que es importante rescatar a Lajonquier (2011) para pensar nuestros primeros momentos existenciales y atender a lo que nos propone: lo único de lo que estamos seguros como seres humanos es que fuimos arrojados de



nuestra animalidad y tendremos, con suerte, tendremos la oportunidad de construirnos como sujetos. Ya Freud, en 1912, en el texto *Sobre la degradación general de la vida erótica*, plantea una tesis que terminará reafirmando finalmente en 1930, en *El Malestar de la Cultura*: el displacer producido por el resto de la pulsión de todo sujeto que no alcanza la satisfacción total es un efecto inevitable del proceso de humanización. Ello implica que lo que nos habilita a entrar al mundo de lo humanamente posible será aquello que desborda el instinto, ese resto que nos diferencia del animal que justamente nos permite participar de la cultura y de la producción colectiva ya que dicho resto pugna por buscar satisfacción a partir de hacer lazo con las cosas y con los otros.

Por ello, Najmanovich pone énfasis en la esa necesaria articulación que debe darse entre esa criatura que viene al mundo y los otros que lo acogen para abrir el camino a la construcción de la experiencia del sujeto y dice:

Desde esta perspectiva conceptual, el sujeto no es lo dado biológicamente, ni es una “psique” pura, sino que el sujeto adviene y deviene en el intercambio en un medio social humano en un mundo complejo (2001, p. 110).

Así pues, aquí se nos abre el camino para pensar la idea de la posibilidad de que el ser humano es ante todo una *cría sapienç* (es decir, “eso” que viene al mundo en palabras de Lajonquier (2011), y que ha de ser capaz de ser producida a partir de ser acogida por una trama social, a la cual ser sujeta (y sujetarse) compartiendo un imaginario común y ser parte de una comunidad en la que se sitúa en un momento histórico-social concreto. Se trata de reconocer que llegar a ser sujeto social es una construcción posible a partir de atravesar la experiencia de las distintas instituciones en un doble juego. Es decir, ello exige a la *cría sapienç* que no sólo se deje envolver por instituciones como el Lenguaje que lo nombra antes de haber nacido, o la trama social que lo acoge y lo protege declarándolo sujeto de derecho, sino que tome un rol

activo frente al Otro<sup>1</sup>. Y es aquí donde podemos anclar, de alguna manera, nuestro constructo para comenzar a pensar la escuela, ya que la subjetividad es esa forma singular que caracterizará la manera de cada sujeto de participar y vincularse con el mundo. Llegados a este punto, podríamos afirmar que la escuela se encuentra con la obligación de producir sujeto, y la posibilidad de articular subjetividades.

Para entenderlo, debemos antes hacer una puntualización. La psicología, ciencia hegemónica en el abordaje del estudio de la “psique humana”, consideró al sujeto de la Modernidad como sujeto racional, formado a partir del atravesamiento institucional “natural” que implica para “todo niño”, ser “hijo de una familia”. En este sentido, numerosos estudios ahondan sobre la influencia casi exclusiva de la configuración psíquica del ser humano como producto de los lazos parentales y de las relaciones que allí se producen.

Por ello, habiendo llegado hasta este punto es necesario plantearse, ¿qué sentido tiene la escuela en este contexto?, ¿cómo se conforman esos vínculos que producen las subjetividades de nuestros días? Cabe formularse estas preguntas, pensando especialmente que hablamos de una institución moderna, pensada con unos fines, en un momento histórico-social determinado. Estas son algunas de las cuestiones que abordaremos el siguiente apartado.

## **LA ESCUELA COMO PRODUCTORA DE SUBJETIVIDADES**

A diferencia de aquel “alumno moderno”, en nuestros días, hemos de producir un/a alumno/a flexible que se adapta perfectamente a nuestra realidad (y

---

<sup>1</sup> Para entender cómo se articula el sujeto en la sociedad, Lacan propone convocar al conjunto de ‘los otros’, ‘de los demás’ como al Otro, entendiendo que ese Otro con mayúscula es ‘algo más’, es al mismo tiempo el prójimo (cada otro sujeto por separado) y todo el conjunto de sujetos que constituyen la cultura y la sociedad desde el origen de la humanidad, como así también el Tesoro de Significantes (en relación a ese magma de significaciones y al lenguaje). Nadie piensa inicialmente desde su ego o desde su sí mismo, sino que lo hace a partir de lo que recibe por tradición desde el Otro.

Se trata de un Otro que convoca a la construcción, que motoriza la diferencia, congrega la pluralidad, el desorden y promueve el encuentro con la singularidad desde la multitud. A partir de él puede articularse la búsqueda de lo particular, invita a no repetir, a investigar, al encuentro y al desencuentro, moviliza el deseo.

nuestro mercado). Es importante destacar que este/a estudiante (postdisciplinario, propio de una sociedad de control y sujeto de auto-control) se configura tomando muchos significantes que fueron cuestionados en su inicio, pero que han sido ahora saturados en su significación. Hoy, de alguna forma, ya han perdido su sentido original para ser puestos al servicio del rendimiento y de la competencia, aun cuando nada tiene que ver con aquellos primeros significados que produjeron movimientos tan importantes que abrieron grietas que resquebrajaron la Modernidad. Por ello, tal como explica Jódar, no debemos perder de vista las distintas aristas del contexto histórico-social y, entender que "...comprender los distintos modos de ser alumno requiere, [indefectiblemente] analizar las condiciones sociales, históricas e intelectuales que lo hacen posible" (2007, p. 165).

Por eso, nos atrevemos a plantear cómo la escuela configura al sujeto (social), cuestión que desarrollamos en este punto, sino que además, nos adentramos en las lógicas que conforman algo mucho más importante: las razones que se constituyen en hegemónicas y que ordenan, de alguna manera, lo escolar. De esta manera, presentamos cómo la escuela se configura como productora de sujetos.

Sabemos que el atravesamiento que hace una criatura por la institución escolar, así como por la familia, es un proceso que, en estas sociedades occidentales, está garantizado (con más o menos fortuna) por el Estado. Su obligatoriedad oscila hasta los 16 y 18 años según la legislación vigente, dependiendo el tipo de institución. En ambos casos se aspira a la emancipación de los (*recién*) *llegados* (Arendt, 1996). Con dichas instituciones, la sociedad pretende asegurar su trascendencia pudiendo donar a las generaciones venideras los bienes culturales y las formas que deja como herencia y asegurando que los nuevos sujetos de la trama social, en tanto emancipados, se apropiarán de ellos para revisarlos críticamente y transformarlos.

Más allá de la obligatoriedad estructurada desde la legalidad, Larrosa (1995) expone cómo la escuela se conforma como el medio a través del cual los

adultos componen una manera de responder a la llamada y el reclamo de quien los interpela en su advenimiento como recién llegados. Asimismo, Castoriadis expone que la escuela está destinada a crear *philia*, es decir, crear vínculos entendidos como:

La *philia* de Aristóteles no es la «amistad» de los traductores y de los moralistas [...] La *philia* es el lazo que une el afecto y la valoración recíproca. Y su forma suprema sólo puede existir en la igualdad-igualdad que, en la sociedad política, implica libertad, que nosotros hemos llamado autonomía (2018, p. 9).

En definitiva, la escuela está destinada a hacer sujetos sociales, sujetos de representaciones instituidas y normas vigentes dentro de una trama social para poder luego ser ellos instituyentes. Por todo ello, podemos decir que el proceso por medio del cual la escuela se configura como productora de sujetos, “sujetos de una cultura social”, mantiene un cierto paralelismo con aquel que se produce entre la madre y el/la niño/a cuando éste/a se configura como sujeto del Lenguaje.

Sin embargo, en este punto, es importante remarcar que, escapando ya por alguna de las grietas de las Modernidad, Castoriadis (2010) nos invita a pensar más allá de la dicotomía entre individuo y sociedad y propone la diada psique-sociedad, analizando cómo su conformación tiene lugar simultáneamente, ya que una no puede ocurrir sin la otra. Ello presupone un giro radical al quitar de la ecuación justamente al individuo, ese ser “único”, corpóreo, que hoy (o ayer), todo lo puede (o lo podía). También es cierto, que podemos afirmar que ya no es la superestructura (en términos marxistas) la que producirá sujetos de identificaciones sino que debemos buscar cuáles son los referentes que hoy operan de polo de atracción (o alienación).

Así pues, es hora de adentrarnos en el proceso que conlleva a esa *cría sapienç* ya producida como niño/a-alumno/a en nuestra sociedad occidental, a ingresar y atravesar la experiencia escolar. Tal como hemos expuesto, la escuela ha de producir un sujeto social a partir del mismo proceso de

alienación-separación, pero esta vez no será en relación dentro de la institución familiar sino la escolar. Por ello, es preciso señalar que, existe un primer momento de alienación subjetiva del/la niño/a donde es la sociedad la que avanza con la propuesta de los saberes y valores que considera trascendentes y que son pasibles de ser articulados. De allí la importancia de que las políticas, las leyes, los currículums (en todas sus dimensiones) puedan ser pensados y discutidos en el espacio de lo público para componer una amalgama a la que los *recién llegados* han de alienarse. Como dice Meirieu, “la escuela se pone como objetivo la transmisión exhaustiva del conjunto de saberes considerados constituyentes del lazo social en un momento dado de la historia de una nación” (2004, p. 42), y requiere que los sujetos se adhieran a ello. Es una condición *a priori* de una sociedad democrática ya que justamente es la misma escuela la que posibilita la institución de dicha sociedad. Por eso, podemos decir que cumple con el mandato capital que Kaës describe cuando expone:

[La función de la escuela es] proporcionar representaciones comunes y matrices identificatorias: proporcionar un estatuto a las relaciones de la parte y el conjunto... proponer objetos de pensamiento que tienen sentido para los sujetos a los cuales está destinada la representación y que generan pensamientos sobre el pasado, el presente y el futuro, indican los límites y las transgresiones, aseguran la identidad, dramatizar los movimientos pulsionales... (1987, p. 18).

En síntesis, la escuela conforma ese sujeto social (en franco paralelismo con las experiencias familiares que suponen la emergencia de un sujeto del inconsciente). La escuela se presenta como esa institución común compartida que aglutina las principales significaciones y valores que atraviesan una sociedad determinada en un momento histórico-social puntual y que, en tanto precede al sujeto que es arrojado al espacio público, le dona un sentido al que éste debe alienarse (debe pegarse), pre-disponiéndole determinadas representaciones y normas que conformarán las vías de acceso a su estructuración intra/intersubjetiva en el interjuego de la díada psique-sociedad.

En este sentido, podemos decir que le aportará puntos de referencia, lugares posibles, espacios de anclajes, oportunidades para la construcción de lazos con los pares, con los adultos y con la legalidad institucional. No se trata, como apunta Arzeno, de un desarrollo de los procesos psicológicos que van transformándose sino es “la cultura la que interpela, marcando ahí una ruptura, un quiebre que dará lugar a la aparición del sujeto en la medida en que es el lenguaje el que se instala” (2004, p. 24) con su bagaje de significantes sociales. La cultura tiñe la trama que las instituciones entrañan y allí, por un lado, cada sujeto es acogido y recogido por el lenguaje, la familia, etc. y éste se lía según sus particularidades. Podemos decir que la singularidad surge en la medida que existe una forma única de sujetarse, de hacer lazo, es decir, una manera singular de atravesar el proceso que instituye la diada psique-sociedad. Es en este punto donde, luego de cogerse de la trama deberá poder emerger con un sentido propio, o, lo que lo mismo: “dar sentido”. Ese movimiento es lo que llamamos “separación”. No se trata de una separación de la trama sino de ese “pegoteo” inicial a la significación que era “del otro”, pero que ahora toca ser apropiada por esta nueva generación de sujetos (sociales).

A partir de aquí, los atravesamientos de todos y cada uno de los sujetos de la educación irán conformando sujetos sociales (es decir: instituyendo sujetos instituyentes) en la medida que articulan la institución que los soporta, participando de un entramado de lo común compartido, y esto ha sido posible a partir de una escuela que se articuló como dispositivo<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Según Agamben, 2011, un dispositivo...

1.) Es un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo tiempo: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre los elementos.

2.) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder.

3.) Es algo general, un reseau, una ‘red’, porque incluye en sí la episteme, que es para Foucault, aquello que en determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de lo que no es científico.

En consecuencia, hoy asistimos a la proliferación de discursos “bien-intencionados” y “científicamente demostrados” de la “pedagogía moderna”, que tienen un carácter desinstitucionalizante y pretenden acercarnos a otro tipo de escuela acorde con la nueva sociedad de control, por lo que es preciso puntualizar nuestra posición sobre el tema. Por eso, rescatamos las palabras de Arzeno cuando define educación diciendo:

Frente a la búsqueda de totalidades omniabarcativas, podemos poner el acento en lo singular, lo particular, lo que cambia, lo que se escabulle; pero no en el sentido de la anarquía post-moderna, que nos lleva a perdernos en los fragmentos y en la pura diferencia, sino creando nuevos sentidos frente a la ley omniabarcativa de la razón suprahistórica. No se trata de perdernos en lo fragmentario, sino de la creación que recoge lo múltiple, lo contingente, provisoriamente, para crear sentidos desde la pluralidad (2004, p. 28).

Así pues, recortado el sentido de la escuela ¿podríamos decir que la emancipación y la autonomía que se anhelaban en la Modernidad son las mismas de hoy en día?, ¿responde el alumno de hoy en día al proyecto de la cultura del capitalismo? ¿Cómo responde la escuela ante este movimiento en lo que respecta a la producción de subjetividades? Ello es lo que abordamos en el próximo apartado.

#### **LA CULTURA DEL CAPITALISMO Y SUS EFECTOS COMO PRODUCTORA DE SUJETOS EN LA ESCUELA**

Hoy asistimos a la producción por parte de la escuela y de la cultura en general de un sujeto que sea capaz de insertarse en una “sociedad flexible”, “desregulada” y sobre todo, que sea “empresario de sí mismo”. Los movimientos que se hicieron buscando rescatar la particularidad para ponerla en relación con los otros, respetando los tiempos de cada uno y hurgando en la construcción subjetiva, hoy mutaron y dicha particularidad pasa a ser pensada como un proceso de individuación, donde cada uno es libre de

regular sus tiempos y donde sus derrotas y sus fracasos son fruto del mal ejercicio que ha realizado de su libertad de elección. La subjetividad está ligada a la imagen, es decir, es instantánea. Este cambio basado en los mitos del capitalismo (prosperidad, libertad y consumo) ha necesitado un sujeto capaz de poder adaptarse y vivir en relación con el exceso, el rendimiento y la competencia ilimitada porque, como reconoce Jódar, se trata de “subjetividades obligadas a ser competitivas, flexibles y polivalentes” (2007, p. 151). Esto nos conduce a repensar las palabras de Rojas (2011) cuando plantea que el mercado capitalista necesita sujetos con poca capacidad crítica, pegados a la imagen y a los íconos de su época a la vez que se van homogeneizando los sujetos a los parámetros de las lógicas imperantes en un proceso que aliena niños y adultos, eliminando la brecha generacional que toda construcción de sociedad precisa.

Analizar cuál es la cultura capitalista que rige hoy la lógica que nos piensa nos permite resignificar el sentido de la escuela como productora de sujetos y de cultura, puesto que ya es sabida la relación entre el desarrollo de la institución escolar (de la Modernidad) y las transformaciones culturales y políticas de finales del Siglo XIX. Gimeno Sacristán (1998) o Ramírez y Boli (2001), entre otros, desvelaron cómo los sistemas educativos se constituyeron como mecanismos para legitimar e instituir determinados mitos, ideas y representaciones que acompañaban a dichas transformaciones.

En el contexto actual, la institución escolar se encuentra en una encrucijada ya que recoge y acoge prácticas y discursos propios de las sociedades disciplinarias a la vez que otros que atienden a la producción del sujeto neoliberal, propio de la sociedad de control. Por tanto, estamos ante un replanteamiento del sentido de la escuela, así como de los sistemas educativos en general que puede tener que ver con varias tendencias, en cierto modo contradictorias, que se producen y actúan en el campo de la educación. En tanto que institución, se convierte en agente re-productor de un sujeto que encaja en el engranaje neoliberal, ocupa un espacio de poder que es disputado por diversos agentes sociales, tal como ya señalaron en su día



autores como Lerena (1983). Como explicaremos más adelante, si antes se apuntaba a la “re-producción” de un alumno universal, hoy la institución escolar puede ser cómplice de “re-producir”, también en serie, un “individuo” flexible capaz de autogestionarse y de autorregulase, un consumidor feliz y resiliente ante un futuro distópico, que más que sujeto social podríamos identificarlo como sujeto del mercado o inclusive como “objeto del mercado”.

Los mecanismos de modelado y dominación de este sujeto se han transformado, como hace ya décadas que vienen señalando numerosos autores. Esta dominación se desplaza de la fábrica y toma “la forma de un condicionamiento que conduce al sujeto a aceptar o a elegir precisamente eso que se entiende que se le impone” (Gorz, 1998, p. 52). El frente, señalaba Gorz, va a tener lugar en aquellos espacios donde se fabrica y configura la identidad de los individuos. Posteriores análisis sociológicos han estudiado la producción de esta identidad en los nuevos marcos laborales, describiendo los efectos que tienen estos en la producción de un sujeto flexible e individualista (Sennett, 2000), que establece vínculos débiles y precarios, “puesto que la cooperación o la solidaridad entre compañeros de trabajo pueden resultar contraproducentes” (Bauman, 2008, p. 156). La economía, en su versión neoliberal, sitúa la competencia en el centro de toda actividad y relación humana, se consolida como medio social, como un "proceso civilizatorio" (Laval y Dardot, 2013), una racionalidad económica y tecnocrática invasiva que permea y contamina todos los aspectos de la vida pública y privada de las personas y de sus relaciones.

Las nuevas formas de dominación tienen que ver con la dominación psicopolítica, en tanto que el neoliberalismo tiene que ver con “una forma de gobierno, en sentido foucaultiano, que produce una nueva alineación de la conducta personal con diversos objetivos sociopolíticos” (Jódar, 2007, p. 167). Es conveniente comprender cómo se articula la hegemonía de la racionalidad neoliberal para poder visibilizar algunas razones y prácticas que ordenan de alguna manera la producción del sujeto en la escuela.

Han (2015) explica algunos de estos mecanismos de dominación que emplea el neoliberalismo. En la libertad total, las coacciones vienen dadas por uno mismo, en forma de autoexplotación, una autoexplotación que viene gobernada por el deseo de uno mismo de desarrollar todo su potencial. De ahí la proliferación de discursos que ensalzan la motivación individual, la optimización y la iniciativa personal y la mejora continua, recursos que permiten llevar el rendimiento individual al extremo y responsabilizarse tanto del proceso como del resultado. Estos discursos tienen su correlato escolar, se insertan en los discursos que circulan por la escuela, bien sea a través de prácticas que ya estaban presentes en la institución pero que van cambiando sus formatos, como puede ser la importancia y proliferación de los procesos de evaluación y su tecnificación<sup>3</sup>, o de “innovaciones” que se están introduciendo a la par en la escuela y en el mundo empresarial, como puede ser el coaching o el mindfulness<sup>4</sup>. Ambas tienen que ver con una mejora -con finalidades productivas- a través de procesos individuales, el coach a través de un entrenamiento que permite explotar al máximo el rendimiento, el mindfulness a través de la aceptación individual de la situación de cada uno. Ambas se centran en el interior del sujeto, en su transformación para el alcance de unas metas propuestas externa o internamente, desmereciendo

---

<sup>3</sup> Como ejemplo actual de la tecnificación en la evaluación individual puede citarse la política de evaluación basada en los estándares de aprendizaje, observables y medibles y a nivel general, la vigencia y la referencia que supone para ciertos entornos el informe PISA, por ejemplo.

<sup>4</sup> En la asociación española del coaching lo definen como “un proceso de entrenamiento personalizado y confidencial mediante un gran conjunto de herramientas que ayudan a cubrir el vacío existente entre donde una persona está ahora y donde se desea estar. En la relación de Coaching el coach ayuda al desarrollo personal elevando la conciencia, generando responsabilidad y construyendo auto confianza (...) Es el arte para que las personas consigan lo mejor de sí mismas (...) Es el arte de trabajar con los demás para que ellos obtengan resultados fuera de lo común y mejoren su actuación” (Asociación Española de Coaching, 2018, párrs. 1, 2, 4 y 7).

La sociedad de Mindfulness y salud lo define como: “prestar atención de manera consciente a la experiencia del momento presente con interés, curiosidad y aceptación” (Sociedad Mindfulness y Salud, 2018, párr. 1). Según publican en una asociación española dedicada al mindfulness (AEMIND): “Designa un conjunto de prácticas o ejercicios mentales que tienen en común el fijar la atención en el momento presente, sin juzgar y con una actitud bondadosa o amorosa hacia el objeto que se contempla.” (Asociación Española de Mindfulness y Compasión, 2019, párr. 4).

todo aquello que supone la producción colectiva y los efectos condicionantes del contexto.

La racionalidad neoliberal pervierte los sentidos de los significantes, es decir, si entendemos la escuela como un espacio de conexión intergeneracional para el sostenimiento social a partir del legado cultural, el neoliberalismo se apropia de los significantes que, en sus contextos, no son ajenos a sus contradicciones, y los vacía para rellenarlos y ofrecerlos como hegemónicos, completos e irresistibles objetos de mercado. Así hoy, tenemos Educación Emocional, Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje por Proyectos, Educación Inclusiva, Comunidades de Aprendizaje, y un largo etcétera de metodologías eficaces presentadas como recetas aplicables en una secuencia de pasos, “científicamente” probadas, que permiten “mejorar” la educación y la escuela. Tal como plantean Pérez Ferra, Rivas, Quijano y Leite, la irrupción del neoliberalismo y su hegemonía tecnocrática,

...Ha dado lugar a que los métodos queden reducidos a técnicas que se plantean de modo estandarizado, se abstraen de las condiciones particulares de aplicación, quedando reflejadas en los decretos que desarrollan el currículum, contraviniendo principios que se anuncian en la misma legislación, tales como “autonomía de los centros” o “contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje”, reduciendo el papel mediador de los métodos para la gestión del aula (2018, p. 309).

De forma que los métodos se introducen en las culturas escolares, ajenos a los contextos, como fines en sí mismos en tanto que se alinean con los fines más próximos a la racionalidad neoliberal: la mejora del rendimiento académico o la producción del trabajador-consumidor flexible frente a la producción del ciudadano, de un sujeto pensante y emancipado capaz de subvertir la norma y dirigirse como sujeto autónomo.

Otro de los rasgos del sujeto neoliberal ya explorado por Laval y Dardot (2013) tiene que ver con la asunción individual de los riesgos. Cuando se presupone

la responsabilidad individual total en una toma de decisiones que solo compete al individuo se establecen dispositivos de información a partir de los cuales el individuo está “en disposición de acceder a las informaciones necesarias para su elección, hay que suponer que se convierte en plenamente responsable de los riesgos que corre (...) toda decisión, ya sea médica, escolar, o profesional, corresponde de pleno derecho al individuo” (Laval y Dardot, 2013, p. 254), puesto que hay una transferencia del riesgo hacia el sujeto que elige pero que a la par es libre para hacerlo. Esto tiene también su traducción escolar, la atribución del fracaso escolar recae sobre el propio alumnado, eludiendo las condiciones y el contexto en el que se desarrolla su infancia y su adolescencia, así como la responsabilidad estatal en la garantía del derecho a la educación con la consiguiente dotación de recursos materiales, infraestructuras, presupuestos y profesionales.

Así mismo, el sistema educativo se ha ido configurando con una ampliación de los itinerarios curriculares, con una diferenciación de asignaturas “para tontos/as, para listos/as”, y también de itinerarios escolares a partir de la libre elección de centros medida por el poder adquisitivo de las familias. Se introducen programas bilingües o plurilingües que suponen una diferenciación y selección temprana del alumnado como elemento cada vez más significativo y representativo de la "calidad" educativa. Estos son elementos que definen cada vez más al alumno-a y sus familias como cliente/consumidor que piensa en cómo capitalizarse, rentabilizarse, empleabilizarse y para ello se le invita a que libremente se auto-valore, se auto-analice y decida su futuro, o su presente. La individuación está servida: el sujeto es responsable de todo cuanto le ocurre y el Estado social no estará allí para ofrecerle un respaldo fraterno. Bajo el mito de la libertad de *sí mismo*, el individuo perdió la capacidad de sostén que ofrece *lo común*.

En conclusión, como plantea Jódar “los sujetos escolares dóciles y disciplinados dejan paso a un nuevo tipo de sujeto de la educación: el sujeto emprendedor, siempre *en curso*” (2007, p. 175). Algunos autores consideran que hay evidencias de que:

Las políticas neoliberales están tejiendo una “tela de araña” que, bajo apariencia de un discurso amable y protector, pretenden instrumentalizar la educación, desenfocando su verdadero sentido, la perfección del ser humano o realizando una transposición en la que la persona queda relegada a mero elemento productivo. (Pérez Ferra *et. al.*, 2018, p. 315).

Hemos considerado la escuela como una institución común, creadora y reguladora de normas y prácticas que conforman sujetos. En tanto que se constituye como productora de subjetividades no es ajena a la introducción de racionalidades, bien sea a través de políticas o a través de prácticas culturales que se van tornando hegemónicas y apuntan al gobierno-dominio del sujeto emprendedor.

## **CONCLUSIÓN**

Consideramos que no es conveniente pensar la escuela –en tanto que marco institucional en que se regulan y ejercen las relaciones educativas– desde categorías puramente escolares y/o pedagógicas. La complejidad que atraviesa al campo escolar requiere reflexionar sobre la cultura en la que se inserta, la sociedad y el sujeto social que habita la institución, como agente productor y re-productor de un orden hegemónico. Por ello, profundizar en reflexiones que nos permitan comprender las condiciones actuales de producción de la cultura (neoliberal) y de la subjetividad, en tanto que es el contexto en el que se encuentra inmersa la institución escolar, es necesario para comprender mucho de lo que acontece en la escuela y de lo que hoy en día ocupa la palabra “educación”, así como para poder pensar desde las incongruencias o conflictos que emergen en lo social y que nos permiten re-significar las relaciones y las prácticas educativas que llevamos cabo.

Así pues, si al principio de nuestro escrito planteamos que la escuela se encontraba en una encrucijada, habiendo sido diseñada para unos fines pero respondiendo hoy a un sistema que persigue otros, ¿responde el alumno de hoy (de la posmodernidad, en su definición) a ese proyecto de emancipación y

autonomía?, o ¿habrán sido tantos los cambios culturales que, tal vez, hoy no haya que emanciparse de nada ni haga falta ser autónomo ya que no hay nada por instituir?, o tal vez, hoy solo nos quede la búsqueda de una mejor forma de sentirnos felices.

Si anteriormente planteamos la necesidad de recorrer algunas de las grietas que se abrían en el discurso moderno sobre el sujeto, ello no era ajeno a la realidad circundante. Siguiendo la síntesis de Rodríguez (2003), hacia los años '70, se instala ese 'nuevo espíritu del capitalismo' basado en los mitos de la libertad y la des-regulación, donde se da prioridad a ser sujeto del mercado antes que ser sujeto de un Estado del Bienestar debido a la mutación de éste en un Estado del Capital. Es decir, se abandona la búsqueda de la producción de ciudadanos para buscar consumidores y trabajadores. Así pues, ya no se estimula la prosecución de ningún ideario emancipador porque ello estaría basado en un proyecto colectivo y no es funcional al nuevo sistema basado en la ilusión de la prosperidad, la libertad y el consumo. Para sostener este diseño, se necesitan sujetos volcados sobre sí mismos y esto supone un cambio radical en la concepción de la niñez. Ya no se trata de un/a 'alumno/a' al que educar en la escuela y para quien se construye un proyecto de futuro sino que se difuminan las fronteras entre los adultos y los niños/as para convertirse todos en consumidores con claros efectos en la constitución de las subjetividades de nuestros días. La cultura de la satisfacción instantánea se une a la oferta tecnológica que pone información e imágenes a disposición sin mediar la producción simbólica. Se abandona la cultura de "los tiempos necesarios" y "las diferencias generacionales" para entrar en un circuito de exceso, rendimiento y competencia ilimitada con el otro y con uno mismo. El adulto renuncia a su tarea detrás de la supuesta búsqueda de particularidad proponiéndole al niño que, como dice Janin (2011), sólo haga lo que pueda pero que lo haga solo. En este sentido, en la escuela nos encontramos con proyectos centrados en técnicas superfluas que se sostienen por estar avalados "científicamente" pero que no son pensados por los docentes en función del grupo, ni cuestionados por éstos en relación a los valores y conocimientos que se pretenden legar.

En definitiva,

La escuela tiene que romper ese molde [al que está hoy abocada por racionalidad neoliberal]. Tiene que ayudar a producir subjetividades que no solamente sirvan para la aplicación del conocimiento y de los conocimientos con sentido, solamente con el único sentido de ganarse la vida (Bleichmar, 2008, p. 51).

Para ello, no sólo es necesario abandonar el ensueño de la libertad del capitalismo y por ende, de la igualdad que esto supone como individuos perdidos en la insignificancia de la identificación efímera de la imagen, para recuperar un proyecto colectivo emancipador de subjetividades capaces de ser instituyentes, es decir, reflexivas y deliberativas, predispuestas a la construcción de lo común. Para lo cual se puede aprovechar esa 'encrucijada' en la que se abren oportunidades para diversificar los discursos ante las sintonías dominantes y desde allí producir nuevas subjetividades.

## REFERENCIAS

- Agamben, G. (2011). Qué es un dispositivo. *Sociológica (México)*, 26(73), 249-264. Recuperado de <https://bit.ly/2GLyV0E>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Arzeno, M. E. (2004). *Pensar, aprender, subjetivar. De la psicopedagogía a las prácticas de pensamiento*. Buenos Aires: Grama.
- Asociación Española de Coaching (2018). El coaching. Recuperado de <https://www.asescoaching.org/el-coaching/>
- Asociación Española de Mindfulness y Compasión (2019). Qué es el mindfulness. Recuperado de <http://www.aemind.es/mindfulness/>

- Bauman, Z. (2008). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Barcelona: Paidós contextos.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia Social - Violencia Escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (2018). *Transformación Social y Creación Cultural*. Recuperado de [http://www.infoamerica.org/teoria\\_articulos/castoriadis01.pdf](http://www.infoamerica.org/teoria_articulos/castoriadis01.pdf)
- Freud, S. (2007). El malestar en la cultura. En L. B. (Trad.), *Obras Completas*. Vol. 3, (pp. 3017-3067). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (2007). Sobre la degradación general de la vida erótica. En L. B. (Trad.), *Obras Completas*. Vol. 2, (pp. 1710-1717). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata S.L.
- Gorz, A. (1998): *Misérias del presente, riquezas de lo posible*. Buenos Aires: Paidós.
- Han, B. (2015). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.
- Janin, B. (2011). La construcción de la subjetividad: entre la violencia y la esperanza. En G. Dueñas, *¿Niños o síndromes? La patologización de la infancia* (pp. 35-48). Buenos Aires: Noveduc.
- Jódar, F. (2007). *Alteraciones Pedagógicas. Educación y Políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.



- Kaës, R. (1987). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Lajonquiere, L. d. (2011). *Figuras de lo infantil. El psicoanálisis en la vida cotidiana con los niños*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013): *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y Liberar*. Madrid: Akal.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad, complejidad, vínculo y emergencia. En *Utopía y praxis latinoamericana*, 14, 106-111.
- Pérez Ferra, M., Rivas, I., Quijano, R., Leite, A. (2018): Estado general de la Didáctica General: vicisitudes y controversias. *Educatio siglo XXI*, 36 (3), 299-318.
- Ramírez, F., & Boli, J. (2001). La construcción política de la escolarización de masas: orígenes europeos e institucionalización mundial. En Fernández Enguita, F. *Sociología de la Educación: lecturas básicas y textos de apoyo* (pp. 297-314). Barcelona: Editoriales Ariel.
- Rodríguez, J. (2003). La producción de la subjetividad en los tiempos del neoliberalismo: hacia un imaginario con capacidad de transformación social. *Cuadernos de Relaciones Laborales* (21), 89-105. Recuperado de <https://bit.ly/2txPdCB>
- Rojas, M.C. (2011). Infancias de hoy. En G. Dueñas, *¿Niños o síndromes? La patologización de la infancia* (pp. 63-72). Buenos Aires: Noveduc.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Sociedad Mindfulness y Salud (2018). ¿Qué es el Mindfulness? Recuperado de: <https://bit.ly/2uV0Ft4>

Torres Menárguez, A. (2016, julio 17). El cerebro necesita emocionarse para aprender. *El País*. Recuperado de <https://bit.ly/2y6xK8Q>

## De afectos y multitudes. Sobre políticas de construcción de subjetividad

### *Of affections and crowds. On policies of construction of subjectivity*

Juan Manuel Aragüés Estragués  
(Universidad de Zaragoza)

Recibido en enero 2019

Aceptado en febrero 2019

#### Resumen

En el presente artículo, se analiza la construcción de subjetividad como estrategia política fundamental en las sociedades fordistas y posfordistas. El neoliberalismo ha acentuado y perfeccionado los procesos de construcción de conciencia que el capitalismo ha venido implementando desde inicios del siglo XX. Por ello, plantear una política crítica, antagonista, pasa por intervenir en la batalla de construcción de subjetividad. Y ello desde la diferencia constitutiva de los individuos que se desprende de una analítica materialista de los mismos. Nos encontramos, por tanto, ante una doble tarea: la de la producción de un sujeto individual no sometido a los intereses del sistema y, también, la de la búsqueda de estrategias para plasmar un sujeto colectivo, al que denominamos multitud.

**Palabras clave:** subjetividad, multitud, neoliberalismo, materialismo, diferencia, antagonismo.

#### Referencia

Aragüés Estragués, J. M. (2019). De afectos y multitudes. Sobre políticas de construcción de subjetividad. *Con-Ciencia Social (segunda época)*. 2, 32-48.

#### Abstract

The following article analyses the construction of subjectivity as a political strategy in fordist and post-fordist societies. Neoliberalism has stressed and perfected the processes of conscience construction that the capitalism has been implementing since the beginning of the 20 century. Therefore, suggesting a critical policy, an antagonistic one, happens to intervene in the battle of building subjectivity; doing so from the constitutive difference of the individuals that a materialistic analysis of them provides. Thus, we find ourselves before a double task: producing an individual subject that is not subdued by the interests of the system, and finding strategies capable of focusing on a collective subject, named multitude.

**Key Words:** subjectivity, multitude, neoliberalism, materialism, antagonism, difference.

Nos advertía Deleuze que siempre que pensamos lo hacemos, en cierto modo, obligados por ciertas fuerzas que nos impelen a entender la realidad de una manera y no de otra. Es lo que denomina la “imagen dogmática del pensamiento”:

La imagen dogmática del pensamiento aparece en tres tesis esenciales:

- 1° Se nos dice que el pensador en tanto pensador quiere y ama la *verdad* (veracidad del pensador); que el pensamiento como pensamiento posee o contiene formalmente la verdad (connaturalidad de la idea, *a priori* de los conceptos); que el pensar es el ejercicio natural de una facultad, que basta pues pensar <verdaderamente> para pensar con verdad (recta naturaleza del pensamiento, buen sentido, compartido universalmente);
- 2° Se nos dice también que hemos sido desviados de la verdad, pero por fuerzas extrañas al pensamiento (cuerpos, pasiones, intereses sensible). Porque no sólo somos seres pensantes, sino que caemos en el error, tomamos lo falso por lo verdadero. El *error*: éste sería el único efecto, en el pensamiento como tal, de las fuerzas exteriores que se oponen al pensamiento;
- 3° Finalmente, se nos dice que basta un *método* para pensar bien, para pensar verdaderamente. El método es un artificio, pero gracias al cual encontramos la naturaleza del pensamiento, nos adherimos a esa naturaleza y conjuramos el efecto de las fuerzas extrañas que la alteran y nos distraen. Gracias al método conjuramos el error (Deleuze, 1986, p. 146).

Viene esto a cuento de que el sujeto se desenvuelve, históricamente, en la convicción de que solo existe una aproximación correcta a la realidad. Una realidad que, por otro lado, está cargada de una innegable objetividad. Es decir, la tradición occidental está construida sobre dos polos epistemológicos: un sujeto esencialista, dotado de una naturaleza que le hace idéntico al resto de sujetos, y un objeto de trazos universalmente reconocibles, lo que desemboca en una concepción del conocimiento, como tráfico entre objeto y

sujeto, sometida a la idea de Verdad. Solo hay un modo verdadero de aproximación a la realidad, lo demás se resume en error, opinión, ignorancia.

Esta soberbia del conocimiento occidental se fraguó en lo más profundo de la tradición platónica, cuyos trazos infantilmente religiosos –un mundo de las ideas real superpuesto a un falaz mundo material-, casaron a la perfección con la posterior teología medieval, en sus diferentes versiones, y acabaron por infiltrarse en la filosofía y ciencia de la Modernidad dominante. Se constituye así una filosofía de la trascendencia, idealista, que enseñoa el conjunto de la tradición filosófica y que se caracteriza por establecer, si lo decimos al modo de Sousa Santos, un “pensamiento abismal” (Sousa Santos y Meneses, 2015), en el que una nítida línea de demarcación delimita el territorio de la verdad, el saber, la ciencia y la cultura. Aunque Sousa Santos utiliza el concepto, especialmente, para describir el modo de actuación de occidente respecto a otras culturas del planeta a partir del proceso de colonización, es posible detectar esa línea de demarcación, como él mismo reconoce, en el más acá de esa línea, en los territorios de la metrópoli occidental.

A mi modo de ver, ese pensamiento abismal se ha caracterizado por dotar de carta de naturaleza al idealismo dominante y por expulsar al materialismo al otro lado de la línea del saber. No en vano, Althusser, en ese maravilloso texto que se titula *La corriente subterránea del materialismo del encuentro*, nos habla de una tradición materialista que recorre la historia del pensamiento, desde Demócrito y Epicuro hasta la actualidad. Aunque quizá haya que matizar que ese materialismo, subterráneo hasta el siglo XVIII, convertido en humo en las hogueras de la Inquisición (bien sea cristiana o platónica<sup>1</sup>), afloró de modo decidido en el siglo XIX, de la mano de Marx y Nietzsche, para no volver más al submundo. Sin embargo, esa intuición althusseriana ha sido expresada de otro modo por diferentes autores, quienes señalan la existencia de toda una tradición ahogada por los designios del poder. W. Benjamin, con su historia de los vencidos, que es observada con horror por el Angelus novus, M. Onfray, con su contrahistoria de la filosofía, o el propio B. de Sousa Santos

---

<sup>1</sup> Platón hizo quemar los libros de Demócrito, según Diógenes Laercio.

con su propuesta de una sociología de las ausencias, apuntan en esa dirección.

La tradición idealista ha ido consolidando, a lo largo de los tiempos, un paradigma de la simplicidad que, por mor de aprehender de una manera más acabada la realidad, termina por evacuar toda realidad de la realidad. Frente a la extrema complejidad de la realidad, el idealismo ha simplificado al sujeto –a través de una esencia común- y al objeto –especialmente eliminando su vinculación con el tiempo, “accidente de los accidentes”, tal como lo definía Sexto Empírico-, hasta convertir el mundo en una caricatura. Octavio Paz lo expresa de modo admirable en su *El mono gramático*: “La diferencia entre la escritura humana y la divina consiste en que el número de signos de la primera es limitado mientras que el de la segunda es infinito; por eso el universo es un texto insensato y que ni siquiera para los dioses es legible” (Paz, 2016, p. 56). Insensato, sin duda, y también ilegible en toda su riqueza, pero es, al fin y al cabo, el universo con el que nos las tenemos que ver.

En definitivas cuentas, el idealismo filosófico ha infiltrado en la vida cotidiana, bajo la forma de sentido común, una concepción dogmática, simplista y sectaria del conocimiento que conspira constantemente contra la complejidad de lo real y la diversidad humana. De ese modo, el común de los mortales se maneja con una concepción de la realidad en la que, al entenderse que solo es posible una versión real de la misma, se concede un ilimitado crédito a las geografías de producción de esa verdad: manuales escolares, creadores de opinión, medios de comunicación, convertidos estos últimos en las más poderosas máquinas políticas de nuestras sociedades actuales. La potencia de estos instrumentos es tal que Lakoff aventura que este tipo de prácticas precipitan en la constitución de unos marcos cognitivos fuera de los cuales los sujetos se muestran incapaces de ninguna receptividad (Lakoff, 2007). Todo lo que no encaje con la concepción del mundo que se ha ido construyendo en el sujeto será rechazado por este.

Lo cual nos hace desembocar en la paradoja de que, en última instancia, aquello que garantiza la eficacia del conocimiento no es el rigor del mismo,

sino el ajuste a los perfiles constituidos de una subjetividad que, además, no se sabe sometida a un proceso externo de construcción. No es la lógica racional la que se encuentra detrás de nuestros procesos de análisis de la realidad, sino una amplia serie de factores de carácter afectivo, emocional, que se constituyen en criterio inconsciente de nuestro acceso al saber.

### **EL CAPITALISMO COMO MÁQUINA AFECTANTE**

El sociólogo Jesús Ibáñez precisaba de modo conveniente que “el individuo es el objeto más cuidadosamente fabricado por el sistema capitalista” (Ibáñez, 1986, p. 58). Y lo hacía sin haber contemplado los enormes desarrollos que en el campo de constitución de subjetividad se han producido como consecuencia de la aparición del mundo digital. Sin embargo, el capitalismo de consumo, vinculado estrechamente a una poderosa máquina mediática, ya mostraba, a mediados de los años ochenta, su enorme efectividad en ese campo.

La inteligencia del capital le llevó a abandonar el modelo enormemente represivo del capitalismo decimonónico, basado en una intensa y extensa explotación de la fuerza de trabajo a través de la plusvalía absoluta, para dar paso a nuevas formas de capitalismo, el fordismo en un primer momento, el posfordismo después, en las que, mediante el desarrollo tecnológico aplicado a la producción, se produjo la génesis de una “conciencia de habitabilidad del capitalismo” (Aragüés, 2002). La clase obrera, sometida a formas relativas de plusvalía, con la consiguiente reducción de la jornada laboral y el aumento de salario, a pesar de ser sometida a dinámicas de mayor explotación, precisamente por la productividad tecnológica, pierde una parte de su perfil antagonista y se ajusta a las necesidades reproductivas del capital. Son tiempos en los que la subsunción real de la que hablaba Marx, es decir, la pérdida del perfil antagonista de la clase obrera, se atisba en el horizonte.

Son muchos los autores que han reflexionado sobre este proceso de construcción de subjetividad, pero en Frédéric Lordon encontramos uno de los análisis más lúcidos de la cuestión. Lordon, que recurre a Spinoza para su

proyecto teórico, apunta cómo el capitalismo contemporáneo es el primer sistema en la historia de la humanidad, a diferencia también del capitalismo decimonónico, que es capaz de sustentar su dominio sobre afectos alegres, no sobre la represión o la tristeza. Lordon entiende que el capitalismo de consumo “es un régimen auténticamente nuevo de deseos y de afectos y, como sabemos, su contribución histórica a la legitimación y a la estabilización política del capitalismo ha sido considerable” (Lordon, 2013, p. 87). Ello no quiere decir, en modo alguno, que el capitalismo no recurra en la actualidad a la represión, sino que ha alcanzado su mayor eficacia cuando, precisamente, ha sido capaz de prescindir de ella y se ha centrado en dinámicas de seducción.

Porque, sin ninguna duda, el capitalismo de consumo, en su versión fordista y posfordista, recurre a la seducción como el más eficaz de los instrumentos de construcción de subjetividad. Mediante ella, los sujetos actúan como interesa al sistema creyendo hacerlo desde su libertad constitutiva. Frente a ese planteamiento, Lordon apunta que los sujetos siempre actuamos movidos por ciertos afectos, por impulsos exteriores que nos incitan a actuar en una dirección y no en otra. Si nos creemos libres es, como dice Spinoza, porque desconocemos las causas que nos impulsan a obrar. En el fordismo, nos hallamos sometidos a afectos transitivos, es decir, que se encaminan hacia un objeto exterior. Como ya apuntó Marx en los *Grundrisse*, la producción capitalista no es solo producción de objetos, sino del deseo que acompaña al objeto producido: “La producción (...) engendra como necesidad en los consumidores los productos creados por primera vez por ella como objetos. La producción produce, por lo tanto, el objeto del consumo, la forma del consumo, el impulso al consumo” (Marx, 1978, p. 16). No se produce lo que se desea, sino que se desea lo que se produce. De ahí la tremenda importancia de la publicidad en nuestras sociedades contemporáneas. En el posfordismo, además de ese deseo transitivo hacia el objeto de consumo, se genera un deseo intransitivo, en el que la intervención deseante se produce sobre la propia subjetividad, a la que se amolda a las exigencias del sistema. Como bien han apuntado Laval y Dardot (2015), el neoliberalismo se



caracteriza por volcar en el sujeto la responsabilidad de todo lo que le sucede, tanto en el ámbito laboral, como en el de los diferentes aspectos de la vida cotidiana, de tal modo que el éxito del sujeto radica en su capacidad para generar dinámicas de autoconstrucción que le ajusten a las exigencias de la realidad. La enfermedad es consecuencia de una mala dieta, de falta de ejercicio, el fracaso laboral, de la baja empleabilidad del sujeto, de modo y manera que, por un lado, el sistema consigue eximirse de lo que nos sucede, y nos introduce en dinámicas de autoconstrucción que benefician, ideológica y económicamente, al sistema. El neoliberalismo, apuntan Laval y Dardot, genera una “<razón-mundo>, cuya característica es extender e imponer la lógica del capital a todas las relaciones sociales, hasta hacer de ella la misma forma de nuestras vidas” (Laval y Dardot, 2017, p. 11).

El capitalismo contemporáneo, a través de múltiples mecanismos, que van de la educación a los medios de comunicación de masas, es una gran máquina productora de afectos constituyentes de las subjetividades. El sujeto es el producto al que dedica mayores esfuerzos, pues de la eficacia en su construcción depende el correcto desarrollo del sistema. Y hay que reconocer al capitalismo una enorme eficacia en su propio desarrollo.

### **POLÍTICA, MATERIALISMO, DIFERENCIA**

Si partimos de la idea de que el sujeto es el resultado de un proceso de construcción y admitimos que el capitalismo neoliberal ha llevado a una enorme perfección las dinámicas conducentes a ese resultado, deberemos conceder que la lucha por la construcción de subjetividad es el lugar donde se desarrolla con una mayor intensidad la disputa política contemporánea.

Podríamos decir, de modo un tanto paradójico, que para garantizar la eficacia de lo que tradicionalmente entendemos por política es preciso activar, previamente a la misma, estrategias de construcción de subjetividad, de una subjetividad no ajustada a la normalidad capitalista. Por decirlo de otra manera, hacer política antagonista sin construir subjetividad antagonista carece de cualquier eficacia. Incluso, expresándolo aún de otro modo, hay

que concluir que quizá el acto político por excelencia de la política contemporánea sea el de construcción de subjetividad.

De ese modo, adquieren relevancia política gestos que anteriormente no la poseían. Y así, se revela la dimensión política de la epistemología. Como hemos visto, la filosofía dominante se ha esforzado por transmitir una imagen del conocimiento en la que solo existe una visión correcta de la realidad, lo que posee indudables consecuencias políticas. Pero si nos vamos más allá de la línea del pensamiento abismal, si intentamos desarrollar una mirada materialista sobre la realidad, la perspectiva, y con él la política, cambian de modo radical.

Desde una óptica materialista, la pretensión de un sujeto atravesado por una común naturaleza humana es remplazada por una antropología de la diferencia. Tanto Spinoza como Marx, en la Modernidad, apuntan en esa dirección. El primero al subrayar, en su *Ética*, que los objetos afectan de manera diferente a los sujetos en función de una naturaleza de carácter individual. El segundo al apuntar, en su tesis sexta sobre Feuerbach, que la esencia humana está constituida por el conjunto de las relaciones sociales del sujeto, de tal manera que, dado que no hay dos sujetos constituidos por relaciones sociales idénticas, los sujetos se caracterizan por una diferencia constitutiva<sup>2</sup>.

Como no puede ser de otro modo, un abordaje materialista de la antropología tiene fuertes implicaciones en el ámbito epistemológico, pues el conocimiento pierde esa dimensión de universalidad que le confiere el idealismo. Cada sujeto se aproxima a la realidad desde su especificidad subjetiva. Marx lo apunta de un modo brillante en un brevísimo pasaje, apenas dos páginas, de los *Grundrisse*. Allí Marx, frente al empirismo a secas –lo que Engels denomina “los asnos de la inducción” (Bloch, 1977, p. 277) - plantea que en el proceso del conocimiento el sujeto, que ha sido previamente constituido por las relaciones sociales que atesora, recibe de modo singular y específico lo “real y concreto”, por utilizar la terminología de Marx. El conocimiento no es el

---

<sup>2</sup> Sobre esta cuestión, véase Aragüés (2018).

proceso por el que lo real se imprime en los sujetos de modo directo, sino que lo hace tamizado por las relaciones sociales constituyentes del sujeto. El mundo material, sí, es el origen del conocimiento, es la base sobre la que se construye el conocimiento, pero sometido a la lectura particularizante de una subjetividad atravesada por la diferencia. “En el pensamiento –explica Marx- lo concreto aparece, consiguientemente, como proceso de síntesis, como resultado, y no como punto de partida, a pesar de que es el punto de partida real” (Marx, 1978, p. 24). A lo que añade, unas líneas más abajo: “En consecuencia en el método teórico el sujeto, la sociedad, tiene que estar siempre presente como presupuesto de la representación”(p. 25). La representación no es un ejercicio mecánico y uniforme realizado desde una naturaleza humana compartida, sino un proceso productivo desde la singularidad subjetiva, de tal modo que, “la totalidad concreta, en cuanto totalidad de pensamiento, es en realidad un producto del pensamiento” (p. 25). Tesis tremendamente radical, en la que la realidad se convierte en una producción subjetiva.

El materialismo nos coloca ante un mundo habitado por sujetos diferentes que perciben –o producen- una realidad diferente. Es decir, la analítica materialista nos coloca ante un problema de grandes dimensiones y con innegables ramificaciones políticas: ¿cómo conciliar miradas diferentes sobre la realidad? Y si a ello añadimos la dificultad, apuntada por Spinoza, de que en la mayoría de las ocasiones utilizamos el lenguaje de manera personal y no entendemos lo mismo por los mismos conceptos (Spinoza, 1994), el proceso de construcción de un proyecto político compartido se complica sobremanera.

Y, sin embargo, como decíamos, esa es la realidad ante la que nos encontramos y que no podemos soslayar. El idealismo transmite una imagen simple, manejable, tanto de la realidad como del sujeto. El materialismo, por el contrario, complejiza ambas cuestiones. Pero esa complejidad responde a la constitución de lo real, es con lo que nos las hemos de haber si queremos intervenir sobre la realidad. Porque el realismo, también lo apuntaba Spinoza, en la estela de Maquiavelo, es la condición previa para toda política materialista.

¿Cómo abordar, por tanto, una política de la diferencia? ¿Cómo habérselas con sujetos cuya mirada descubre –construye– realidades singulares? Dos estrategias se nos antojan fundamentales para abordar ese proceso: la escucha y la traducción.

La tradición política antagonista ha hecho del acceso a la palabra su reivindicación política más representativa. Desde el Tersites homérico, privado de voz por su condición plebeya, la voz, el voto, ha sido el objetivo de quienes eran marginados de la participación. Sin embargo, esa obsesión por la voz y la palabra ha olvidado la que debiera ser su obligatoria contraparte, la escucha. No se trata solo de hablar, sino, también, de escuchar. Sobre todo cuando, como aquí se teoriza, partimos de la idea de que cada sujeto posee una visión matizadamente diferente de la realidad. No hay Verdad, con mayúsculas, sino verdades atravesadas por la diferencia subjetiva. Ese perspectivismo, acudiendo al concepto nietzschiano, si no quiere desembocar en un soliloquio que cortocircuite toda posibilidad política, exige una actitud de escucha hacia el otro, como única manera de emprender un proceso de composición de los cuerpos. Frente al relativismo, que se queda en la constatación de la diferencia, una política materialista se aplica a, desde esa diferencia constitutiva, promover los ejercicios de encuentro. El materialismo puede hacer suyo ese planteamiento de Gadamer según el cual la hermenéutica –aquí deberíamos decir la política materialista– comienza donde acaba el relativismo. Y esa pretensión exige un esfuerzo de escucha, de atención al mundo del otro, para investigar las posibilidades de construcción de mundos comunes. Pero, además, ese ejercicio de escucha debe ir acompañado, tal como ya anticipábamos, por una estrategia de traducción, de conversión a las propias de las categorías del otro. Si Sousa Santos advierte de la necesidad de la traducción entre las diferentes culturas del planeta, una política materialista aconseja realizar ese ejercicio en todo proceso comunicativo, pues, lo recordaba Spinoza, muchas veces los desencuentros se producen por una diferente interpretación del lenguaje. Quien haya utilizado las redes sociales, que cada vez adquieren una mayor relevancia como instrumento político, será consciente de la gran cantidad de

malentendidos que se producen en la utilización del lenguaje y los conflictos y discrepancias que ello provoca. Es otra de las ingenuidades promovidas por el idealismo la de que el lenguaje tiene un sentido unívoco. Más bien, lo que constatamos en la vida cotidiana, especialmente en su vertiente más social, es la ambigüedad del lenguaje. La conciencia de esta ambigüedad resulta ineludible para construir discursos desde una voluntad de encuentro. Ahí es donde la traducción entra en juego, como instrumento fundamental para precisar de qué estamos hablando y superar divergencias que puedan tener un origen fundamentalmente lingüístico.

### **DE IDIOTAS A KOINOTAS: LA CONSTRUCCIÓN DE LA MULTITUD**

Desde la perspectiva materialista que venimos defendiendo, la constatación de la diferencia como constitutiva de las subjetividades solo deja una vía a la política: la del encuentro. En ese sentido, se aleja de ciertas concepciones de la diferencia que hacen de esta un escollo para los procesos políticos de construcción de lo común. En efecto, hay una concepción de la diferencia que, a fuer de reivindicarla y promoverla, ya que no la entiende como origen, sino como proyecto, desemboca en procesos identitarios que subrayan las discrepancias antes que los posibles elementos comunes. Desembocamos, de ese modo, en ciertas políticas de la identidad caracterizadas por una mirada particularizante, atenta exclusivamente a las cuestiones propias del sujeto al que pretenden dar voz. Mucho se viene discutiendo en los últimos tiempos sobre esta cuestión, acusando a ciertos sectores sociales, como el feminismo, el animalismo o los colectivos LGTB, de desempeñar este tipo de políticas. Sin embargo, ante lo que nos encontramos es ante una línea de demarcación entre políticas idiotas y políticas koinotas que es posible rastrear en todas las luchas sociales.

Cuando hablo de políticas idiotas, me refiero al sentido etimológico de la palabra “idiotas”, procedente del vocablo griego *idion*, que designa aquello que no es capaz de salir de su particularidad. Por el contrario, y a partir de la palabra griega *koinon*, común, es posible plantear políticas koinotas, es decir,

volcadas en la producción de lo común. Ciertamente, la idiocia política afecta a diferentes luchas sociales, pero a todas por igual. Nos encontramos con sectores del feminismo, del animalismo, pero también del obrerismo, que desatienden los vínculos con otros sectores sociales y propugnan políticas esencialistas, que pretenden representar a un sujeto que consideran ya constituido. Políticas que, en última instancia, aunque desde nuevos (y viejos) discursos, reproducen los gestos sectarios tradicionales en la izquierda y se muestran incapaces de trascender estrechos intereses particulares; o que pretenden, como ocurre en ciertos sectores del obrerismo, encarnar una voz universal que representaría al conjunto de las reivindicaciones sociales. Frente a esas políticas idiotas, es preciso desarrollar políticas koinotas, de construcción de un amplio sujeto social, la multitud, capaz de implicarse en la lucha por lo común.

Quizá haya que precisar que si hablamos de *construcción* de la multitud es porque entendemos, a diferencia de lo que plantean autores como Virno o Negri, aunque este último manifieste una posición un tanto ambigua al respecto, que la multitud no es un sujeto ya dado, de perfiles definidos, y que simplemente deba ser activado. Muy al contrario, creemos que la multitud debe ser objeto de un proceso de construcción, tal como defiende en Aragüés (2019).

Pero, ¿cómo abordar la tarea? A continuación propondremos tres estrategias que, sin ser las únicas, nos parecen inexcusables para construir ese sujeto y esa política de lo común.

Comenzaremos por la que nos parece la más evidente de todas ellas: la determinación de un programa político compartido, uno de cuyos puntos básicos debe ser la determinación de aquello que ha de ser común, que no puede ser apropiado o explotado de manera particular o privada. La historia del capitalismo es, precisamente, la de la expropiación de los bienes comunes. Marx lo analizó en diferentes momentos de su obra, como el artículo sobre el robo de leña de la *Gaceta renana* o el capítulo sobre la acumulación originaria de *El capital*. El neoliberalismo ha profundizado en estos procesos de

expropiación de lo común, hasta el punto de que D. Harvey habla de la “acumulación por desposesión” (Harvey, 2004/2005). Laval y Dardot han prestado una gran atención a estas políticas de lo común y han llegado a la conclusión de que no se trata de definir qué bienes son comunes por su naturaleza, sino que, simplemente, se trata de otorgarles política y jurídicamente esa condición (Laval y Dardot, 2015). Será la potencia de la multitud, su eficacia política, la que trace los límites de lo común.

Pero más allá de esta cuestión, es decir, de un programa que se debe construir en paralelo a un movimiento político también en construcción, es preciso proceder a un intenso trabajo de producción de subjetividad mediante la génesis de un nuevo sentido común antagonista. La tradición materialista ha subrayado en numerosas ocasiones, por ejemplo a través de la pluma de Gramsci, el carácter histórico del sentido común. Frente a las teorizaciones del idealismo que, consecuente con su concepción de una naturaleza humana común y ahistórica, entiende el sentido común como una expresión de esa naturaleza humana, un análisis muy básico del proceso histórico muestra cómo las diferentes sociedades son generadoras de diferentes sentidos comunes, que se expresan en sus convicciones morales, religiosas, filosóficas y, también, en las prácticas cotidianas. Un mercado de esclavos, por poner un ejemplo muy claro, no es pensable en una sociedad occidental contemporánea, mientras que era una tónica habitual en las sociedades antiguas, que incorporaban la esclavitud a su sentido común. Pues bien, el sentido común de las sociedades neoliberales o, por decirlo de otro modo, las formas hegemónicas de pensar y entender la realidad en la actualidad, está orientado a la reproducción y mantenimiento de estas sociedades, por lo que no es útil, en absoluto, para desarrollar una práctica política alternativa. Por ello resulta imprescindible la impugnación de este sentido común y la promoción de una nueva mirada sobre el mundo. Sousa Santos (2005) ha ponderado la necesidad de construir ese sentido común crítico, propio de lo que él define como un posmodernismo de oposición. Solo desde la transformación de las formas hegemónicas de pensar es posible transitar a una nueva forma social o, cuando menos, transformar significativamente la

existente. Pero es preciso advertir que este no es un trabajo del ámbito exclusivo de lo teórico. Ya Marx y Engels apuntaban, en las páginas de *La ideología alemana*, que la práctica y el acontecer social tienen mucho que ver en la producción de la conciencia: "...tanto para engendrar en masa esta conciencia comunista como para llevar adelante la cosa misma, es necesaria una transformación en masa de los hombres, que solo podrá conseguirse mediante un movimiento práctico, mediante una *revolución*" (Marx, Engels, 1974, p. 83). Marx y Engels parecen indicarnos que el cambio social debe ir por delante de los cambios en las formas de pensamiento, pues, como también señalan en esta obra, "es la vida la que determina la conciencia". Es decir, la producción de ese sentido común crítico al que venimos haciendo referencia debe conjugar los momentos teórico y práctico para garantizar su real concreción. El 15-M, por ejemplo, fue efecto, sin duda, de un estado, quizá difuso, de malestar social, pero fue también causa, origen, de un cambio en los modos de pensar de quienes se implicaron en la movilización. Mucha gente que nunca lo había hecho, salió a la calle a mostrar su desazón y allí, en las plazas, adquirió conciencia de la necesidad de despensar nuestro modo de vida, advirtió que es posible mirar a la realidad de otro modo. Y la historia nos enseña, por vía negativa las más de las veces, que sin la génesis de una nueva conciencia social, las revoluciones están abocadas al fracaso. La multitud es, precisamente, ese colectivo imbuido de un nuevo sentido común antagonista.

La producción de esa nueva forma hegemónica de mirar tampoco debe ser dejada al exclusivo ámbito de la razón. A pesar de los empeños ilustrados de racionalización de la vida y del sujeto, desde mediados del XIX, y sobre todo con la aparición del psicoanálisis, se ha venido subrayando la existencia en el ser humano de una faceta deseante, afectiva, irracional, como la queramos calificar, que desempeña un intenso papel en las prácticas subjetivas. El capitalismo ha sabido ver muy bien esa dimensión y la ha utilizado para la reproducción del sistema, como puede constatarse, por ejemplo, en la publicidad. Por ello resulta de un gran interés la teoría de los afectos que está desarrollando en la actualidad Frédéric Lordon, pues en ella se pretende



conciencia esas dos dimensiones caracterizadoras de lo humano, la racional y la deseante. Lordon, en la estela de Spinoza, entiende que toda actuación humana procede de algún afecto exterior, hasta el punto de que nada escapa a esa influencia. Esos afectos externos pueden ser de carácter racional o deseante, pero la mera racionalidad de un afecto no garantiza su eficacia. Como dice el sociólogo Pierre Bourdieu, parafraseando también a Spinoza, “las ideas verdaderas no tienen fuerza intrínseca”, lo que le parece “la frase más triste de toda la historia del pensamiento” (Bourdieu, 2002, p. 325). Por ello, la política, desde la perspectiva, que compartimos, de Lordon, “no es un asunto <de ideas>, sino un asunto de producción de ideas *afectantes*, lo que supone añadirles un suplemento” (Lordon, 2017, p., 75). Existen ideas verdaderas, señala Lordon, que no nos afectan, como la del cambio climático, que no es capaz de modificar efectivamente la actuación humana. Por el contrario, el capitalismo ha sabido movilizar de manera tremendamente eficaz los afectos para producir los efectos deseados en las subjetividades. El capitalismo tiene en la seducción, como ya hemos señalado más arriba, su estrategia política más eficiente, pues consigue que el sujeto haga, con el desconocimiento de las causas que le impelen, aquello que interesa a la reproducción social. Por ello, la batalla política no es, solamente, la de las ideas justas y correctas, sino de las estrategias por las que esas ideas consiguen llegar a los sujetos, afectarles. En nuestro caso, para promover prácticas alternativas en el seno de la multitud.

El liberalismo, como ideología dominante de la Modernidad, es un discurso que nos quiere idiotas, es decir, volcados en nuestra particularidad. De ahí su elogio del individuo y su pretensión de cortocircuitar cualquier intento de construcción de colectividad. Sin embargo, la experiencia nos muestra que el ser humano es un ser de vínculos, que nunca vive en el aislamiento particular. Desde su propia gestación, el sujeto está vinculado a una red de relaciones, más o menos extensa, pero siempre presente. Somos individuos, sí, pero individuos sociales, como acotaba Marx. El más simple de nuestros gestos, como encender el ordenador en la soledad de nuestro despacho, por poner un ejemplo, exige de toda una red relacional que lo sostenga, bajo la forma de

la producción de ese dispositivo, de generación de la energía que le resulta imprescindible, etc. Podríamos decir que nuestra existencia es, siempre, un nosotros. Por ello, se impone una política de lo común, koinota, que de curso a esa colectividad que nos constituye, que nos hace más fuertes y que nos permite vivir mejor. Construir la multitud de lo común es, qué duda cabe, la tarea política de nuestra época.

## REFERENCIAS

Althusser, L. (2002). *Para un materialismo aleatorio*. Madrid: Arena Libros.

Aragüés, J.M. (2002). *Líneas de fuga. Filosofía contra la sociedad idiota*. Madrid: FIM.

Aragüés, J.M. (2018). *El dispositivo Karl Marx. Potencia política y lógica materialista*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Aragüés, J.M. (2019). *Deseo de multitud. Diferencia, antagonismo y política materialista*. Valencia: Pre-Textos.

Bloch, E. (1977). *El principio esperanza*. Madrid: Aguilar.

Bourdieu, P. (2002). *Interventions, 1961-2001*. Marsella: Agone.

Deleuze, G. (1986). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.

Harvey, D. (2004/2005). El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión. *Socialist register*. (Traducción. Buenos Aires: Clacso). Recuperado de <https://bit.ly/1TPbNiF>

Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología, el grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid: Complutense.

Laval, Ch. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.

Laval, Ch. y Dardot, P. (2015). *Común*. Barcelona: Gedisa.

Laval, Ch. y Dardot, P. (2017). *La pesadilla que no acaba nunca*. Barcelona: Gedisa.

Lordon, F. (2013). *La société des affects*. Paris: Seuil.

Lordon, F. (2017). *Los afectos de la política*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Marx, K. (1978). *Grundrisse (parte primera)*. Barcelona: Crítica.

Marx, K., Engels, F. (1984). *La ideología alemana*. Barcelona: Grijalbo.

Paz, O. (2016). *El mono gramático*. Barcelona: Austral.

Sousa Santos, B. de (2005). *El milenio huérfano*. Madrid: Trotta,

Sousa Santos, B. de y Meneses, M.P. (Eds.) (2015). *Epistemologías del sur*. Madrid: Akal.

Spinoza, B. (1994). *Ética*. Madrid: Alianza.

## **A propósito del sujeto patriarcal. Silvia Federici: apuntes para un materialismo histórico del siglo XXI**

***Regarding patriarchal subject. Silvia Federici: Notes for a historical materialism of the XXI century***

Sandra Blasco Lisa  
(Universidad de Zaragoza)

Recibido en diciembre 2018  
Aceptado en enero 2019

### **Resumen**

La “espinadorsal” del capitalismo es la explotación y su visión más descarnada es el neoliberalismo. Su implementación ha tenido consecuencias en la destrucción de los metarelatos y de la verdad histórica como en la cualidad iterable de asociar el concepto de capitalismo con otros conceptos aceptados ampliamente como democracia, igualdad o libertad. Esa disolución o resignificación conceptual también ha afectado al concepto de sujeto, el sujeto de la clase obrera o el sujeto patriarcal, y ha provocado un descentramiento de lo político entendido éste como lo material. Para abordar estas cuestiones, el artículo ahonda en la historia de vida de la teórica y activista Silvia Federici, en sus influencias y fundamentos teóricos que, desde el marxismo y el feminismo, han complejizado la evolución histórica del capital y del sujeto de explotación en el capitalismo.

**Palabras clave:** Silvia Federici, marxismo, feminismo, neoliberalismo, sujeto patriarcal.

### **Referencia**

Blasco, S. (2019). A propósito del sujeto patriarcal. Silvia Federici: Apuntes para un materialismo histórico del siglo XXI. *Con-Ciencia Social (segunda época)*. 2, 49-64.

### **Abstract**

The "backbone" of capitalism is exploitation and its starkest vision is neoliberalism. Its implementation has had several consequences. On the one hand, the destruction of meta-narratives and historical truth and, on the other hand, the iterable quality of associating the concept of capitalism with other concepts widely accepted such as democracy, equality or freedom. That conceptual resignification has also affected the concept of subject, the subject of the working class or the subject of patriarchy. In order to broaden these issues, this article delves into the life story of the theorist and activist Silvia Federici, in its marxism and feminism influences that have retrieved complicated the historical evolution of capital and the subject of exploitation in capitalism.

**Keywords** Silvia Federici, marxism, feminism, neoliberalism, patriarchal subject.

## INTRODUCCIÓN

Cuando invitamos a Silvia Federici al VI Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea celebrado en Zaragoza los días 6, 7 y 8 de septiembre de 2017, tuve la suerte de poder entrevistarla. Conversamos durante dos horas sobre algunos de los aspectos menos conocidos de su vida, sobre sus experiencias de infancia en Italia, los motivos por los que decidió cambiar la tesis doctoral y quedarse en los Estados Unidos o sobre cómo veía la relación que existe actualmente entre el feminismo y el Estado. En quince años, desde finales de los sesenta hasta principios de los años ochenta, Silvia pasó de ser una migrante italiana en Norteamérica, militante en los nuevos movimientos sociales en la década de los setenta, a vivir en primera persona, durante su estancia en Nigeria, el poscolonialismo y los ajustes neoliberales del Fondo Monetario Internacional a los llamados países del tercer mundo. Esta experiencia le ha marcado haciendo de su ideología la defensa de lo común y la justicia social como máximas. Para ello establece un diálogo con la obra de Marx que permite hablar de un materialismo histórico para el siglo XXI que combina la crítica al capitalismo desde el feminismo.

Su estancia en España en ese año 2017 tuvo mucha repercusión pública y mediática y un éxito en la asistencia a sus intervenciones públicas tanto en Madrid como en Zaragoza y Pamplona. La mayoría del público era gente joven, seguramente mucha de ella con estudios, pero precarizada por la crisis económica actual. En buena parte, gente convencida de que este sistema económico margina y empobrece a la mayoría de las personas del mundo y que, en esta ocasión, el sistema les había marginado económicamente también a ellos.

Tres años antes, en mayo de 2014, se había estrenado una serie de cuatro capítulos, ambientada en el contexto actual de crisis económica en Argentina, que se hizo viral en Latinoamérica y tuvo también repercusión en España. La serie se titulaba “Marx ha vuelto” (Contraimagen, IPS Karl Marx, TV PTS, 2014) y la mayoría de sus seguidores eran, de nuevo, jóvenes precarizados por el neoliberalismo y la pobreza. Inmediatamente me pregunté de dónde volvía

Marx y, sobre todo, hacia donde debíamos dirigir el diálogo con su obra actualmente. En este sentido, Silvia Federici representa una respuesta actualizada de cómo podría volver Marx hoy. Sus trabajos inciden en lo necesario de recuperar el origen material de la relación social ante un sistema neoliberal que diluye todas las estrategias de acción colectiva. Una vuelta a lo material sin que, sin embargo, se nos escape esa realidad profunda que son las poliédricas formas de opresión que entrelazan al sujeto.

Para conocer algunas de sus aportaciones en relación con la evolución del sujeto patriarcal, el artículo está estructurado en dos epígrafes conectados transversalmente por la historia de vida de Silvia Federici y, finalmente, unas conclusiones. El primer epígrafe analiza las influencias de su pensamiento y producción teórica, su vida como militante en el feminismo de segunda ola norteamericano y la crítica feminista al sujeto de explotación del marxismo. Posteriormente, en un segundo epígrafe, expongo algunas de sus críticas al neoliberalismo y a la asimilación de sus conceptos por parte del feminismo institucional, así como, algunas de sus aportaciones hacia el giro material en la sociedad actual.

### **HACIA UNA CRÍTICA FEMINISTA DE LA ECONOMÍA POLÍTICA**

Silvia Federici nació en Parma (Italia) en 1942, momento en el que Italia era una potencia fascista que decidía su curso en la Segunda Guerra Mundial. Esos primeros recuerdos de su infancia se componen de las “memorias mágicas” de una niña que creció en el campo pero también de recuerdos de dolor, del miedo familiar al vivir en una situación de alerta constante ante las bombas que asediaban las ciudades, del exilio forzoso de la ciudad al campo y de las historias traumáticas de muertes, explosiones y asesinatos que eran frecuentes entre los habitantes de la Italia de los años cincuenta.

Si Rilke decía que la infancia es la patria de uno, creo que es interesante comenzar con una de las significaciones más importantes que Silvia hizo posteriormente de este periodo y que fue fundamental en su trayectoria posterior. Me refiero a la conexión entre la mujer, la maternidad y el fascismo. Silvia decidió no tener hijos y, en parte, fue una decisión tomada como

rechazo a esa conexión. Recuerda que, para las mujeres de la generación anterior, la generación de su madre, tener un cuerpo marcaba la función social a desempeñar. El servicio doméstico y la crianza permitían que muchas mujeres pudiesen sobrevivir en casa del marido, pese a no tener por ello una remuneración. Silvia entendió, posteriormente, que las mujeres aseguraban así su supervivencia a cambio de un contrato no remunerado. Sin embargo, la Segunda Guerra Mundial, con la movilización de soldados y civiles, desmanteló esta división de la mano de obra. Muchas mujeres se vieron abocadas a realizar durísimos trabajos para dar de comer a sus familias y fue esta experiencia la que provocó que su madre cambiase el modelo educativo heredado y le inculcase a su hija, desde pequeña, una serie de valores muy diferentes, en este sentido, a los que le habían dado a ella. En concreto, la necesidad de tener un trabajo con el que poder independientemente de los hombres.

Decidí no tener hijos. No fue una decisión firme sino que fue algo espontáneo. Y creo que ha sido un rechazo a tantas cosas... En primer lugar, a la ideología de la maternidad. Procrear por la patria, procrear soldados, la conexión de la maternidad con el fascismo... Daban premios a las madres que tenían muchos hijos: la mujer completamente sometida a la procreación de soldados. (...) Tú te vas a casar, tú vas a tener hijos e hijas... pero debes tener un trabajo. Que no te pase como a tantas y tantas mujeres que de un día para otro se quedaron sin nada, viudas y sin nada. Eso mi mamá siempre me lo ha dicho. (Adán y Blasco, 2018, p. 298)

En los años sesenta estudió Filosofía en Bolonia y comenzó una tesis doctoral sobre el impacto de la fenomenología en la obra del poeta inglés T. S. Elliot. Esto le llevó a realizar una estancia de investigación en Búfalo (USA), a finales de los sesenta, donde finalmente decidió quedarse. Allí encontró unos movimientos sociales muy activos que le llevaron a comprometerse políticamente. En un mes cambió el título de su tesis doctoral y decidió investigar sobre el pensador marxista húngaro Lukács.

Algunos de las referencias fundamentales en su formación ideológica vinieron de la mano de dos coordenadas. Por un lado, gracias a su lectura de la fenomenología marxista y el conocimiento del operaísmo italiano y, por otro, a partir de su activismo en los grupos feministas y pacifistas de Búfalo a finales de los años sesenta. La fenomenología marxista la trabajó en el periódico de filosofía política *Telos*, en el que tradujeron y publicaron, por primera vez en Estados Unidos, obras de referencia de algunos autores continentales como Marcuse, Merleau-Ponty o Adorno. Por otro lado, fue el descubrimiento de las aportaciones de la activista feminista Maria Rosa Dalla Costa<sup>1</sup> con su obra *Donne e sovversione sociale* fue el verdadero punto de inflexión que, según sus palabras, “cambió su vida”:

Este contacto con el operaísmo y los compañeros fue muy interesante, porque en la primavera de 1972, preparando una traducción, di con el artículo de «La mujer y la subversión de la comunidad», de María Rosa Dalla Costa. Este artículo supuso para mí un antes y un después, fue como una explosión, y cambió mi vida (Adán y Blasco, 2018, p. 301).

Dalla Costa establecía una diferencia en la concepción del trabajo, distinguiendo entre el trabajo productivo y el trabajo reproductivo, resignificando, así, el sujeto de la explotación de los escritos de Marx. Decidí centrar el análisis en lo que llamó “la explotación de los no asalariados”. Para ella el trabajo doméstico y la reproducción formaban parte de la “fase oculta” de la producción real del sistema y las labores de cuidados y de crianza eran los pilares que sostenían el resto de la producción. Era fundamental, entonces, concebir la explotación del sujeto como un proceso complejo que iba más allá del obrero industrial, de la clase obrera tradicional. Lo que Silvia llamó posteriormente “el patriarcado del salario”.

---

<sup>1</sup> Maria Rosa Dalla Costa es profesora en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad de Padua. Sus aportaciones, a partir de la publicación en 1972 de la obra *Donne e sovversione sociale*, fueron muy importantes gracias a la definición que dio del trabajo productivo desde una perspectiva feminista. Para Dalla Costa, estableciendo una crítica al concepto de producción y al peso del salario que daba el operaísmo, era necesario redefinir el trabajo doméstico como trabajo invisibilizado, naturalizado y, sobre todo, como trabajo productivo. A partir de sus postulados, creó junto a otras activistas como Selma James, Silvia Federici o Brigitte Galtier, el Colectivo Feminista Internacional que lanzó conjuntamente en diversos países la Campaña internacional por el salario doméstico.



Si el trabajo de la mujer era fundamental para el capital, constituyendo la fase oculta de la producción capitalista, negarse a producir representaba un resorte fundamental de poder social, un resorte crucial para transformar aquel modo de producción. Por consiguiente, ampliamos el concepto de clase obrera para incluir en él a las mujeres en cuanto prestatarias de trabajo doméstico (Dalla Costa, 2006, p. 60).

Otra autora importante que estudió el sujeto patriarcal y su interconexión global con la producción fue Maria Mies.<sup>2</sup> En concreto, de especial relevancia fue la publicación de *Patriarchy and Accumulation on a World Scale. Women in the International Division of Labour* que vio la luz en 1986. Mies, a partir de su estancia doctoral en la India, logró salir del feminismo euro centrado dando una definición global de la categoría de “capitalismo patriarcal”, *capitalist patriarchy*, entendido éste como una característica intrínseca históricamente del capitalismo que habría funcionado estructuralmente al menos durante cinco siglos. El trabajo no remunerado de las mujeres, el trabajo de los esclavos y de los campesinos en las colonias constituía la base sólida del trabajo productivo del mundo. Por lo que el trabajo de las mujeres no era, como otros autores/as suponían, una consecuencia heredada de un pasado feudal anterior.

The problem was not simply difference between the genders; there was obviously a dominance relationship, based on a long history of exploitation and oppression, which had to be taken into account. It was in this context that the concept of patriarchy became relevant for me. (...) No, these were not just “leftovers” of a feudal past; this was the flesh and blood of modern, progressive capitalism; this was the heart of capitalism: it was capitalist patriarchy (Mies, 1998, p. viii-ix).

---

<sup>2</sup>Socióloga alemana y profesora de Sociología en la Universidad de Colonia. Su investigación se ha centrado en la relación entre el patriarcado y el capital a partir del caso de las mujeres de la India, así como, en la crítica al capitalismo y la globalización desde una perspectiva ecofeminista. Algunas de sus obras más reconocidas han sido *Patriarchy and Accumulation on a World Scale. Women in the International Division of Labour* (1986) o *Ecofeminism*, publicada junto a la activista Vandana Shiva en 1993.

Mies demostró que era una cuestión productiva interconectada mundialmente y que su implementación dependía tanto del lugar como de los beneficios que generase el sujeto para el sistema económico. Así, por ejemplo, exponía, basándose en las aportaciones de Reddock y Badinter<sup>3</sup>, que en un mismo periodo durante el siglo XIX, mientras a las mujeres de algunos de los países colonizados, como a las mujeres del Caribe, se les prohibía ser madres en pro de mantener los beneficios de la economía de producción de materias primas, en Europa en ese mismo contexto se fomentaba el ideal natural de la domesticidad.

As long as Africa was incorporated in the capitalist world economy only as a producer of human labour, there was no need to produce labour locally. Through the use of cost-benefit analysis the planters had taken the most profitable line of action.(...) These more than a hundred years that “slave women in the Caribbean were neither wives nor mothers” were exactly the same period that women of the European bourgeoisie were domesticated and ideologically manipulated into wifhood and motherhood as their ‘natural’ vocation (Mies, 1998, p. 92).

A raíz de estas lecturas, Silvia intentó fundamentar que ese proceso de acumulación originaria en el tránsito del feudalismo al capitalismo era un proceso de desposesión, donde el colonialismo, la esclavitud, la naturalización y el disciplinamiento de los cuerpos habían generado una de las formas “más sutiles y mistificadas de violencia” que atravesaba la clase obrera, “we are speaking of one of the most pervasive manipulations, most subtle and

---

<sup>3</sup> Rhoda Reddock es una educadora social y activista feminista de Trinidad y Tobago. Doctora en Sociología por la Universidad de Amsterdam, fue una de las primeras impulsoras de los programas de estudios del género en la Universidad de las Indias Occidentales. Su trabajo más destacado *Women, Labour and Politics in Trinidad and Tobago* analiza la relación intrínseca entre la colonización, la clase social y los roles sexuales en Trinidad desde la esclavitud hasta la independencia del país en 1962.

Elisabeth Badinter es catedrática de Filosofía de la Escuela Politécnica de París. Discípula de Simone de Beauvoir, su obra *L'amour en plus: Histoire de l'amour maternel (XVIIe-XXe siècle)*, publicada en 1980, rechazaba la existencia del llamado instinto maternal. Para la autora su utilización era un mito, una forma primaria de poder y control social hacia las mujeres, que se regía según los beneficios económicos del sistema y la posición que debían ocupar las mujeres dentro de éste, como madres y educadoras que transmitían la ideología.

mystified forms of violence that capitalism has perpetrated against any section of the working class.” (Federici, 1974, 76)

Junto a esos mecanismos de disciplina y control sobre la reproducción, los trabajos del hogar fueron, poco a poco, siendo menos valorados y menos visibles hasta que ese corsé social logró esconder el trabajo no pagado y condenó a la esclavitud del hogar a millones de mujeres en todo el mundo. En este sentido, la caza de brujas, lejos de la visión espiritual que se ha dado al proceso, se convirtió en la resistencia a ese poder social inaceptable y a su subsunción real legitimada bajo el paradigma de la biología y el control de lo reproductivo. Y aquí es donde podemos comenzar a hablar del sujeto del “capitalismo patriarcal”, no como cuerpo sexuado, sino como clase social.

La caza de brujas fue un evento fundante de la sociedad moderna que permitió generar muchas de sus estructuras, como la división sexual del trabajo, la desvalorización del trabajo femenino y, sobre todo, la desvalorización de las mujeres en términos generales, al crear y expandir la ideología de que las mujeres no son seres completamente humanos, sino seres sin razón, que pueden ser más fácilmente seducidas por el demonio, etc. En este sentido, abrió la puerta a nuevas formas de explotación del trabajo femenino (Federici, 2018, p. 20).

La naturalización del trabajo doméstico fue uno de los factores que permitió al sistema pasar de una industria ligera (textil) a una industria pesada (carbón), un proceso que tuvo lugar a lo largo del siglo XIX en Estados Unidos y algunos países de Europa y que es conocida como la Segunda Revolución Industrial. A partir del ideal “mujer-esposa” y “mujer-hijos”, la figura burguesa del ama de casa a tiempo completo y el modelo de familia nuclear sirvieron como palanca del nuevo capitalismo fabril.

Lo que vemos a partir de finales del XIX, con la introducción del salario familiar masculino (se multiplica por dos entre 1860 y 1910) es que las mujeres son enviadas a casa, rechazadas en la fábrica, y el trabajo doméstico se convierte en su principal trabajo (Federici, 2018, p. 17).

Esta estrategia, explica Silvia, permitió “domesticar” a los obreros, un movimiento en alza en la segunda mitad del siglo XIX, y mantener la paz social gracias a que el obrero con su salario se convertía en cabeza de familia, el cual tenía una sirvienta en su propia casa. Esta concepción del sujeto patriarcal y este modelo de familia nuclear fueron los predominantes durante la primera mitad del siglo XX y fue contra los que las feministas de la segunda ola como Silvia se posicionaron. De hecho, uno de los puntos fundamentales y que es común a todas las corrientes de los feminismos de ese contexto fue el rechazo hacia el determinismo biológico, el hecho de que tener un cuerpo limitaba las capacidades humanas, debiendo asumir como propias y naturales de su psique la reproducción y los cuidados (Jaffe, 2018).

En palabras de Silvia Federici:

Fue gracias a mi implicación en el movimiento de las mujeres como fui consciente de la importancia que la reproducción del ser humano supone como cimiento de todo sistema político y económico y de que lo que mantiene el mundo en movimiento es la inmensa cantidad de trabajo no remunerado que las mujeres realizan en los hogares. Esta certeza teórica se desarrolló sobre el sustrato práctico y emocional provisto por mi propia experiencia familiar, que me expuso a un mundo de actividades que durante largo tiempo di por sentadas y que, tanto de niña como de adolescente, observé a menudo con gran fascinación (Federici, 2013, p. 18).

Esa “certeza teórica” se desarrolló, entre otras razones, gracias a su estancia en Italia en el verano de 1972 donde conoció a Maria Rosa Dalla Costa y cofundó el International Feminist Collective, el colectivo que lanzó la Campaña Internacional por el Salario Domestico. Fue durante el año 1974 cuando ayudó a organizar el grupo Wages for Housework en Estados Unidos, que tuvo su origen en Brooklyn. Un año después, en 1975, se crearon otros grupos paralelos a lo largo del país como Black Women for Wages for Housework, Wages Due Lesbians o The English Collective of Prostitutes que entroncaban desde diferentes ángulos de la opresión con la campaña por el salario.

En Italia, la influencia del operaísmo incentivó a incluir la huelga en el ámbito privado. Esta campaña internacional fue muy importante ya que pedir “un salario” para las amas de casa o afirmar que “toda madre es trabajadora”, era una forma de evidenciar la devaluación del trabajo de la mayoría de las mujeres del planeta y reivindicar, a su vez, la unidad de éstas como sujeto legítimo de lucha frente al capitalismo. Este salario, afirma Silvia, no tenía que traducirse necesariamente en una retribución monetaria sino que podía llevarse a cabo en forma de retribuciones sociales.

Éramos muy conscientes de que teníamos que hacer hincapié en que se trataba de salarios para el trabajo doméstico, no salarios para las amas de casa, ni salarios para las mujeres. Considerábamos que esta reivindicación tenía el potencial de dessexualizar el trabajo doméstico y veíamos que podía satisfacerse de muchas formas, no solo por la vía monetaria, sino también con ayudas para la vivienda, por ejemplo. Uno de nuestros argumentos es que para las mujeres, la casa es la fábrica; en ella tiene lugar la producción. Por tanto, esperamos ser pagadas por ello (Sernatinger y Echeverría, 2014, p. 8).

### **EL SUJETO PATRIARCAL ANTE EL CAPITALISMO TARDÍO**

Raúl Zibechi (2018) asegura que la revolución de 1968 no triunfó pero, sin embargo, cambió el mundo. Los movimientos subalternos que se hicieron visibles en ese contexto de finales de los sesenta (los sujetos colonizados, los afro descendientes, el movimiento indígena o las mujeres) tenían, en efecto, un reclamo de mayor libertad individual y de reconocimiento de la diversidad pero éste se combinaba con la búsqueda de una justicia social global, en un momento en el que la nebulosa revolucionaria permitía pensar que se estaban levantando todos los *descamisados de la tierra* buscando conjuntamente su propia liberación.

En el caso que nos ocupa, la desnaturalización del trabajo de crianza y cuidados, la teorización de la producción (no solo como fabricación de bienes) y la politización de lo privado, la búsqueda de la autonomía y el reconocimiento poliédrico de la subjetividad han sido algunos de los éxitos del

feminismo desde los años setenta y ochenta hasta la actualidad. El feminismo ha sido, comparativamente desde entonces, una de las teorías que ha conseguido cambios de larga duración. Ha conseguido que, por ejemplo, en las Humanidades lo privado, cultural y simbólico sean objeto de análisis y que hayan ganado peso categorías como el género o la sexualidad en las investigaciones.

La llegada de la tercera ola feminista durante los años ochenta y noventa, influida por el posestructuralismo marxista, dotó de una necesaria complejidad su producción teórica, reconociendo la interseccionalidad y cuestionando la existencia biológica de un sujeto sexuado en términos binarios. Demostró así que la construcción de unos significados por oposición, propios de la modernidad y creados a partir de la *performatividad* del lenguaje, es lo que constituye los cuerpos e identidades considerados como válidos pese a que haya, en su conjunto, una mayor diversidad. Su clímax, y ante la dificultad de articular un movimiento feminista sin sujeto, coincidió con el final de la Guerra Fría y la derrota política del marxismo como ideología dominante en la izquierda, momento en que, consecuentemente, los feminismos anticapitalistas desarrollados en las décadas anteriores no fueron precisamente los mayoritarios.

A principios de los años ochenta y volviendo a la historia de vida de Silvia Federici, la mayoría de los y las activistas habían entrado en una “crisis política”. El desencanto ante el ascenso neoliberal llevó a Silvia a buscar trabajo fuera de los Estados Unidos y emigró, como profesora de Filosofía, a Nigeria. Allí pudo conocer de primera mano el funcionamiento de un país colonial justo en el momento en el que los ajustes del FMI estaban requisando y privatizando por la fuerza las tierras de la población civil e industrializando las ciudades. Silvia comprendió entonces que la terciarización de la vida en los países más ricos del planeta se estaba llevando a cabo gracias a una nueva acumulación originaria que pasaba por convertir a los países más pobres, las antiguas colonias, en las fábricas del nuevo sistema mundial.

Así que toda la problemática de la tierra, del colonialismo, del petróleo... abrió para mí otro mundo a nivel político: el mundo de la colonización y de la acumulación originaria hoy. De la privatización de la tierra. He visto en Nigeria campos llenos de frutos, completamente destruidos en un día porque ya comenzaba este proceso de privatización y ataque a los mercados callejeros a través de tasas y de desplazamientos. Por tanto, estaba viendo todo esto a mediados de los años 80. Cuando regresé a Nueva York les decía: 'Está pasando algo' y, mientras tanto, las compañeras y compañeros, que tenían entonces sus primeros ordenadores, parecían mucho más entusiasmados por ellos (el modelo, los programas que usaban, etcétera) que por estas problemáticas. Y a mí me generaba mucha frustración esta situación mientras en Nigeria pasaba esto y el Fondo Monetario Internacional estaba contribuyendo a ese proceso de desmantelamiento (Adán y Blasco, 2018, p. 303).

Si la "libertad" o la "igualdad" eran conceptos que habían sido fundamentales en las revoluciones de esos mundos liberatorios de 1968, lo eran precisamente porque habían ampliado los horizontes de emancipación, combinando la crítica a las jerarquías de dominación con la búsqueda de la justicia económica y social. Sin embargo, en este contexto neoliberal y ante la necesidad de llegar a esos "corazones y almas" que apuntalaba Margaret Thatcher en sus discursos, la libertad y la igualdad fueron dos de los pilares fundamentales del nuevo sistema que tuvieron que resignificarse.

Esta usurpación de términos, entender la libertad como libertad de mercado, libertad para emprender y obtener ganancias o la igualdad como igualdad de oportunidades en un sistema competitivo, eran obstáculos a sortear para el movimiento feminista si quería ser un movimiento anticapitalista. Por el contrario, parte del feminismo que ganó más visibilidad, aquel que llegó a las instituciones, se vio ante la disyuntiva de defender reformas legislativas que mejoraran la vida de miles de mujeres, obtención de derechos y libertades en materia reproductiva u obtener el acceso de la mujer al mercado laboral con igualdad salarial e igualdad de oportunidades. Sin embargo, introducirse en la

lógica de mercado, defender la igualdad de derechos con el hombre, podía dejar sin cuestionar la explotación material lo que, consecuentemente, implicó dejar atrás la idea de una justicia social global anticapitalista, una justicia que en palabras de Harvey, “presupone solidaridad y una voluntad de sumergir las carencias individuales en una lucha más general.” (Harvey, 2007, p. 49).

Para Silvia Federici, poner en cuestión la discriminación sexual dentro del sistema y no la lógica del propio sistema equivalía reducir la crítica simplemente a “un mal funcionamiento de las instituciones que de otra manera serían perfectas.” Dicho de otra manera, la respuesta estricta a la pregunta clave de la igualdad “¿por qué yo no?” significaba, en el peor de los casos, querer ser explotadas en igualdad de condiciones que los hombres (Federici, 2013, p. 94).

Desde el feminismo liberal, la respuesta que se dio fue decir que las mujeres habían sido excluidas del mercado. ‘El problema no es que se pasen la vida haciendo pasteles, sino que no los vendan’. (...) La alternativa era luchar por el acceso al trabajo asalariado, que era la postura dominante en el feminismo, y nosotras nos negamos a hacerlo porque, en primer lugar, luchar por acceder al trabajo asalariado suponía reconocer que lo que hacíamos hasta entonces no era trabajo. Decir ‘dejadnos trabajar’ suponía, además, demandar una doble jornada, un turno doble o triple, que tantas mujeres se ven hoy obligadas a afrontar para sostenerse a sí mismas y a sus familias (Gozalo, Guzmán y Muniente, 2017, párr. 10).

Finalmente, si la disolución del sujeto y la demonización de la clase obrera fueron los pilares de la teoría económica neoliberal, la derrota política del marxismo dejó a la clase trabajadora sin estrategias.<sup>4</sup> (Owen Jones, 2012). Silvia reconocía la importancia de los movimientos indígenas, pacifistas, afro descendientes o LGTBIQ+ y, en concreto, en relación con este último, la necesidad de ensanchar el sujeto patriarcal, de reconocer una “identidad más

---

<sup>4</sup> Margaret Thatcher llegó a afirmar que “clase” era un concepto colectivo subversivo que enfrentaba a los grupos sociales y que, en su lugar, había que hablar de “sujetos individuales y familias”.



fluida”. No obstante, añadía, estos no debían caer en los mismos errores del feminismo anterior sino que atendiendo a la forma, a la multiplicidad de las subjetividades, debían ir al fondo, a las mayorías, a unir el discurso del cuerpo con el discurso del trabajo y volver a pensar colectivamente. Solo así se podía recuperar al feminismo con su potencial subversivo como movimiento anticapitalista que cuestionase la división del trabajo y la distribución de la riqueza.

Son todos movimientos muy importantes. Solo digo que no vayan a cometer los mismos errores de tantos grupos feministas, de separar el discurso del cuerpo del discurso del trabajo. Después del discurso del cuerpo, de una identidad más fluida, esto debe estar conectado con el discurso de cambio, de la relación de poder, de la relación laboral, de la distribución de la riqueza... Entonces vamos a ver cómo lo unimos (Adán y Blasco, 2018, p. 307).

## **CONCLUSIONES**

El capitalismo limita todas las formas de reproducción social. A causa del expolio y la eliminación de la agricultura de subsistencia, la privatización de los recursos naturales y los ajustes del Fondo Monetario Internacional, actualmente se están limitando las pocas relaciones horizontales y solidarias de reproducción de la vida que resisten al capitalismo en el planeta, lugares en donde se sigue entendiendo la gestión de recursos desde la no mercantilización.

El capitalismo tardío, como sistema que utiliza el lenguaje para perpetuarse, nos condena a identificar la democracia liberal y la libertad de mercado como el único sistema político y económico posible. Por otro lado, ha resignificado conceptos transversales para la tradición progresista, como la libertad o la igualdad, dejando espacio solamente para la concepción de una libertad de mercado y una igualdad de oportunidades. La aceptación de estos significados por parte de la socialdemocracia y del feminismo que llegó a las instituciones ha llevado a entender la opresión de la mujer como una discriminación, es decir, como un fallo dentro de la organización del sistema

que no implica necesariamente cuestionar el funcionamiento del propio sistema en su conjunto.

Silvia Federici nos ofrece una alternativa: un feminismo anticapitalista. Sus postulados teóricos, fruto de sus experiencias, su contacto con el marxismo y la confluencia de diversas corrientes feministas, nos han permitido comprobar cómo el sujeto patriarcal va mucho más allá de un cuerpo sexuado cargado de privilegios. Se trata de un sujeto que cumple su función en la estructura a través de unas divisiones en la explotación del trabajo, las cuales han funcionado al menos durante cinco siglos. Silvia ha sido capaz de visitar los postulados marxistas a través de un sujeto “mujer” al que define a través de la naturalización de formas de trabajo no remuneradas y ha conseguido descentrar su mirada, demostrando cómo esta naturalización varía en función de las necesidades de un sistema basado en la producción, pudiendo adoptar un significado de género y el contrario al mismo tiempo.

Junto a la eclosión subjetiva reivindicada por los nuevos movimientos sociales en los universos del 68, que cuestionaron con sus luchas las jerarquías de dominación del sistema, Silvia nos recuerda que hay que volver hoy a conectar estas luchas desde la base. Unirlas a las condiciones materiales de vida y volver a poner en el centro, en este caso, el potencial subversivo que tenía el feminismo de los años setenta que amplió el sujeto del proletariado y sirvió, desde la valoración del trabajo doméstico y de los cuidados, como movimiento alternativo al capitalismo.

## REFERENCIAS

Adán, C y Blasco, S. (2018). La Historia para mí es presente: entrevista a Silvia Federici. *Revista Historia Autónoma*, 13, 295-308.

Butler, J. (1990). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.

Contraimagen, IPS Karl Marx, TV PTS (Prod.). (2014). *Marx ha vuelto. Capítulo III El Estado y la revolución*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=FbjKyQZxtu0>

- Dalla Costa, M.R. (2006). La sostenibilidad de la reproducción: de las luchas por la renta a la salvaguardia de la vida. En Legarreta, M., Avila, D., y Perez Orozco, A. *Transformaciones del trabajo desde una perspectiva feminista* (pp.59-78). Madrid: Tierra de Nadie.
- Dalla Costa, M.R y James, S (1972). *El poder de las mujeres y la subversión de la comunidad*. México: Siglo XXI.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación primitiva*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Gozalo, I., Guzmán, A. y Muniente, H. (2017, 23 diciembre). Silvia Federici. Activista Feminista. *Ctxt*, 148. Recuperado de <https://bit.ly/2H8A4Rv>
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Jaffe, S. (2018, marzo 14). The factory in the family. *The nation*. Recuperado de <https://bit.ly/2GqQhNW>
- Jones, O. (2012). *La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitan Swing Libros.
- Mies, M. (1998). *Patriarchy and Accumulation on a World Scale. Women in the International Division of Labour*. London: Zed Books Ltd.
- Sernatinger, A. y Echeverría, T. (2014). Entrevista a Silvia Federici, *Boletín Ecos*, 26. Recuperado de <https://bit.ly/2RII8TT>
- Zibechi, R. (2018). *Los desbordes desde abajo en América Latina*. Bogotá: Desde Abajo.

# **Socialización capitalista y mutaciones antropológicas. Adorno, el nuevo tipo humano y nosotros**

***Capitalist socialization and anthropological mutations. Adorno, the new type of human being and us***

Jordi Maiso  
(Universidad Complutense de Madrid)

Recibido en enero 2019  
Aceptado en febrero 2019

## **Resumen**

El texto se centra en los análisis de Th. W. Adorno sobre las transformaciones antropológicas en el capitalismo post-liberal y de consumo. En un primer momento se presenta su análisis de la industria cultural como un diagnóstico de la expansión de la socialización capitalista que incide fuertemente en la constitución del Yo. A continuación se recogen los rasgos fundamentales de su caracterización de un nuevo tipo humano para sondear su potencial de iluminar algunos aspectos la subjetividad contemporánea.

**Palabras clave:** Th. W. Adorno, industria cultural, capitalismo, subjetividad.

## **Abstract**

The paper focuses on Th. W. Adorno's analysis of the anthropological mutations in the transition to post-liberal capitalism. It firstly presents Adorno's analysis of the culture industry as a diagnostic of the expansion of capitalist socialization which deeply impacts the constitution of the Self. Further, it presents the main features of his characterization of a new type of human being in order to probe its potential to illuminate some aspects of contemporary subjectivity.

**Key words:** Th. W. Adorno, culture industry, capitalism, subjectivity.

## **Referencia**

Maiso, J. (2019). Socialización capitalista y mutaciones antropológicas. Adorno, el nuevo tipo humano y nosotros. *Con-Ciencia Social (segunda época)*. 2, 65-80.

Al realizar sus primeros estudios sobre la llamada "cultura de masas" en Estados Unidos, Theodor W. Adorno no tardó en percatarse de que la emergencia de lo que más tarde denominaría "industria cultural" traía consigo transformaciones antropológicas de amplio calado (Adorno, 2009a, p. 10). A comienzos de los años cuarenta, al hilo de sus investigaciones sobre la radio, Adorno llegaría incluso a diagnosticar el surgimiento de un "nuevo tipo humano" (Adorno, 2006). Lo que estaba en juego entonces era una expansión sin precedentes del entramado de socialización capitalista. El intento de lograr una comprensión afinada de una realidad social en transformación había llevado a algunos de los principales exponentes de la teoría crítica –Adorno, W. Benjamin, M. Horkheimer o S. Kracauer– a comprender que el capitalismo ya no podía entenderse sólo como un modo de producción o un sistema económico, sino más bien como un entramado de socialización que moldeaba las relaciones sociales en su conjunto; tenía que ver con un modo de constituir la vida social y también la propia subjetividad de los individuos. Con esto se desdibujaba la rígida dicotomía entre "base" y "superestructura" que había imperado en el marxismo vulgar, y se imponía la necesidad de comprender mejor la imbricación de "la vida económica de la sociedad, el desarrollo psíquico de los individuos y las transformaciones del ámbito de la cultura en sentido amplio" (Horkheimer, 2009, p. 32).

En este marco debe entenderse el análisis de Adorno de los fenómenos de la llamada "cultura de masas", que han sido tan discutidos como malinterpretados (Maiso, 2018). Es sabido que el término "industria cultural" se dirigía ante todo a evitar el malentendido de que se tratara de una cultura que surgiera espontáneamente de las masas, como una especie de figura contemporánea del arte popular (Adorno, 2008, p. 295). La referencia a una producción industrial y estandarizada de cultura debía evitar de antemano este equívoco. No es casual que el término –cargado de ironía– situara la producción cultural como una dimensión más del capitalismo fordista, que revocaba la condición de "excepcionalidad" de la que la cultura había podido gozar en la configuración burguesa del mundo. Se entraba ahora en una fase

nueva, en la que la cultura cancelaba su distancia de la realidad empírica para integrarse plenamente en el entramado de socialización. En el nuevo estadio de la modernidad capitalista la cultura ya no sería patrimonio exclusivo de quienes podían dedicarse a cultivar un "alma bella", pero también vería menoscabada su capacidad de apuntar más allá del "reino de la necesidad" que impera en la cotidianeidad capitalista. Con ello la cultura perdía toda posibilidad de articular su diferencia específica respecto al marco funcional de la sociedad; pasaba a ser una actividad de "tiempo libre", un enclave de "distinción" para las capas más instruidas, o quedaba sometida a su función como "pegamento social".

"Quien quiera conocer la verdad sobre la vida inmediata tendrá que estudiar su forma alienada, los poderes objetivos que determinan la existencia individual hasta sus zonas más ocultas", escribía Adorno en 1951 (2004a, p. 17). La industria cultural se consolidaba en una fase histórica en la que ya no puede hablarse de la existencia de un "mundo de la vida" al margen de las exigencias sistémicas: su propio concepto remite a un proceso en el que cada vez más ámbitos de la existencia social quedan sometidos a los imperativos de rentabilidad y crecimiento económico. La lógica de la socialización capitalista ya no afectaba sólo al ámbito de la producción, sino que se extendía también al consumo, e incluso a campos tradicionalmente adscritos a la esfera de la intimidad. Lo que estaba aquí en juego era la comprensión de una nueva fase del capitalismo en la que su tendencia expansiva había llegado a tal punto que los imperativos económicos atravesaban la práctica totalidad de la existencia social, afectando a actividades cotidianas que ahora pasaban a clasificarse como "ocio" o "tiempo libre" –precisamente en contraposición al ámbito laboral–. En palabras de Guy Debord (2003, p. 55), podríamos decir que la industria cultural remite al:

... momento en el cual la mercancía alcanza la *ocupación total* de la vida social. No es únicamente que se haga patente la relación con la mercancía, sino que ya no hay otra cosa que esa relación: el mundo visible es su mundo. La producción económica moderna amplía su dictadura tanto en extensión como en intensidad.

En efecto, conforme el fordismo impone la racionalización y la estandarización en la esfera productiva –que afecta tanto a los trabajadores fabriles como a los empleados de servicios–, surge el *boom* de una cultura del ocio dirigida a los asalariados. Los destinatarios de esta cultura de consumo la perciben ante todo como la posibilidad de huir de una cotidianeidad gris y de la rígida reglamentación del trabajo:

Cuanto más dominada por la monotonía se encuentra la jornada laboral, tanto más habrá que alejarse de ella al final de la misma. La estricta contrapartida de la vida burocrática es un mundo multicolor. No el mundo tal como es, sino tal como aparece en las canciones de moda. Un mundo que, hasta en los últimos rincones, ha sido limpiado como con una aspiradora del polvo de la cotidianeidad (Kracauer, 2014, p. 212).

En su estudio pionero sobre los empleados, Kracauer señalaba que ya en los años veinte éstos gastaban más en sus “necesidades culturales” –que incluían transportes, regalos, tabaco, bares y mercancías culturales (teatro, cine, cabaret, fiestas, etc.)– que en la suma de sus gastos en vivienda, calefacción, electricidad y ropa (Kracauer, 2014, pp. 206 y ss.). El incremento de la productividad auspiciado por el fordismo abría a los asalariados un ámbito en el que su dinero ya no servía sólo a la reproducción de la existencia, sino que les permitía acceder a películas, bailes, vacaciones o bienes de consumo; y no es de extrañar que esto se viviera como una conquista (Todd, 2018, p. 127), pues la gente corriente quería reivindicarse como beneficiaria legítima de bienes y placeres de los que había estado tradicionalmente excluida. A partir de ese momento el centro de interés de sus vidas no iba a ser ya el trabajo, sino un ocio vinculado a la capacidad de consumo. Pero Adorno advertía que ese ocio no era sino el reverso de la realidad laboral, y por ello la emergencia de la llamada sociedad de consumo no fue sino la contraparte del triunfo de la sociedad del trabajo. El placer se convirtió así "en mera recompensa por el

trabajo e inversamente el trabajo en simple precio de la diversión" (Adorno, 2004b, p. 149)<sup>1</sup>.

"La industria cultural es la integración intencionada de sus consumidores desde arriba", escribía Adorno en 1966 (2008, p. 295). Con ello situaba su efecto en una socialización del "tiempo libre" que lo subsumía a los imperativos sociales y lo convertía en una prolongación de la "no libertad" en la esfera laboral (Adorno, 2009b, p. 574). El punto de fuga de la crítica de Adorno a la industria cultural era que evidenciaba un nuevo grado de dependencia de los individuos socializados, que no eran sujetos de sus propias vidas (Adorno, 2008, p. 302). Las relaciones de fuerzas más bien les dejaban en una constelación social en la que la línea de demarcación entre el individuo y su entorno tendía a difuminarse (Adorno, 2006, p. 652). Esto implicaba transformaciones de amplio calado en la comprensión del Yo, que ya no podía entenderse en contraposición a su entorno y tenía que renunciar a su propia individualidad para poder mantenerse en vida. Las formas de socialización del capitalismo post-liberal habían dejado anticuadas las pretensiones de un sujeto autónomo, libre y dueño de sí, y habían introducido importantes restricciones en la capacidad de experiencia. En este contexto es conocido el diagnóstico adorniano de la "aniquilación del individuo" (Zamora, 2001), vinculado a las transformaciones del capitalismo en las primeras décadas del siglo XX y al rol que en él ocupaba el Estado (López Álvarez, 2011). Pero lo que aquí nos interesa es, ante todo, la incidencia del nuevo entramado de socialización capitalista en la constitución de los seres humanos, así como en sus deseos, sus miedos y sus formas de vida.

En el capítulo de *Dialéctica de la Ilustración* se afirma que "la incorporación de todas las tendencias de la industria cultural en la carne y la sangre del público se realiza a través del proceso social en su conjunto" (Horkheimer y Adorno, 1994, p. 181). Es el incremento de la productividad del fordismo lo que permite la expansión de una producción estandarizada y en serie, y eso a su vez posibilita su acceso al consumo. Pero lo que implica la industria cultural no se

---

<sup>1</sup> Traducción modificada.



cifra sólo en la compra de automóviles, lavadoras o televisores –hábilmente administrada por una industria publicitaria que produce ante todo la propia figura del sujeto consumidor–, tampoco en el ocio comercializado o la televisión, sino en una inserción en el entramado de socialización que va tejiendo la red de expectativas, sueños y coacciones que moldea la actitud consciente e inconsciente de los asalariados. A través de películas, series radiofónicas, revistas u horóscopos incide en las formas de hablar, pensar y percibir, en los modos de relacionarse, pero también en las formas de identificación, catarsis o compensación del narcisismo herido. No se trata, sin embargo, de fenómenos que puedan explicarse desde parámetros psicológicos, sino que las transformaciones de la vida anímica se forjan en relaciones y prácticas sociales. En este sentido cabría afirmar que la constitución de los sujetos a la que coadyuva la industria cultural: "es al mismo tiempo el resultado y el proyecto del modo de producción existente" (Debord, 2003, p. 39).

Sin duda el análisis adorniano de la industria cultural no puede aplicarse sin más al presente. Tenía su anclaje en una fase del capitalismo marcada por la centralidad del poder estatal, la creciente organización de la vida según criterios industriales y la emergencia del mundo administrado. Era la era de la "automovilización total" fordista, que imponía la adaptación al "ritmo de acero" marcado por la burocracia y la gran industria, con sus correlativas formas de personalidad. Hoy las formas de poder y dominación han cambiado, y la posición social de la subjetividad también. En otros textos he intentado desarrollar una actualización de la crítica de la industria cultural en diálogo con la virtualización del mundo de la vida de la mano de los nuevos medios digitales y otras transformaciones del capitalismo contemporáneo (Maiso, 2014, 2018). En lo que sigue quisiera probar otra vía. Más que señalar las rupturas y diferencias de la situación actual respecto al momento histórico estudiado por Adorno, quisiera rastrear la génesis de transformaciones antropológicas que Adorno estudiara y que siguen estando a la base de la condición del sujeto contemporáneo. Para ello me centraré en un texto de

Adorno publicado póstumamente, en realidad apenas un esbozo, titulado "Sobre la cuestión del nuevo tipo humano" (Adorno, 2006).

En este escrito de 1941, surgido en el contexto de sus estudios sobre la radio, el análisis del entramado de socialización del capitalismo post-liberal llevaba a Adorno a esbozar el diagnóstico de un "nuevo tipo humano". Frente a las asunciones de una psicología moderna que había comprendido a los seres humanos en base a patrones constantes e invariables, Adorno constataba que las transformaciones de la realidad social habían incidido en la constitución del Yo, calando incluso en fases muy tempranas del desarrollo infantil. Con este diagnóstico pretendía evidenciar transformaciones de amplia magnitud que afectaban a todos los niveles de la vida social y anímica. El texto intentaba recoger un primer esbozo de este nuevo tipo antropológico, sin ninguna pretensión de exhaustividad. El resultado ofrece algunas claves para entender lo que implica para la constitución de los seres humanos vivir en un entorno social completamente mediado por los imperativos de la socialización capitalista. Adorno detectaba aquí una creciente distancia de los individuos respecto a su sustrato somático-libidinal y una asimilación a lo inerte bajo el peso de los imperativos sociales, y consideraba que eso entrañaba una amenaza para la capacidad de experiencia y para la espontaneidad.

El mundo que Adorno tenía ante sí en este escrito de 1941 es sin duda muy distinto del nuestro. En buena medida el texto rastrea claves para la comprensión de una época marcada por el auge de fenómenos totalitarios; con todo, sus análisis ofrecen elementos de interés para la comprensión de la subjetividad contemporánea. Desde luego el grado de intensidad socializadora no ha disminuido desde entonces, aunque hoy presente otros rasgos. Cabe sospechar que algunas de las transformaciones que Adorno registra aquí siguen estando a la base de nuestro presente, por más que los fenómenos a los que hoy hacemos frente no puedan explicarse únicamente desde ellas. Sin ánimos de reconstruir el planteamiento de Adorno en su integridad, quisiera recoger algunos de sus rasgos fundamentales con miras a sondear su

capacidad para iluminar la génesis de algunos problemas contemporáneos. Lo haré a partir de cinco puntos<sup>2</sup>:

1. La concentración del poder social en el capitalismo post-liberal produce una supremacía sin precedentes del aparato social sobre unos individuos cada vez más atomizados e impotentes. En este marco surge un "tipo humano cuyo rasgo fundamental sería que ya no es capaz de hacer experiencias propias, sino que las recibe del aparato social, y que por tanto ya no consigue constituirse como un Yo, como 'persona'" (Adorno, 2006, p. 656). Si el entramado de la industria cultural se convierte en "a priori de la experiencia", eso tiene también consecuencias sobre una nueva menesterosidad de los sujetos, crecientemente dependientes de un poder social cada vez más concentrado. Esta desproporción entre poder social e impotencia individual sofoca de antemano cualquier conflicto, y los individuos no pueden sino adaptarse a la realidad social dada. Pero esa adaptación convive con una psique atravesada por el miedo y la ansiedad (Adorno, 2006, p. 653); ante todo por la angustia de quedar excluido del vínculo social, que implicaría perderlo todo y deja una huella indeleble en la autoestima. El desarrollo interno del Yo se ve sofocado por la intensidad de esa angustia, que dificulta la coherencia y resiliencia del carácter y da lugar a un sujeto escindido y dañado (Hullot-Kentor, 2008). Los imperativos sociales se imponen sobre el individuo en forma de sacudidas y shocks que jalonan las trayectorias vitales, fragmentan las biografías e imposibilitan la continuidad de la experiencia. Los individuos apenas logran "concebir objetivos que vayan más allá de su mundo de acción inmediata y la adaptación a sus condiciones" (Adorno, 2006, p. 657).

Adorno no introduce esta desproporción entre poder social e impotencia individual entre los rasgos del nuevo tipo humano, sino como su condición de partida; en efecto, aquí se ofrece la clave para comprender unas relaciones entre individuo y sociedad en las que la angustia y el miedo se convierten en fuerzas sociales de pleno derecho –comportando amenazas constantes de involución social–. La presión social sobre los individuos alcanza un grado tal

---

<sup>2</sup>Para la enumeración de estos cinco aspectos fundamentales me apoyo en Hullot Kentor (2008).

que la patología psíquica pierde su carácter anómalo para convertirse en un rasgo más de la normalidad de los "adaptados" (Adorno, 2004a, p. 63 y ss.). En las relaciones laborales contemporáneas, que imponen nuevos niveles de coerción y generan un fuerte malestar, estos fenómenos vuelven a irrumpir con nueva fuerza; su supuesto tácito es la más que tangible amenaza de desempleo, que implica la expulsión del mundo del consumo. En este sentido podría decirse que la desproporción entre poder e impotencia que detectara Adorno ha dado lugar a una "nueva economía psíquica" cuyo rastro puede seguirse aún en nuestros días.

2. El nuevo tipo humano vive en un entorno que Adorno califica como "carente de imágenes". Tal vez cueste entender el sentido de esta afirmación en un mundo en buena medida marcado por la hipertrofia de la cultura visual, presente no solo en el cine y la televisión, sino también en la omnipresencia de cámaras, pantallas y otros dispositivos de grabación y reproducción. Pero Adorno entiende aquí las imágenes en un sentido enfático, que no puede aplicarse sin más a la reproducción de la superficie empírica de la realidad en la fotografía o el cine. Más bien apunta a la cuestión de la *imago*, en la que se condensa el sentido de las relaciones sociales y comunitarias, así como el lugar del individuo en ellas:

El mundo ya no pone imágenes a disposición del niño, como no sean las *imagenes* técnicas del automóvil y el aeroplano. El tesoro de imágenes de la religión se ha descompuesto. El arsenal de imágenes del arte burgués nunca llegó a amplios sectores de la población, especialmente a las masas industriales y los habitantes del campo (Adorno, 2006, p. 653).

El proceso de secularización moderna acabó con esas imágenes en sentido enfático. Sin embargo, Adorno señalaba que la necesidad de imágenes no había disminuido en una sociedad que sigue estando atravesada por el antagonismo de clase; más bien cabría conjeturar que se habría incrementado. "Pero hoy las imágenes las producen los centros monopolistas como productos de diseño" (Adorno, 2006, p. 653). Estas, más que imágenes, son

*signos* que se producen en serie y a escala industrial y transmiten ante todo la norma social a la que el sujeto ha de plegarse.

Eso implicaba el paso de una imagen *enfática* a una imagen *normativa* (Hullot-Kentor, 2008); el modelo de esta última sería la publicidad. Adorno señalaba que el contexto en el que operan estas nuevas imágenes las hacía fungir como modelos que se imponen con un carácter coercitivo (Adorno, 2007, p. 313); de ello viven desde hace tiempo las modas. Tal vez se objete que la democratización de la imagen de la mano de las tecnologías digitales haya podido poner coto a la imposición vertical de estas imágenes normativas; la multiplicación exponencial de quienes pueden producir y emitir imágenes parecería diluir la producción centralizada de signos normativos. Pero no está claro que eso invalide la observación de Adorno. Basta pensar en la inflación del fenómeno del *selfie* –con sus correspondientes formas de posado– para intuir que más bien las nuevas tecnologías de la imagen y las plataformas asociadas a ellas han reforzado el imperativo de asimilarse en cuerpo y alma a esas imágenes normativas.

3. "No se puede juzgar imparcialmente al nuevo tipo humano sin la conciencia del efecto que incesantemente producen en él las cosas de su entorno", escribía Adorno en *Minima moralia* (2004a, p. 45). Los seres humanos se transforman en el contacto con el mundo de objetos que les rodean; esto implica que, más allá de lo que podamos pensar: "los objetos tienen primacía sobre el sujeto" (Hullot-Kentor, 2008, párr. 18). Pero en el capitalismo el mundo de los objetos está sometido a la forma de la mercancía, que implica someter el mundo sensible a la lógica suprasensible de la rentabilidad. Esto no sólo implica una pérdida de cualidades de las cosas. En su esbozo de 1941, Adorno registraba el impacto antropológico de una tecnificación del entorno de los objetos que implicaba que los seres humanos tenían que adaptarse a sus objetos de uso cotidiano en un grado sin precedentes: "El conductor de automóvil o el aficionado a la radio tiene que regirse mucho más por la disposición de sus objetos que el artesano" (Adorno, 2006, p. 653). Esta tendencia no ha cambiado con el surgimiento de los teléfonos inteligentes o

los videojuegos de realidad virtual. El trato con los artefactos tecnológicos viene condicionado por sus condiciones de manejo, y para Adorno daba lugar a "una singular mezcla de capacidad de improvisación y obediencia" (Adorno, 2006, p. 658). Los sujetos se transforman en el contacto con estos objetos de uso: desarrollan ciertas capacidades mientras que otras se atrofian, y así los artefactos afectan a su capacidad de experiencia y a sus propias disposiciones subjetivas. "Por ahora, la tecnificación hace a los gestos precisos y adustos y, con ellos, a los hombres" (Adorno, 2004a, p. 44), escribía Adorno hace casi ochenta años.

Por supuesto, los dispositivos que hoy manejamos son mucho más sofisticados y penetrantes (López Álvarez, 2013, p. 362), y las personas de cierta edad perciben su impacto antropológico en los llamados "nativos digitales". No en vano se ha señalado que en el proceso de adueñarse de los objetos de la tecnología "los dispositivos se convierten en modelos para el Yo" (Hullot-Kentor, 2008, párr. 18); es gracias a ellos como hoy buena parte de los individuos se experimentan a sí mismos y se ponen en juego como sujetos. Adorno hablaba en este sentido de una "secreta complicidad con las cosas, a las que uno mismo quisiera parecerse" (Adorno, 2006, p. 657), y advertía algo que hoy está a la vista de todos: los aparatos tecnológicos absorben en buena medida las energías libidinales. Éstas ya no se dirigen a otras personas u objetos, sino a dispositivos en simbiosis con los cuales un Yo debilitado puede tener la sensación de tomar parte en el poder social cada vez más concentrado. En este contacto con los nuevos entornos materiales y tecnológicos parece cobrar una nueva actualidad el diagnóstico benjaminiano de la empatía con la mercancía, que es fundamentalmente una empatía con el valor de cambio (Benjamin, 2005, p. 451); en la medida en que su capacidad de hacerse presentes depende de la mediación de estos dispositivos o de plataformas asociadas, cada una de sus manifestaciones se convierte en soporte publicitario: "enviado desde mi iPhone".

4. En las nuevas formas de socialización se producía una transformación de las figuras de autoridad, que pasaban del entorno familiar –prototípicamente la figura del padre– a una autoridad inmediatamente social. La desintegración de

la familia tradicional supone la eliminación de la instancia fundamental de mediación entre individuo y sociedad y afecta de forma decisiva al desarrollo del Yo desde sus fases más tempranas. La industrialización y el predominio de las relaciones mercantiles había comenzado a erosionar la función social de la familia ya en el siglo XIX, y la sociedad del trabajo del siglo XX acabaría de socavar los fundamentos de la célula familiar y sus roles prototípicos. Por eso observa Adorno que, en ausencia del filtro del entorno familiar, los imperativos sociales se imponían de forma directa, sin mediaciones. Las formas de entender la autoridad, la obediencia y los modelos de comportamiento se transformaban completamente en este proceso. Adorno señalaba que en las formas de socialización emergentes la figura paterna –que se había visto minada por la amenaza de desempleo– ya no detentaba una autoridad comparable a la que, para cada vez más niños, encarnaba el automóvil (Adorno, 2006, p. 654). Éste representaba el poder y el éxito de un modo al que ningún padre podía ya aspirar.

Pero esta autoridad social exigía también formas de obediencia nuevas, que suspendían la posibilidad de los conflictos con la autoridad a través de los cuales había podido forjarse una relativa autonomía individual. De ahí que la disolución de los vínculos familiares autoritarios no comportara sólo una liberación. Ante una realidad social que se impone de modo incontestable y sin el filtro de instancias mediadoras, el desarrollo individual se veía marcado por el miedo –"algo que a menudo pasan por alto los educadores progresistas" (Adorno, 2006, p. 655)–. El resultado era un Yo debilitado e inseguro, que dependía de los refuerzos y confirmaciones de su entorno social. Desde esta perspectiva, la famosa frase de Warhol sobre el derecho de todo individuo a sus quince minutos de fama "presenta urgencias marcadas por una necesidad de reconocimiento que ya no puede encontrarse en el ámbito de influencia de la familia" (Hullot-Kentor, 2008, párr. 19). Por eso se busca en otros ámbitos. Gracias a la mediación de los dispositivos digitales, hoy cada individuo "accede en solitario a la totalidad del mundo, pero su fragilidad es la misma fragilidad de sus mediaciones" (López Álvarez, 2013, p. 365). La actividad frenética en redes sociales, la necesidad de hacerse visible de forma casi

compulsiva a través de *posts* y comentarios trasluce una angustia casi omnipresente ante la posibilidad de caer en la irrelevancia social, de desaparecer de los espacios de escenificación del Yo que hoy se prolongan en entornos digitales (Türcke, 2010, p. 43). En ellos se busca hoy un sustituto de la inmediatez social que parece negada a unos seres humanos cada vez más atomizados y atravesados por lógicas de competencia.

5. Por último, Adorno señala que uno de los rasgos fundamentales del nuevo tipo humano está marcado por una profunda transformación de la relación con el cuerpo. Conforme crece la intensidad socializadora se incrementa también el grado de rigor con el que hay que someter a la propia *physis*; así se incubaba el peligro de un retorno de lo reprimido. El nuevo culto a la corporeidad en el deporte, el *fitness* y el *training* revelaba que la fuerza física ya no estaba tabuizada, pero eso no implicaba una liberación respecto a la represión del cuerpo viviente en la cultura burguesa (Adorno, 2006, p. 656). Más bien Adorno advertía ahí una instrumentalización maquinal del cuerpo que lo trataba como "materia prima", sometiendo el sustrato somático del Yo a una nueva disciplina. De ahí que Adorno (2007, p. 309) entendiera el deporte como un ritual, más que como un juego. Cobraba sentido en el marco de la competencia, en analogía con el modelo liberal clásico: implicaba la lucha de todos contra todos desde el *fair play* y la igualdad de oportunidades. Hoy su modelo sería más bien el esfuerzo de autosuperación del individuo en el gimnasio: la ejercitación física implica una constante prueba de aptitud y rendimiento para un individuo que hace frente a retos cada vez más exigentes. Pero no es solo el deporte; el cuerpo preserva su ambivalencia como objeto simultáneo de atracción y repugnancia (Horkheimer y Adorno, 1994, p. 278), que revela los límites de la domesticación y suscita la necesidad de moldearlo conforme a ciertos patrones y someterlo a un control sin fisuras. Incluso allí donde cabría entrever procesos de erotización, como en los baños de sol con los que muchos buscan mejorar su atractivo, detectaba Adorno procesos de desexualización y una nueva mojigatería (Adorno, 2006, p. 656). En ellos el carácter fetichista se apodera del cuerpo: la inversión libidinal en él se produce con vistas a su exhibición, no por su carácter como sustrato de placeres y



dolores. Y eso era antes de la era de los rayos, la depilación láser o la generalización de la intervención quirúrgica con motivos estéticos.

"Probablemente el camino a la barbarización está relacionado con esta nueva relación con el cuerpo", escribía Adorno en 1941 (2006, p. 655). En ella se revela la creciente distancia del nuevo tipo humano respecto a su sustrato somático y su asunción incondicional de la normatividad social que él mismo impone también sobre su propia *physis*. En este sentido cabría hablar de una "crisis de la naturaleza interna" que se manifiesta hoy en distintos fenómenos psíquicos y psicosomáticos: depresiones, ansiedad, adicciones, parafilias, trastornos alimenticios o prácticas de autolesión; todo ello son "señas de la naturaleza mutilada" (Horkheimer y Adorno, 1994, p. 295). A la base de muchas de ellas está una relación distorsionada con el placer y el dolor. Entre los rasgos del nuevo tipo humano Adorno subrayaba una creciente dificultad para el goce vinculada a la creciente incapacidad de sufrir: "Están 'endurecidos' en sentido físico y psicológico. Su frialdad es uno de sus rasgos fundamentales: fríos hacia el sufrimiento ajeno, pero también hacia sí mismos. Su propio sufrimiento apenas tiene poder sobre ellos porque apenas logran recordarlo" (Adorno, 2006, p. 567). Las condiciones bajo las cuales el Yo se cierra a la experiencia del propio sufrimiento no sólo favorecen la banalización de la violencia y el dolor ajeno –a menudo lindando con la crueldad–, sino que también dificultan la posibilidad de convertir la propia experiencia en motor de una actividad transformadora:

Se precisaría de los hombres vivos para transformar las relaciones sociales petrificadas, pero éstas han calado tan hondo en los hombres vivos, a expensas de su vida y su individuación, que ya no parecen capaces de aquella espontaneidad de la que todo dependería (Adorno, 2004c, p. 18).

Con todo, esa espontaneidad del sujeto vivo, que apenas sobrevive en forma de heridas y cicatrices, revela el límite somático de la integración (Zamora, 2013, p. 169).

Las observaciones de Adorno sobre el nuevo tipo humano remiten a la "historia subterránea" del capitalismo de consumo, que ha sido dejada de lado en la leyenda oficial de las sociedades del pleno empleo, los milagros económicos y la industria cultural. Su caracterización no ofrece una visión completa de la subjetividad contemporánea, pero algunos de los rasgos aquí señalados emergen hoy con nueva fuerza. Desarrollar sus implicaciones para el presente requeriría un trabajo más extenso y minucioso, capaz de explicitar sus mediaciones en una fase distinta de la socialización capitalista. Aquí me he limitado a señalar algunas claves que, en un momento en el que el barniz del bienestar se resquebraja, la sociedad del trabajo parece sumirse en una crisis sin perspectivas y pueden observarse signos manifiestos de involución social, tal vez merezcan una nueva atención.

## REFERENCIAS

- Adorno, Th. W. (2004a). *Minima moralia*. Madrid: Akal.
- Adorno, Th. W. (2004b). Superstición de segunda mano. En *Escritos sociológicos I* (pp. 137-164). Madrid: Akal,
- Adorno, Th. W. (2004c). Sociedad. En *Escritos sociológicos I* (pp. 9-18). Madrid: Akal.
- Adorno, Th. W. (2006). Problem des neuen Menschentypus. En *Current of Music* (pp. 650-661). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, Th. W. (2007). El esquema de la cultura de masas. En *Obra completa 3* (281-315). Madrid: Akal.
- Adorno, Th. W. (2008). Resumen sobre la industria cultural. En *Crítica de la cultura y sociedad I* (295-302). Madrid: Akal.
- Adorno, Th. W. (2009a). *Disonancias. Obra completa, 14*. Madrid: Akal.
- Adorno, Th. W. (2009b). Tiempo libre. En *Crítica de la cultura y sociedad II* (pp. 573-582). Madrid: Akal.
- Debord, G. (2003). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.

- Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Horkheimer, M. (2009). Die gegenwärtige Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben eines Instituts für Sozialforschung. En *Gesammelte Schriften 3* (pp. 20-35). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Horkheimer, M. y Adorno, Th. W. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- Hullot-Kentor, R. (2008). A New Type of Human Being and Who We Really Are. *Brooklyn Rail*, 10/11/2008. Recuperado de <https://bit.ly/2Eg8ApG>
- Kracauer, S. (2014). *Los empleados*. Barcelona: Gedisa.
- López Álvarez, P. (2011). Ocaso del individuo, recuerdo de lo vivo. En J. Muñoz (ed.): *Melancolía y verdad* (pp. 33-70). Madrid: Biblioteca Nueva.
- López Álvarez, P. (2013). El tiempo y las cosas. Observaciones sobre el sujeto. *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, 5, 362-367.
- Maiso, J. (2014). Vaine répétition? L'industrie culturelle, hier et aujourd'hui. *Illusio*, 12/13, 66-87.
- Maiso, J. (2018). Industria cultural. Génesis y actualidad de un concepto crítico. *Escritura e imagen*, 14, 133-148.
- Todd, S. (2018). *El pueblo. Auge y declive de la clase obrera*. Madrid: Akal.
- Türcke, Ch. (2010). *Erregte Gesellschaft*. Munich: Beck.
- Zamora, J. A. (2001). Theodor W. Adorno y la aniquilación del individuo. *Isegoría*, 28, 231-243.
- Zamora, J. A. (2013). Subjetivación del trabajo. *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, 5, 151-169.

# Contingencia, pragmática y emancipación. Entrevista a César Rendueles

*Contingency, pragmatics and emancipation. Interview with César Rendueles*

Javier Gurpegui Vidal y Juan Seoane Alonso  
(I.E.S. "Pirámide", Huesca)

Recibido en julio 2018

Aceptado en diciembre 2018

## Referencia

Gurpegui Vidal, J., y Seoane, J. (2019). Contingencia, pragmática y emancipación. Entrevista a César Rendueles. *Con-Ciencia Social (segunda época)*. 2, 81-106.

## PREVIOS

Para situar en su contexto las intenciones, enfoque y contenidos de esta entrevista nos remitimos al artículo editorial de este mismo número, donde además damos cuenta de la estructura global del mismo. Por ello, aquí nos limitaremos a aclarar los aspectos meramente técnicos del proceso de elaboración.

De los trabajos de César Rendueles, hemos tomado como punto de partida sus dos libros, desde nuestro punto de vista, fundamentales: *Sociofobia* (2013) y *En bruto* (2016). Sin por ello dejar de lado otra obra, desarrollada desde una perspectiva más divulgativa, como es *Capitalismo canalla* (2015), así como alguno de sus artículos de tema específicamente educativo, como es "Teachers, leave them kids alone", publicado en la revista *Constelaciones* (2014). Teniendo en cuenta los ejes temáticos de nuestro monográfico, hemos procurado no quedarnos en la mera repetición de lo ya escrito por nuestro autor, sino discutir con él, "tirar" de los cabos sueltos, dejando que afloraran dudas y contradicciones.

La entrevista se realizó en directo, pero a distancia, por medios electrónicos, durante aproximadamente una hora y media, una tarde del mes de marzo del 2018. Sobre una primera transcripción, que incluía también algunas réplicas por nuestra parte, el entrevistado, al que agradecemos su implicación en el proceso, revisó de forma significativa sus propias reflexiones, de manera que quedaron mucho más precisas y matizadas, pero también perdieron algo de su frescura oral inicial. Todavía posteriormente propusimos al entrevistado un último vistazo y procedimos a darle a texto un acabado técnico. El resultado es el palimpsesto que el lector –o lectora- tiene ante sus ojos.

### **SOBRE LOS SUJETOS**

*P.- Un asunto clave para la izquierda contemporánea que planteas, por ejemplo en “Sociofobia”, es el conflicto entre el desarrollo individual y la tutela comunitaria tradicional. En este conflicto, la idea del desarrollo y libertad individuales ha cobrado fuerza para muchos movimientos sociales, como el feminismo. ¿Qué papel piensas que puede jugar la extensión del individualismo en el seno de la izquierda en su oposición al neoliberalismo dominante? ¿Se puede hacer oposición al neoliberalismo desde el individualismo?*

R.- Sí, me parece una cuestión crucial para la izquierda, pero al mismo tiempo se trata de un problema permanentemente eludido, que tratamos de ignorar o dar por solucionado. Para ser justos, lo cierto es que esa tensión entre individuo y comunidad recorre la tradición emancipatoria desde sus orígenes. Y no sólo las corrientes emancipatorias. Me atrevería a decir que es un dilema que estructura el campo de juego político de la modernidad. Por eso es un tema recurrente en los movimientos ilustrados. En la ilustración escocesa, por supuesto, pero también en Kant –lo de la “insociable sociabilidad”– o Rousseau. En alguna ocasión Terry Eagleton explicaba que el interés ilustrado por la cultura tenía mucho que ver con la necesidad de encontrar un orden afectivo capaz de contener el

antagonismo mercantil, alguna clase de vínculo compartido que los derechos políticos abstractos no son capaces de proporcionar.

Los primeros reaccionarios detectaron inmediatamente este punto ciego de la modernidad y lo explotaron a conciencia en sus ataques a la Revolución Francesa. ¿Qué va a mantener cohesionada esa nueva sociedad que no reconoce la autoridad de Dios, el rey y la tradición? ¿Acaso los derechos universales que interpelan a cualquiera, o sea, a nadie? ¿El frío cálculo egoísta? Creo que los socialistas, comunistas y anarquistas entendieron bien la profundidad del problema. Incluso Marx, que es un autor profundamente progresista en el sentido filosófico del término, tiene textos en los que se hace cargo del desafío que supone para un proyecto de transformación política la desaparición de los vínculos sociales sólidos característicos de las sociedades antiguas.

Más explícitamente, William Morris analizaba el papel social de los gremios sin nostalgia por aquel sistema institucional jerárquico y poco democrático pero que, por otro lado, contaba con dispositivos de cohesión que ya en el siglo XIX habían desaparecido y que le parecían imprescindibles para impulsar procesos mayoritarios de avance moral. El cambio político no sólo tiene precondiciones jurídico-normativas y materiales sino también sociales. Y así como los dos primeros elementos parecen razonablemente accesibles, las condiciones de posibilidad sociales son mucho más aporéticas. Sencillamente no se puede tener todo a la vez: o bien una red social densa que nos proteja o bien autonomía individual y libertad de elección. A lo sumo se pueden buscar algún encaje prudencial de ambos elementos pero será un arreglo contingente e irremediabilmente frágil, no exactamente una estrategia política sólida y coherente.

En general, entre la izquierda no nos sentimos cómodos con esta clase de apaños contingentes, por eso tendemos a inventarnos soluciones conciliatorias en las que se disuelven los dilemas. Durante mucho tiempo, la fantasía del “hombre nuevo” desempeñó esa función. En los últimos

años se ha hablado tanto de lo común y los comunes, porque parece una forma de reunir lo mejor de ambos mundos –la fortaleza de la comunidad y la libertad del individualismo– sin ninguna de sus cargas. Creo que es un juego de prestidigitación peligroso. Porque el capitalismo en lugar de negar esa tensión hace lo contrario, aprovecharla y acelerarla en una dinámica muy nihilista. Por un lado, desde sus orígenes ha impulsado sucesivas oleadas de atomización social salvaje, que hoy se ve sobre todo en el campo de la destrucción institucional.

Pero junto a ese individualismo explosivo que nos arroja a la intemperie social, el capitalismo contemporáneo ha desarrollado mecanismos originales de aprovechamiento de las energías comunitarias. Por supuesto, una de las claves del sistema capitalista siempre ha sido la potencia incrementada de la organización social de la producción. Pero ese proceso social siempre se daba en el interior de los centros de trabajo y eran los capitalistas quienes la impulsaban coercitivamente. Hoy se está difundiendo una especie de *extractivismo* social muy agresivo basado en la detección de nichos de solidaridad, colaboración y capital social que fagocitar. El ejemplo más claro es el auge de la llamada “economía colaborativa”. Es algo más complejo que la parasitación tradicional de los cuidados –que por supuesto, continua–, en la medida en que se aspira a que esa energía social se convierta directamente en una fuente de valor. Por eso es un fenómeno mucho más dinámico, que no siempre está vinculado a formas de solidaridad tradicional.

*P.- Planteas que el capitalismo contemporáneo es, sobre todo, anti-institucional. Sin embargo, al neoliberalismo en su versión europea (por ejemplo, al ordoliberalismo alemán), siempre le ha preocupado el control de lo institucional, a través de herramientas como el Banco Central Europeo, dirigidas a favorecer el individualismo en detrimento de los movimientos sociales y a extraer de lo comunitario lo potencialmente político. ¿Es posible desde la izquierda gestionar esa tensión entre individuo y comunidad sin una teoría institucional propia y alternativa?*

R.- Estaba pensando en una distinción que le he leído a Jon Elster entre instituciones y organizaciones. Las instituciones son modos de hacer, estructuras normativas, mientras que las organizaciones son actores colectivos. Muchos actores colectivos son materializaciones de instituciones pero no siempre es así. Creo que el neoliberalismo, incluido el ordoliberalismo, se siente muy cómodo con los actores colectivos –de hecho los necesita– y mantiene una relación mucho más conflictiva con la institucionalidad. La institucionalidad implica una cierta continuidad, un compromiso con un conjunto de fines heredados del pasado y que se aspira a proyectar al futuro. Las organizaciones económicas características del keynesianismo tenían, al menos idealmente, esa función. En cambio las organizaciones neoliberales son una maquinaria nihilista cuyo único compromiso es mantener los beneficios de las clases dominantes. Quiero decir, si el BCE es una institución, es, entonces, una institución profundamente defectuosa. No tanto porque me parezca inmoral, sino porque es un puro instrumento normativamente vacío y, por eso mismo, autodestructivo. Su intervención en Grecia resultó meridiana, en ese sentido.

*P.- Más que invertir esfuerzos en conceptualizar con detalle un tipo de sujeto de izquierdas, ¿no deberíamos ir cuestionando los distintos tipos de sujeto que nos va aportando el capitalismo, tener un discurso a la contra, a falta de un discurso positivo sobre el sujeto?*

R.- No estoy muy seguro, la verdad. Me parece que uno de los grandes problemas a los que nos enfrentamos es el de nuestra bunkerización. Permanentemente estemos jugando en el terreno de nuestros adversarios, y eso es muy complicado, porque las alianzas sociales se construyen en positivo. Es muy difícil convencer a nadie si no le ofreces un proyecto alternativo con algún viso de realismo, que permita superar la aversión al riesgo que todos tenemos. La transformación política implica conflictos y peligros y es difícil que la gente esté dispuesta a asumirlos si no siente que forma parte de un proyecto común que va más allá de la resistencia



compartida. La creación de las condiciones sociales para afrontar esos riesgos, por supuesto, tiene más que ver con los afectos que con los conceptos. Es algo que entendieron muy bien los neoliberales, que no tenían un gran programa teórico pero sí un proyecto de transformación de la sensibilidad, un proyecto cultural potentísimo.

Lo que ocurre, a mi juicio, es que a menudo proponemos transformaciones de la subjetividad, de nuestra manera de ver el mundo, poco realistas, en el sentido de que no hacemos el esfuerzo de plantearlas como un desarrollo de las condiciones de vida de la mayor parte de la gente. Exigimos un salto en el vacío, un salto de fe. A mí me parece que el terreno de la construcción de subjetividades alternativas es el de la reforma, no el de la revolución. La reforma implica aceptar una cierta herencia del pasado, y con esos materiales ir construyendo algo nuevo. La ruptura radical juega en el terreno de la contracultura, en el que se siente muy cómodo el capitalismo.

*R.- ¿Y por qué la construcción de subjetividades no puede ser terreno de la revolución? ¿No es un juicio muy genérico y sin matices sobre las revoluciones en su totalidad, que parece invitar a la moderación ideológica?*

No pretendía hacer un juicio sobre las revoluciones. Al revés, me parece que el programa político revolucionario es difícilmente compatible con las personalidades líquidas. Diría que es algo que hoy nos está mostrando con claridad el ecosocialismo. Nos cuesta aceptarlo porque muchos de los modelos de la izquierda de la transformación de las subjetividades están importados del ámbito estético, del romanticismo primero y de la época de las vanguardias después. Son proyectos muy vehementes pero, paradójicamente, poco útiles para afrontar la complejidad de un cambio político democratizador radical, previsiblemente lleno de piedras en el camino, fracasos y callejones sin salida.

Me parece más fructífero desde una perspectiva revolucionaria el modelo, mucho más aburrido y gris, de la reforma moral, la idea de ver tu propia vida como un proyecto de crecimiento ético en el que la intensificación de la experiencia desempeña un papel marginal. Hay una frase, realmente muy, muy conservadora, de Lasch sobre el trabajo y el amor que creo que, con matices, se puede trasladar al campo político revolucionario. Dice así: “El amor y el trabajo nos capacitan para explorar un pequeño rincón del universo y llegar a aceptarlo como es. Pero nuestra sociedad actual tiende a devaluar esos pequeños consuelos o bien a esperar demasiado de ellos. Nuestros criterios de lo que es ‘trabajo creativo y con sentido’ son demasiado exaltados como para que puedan sobrevivir al desengaño. Nuestro ideal de ‘verdadero enamoramiento’ deposita en las relaciones íntimas una carga que es imposible sobrellevar. Exigimos demasiado de la vida, y demasiado poco de nosotros mismos” (Lasch, 1999, p. 297).

*P.- Cuestionas la moral del emprendedor, obligado a una continua formación que resulta ser una estratagema dirigida a convencer a los sujetos de que son ellos quienes forjan su propio futuro, según la retórica de la reinención permanente. Esto es coherente con un sistema educativo de estructura flexible, donde el estado no interviene legislando, sino creando las condiciones para una supuesta libertad de opción. Frente a este planteamiento, preconizas por un lado, desescolarizar la sociedad y sus continuas demandas de formación; por otro, reescolarizar la escuela. ¿Cómo plantear esto último sin un regreso a la intervención del estado sobre unos programas y contenidos tradicionales? ¿No crees que tanto el dejar hacer como el intervencionismo son dos caras de la misma moneda?*

R.- Sí, estoy de acuerdo. Es una cuestión similar al dilema entre comunitarismo e individualismo. Estamos asistiendo a un doble movimiento por parte de la derecha educativa más neoliberal que es muy paradójico pero funcional. Por una parte, fomenta una fuerte desconfianza en la institución educativa, en la enseñanza más o menos convencional, y promueve una enseñanza modular, en la que hay que subvertir

permanentemente las formas tradicionales de aprendizaje. Y al mismo tiempo, hay una especie de utopía escolar, donde la única solución que se nos ofrece a prácticamente todos los problemas sociales y personales es la educación: la crisis del trabajo, la crisis económica, la ecológica, etc... todo lo va a solucionar la educación. Es un programa absurdo: por un lado desconfía de la educación, por otro le pide demasiado.

Sin embargo, es un escenario que a la derecha le ha funcionado muy bien, porque le ofrece a la gente un marco concreto y comprensible de progreso personal, instrucciones claras para que las cosas te vayan bien. Tiene dos características muy importantes. La primera es que es un mecanismo de mejora social no conflictivo. No exige enfrentamientos entre grupos sociales, podemos remar todos juntos, no hay perdedores. Por eso ha ayudado a las élites a que se acepte su liderazgo convenciendo a la gente común de que comparte intereses con ellas. La segunda es que es un programa de avance social individualista: tú te lo tienes que gestionar, tú eres el responsable, porque ya no hay marcos formativos dados. Es tu obligación subvertir la lógica educativa heredada para encontrar las modulaciones capaces de generar mayor valor añadido formativo.

El problema, a mi juicio, es que las dinámicas de resistencia desde la izquierda no han sido muy eficaces. Nos hemos centrado, sobre todo, en luchar contra los recortes educativos, en cuestionar los procesos de privatización o el sometimiento de la educación a la ideología mercantil, y hemos entregado completamente a la derecha el terreno de la reforma institucional. Por eso cuando no lo hemos hecho casi siempre hemos tendido a aceptar, en mayor o menor medida, el marco de la innovación educativa y la modularidad. Nos cuesta mucho plantear alternativas con capacidad de interpelación social.

*P.- Entonces, “reescolarizar la escuela”, para ti, ¿qué sería? ¿Volver a aceptar el terreno de la reforma, de las propuestas positivas en política educativa, más frecuentes en tiempos pasados, cuando los movimientos*

*de renovación eran menos reticentes a descender a estos detalles? ¿No has pensado que una parte de las asociaciones de izquierdas en educación es reticente a proponer medidas concretas porque haría falta reformular globalmente no solo el sistema educativo, sino la relación que este mantiene con el contexto económico y social?*

R.- Reescolarizar la escuela, para mí, es por ejemplo tratar nuestra labor docente como un oficio, como una profesión para la que no todo el mundo vale, que se aprende y en la que se puede y se debe mejorar. No como una vocación heroica ni tampoco como un remedio para todos los males de la sociedad. Estoy de acuerdo en la idea de que conseguir que la educación forme parte de una dinámica de transformación social exige grandes cambios en las condiciones materiales e institucionales. Pero al mismo tiempo, esos cambios no se van a producir si no consigues convencer a una gran mayoría social de que tienes un proyecto educativo viable que no se basa sólo en lemas filosóficos sino que es capaz de abordar problemas reales que no sólo tienen que ver con la financiación. Aquí hablo como docente y estoy pensando en cuestiones muy pragmáticas. Por ejemplo, nos cuesta mucho hablar de evaluación de los docentes desde una perspectiva progresista. Tampoco hemos sido capaces de formular o de difundir nuestro propio modelo de selección y de carrera profesional. Y, sí, me parece que tenemos que recuperar el impulso de los movimientos de renovación pedagógica, esa energía autocrítica basada en un proceso de aprendizaje y reforma del oficio docente. De hecho, diría que buena parte de la innovación educativa contemporánea es una versión líquida de aquellos movimientos, que se ha apropiado de su exaltación de la imaginación pedagógica sin su capacidad para generar compromisos institucionales y su apuesta por la igualdad profunda.

P.- *Los sujetos del cambio social, ¿deben estar necesariamente vinculados a unas condiciones materiales de vida? Marx, en un momento dado expresó su desconfianza ante el lumpemproletariado, debido a su falta de organización y de conciencia social. Por el contrario, para Pasolini, el*

*subproletariado se presentaba como un crisol de contradicciones que podría favorecer las condiciones para una democracia radicalizada. Entre la lógica excluyente de una vanguardia que lidera, y la idealización de los socialmente marginados, ¿es posible teorizar una lógica distinta?*

R.- Es un debate que está teniendo un cierto *aggiornamento*, en términos, como casi siempre a lo largo de la historia, poco matizados. Marx, es algo que se olvida, se basa en la idea de que hay un sujeto privilegiado del cambio político, tesis que es muy delicada. Para Marx hay una clase universal, el proletariado. Es universal no porque sea mayoritaria sino porque ocupa un lugar muy peculiar dentro de la arquitectura social: es una clase que puede asumir políticas que en el medio plazo benefician al conjunto de la sociedad, excepto a una pequeña élite, pero que en el corto plazo no pueden ser asumidas como propias por ninguno de los otros grupos sociales, que estarían paralizados por dilemas pragmáticos, de los cuales el proletariado está liberado por su propia desposesión.

El privilegio histórico del proletariado para Marx no tiene que ver con su potencia ética o política, sino con las condiciones pragmáticas. Es una tesis, hasta cierto punto, razonable. Pero, al mismo tiempo, las cosas son mucho más complejas, al menos en términos sociológicos, porque las estructuras sociales son también complejas. Precisamente una de las claves del giro que da Gramsci en el periodo de entreguerras tiene que ver con esto, con darse cuenta de que la lógica del esquema de Marx funciona muy bien desde el punto de vista normativo, pero a la hora de hacer trabajo político real, la clave son las alianzas entre grupos heterogéneos. Así que los sujetos sociales privilegiados del cambio social serán los que sean capaces de liderar la transformación política, los que tengan mayor capacidad de arrastre social.

Si trasladamos ese razonamiento al momento actual, yo diría que por un lado, desde el 2011 las clases medias en un sentido muy amplio han sido políticamente muy activas. En primer lugar, porque se han sentido víctimas

de una clausura del horizonte de vida que daban por sentado. Pero también porque son grupos sociales con recursos sociales, relacionales y económicos, capital político y cultural para movilizarse. El problema, a mi juicio, es que esas clases medias hasta ahora han tenido poca capacidad de arrastre. En primer lugar porque no todo el mundo ha perdido lo mismo en esta crisis. El consenso del 15M tenía que ver con una indignación compartida, pero el sufrimiento material ha estado muy desigualmente repartido. Hay una parte de las clases medias a la que no le ha ido tan mal. Le ha ido mal al 50% más pobre de las familias y, sobre todo, al 30% más pobre. El 30% más rico de la población española apenas ha empeorado su situación material, y esos son muchos millones de personas.

La clave, para mí, está en si es posible establecer alianzas amplias entre esos distintos grupos que han vivido de muy distinta manera la crisis, buscando un solapamiento de intereses y de visiones del mundo que cree una mayoría social suficiente para intentar procesos de cambio profundos. Es un proyecto complicadísimo al que no ayudan las discusiones poco matizadas que normalmente se dan sobre el lumpemproletariado, el papel de las clases medias, el proletariado tradicional o el populismo. La estrategia del populismo surgió en países extremadamente dualizados, que habían vivido procesos extractivos brutales y donde la división entre élites y el resto de la sociedad era muy visible.

Pero incluso en ese contexto, los gobiernos populistas latinoamericanos llegaron al poder en momentos de baja participación electoral. A veces se piensa en ellos como una gran oleada mayoritaria donde los subalternos tomaron el poder por asalto. Es una imagen poco realista. Fueron victorias inesperadas en momentos de gran descrédito institucional en el que alternativas minoritarias consiguen, por un cúmulo de contingencias, meter un pie en la puerta del poder y, desde allí, construir un discurso hegemónico con gran habilidad. Así que desconfío bastante de las posiciones maximalistas, procedentes del marxismo o de cualquier otra corriente. La verdad es que me resulta incomprensible el modo tan

categorico con el que se habla sobre estos temas. Sobre todo porque desde el inicio de la crisis hemos vivido una sorpresa tras otra.

*P.- En varias ocasiones en tus trabajos haces referencia al intento de superación, dentro de la izquierda, del importante conflicto entre el objetivismo propio del contractualismo, asumido por gran parte de la izquierda tradicional y el contextualismo propio de las llamadas éticas de la virtud. ¿Cómo se podrían abordar desde la izquierda los problemas planteados por la racionalidad descontextualizada del objetivismo que nos remite a un conjunto normativo “racional” no histórico ni narrativo con poco potencial vinculante? En “Sociofobia” mencionas la “dificultad para comprender contextos morales muy amplios, complejos y de largo recorrido”. ¿Crees que un pensamiento histórico a largo plazo, tanto hacia atrás como hacia adelante, nos facilita un contexto moral?*

R.- Bertrand Russell comentó que había un círculo del infierno reservado para los que creían que podrían resolver el problema de la inducción, porque no tiene solución. Creo que en ética pasa algo parecido para quienes han intentado resolver la tensión entre las éticas prudenciales, contextualistas o aristotélicas y las éticas normativas universalistas kantianas. Es una tensión con la que, de nuevo, tenemos que convivir, un dilema práctico que nadie va a resolver. Yo a veces he defendido las éticas aristotélicas, prudenciales, por reacción al contractualismo extremo que me resulta muy ahistórico y descontextualizado, muy ciego a las situaciones en las que se expresan las normas universales. Pero el contextualismo aristotélico también tiene sus propias aporías derivadas básicamente del relativismo, que es muy difícil de evitar desde esa posición moral.

Aunque el dilema es irresoluble, recorrer la aporía en toda su extensión arroja resultados interesantes, pienso yo. Por resumir mucho, aprecio de las corrientes comunitaristas el modo en que han puesto sobre la mesa una mayor sensibilidad hacia las condiciones sociales y culturales en las

que se dan los procesos deliberativos. Es esa idea de que el contractualismo siega la hierba bajo sus propios pies en la medida en que elimina de partida la reflexión sobre el contexto en el que podría darse un acuerdo moral justo. Creo que hay un encaje evidente con las críticas del marxismo al liberalismo político. Y, de hecho, existe una corriente filosófica poco conocida pero muy interesante de marxismo neoaristotélico. Me interesan sobre todo autores como el último MacIntyre o Martha Nussbaum que no ceden al relativismo sino que intentan refundar los valores del universalismo moral sobre bases más sólidas. Me refiero a esa idea de que las teorías de la justicia universalista están pensadas desde la perspectiva de personas autónomas, para las cuales las situaciones de dependencia son marginales, algo muy poco realista.

A lo mejor es una ficción necesaria para pensar algunas dimensiones de la justicia pero hay que medir bien en qué medida se administra esa ficción porque no tiene nada que ver con nuestra realidad como seres vivos codependientes. Precisamente creo que podemos mitigar las consecuencias más contradictorias del dilema entre contextualismo prudencial y contractualismo desde una perspectiva abierta al naturalismo. Tradicionalmente la naturaleza se ha considerado exclusivamente como una fuente de heteronomía moral, una barrera que, en la medida de lo posible deberíamos superar. Creo que es un error. Nuestra estructura ética está completamente atravesada por nuestra historia evolutiva. En ese sentido me resulta muy sugerente el naturalismo crítico de Peter Singer o del propio MacIntyre. Nuestra naturaleza humana compartida desempeña en la reflexión moral un papel similar al que las tradiciones críticas han reivindicado para la historia. Las teorías finalistas de la historia tienden a hacernos pensar que lo pasado está pasado, que la historia humana es una especie de trituradora que, como en aquella metáfora de Benjamin, va dejando ruinas a su paso y que, todo lo que queda atrás, es inutilizable.

Una perspectiva más contingente de la historia nos enseña que esto no es así. La Historia es un depósito de posibilidades que, en ocasiones, pueden



ser recuperadas, precisamente porque muchas de ellas son expresiones de una naturaleza compartida, no momentos únicos del despliegue de la razón. Esa también es una fuente de utilidades pragmáticas y morales, pues permite imaginar puzzles complejos acerca de cómo organizar una sociedad más justa, no pensando sencillamente que vivimos en un permanente avance hacia la universalización creciente de las normas morales y que, por tanto, todo lo pasado ha quedado sepultado. Somos y siempre hemos sido animales al mismo tiempo competitivos y cooperadores, agresivos y cuidadores. Ha habido avances morales irrenunciables en los últimos siglos, pero también ha habido sociedades arcaicas de cuyas prácticas podemos aprender.

*P.- Una importante corriente del pensamiento de la izquierda se ha basado en una concepción antinaturalista del ser humano, según la cual la humanidad estaría sujeta a una plasticidad total. Por el contrario, como una forma de salir de la antinomia entre materialidad determinista y autonomía espiritual, tú reivindicas “una profundización naturalista del materialismo histórico”. Frente a un capitalismo ecológicamente suicida, nuestra evolución nos hace codependientes, así como parcialmente altruistas e igualitarios. Aparte de eso ¿qué más aporta tu planteamiento a los debates sociales de la izquierda?*

R.- La primera consecuencia es la idea de que hay límites. A la hora de pensar nuevas formas de institucionalidad política, nuevas normas que nos unan, tenemos que tener en cuenta que no todo es posible, que la capacidad de transformación antropológica es limitada. En la izquierda, por el contrario, existe una larguísima tradición catastrofista, que casi ve en la propia dinámica nihilista del capitalismo una buena noticia. Es algo que se remonta al *Manifiesto comunista* y llega al *aceleracionismo* contemporáneo. Pienso en esos autores socialistas que creen que el capitalismo nos libra de adherencias reaccionarias y tradicionalistas y así abre posibilidades históricas inéditas de desarrollo cognitivo que pueden ser aprovechadas por las fuerzas postcapitalistas.

Entiendo el atractivo de estas ideas pero me parecen muy estériles, pues dinamitan las condiciones antropológicas desde las que se pueden construir alternativas políticas emancipadoras. El capitalismo no sólo es incompatible con la justicia y la realización personal, es incompatible con la vida. La reflexión naturalista sobre la conducta humana nos ayuda a entender algunos elementos importantes de nuestra arquitectura ética que no tienen que ver con reflexiones normativas abstractas sino que están incrustados en nuestro cuerpo. Un descubrimiento sociológico interesante de las últimas décadas es que la desigualdad social tiene efectos en muchos problemas sociales que aparentemente no tienen nada que ver con ella. Por ejemplo, las sociedades más desiguales –con independencia de cómo de bien o mal vivan sus pobres– tienen mayor incidencia de enfermedades psiquiátricas y menor esperanza de vida que las más igualitarias. Es decir, hay valores éticos, como la igualdad, que muy literalmente emanan de nuestro cuerpo y cuya vulneración nos trastorna o nos mata. Dejar todo eso de lado, y pensar que todo es posible, que somos pura plastilina social es sencillamente un suicidio político.

### **SOCIOFOBIA Y GOBERNABILIDAD**

*P.- Organizas parte de tu reflexión alrededor del concepto de sociofobia, es decir, “miedo a la sociedad”. La idea parece aludir a circunstancias muy distintas: el sentimiento de temor a la vida en comunidad; la tendencia del mercado a vaciar las relaciones tradicionales; el ciberfetichismo, que plantea los dilemas sociales en términos de intercambio digital; la propensión de las ciencias sociales a cristalizar en un discurso formalista y cientifista... ¿Estamos ante una idea meramente expositiva, adecuada para el lenguaje ensayístico o le darías una validez explicativa más fuerte, esencial a distintos fenómenos sociales?*

R.- Nunca he pretendido que fuera una herramienta explicativa. En general, desconfío bastante de las categorizaciones ambiciosas y exhaustivas en sociología, esas clasificaciones de conceptos perfectamente definidos, a

menudo por contraposición. Alguna vez me han acusado de impresionismo teórico por ello, pero es que creo que las ciencias sociales son de suyo muy impresionistas. Las categorías sociales son bastante borrosas, y sólo se pueden definir por aproximación. Del mismo modo, las explicaciones más potentes de las ciencias sociales suelen ser muy sencillas, rara vez tienen más de un par de pasos argumentativos. Las que son más complejas que eso casi siempre son mala metafísica. Así que he usado el concepto de *sociofobia* más que nada por su potencia expresiva. Quería poner sobre la mesa la idea de que el individualismo contemporáneo –ese individualismo que no es el del egoísta racional maximizador sino que implica una subjetividad más frondosa que ve en el cultivo interior una forma de ganancia– tiene fuertes efectos políticos, en el sentido de que es difícilmente compatible con la deliberación democrática. En realidad, podría haber utilizado otro vocablo más preciso, como *demofobia*.

*P.- Al mismo tiempo, la sociofobia está vinculada al idealismo, entendido como la ideología que considera la sociedad organizada a través de unos principios, producto de la intencionalidad humana. Entre la historia entendida como libre expresión de la subjetividad de los individuos, y el automatismo de las relaciones de producción, ¿en última instancia, es el empirismo, mediado por la ideología, el árbitro último de esta disyuntiva?*

R.- Sí, creo que el árbitro que decide qué cuenta más en la explicación de un fenómeno histórico, si la espontaneidad o las inercias heredadas del pasado, es el tribunal empírico. Es algo que Gramsci entendió muy bien. Gramsci es un autor neoidealista, como tantos otros en el periodo de entreguerras, que entiende que el marxismo más positivista tiene fuertes limitaciones a la hora de explicar procesos inesperados, como la Revolución de Octubre. Pero al inyectar subjetividad, o sea, espontaneidad, en la explicación histórica reaparece el problema de decidir qué relación mantiene con procesos de otra índole, como el desarrollo de las fuerzas productivas. Cuando Marx plantea el problema en

términos filosóficos no da ninguna solución: explica que la infraestructura determina la superestructura, sí, pero no nos dice ni cómo, ni cuánto, ni en qué medida. Gramsci se da cuenta de que en los propios trabajos historiográficos de Marx ese dilema desaparece. No es que lo resuelva mediante algún expediente teórico sino que la propia investigación empírica se encarga de cuantificar cuánto concede a la infraestructura, a la superestructura, a la dinámica política. Así que, como mucho, puedes llegar a distinguir metateóricamente diversos ritmos en los procesos históricos, entre temporalidades históricas más inerciales, más lentas, más acumulativas, y otras más explosivas. Que es básicamente lo que plantea Braudel en algunos textos llenos de sentido común, a mi entender.

*P.- Cuestionas el ciberutopismo porque enmascara precisamente los problemas sociales que se suponía que iba a solucionar (la participación política, las redes de solidaridad entre iguales, la producción y distribución igualitaria del conocimiento, el acceso al ejercicio creativo...). ¿Es posible una lucha anticapitalista en el ámbito digital o estamos condenados a enfangarnos en él, porque reproduce inevitablemente la lógica del mercado? ¿No piensas que en esta argumentación “a la contra”, descuidas las especificidades propias de este campo? ¿Desde qué otro ámbito podemos “hacer palanca” para intervenir críticamente sobre ellas?*

R.- En los últimos tiempos se ha producido una cierta normalización de los estudios de crítica tecnológica. Cada vez se publican más ensayos que alertan sobre los peligros de la tecnología. Pero hasta hace muy poco no era así. Cuando escribí *Sociofobia* la inmensa mayoría de lo que se publicaba sobre tecnología eran loas, algunas de una ingenuidad asombrosa. De hecho, siempre me sorprendía que había gente que se ofendía personalmente si no reconocías el poder benéfico de la tecnología digital. Internet era un dios muy exigente que no admitía la menor crítica. Ese contexto sin duda me influyó a la hora de escribir. Tal vez hoy escribiría ese texto de una manera un poco más ponderada.

De todas maneras, me parece curioso que esa preocupación por salvar los aspectos más positivos de la tecnología de la comunicación, que es legítima e importante, casi nunca se plantea, sin embargo, con otras tecnologías. No veo a nadie preguntarse cómo hacemos palanca para intervenir críticamente en la industria del motor, por ejemplo, pese a que es un problema extremadamente urgente que nos debería preocupar muchísimo. Seguramente la razón es que con otras tecnologías somos mucho más conscientes de cuáles son las limitaciones de nuestras posibilidades de intervención: para cambiar el funcionamiento de la tecnología del transporte necesitamos cambios sociales enormes, como nacionalizaciones de grandes empresas. En cambio en el ámbito de la tecnología digital tenemos la ilusión de una mayor ductilidad, de que disponemos de mayor poder de intervención, individual, de que hay microacciones que tienen una capacidad vírica y expansiva. Creo que es importante romper con esa ficción de la supuesta permeabilidad de la tecnología digital a la transformación. En mi opinión, la mejor forma de hacer palanca para intervenir críticamente sobre el espacio digital es apostar por una profunda intervención pública, no porque tenga una gran preferencia por lo público, sino porque solo lo público nos garantiza que esa intervención va a tener la escala y el impacto suficiente para ser significativas.

Es curioso cómo la propia dinámica monopolista de las industrias digitales hace que esta posibilidad resulte más verosímil. Durante mucho tiempo el ciberutopismo caracterizó el mundo digital como algo dinámico, extremadamente pluralista, abierto a multitud de posibilidades... Pero al final todos usamos el mismo servidor de correo, dos sistemas operativos, dos navegadores y dos o tres redes sociales. Si las antiguas empresas públicas de comunicaciones, como Correos y Telefónica, nos hubiesen suministrado esos servicios directamente no habría gran diferencia. La propia dinámica monopolista ha hecho más verosímil y aceptable esa posibilidad de intervención pública democratizadora, que podría estar

sujeta a escrutinio público y abierta a posibilidades que hoy ni siquiera imaginamos.

No desprecio de ningún modo las prácticas antagonistas modestas o limitadas del mundo digital. Todo lo contrario. Llevo muchos años dedicando tiempo y esfuerzo a intervenir políticamente en el espacio digital. Lo que discuto es el impacto de esas prácticas y la autopercepción de quienes las promovemos. El problema, por así decirlo, es que todo nuestro contexto social ciberutópico nos empuja a confundir el “mientras tanto” con la revolución mundial.

*P.- Conceptúas las ciencias sociales como saberes cotidianos, una versión refinada de nuestro sentido común más inmediato. A diferencia de cómo se presentan las ciencias naturales, las sociales son esencialmente polémicas, ya que trabajan con opiniones ideológicas, que pueden ser elaboradas críticamente. En consecuencia, toda la ciudadanía está llamada a apropiarse de la ciencia social. ¿No presentas este razonamiento de una manera demasiado abstracta, como si las ciencias sociales no fueran un producto académico, y pudieran ser apropiadas por cualquiera, con independencia de las condiciones sociales?*

R.- A mí me parece que desde el punto de vista epistémico las ciencias sociales están bien como están. No creo que haya necesidad de transformar radicalmente el corpus de conocimientos que tenemos. Y tampoco tengo grandes quejas respecto a los procedimientos de transmisión y elaboración científica: a veces son elitistas pero no siempre es así. El problema lo veo en el plano epistemológico, tiene que ver con la justificación gnoseológica de las ciencias sociales. Es decir, para mí no se trata tanto de dignificar los saberes cotidianos o de garantizar la apropiabilidad de los saberes técnicos, como de poner en su lugar epistemológico estos últimos. Y eso tiene consecuencias prácticas. Quiero decir, nuestra apropiación de las ciencias sociales es permanente y se produce por muchos cauces educativos y comunicativos. Las hemos

incorporado radicalmente a nuestra vida cotidiana, a nuestra comprensión de nosotros mismos y a nuestra organización colectiva. Científicos sociales pueden retirarte la custodia de tus hijos, científicos sociales toman decisiones económicas que dejan a cientos de miles de personas sin casa, científicos sociales diseñan estrategias de protección social que privilegian a ciertos grupos frente a otros, científicos sociales transforman nuestras pautas de alimentación, nuestra forma de pensar el deseo sexual, científicos sociales han cambiado nuestra manera de abordar la educación o la infancia, científicos sociales nos dan pastillas con las que sobrellevar nuestros sufrimientos personales. No lo han hecho sólo una vez, sino muchas, y a veces de manera contradictoria.

Las ciencias sociales, por así decirlo, son un elemento esencial de la autocomprensión de la modernidad. Y está bien que sea así. El problema, para mí, es que los científicos sociales no siempre ejercen esa capacidad de influencia con responsabilidad o siquiera sentido común. Sin ir más lejos, no se me ocurre ni un sólo concepto académico que, trasladado a los movimientos sociales, no se haya convertido, en el mejor de los casos, en una fuente de malentendidos y, más a menudo, en una excusa para los enfrentamientos identitarios. Respondiendo más directamente a la pregunta: la reapropiación se produce en muy distintos contextos, algunos muy conflictivos y confusos, y por eso los científicos sociales deberían ser muchísimo más modestos y cuidadosos.

#### **EL ORDEN CAPITALISTA COMO CULTURA**

*P.- Resulta irónico cómo en nuestras aparentemente racionales sociedades contemporáneas vivimos cómodamente rodeados de un conjunto de ideas cuyo sentido original se ha transformado o perdido, pero que seguimos aceptando con naturalidad. Un optimismo impenitente atraviesa nuestra visión lineal del tiempo histórico, guiado por el progreso; la sociedad se mueve según un mecanismo que nos dirige hacia el mejor de los destinos posibles siempre que no lo interfiramos; el desarrollo comercial es garante*

*de la paz; la competitividad, la raíz de la moral o la cultura.... ¿Qué papel cumplen hoy estas supersticiones dieciochescas en la izquierda actual?*

R.- Creo que la metafísica del progreso ha perdido mucha fuerza, por más que se empeñen Pinker y compañía en rehabilitarla. Yo diría que la última forma de metafísica finalista con cierto poder de interpelación que pervive es la ideología tecnológica. En realidad, Fukuyama entendió bien que la globalización económica posterior a la caída de la URSS planteaba alguna clase de desafío a la propia idea de progreso no en forma de fracaso sino de consumación. En la era de la globalización y el multiculturalismo amable el progreso parecía haber quedado limitado a dos dimensiones: la económica y la tecnológica. Tras 2008 y en plena crisis ecosocial sólo queda la tecnología, ese es el último fetiche de las ilusiones progresistas, algunas muy de andar por casa y otras tan locas como el posthumanismo.

Yo diría que la izquierda contemporánea, en general, es bastante antihistoricista, bastante antiteleológica, algo que me parece saludable. No obstante, también es verdad que la izquierda postmoderna ha tendido a radicalizar tanto la crítica de la teleología y del historicismo, que se ha situado casi al borde del nihilismo. En general, me siento cómodo con los posicionamientos antifinalistas, pero a veces se cargan tanto las tintas por ese lado que se acaba cayendo en una especie de relativismo absurdo. Eso alguna vez le pasó a Foucault. Su estrategia metodológica me parece muy fructífera científicamente, especialmente en el campo de la historia. Estoy muy de acuerdo con Paul Veyne en ese aspecto. Sin embargo, la traducción de esas posiciones al campo político me resulta más problemática. Me siento muy identificado con la perplejidad de Chomsky al escuchar los disparates foucaultianos en su famoso debate en la televisión holandesa.

Creo que se puede defender la existencia de progresos morales, pedagógicos, científicos o estéticos sin caer en la teleología. Porque lo que plantea el historicismo no es la existencia de esos progresos parciales sino



una instancia conciliadora que, por así decirlo, ordene todos esos progresos contingentes que, en realidad, son muy conflictivos entre sí. Lo que me parece un error es aceptar que la crítica de la metafísica progresista nos debe arrojar al relativismo extremo, a una competencia entre microidentidades más o menos victimizadas donde el criterio para preferir unas a otras es el grado en que han sido subalternizadas. Es un horizonte político muy pobre, pienso. El haber sido víctima de algo es triste y exige reparación, pero no confiere a tu proyecto político una legitimidad especial.

*P.- El neoliberalismo nos lleva a la izquierda la gran ventaja al haber hecho su particular revisión crítica hace ochenta años. Así, el neoliberalismo alemán propuso el concepto de "Orden" utilizado en dos sentidos: por orden económico entendían un hecho fundado positivo y concreto, pero también usaban el término para referirse a un proyecto de organización no sólo económica, sino también social y cultural. Esta revisión de la Escuela de Friburgo fue estudiada años después por Foucault como ejemplo de un constructo cultural del capitalismo usado como herramienta de control. ¿Crees que, más allá de la consideración marxista de la cultura como mero elemento superestructural, la izquierda contemporánea ha reflexionado sobre el papel de lo cultural en relación al ejercicio del poder?*

R.- Sí, de hecho, creo que hay que matizar mucho la idea de que para el neoliberalismo contemporáneo sea tan importante el mercado libre. Finalmente para los autores de la Escuela de Chicago lo importante no era tanto la competencia mercantil efectiva como la subjetividad característica de los emprendedores, su afán de imponerse al resto. Nuestro tiempo es sobre todo *schumpeteriano* más que cualquier otra cosa, vivimos en un mundo que, incluso normativamente, privilegia la competencia no como un fin en sí mismo sino como un instrumento para proporcionar los máximos privilegios a los vencedores. Cada persona, pero también cada empresa, juega una partida en el largo plazo y el premio es la supremacía absoluta, el vencer a todos los demás, en el mercado o fuera de él. Y ese es un

elemento cultural muy importante de nuestra sociedad que se expresa, por ejemplo, en lo cómodos que se sienten los neoliberales con los monopolios, algo que suele escandalizar a los izquierdistas pero que, en realidad, es bastante coherente.

La verdad es que, a mi juicio, desde la izquierda a menudo nos confundimos al pensar la cultura. Es curioso porque se nos llena la boca con citas de Gramsci, pero entendemos la cultura de una forma muy pregramsciana. Gramsci se dio cuenta de que realmente la batalla ideológica y cultural no tenía que ver con lo que los intelectuales tradicionales consideraban que era importante. Entendió que los intelectuales tradicionales –los filósofos, los poetas, los literatos, los religiosos...– habían dejado de desempeñar un papel relevante y que los nuevos intelectuales orgánicos del capitalismo eran los empresarios, los publicistas, los periodistas... Yo hoy añadiría a la lista de intelectuales orgánicos a los psicólogos, que tienen una influencia desmesurada. Si tuviera que decir cuál es la obra cultural más influyente de nuestra época, creo que elegiría el DSM (*Manual de diagnóstico de la Asociación Norteamericana de Psiquiatría*).

Curiosamente, la filosofía clásica lo entendió mejor que nosotros. La cultura importante políticamente no es tanto o sólo el arte –la música, la literatura o el cine...– sino algo mucho más amplio y de contornos menos definidos: el terreno de lo estético, de los afectos, del cuerpo como algo intermedio entre la sensibilidad bruta y el orden de los conceptos. Y eso es algo que los psicólogos han entendido muy bien. Saben que las condiciones de gobernanza de la subjetividad son complejas y abarcan desde la gestión del entretenimiento o el ocio o la sexualidad al suministro masivo de dispositivos de contención química.

*P.- ¿Se trata de problemas contruidos conceptualmente por la misma dinámica del capitalismo, como una forma de medicalizar cualquier problema social, convirtiéndolo en individual? ¿O aceptas que son*

*problemas “reales” también desde una perspectiva alternativa al capitalismo?*

R.- Creo que son problemas reales, en efecto. Algunos tienen que ver con la dinámica del capitalismo pero otros son endógenos. En cierto sentido, me parece que lo que importa de la cultura tiene más que ver con el vínculo social, con las relaciones sociales, que con el terreno artístico, en el sentido que manejamos habitualmente. Y por eso me parece que, si me perdonáis que lo diga de una manera provocadora y poco rigurosa, para buscar esa cultura que nos interesa deberíamos fijarnos más en el deporte y menos en los museos, porque en los deportes se ponen en juego ese tipo de afectos que en la literatura o en las artes plásticas han quedado un poco difuminados. Me refiero a esa capacidad para producir dinámicas expresivas de autorrealización compartida integradas en la vida cotidiana. No quiero decir que la música o los libros no sean ya capaces de eso o que no puedan serlo en el futuro a gran escala, pero me parece que a día de hoy algunas prácticas deportivas son lo más parecido que tenemos a las sociedades de lectura de la Alemania ilustrada.

La metáfora de la superestructura es muy equívoca, parece que es una cosa vaporosa, que flota por encima de lo que realmente cuenta, que es la infraestructura. Pero realmente no vivimos en las condiciones materiales desnudas sino en la superestructura, en los mitos, en la cultura que generan lealtades y cohesión, que es la materia misma del poder. Si de algo está hecho el poder es de cultura en ese sentido. Es una realidad incómoda porque a la izquierda nos interesa naturalmente también, como buenos ilustrados, esa otra comprensión de la cultura como dinámica de autocultivo, como herramienta de mejora personal y colectiva. Vivimos entre dos aguas. Lo que queremos no es sólo saber manejar ese pegamento social que llamamos cultura sino que, además, tenga unas ciertas características emancipatorias e ilustradas. Digamos que nos hemos puesto el listón alto pero creo que no debemos renunciar a ninguna de las dos patas de ese desafío.

*P.- La propuesta marxista en la búsqueda de compatibilidad entre libertad individual, colectivos numerosos, elección de fines y herramientas de dirección se redujo a la idea revolucionaria de hacer tabla rasa. ¿Tienen salida estas incompatibilidades sin necesidad de acudir a la infinita plasticidad de la naturaleza humana, respetando una visión más antropológica de esa naturaleza humana? ¿Es posible el desarrollo de una forma de persuasión ética propia de la izquierda, donde los objetivos de los gobernantes estén alineados con los de los gobernados? ¿Podría la izquierda abordar un proyecto similar, en el que desde una concepción revisada de la naturaleza humana se buscaran una serie de principios constituyentes de un nuevo Orden no competitivo y democrático?*

R.- Me planteáis una batería de preguntas tan importantes y complejas que sólo puedo responderlas muy sucintamente. Digamos que creo que una buena parte de ese camino ya ha sido andado. No deberíamos pensarlo como una especie de desafío existencial ante el que no tenemos ninguna guía. Las tradiciones emancipatorias tienen un amplio acervo de tecnologías de poder ya ensayadas, de distinta utilidad y eficacia, y también proyectos que nunca han sido puestos en marcha. De hecho, muchos de los elementos de cohesión social de nuestras sociedades –la sanidad y la educación públicas, los subsidios de distinto tipo...– fueron acuñados en el campo del antagonismo político antes de ser normalizados por el Estado. Creo que nuestra debilidad ha tenido que ver históricamente con la incapacidad para entender que esos dispositivos de intervención son contingentes y van a enfrentarse a toda clase de limitaciones, fracasos y contradicciones, para empezar porque muchos de ellos sólo son parcialmente coherentes o compatibles entre sí.

La conciencia de esa contingencia nos debería hacer más ambiciosos, no menos. No deberíamos tener miedo a fracasar precisamente porque es seguro que vamos a fallar en parte y tendremos que buscar desviaciones del camino. Y andamos bastante sobrados de principios constituyentes, en realidad. En todo caso, creo que deberíamos tomarnos más en serio el

ideal de la igualdad radical como un horizonte moral insustituible para una vida buena y no conformarnos con sucedáneos, como la igualdad de oportunidades. Pero, sobre todo, pienso que lo que nos falta no son tanto principios constituyentes como, por así decirlo, tecnologías sociales intermedias de todo tipo. Tenemos un déficit brutal de organicidad en nuestros movimientos sociales, de técnicos de toda clase que nos acompañen sin autoritarismo en nuestros procesos deliberativos, de representantes políticos capaces de ejercer su función con lo que, a falta de una expresión mejor, llamaré “oficio”. Es decir, a mi juicio fallamos mucho más en los aspectos prudenciales que en los normativos o constituyentes.

## REFERENCIAS

- Lasch, Ch. (1999). *La cultura del narcisismo*. Barcelona: Andrés Bello.
- Rendueles, C. (2013). *Sociofobia: el cambio político en la era de la utopía digital*. Madrid: Capitán Swing.
- Rendueles, C. (2014). Teachers, leave them kids alone! La ideología credencialista y la pedagogía de la destrucción creativa. *Constelaciones*, 6, 449-458. Recuperado de <http://constelaciones-rtc.net/article/view/884>
- Rendueles, C. (2015). *Capitalismo canalla: una historia personal del capitalismo a través de la literatura*. Barcelona: Seix Barral.
- Rendueles, C. (2016). *En bruto: una reivindicación del materialismo histórico*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

# APUNTES CRÍTICOS



## La "jodía" movida: juventud, producción cultural y cambio político. Un nuevo enfoque para el estudio de la Transición española (1975-1985)

*La jodía movida: Youth, cultural production, and political change. A new approach to the study of the Spanish Transition (1975-1985)*

Vicente Pérez-Guerrero  
(Fedicaria-Sevilla)

Recibido en diciembre 2018  
Aceptado en enero 2019

### Resumen

En el marco del giro culturalista de la historiografía española y la incorporación de nuevas miradas sociológicas, pero también en el de una coyuntura política y social crítica con su interpretación canónica, la Transición española está siendo analizada desde nuevos puntos de vista. Así, el estudio de la cultura y la música pop-rock que se hizo en la España de aquellos años (1975-1985) está sacando a la luz actores políticos y sociales olvidados, así como discursos, representaciones y problemas sin interés para la versión dominante de la Transición. En tal sentido, desde una perspectiva sociológica para la que el punto de mira sigue siendo el poder, se muestran las conexiones que tuvieron los cambios en el campo cultural con lo político y lo social, y se explican los mecanismos por los que se consagraron ciertas producciones culturales como la "Movida madrileña"- y se excluyeron otras. En suma, tratamos de entender cómo se construye un canon estético sin olvidar la violencia de las fracturas que constituyen dicho consenso.

**Palabras clave:** Campo cultural; transición española; juventud; música pop; rock; movida madrileña.

### Abstract

Within the framework of the culturalist turn of Spanish historiography and the incorporation of new sociological views, but also in the context of a critical political and social situation with its canonical interpretation, the Spanish Transition is being analysed from new points of view. Thus, the study of pop-rock music and culture that was made in the Spain of those years (1975-1985) is bringing to light forgotten political and social actors, as well as discourses, representations and problems of no interest to the dominant version of the Transition. In this sense, from a sociological perspective for which power continues to be the focus of attention, the connections that the changes in the cultural field had with the political and the social are shown, and the mechanisms by which certain cultural productions such as the "Movida madrileña" were consecrated are explained - and others were excluded. In short, we try to understand how to construct an aesthetic canon without forgetting the violence of the fractures that constitute this consensus.

**Key words:** Cultural field; Spanish Transition; youth; pop music; rock music; *Movida madrileña*.

## Referencia

Pérez-Guerrero, V. (2019). La "jodía" movida: juventud, producción cultural y cambio político. Un nuevo enfoque para el estudio de la Transición española (1975-1985). *Con-Ciencia Social (segunda época)*. 2, 108-118.

Bajo la rúbrica "la realidad más cuestionada de nuestro pasado reciente" se presentaba hace poco un nuevo libro sobre la Transición española. Conclusión que traslada al lector la imagen de una cuestión cuya viveza podríamos calificar incluso de palpitante. Cosa distinta es que sea un lugar en el que afirmaciones – en forma de globo hinchado- que no son las de la mera publicidad, se conviertan en práctica compartida. Primeramente, pues lo que está en juego en el debate sobre el origen y los resultados de la Transición es la misma democracia, la legitimidad sobre la que descansa todo el edificio. Y, a nadie se le escapa, el Estado cuenta con la *opinión*, que, hasta el momento, sobre todo ha servido para demostrar la eficacia simbólica del mito de la "transición inmaculada", como la llamó con afortunada metáfora Vidal-Beneyto. Un mito cuya función principal radicaría en afianzar la ilusión de consenso generalizado, como una carta de validez del sistema, además de una garantía contra la crítica. Por otro lado, circunscribir la controversia sobre ese período histórico solo, o casi exclusivamente, a la acción de la política es una sustitución inútil y sospechosa de la realidad.

El preámbulo necesario para comprobar el verdadero alcance de la discusión actual sobre la Transición debiera pasar por sacar a la luz aquellos ámbitos y actores que han permanecido en la penumbra durante el largo período de vigencia de la versión oficial de la Transición. Se produciría, entonces, la incorporación de "*nuevos enfoques para un viejo debate*", tal y como reza el subtítulo de otro libro sobre la cuestión de reciente aparición (Chaput y Pérez Serrano, 2015). Irrupción que no solo demuestra la insatisfacción con el contenido de la historiografía más pedestre sino también el interés por hacer historia desde el presente.



Especialmente destacable son, en este sentido, algunos trabajos procedentes de la historia cultural y la sociología de la cultura que, como del Val (2017), sin apartar la mirada de lo principal abogan por otros puntos de vista y por otras posibilidades. Así, *verbi gratia*, a pesar del ángulo tan inusitado como aparentemente frívolo de la propuesta, no es en absoluto ingenuo a este respecto. En concreto, lo que se propone es conectar los cambios en el campo cultural con los cambios en el campo del poder y de la política, a partir del examen de la producción cultural –la música pop y rock– de la juventud transicional. Pues la cultura, como cualquier otra dimensión del sistema social, puede ser observada desde muchos puntos de vista, incluso al margen de la política. No es ese el caso. Es desde un enfoque conflictivo de las relaciones entre lo político y lo cultural durante la Transición la que se convierte en el objeto de análisis de esta particular perspectiva sobre el proceso de democratización en España. Es aquí donde radica la importancia de un enfoque que no por audaz deja de ajustarse a las reglas del conocimiento científico. Opuesto a formulismos inquisidores y reduccionismos apriorísticos, su voluntad de verificación constituye uno de los méritos de este trabajo.

Precisamente, ajeno a –y alejado de– toda “moda académica”, lo que esta tesis propone es que las escenas musicales conocidas como la Moviada y el rock urbano fueron elementos constituyentes, incluso vertebradores, de eso que llamamos “la Transición”, pero cuestiona que fueran efectos previstos por la misma. Un planteamiento que resulta útil no solo para el conocimiento de la cultura de aquel tiempo, por extensión igualmente lo es para el examen del papel de la música popular en la construcción de la actual hegemonía social y la formación de nuestro consentimiento.

Tal es en el fondo la causa motriz de este volumen. Una interpretación que tiene la virtud adicional de descongestionar la interpretación dominante sobre el origen y la lógica de los resultados que siguió a la “Transición política”, liberándola del corsé a que conduce la concepción meramente dogmática de la política. Esto es, tanto de la sordera cultural y ante el presente, como del sesgo partidocrático de la visión en gran parte esencialista y ahistórica de la que adolecen la mayor parte de los estudios sobre la Transición.

Entrando en materia, lo primero que al lector llama la atención del libro es su grosor, 623 páginas (la tesis tiene 451). Tamaña empresa conlleva cierta reiteración de ideas, citas y argumentos. Aun así, como escritor el Dr. del Val sale bien parado. Consigue que la lectura sea fluida, sin la aridez y rigidez narrativa habitual de los textos académicos, gracias al uso de un estilo directo y una escritura clara. La obra en cuestión es la adaptación de la tesis doctoral, dirigida por Héctor Fouce<sup>1</sup>, con que este joven sociólogo (Madrid, 1982), que actualmente desarrolla su labor como investigador en la Universidad de Oporto, optó en 2014 al título de doctor en Sociología.

Al igual que la tesis, el libro se estructura en torno a tres partes diferenciadas. Precediéndolas, nos encontramos con un prólogo -no incluido en la tesis- de Patricia Godes, periodista musical de la época. Seguidamente, una nota de agradecimientos, introducción, metodología y una breve descripción de la estructura del trabajo. En el apartado metodológico se fija el marco temporal (1975-1985) en el que se mueve la investigación. Por otro lado, se remarca la intención del autor de explotar documentación inédita. Igualmente, es preciso aclarar que se trata de un aparato metodológico de carácter cualitativo en el que, junto al análisis contextualizado del discurso de la prensa musical y canciones de los conjuntos de la época, destaca la realización de veintiuna entrevistas a personas relevantes de las distintas esferas de la música del período señalado.

En la primera parte, capítulos del 1 al 3, se expone el marco teórico y las herramientas analíticas. Fundamental para el desarrollo de la investigación es el concepto de campo procedente de la sociología del arte y de la cultura de Pierre Bourdieu. Si bien, para matizar ciertas afirmaciones del autor francés, que encuentra demasiado rígidas, asume como propias las observaciones que al respecto hacen otros sociólogos como Antoine Hennions, Howard S. Becker o Motti Regev. Asimismo, una vez "corrige" el posible sesgo estructuralista que lleva a pensar la música como reflejo de las estructuras sociales (teorías

---

<sup>1</sup> Profesor de la Facultad Ciencias de la Información de la UCM y autor de la tesis doctoral de referencia sobre la Moviada (Fouce, 2005), sentó las bases para que futuras investigaciones profundizaran en la relación entre política y música durante la Transición.

del reflejo), la otra gran herramienta heurística de que se dota es el concepto de "subcultura", que toma prestado de la Escuela de Birmingham (Raymond Williams, E.P. Thompson y Richard Hoggart). No solo porque nos permite evaluar la cultura de masas más objetivamente, sin el tono peyorativo que, por ejemplo, recoge lo peor del frankfurtismo. También, porque una vez depurado de la idealización de la resistencia, pudiera servir para comprobar si acaso durante la Transición existieron escenas musicales contrahegemónicas (Rock Radical Vasco...).

Son muchos los factores que influyeron en la legitimación del rock como campo cultural. En todo caso, para convertir el rock en una forma artística fue crucial la valoración del arte popular como manifestación cultural no inferior a la alta cultura. De igual modo, se convino en que la "autenticidad" fuera el criterio de verificación del género. El prurito de autenticidad será, sin embargo, moldeado a resultas de la siempre conflictiva relación existente, tanto dentro (el papel de los mediadores...) como fuera (las relaciones con otros campos – el político o el económico-...) del campo, dando lugar a desacuerdos y desavenencias entre los fans.

La segunda parte del trabajo se desarrolla en los capítulos 4 a 5. En primer lugar, sitúa el contexto histórico de la Transición en el paso de la Modernidad a la Postmodernidad. A continuación, se aborda el estudio de la situación social de la juventud, su participación política y producción musical entre 1975-1985.

Encontrado dentro del marco general de una teoría social crítica, de raíz bourdieusiana y heredera de los *Estudios Culturales* de la Escuela de Birmingham, se enfoca "La Transición desde abajo", por oposición a la "La Transición desde arriba"; así como la cultura y la política en conexión con lo que se podría entender como una sociología de lo vivido. A mayor abundamiento, por una parte, define la cultura -"popular"- como el ámbito de mayor de participación política de la ciudadanía. Por otra, lo político no como algo exclusivo de los partidos políticos, "sino que lo político, entendido como esa parte de la realidad que se ocupa de las relaciones de poder, está presente en todo tipo de relaciones sociales" (p. 482). Remarca, incluso, cómo

el uso que del cuerpo hacemos como portadores de modas, según la indumentaria y los peinados, manifiesta el inmenso poder de las apariencias, y, junto a los gestos más triviales del día a día, denotan una postura política.

Bien es verdad, en estos tiempos de “posmodernidades condescendientes” el riesgo de abogar por este punto de vista requiere un poco de audacia “responsable”. Empero, justamente cabe destacar como uno de los méritos más notables del trabajo el rigor científico y la solidez metodológica con los que encara el análisis social de los jóvenes transicionales.

En tal sentido, el problema de cómo la “gente”, como sujeto social, vive la política es abordado sin obviar las fracturas existentes y la desigual distribución de poder entre clases sociales. Al igual que la “juventud”, entendida como la construcción de un colectivo supuestamente unificado en torno a unas características –distintas de la de los “adultos”-, se estudia siendo conscientes que su definición acentúa unos rasgos a costa de ocultar otros (Martín Criado, 1998). Por supuesto, como toda teoría resulta discutible, pero es posible pensar que, precisamente, el énfasis en su reivindicación de la libertad sexual y corporal, la ocupación del espacio público y otras formas de divertirse menos convencionales, coadyuvó a la fabricación de unos estereotipos que se utilizaron para hacer saltar las alarmas sobre el supuesto carácter problemático de la juventud transicional: el pasotismo y las drogas. Un falso problema que no se sostiene desde un punto de vista empírico, pero que tuvo efectos directos sobre los propios afectados y sobre la forma en que se articuló gran parte de la discusión sobre el cambio de régimen. A este respecto, el análisis de los datos de las encuestas sobre la cultura política de los jóvenes y las jóvenes durante la Transición que, por ejemplo, realizó el CIS durante 1980, son concluyentes: el grado de implicación política de la juventud transicional fue igual o superior a la de los adultos.

Por lo que se refiere al consumo de drogas, las investigaciones sobre la “crisis de la heroína” (Usó, 2015) o la delincuencia juvenil (Ríos Carratalá, 2014) han probado que la alarma social precedió a la incidencia real del problema. La epidemia de heroína estuvo en los medios antes de estar en la calle,

llegándose a generar una gran demanda cuando ni siquiera existía tal cantidad de adictos. Del mismo modo, los tirones de bolso desde un coche o una moto en marcha lo practicaron antes los actores del "cine quinquí" que los delincuentes reales. Luego, la ficción alimentó esa misma violencia juvenil que mostraba y/o denunciaba promocionando la mitomanía y la exaltación romántica del marginal a partes iguales. La llamada "Movida quinquí" (los Chichos, los Chunguitos...), así como el rock urbano (Burning, Leño...) y el punk (La banda trapera del río, Eskorbuto...), a través del imaginario simbólico de las letras de sus canciones, portadas de discos, etc., difundió la atracción por la transgresión, el rollo luciferino como la llama Escohotado.

La extensión del problema afectó a la percepción social del conjunto de la juventud. En el fondo, según del Val (2017, p. 195), "lo que subyace a esa visión de una juventud peligrosa es el profundo consenso moral del llamado *franquismo sociológico*". Un sustrato ideológico compartido a todos los niveles sociales y políticos, tanto por las élites neofranquistas como las izquierdistas, desde el que se explica el rechazo hacia las formas clásicas de participación política de una parte significativa de aquella juventud como una simple actitud apolítica. En todo caso, la coincidencia en el tiempo e intensidad de la promoción mediática del "consenso", entendido como único medio para lograr la convivencia pacífica, con la orquestación de noticias alarmantes sobre el consumo de heroína y el número de atracos a farmacias, resultaron extraordinariamente beneficiosas para establecer la represión como el único antídoto contra el delito<sup>2</sup>.

En la tercera y última de las partes, los capítulos 6 y 7, se evalúa la evolución del campo musical entre 1975 y 1985. Aunque se pone especial atención en la resolución de la dicotomía expresada en el título: "rockeros insurgentes, modernos complacientes". Habría que empezar por aclarar que las escenas

---

<sup>2</sup> La verdadera tragedia de la heroína en España tuvo lugar entre los jóvenes de las periferias obreras de las grandes ciudades. Donde llegó, sustituyendo al alcohol como medio para ponerse ciego, a través del contacto con la vanguardia de la izquierda contracultural. Nada peor que la dieta del ejemplo pintoresco como argumento, no obstante merece la pena se lea a Fernández (2005), donde cuenta cómo Haro Ibars, miembro de la burguesía culta, fue el que introdujo a algunos de los miembros de Burning en la heroína. Mas, el uso de heroína es siempre voluntario (Usó, 2015). Contra esta tesis, léase Arriola (2016).

musicales de la Transición fueron más de una. Cronológicamente, lo primero fue lo que se conoció como *El Rrollo*. Una amalgama cultural diversa y minoritaria que se desarrolla a mediados de los sesenta (1974-1977), primordialmente en la Barcelona contracultural y ácrata donde bajo el influjo del rock progresivo se etiquetó el “rock layetano”. A continuación, entre 1977 y 1980, en paralelo a lo que se llamó rock bronca se desarrolla la “Nueva Ola”. El origen social de los músicos de una y otra escena ha conducido a presuponer que la actitud política de una y otra escena era diferente. Por último, en 1980 aparece el término Movidá<sup>3</sup> aplicada a la música pop-rock que estaba surgiendo en Madrid, en los barrios del centro, al socaire de la “Nueva Ola”.

Dentro de esta escena se distinguen dos momentos. Uno primero de 1980-1982 de auge y caída, y un segundo de consolidación e institucionalización de 1983-1985. A partir de esta última fecha, los grupos de pop-rock habían desbancado casi por completo de las audiencias a los baladistas, la canción de autor y la canción del verano que habían sido centrales desde 1975. Respecto a los factores de esta hegemonía, la literatura sobre la Movidá madrileña se debate en posiciones maniqueas. El juicio oscila de la veneración y culto a la destrucción de ídolos. En realidad, la discusión musical se utiliza como una metáfora de la Transición, para legitimar o deslegitimar el proceso.

La legitimación parte de la lectura de la Movidá como una metáfora del éxito de la Transición: la juventud se dedicaba al ocio y a la cultura, a construir un nuevo mundo cultural gracias a las libertades adquiridas. La deslegitimación hace otra lectura: la juventud despolitizada se dedica a hacer canciones hedonistas y a emborracharse mientras la clase política hace y deshace a su antojo (del Val, 2017, p. 481).

Desde el mundo académico, los defensores de la deslegitimación tienden a subrayar dos elementos que, a su vez, se retroalimentan. De un lado, la frivolidad de los planteamientos estéticos y el cinismo político de los jóvenes de la Movidá. De otro, la supuesta implicación del PSOE en la promoción de la

---

<sup>3</sup> Atribuida al periodista barcelonés Ángel Casas. Parece que lo empleó intencionadamente con el fin de desprestigiar la efervescencia cultural que estaba emergiendo en Madrid, pues hasta entonces la palabra se utilizaba para referirse al trapicheo de drogas.

Movida. Ambas dimensiones se anudan, por ejemplo, en la interpretación de Labrador (2017): “La Movidita” fue a “la ruptura estética lo que el PSOE a la ruptura política, es decir, un simulacro” (p. 577).

Se trata de una perspectiva que, por lo demás, de un tiempo a esta parte está ganando dimensión pública. Gracias al concepto de *cultura de la Transición* de Martínez (2012) y al interés mediático que despierta la obra del crítico musical Víctor Lenore (2018). El problema es que los relatos contracanónicos que afirman: la Movidita es la banda sonora del régimen del 78, la perfecta cortina de humo para evitar el cuestionamiento de las políticas neoliberales del PSOE; sobreestiman el impacto directo que el arte, o la estética, tiene sobre las transformaciones sociales. Y, en cualquier caso, olvidan la incapacidad de la música para transformar por sí sola las relaciones de poder. Aunque sí la tiene para despertar conciencias políticas. Acaso por esto, igualmente tienden a idealizar a los artistas “comprometidos” que, por ende, identifican con quienes dotan a sus canciones de un mensaje político frente a la frivolidad de la música pop. Por ejemplo, a las bandas del Rock Radical Vasco a las que, no casualmente, se considera herederas del supuesto proyecto político de transformación social del underground musical setentero. No obstante, a pesar de ser las únicas que, junto algunos cantautores, durante los ochenta lanzaron andanadas contra el franquismo o la explotación laboral, casi todas participaron activamente en las campañas de “Martxa eta borroka” que tantos beneficios políticos dieron a HB (Herreros y López, 2013). Luego, fueron usadas por el poder político como instrumento de captación de votos entre la juventud vasca.

En suma, según del Val (2017), “el emparentamiento entre Movidita y Transición ha llevado a que, al intentar desmontar los mitos de la segunda, se intente desprestigiar de paso a la primera” (p. 27). Con todo, la secuencia de los hechos refuta el principal argumento de la sospecha. Esto es, que el PSOE asumiera el éxito de la Movidita como una cuestión de Estado. La política es determinante, mas no suficiente para explicar su popularidad. Aún más, hay que tener en cuenta que todos los partidos, tanto la UCD como el PSOE, en coalición con otras siglas de izquierdas, una vez se hicieron con el poder de los

ayuntamientos y empezaron a manejar presupuesto para festejos, comprobaron que la música popular les podía reportar los votos de los jóvenes y de los no tan jóvenes. Por consiguiente, durante los años de más politización de la Transición, entre 1976 y 1978, la izquierda se volcó con los grupos rock duro y los cantautores. Es decir, aquellos que transmitían los valores de la clase media "progre"<sup>4</sup>. Y solo luego, cuando se produce una ruptura dentro del campo cultural que conllevó el rechazo hacia lo "progre", se produce la identificación con aquellos grupos musicales que comportan la imagen de modernidad que el PSOE en el poder quiere trasladar a la sociedad. Con más exactitud, es a partir de 1983 cuando van a contar con un apoyo mediático decisivo, desde la prensa escrita (*La Luna de Madrid, El País...*) a la televisión (*La edad de oro, La bola de cristal...*) pasando la radio (*Radio 3, Los 40 principales...*), mucho mayor que el rock duro o el heavy metal, por ejemplo. Esto favoreció su fama indubitadamente, aunque con anterioridad, entre 1980 y 1981, ya había tenido un éxito relativo. Incluso firmaron contratos con compañías discográficas que luego, ciertamente, rescindieron; porque no se cumplieron las expectativas de ventas y, en parte también, por la actitud "indomable" de unos músicos que querían dirigir sus propias carreras.

Esta última idea cuestiona, por cierto, el acomodamiento que se reprocha a la música pop frente al rock como forma de resistencia. Cuando resulta que fueron quienes, gracias a su amateurismo y al capital cultural y social del que disponen, se posicionan frente a la patronal del sector (managers, compañías disqueras, productores y realizadores de radio y tv); mientras los componentes de los grupos rock, al depender económicamente de sus contratos y con familia e hijos a los que alimentar, mantuvieron una actitud defensiva y más sumisa ante el poder discográfico.

En todo caso, fueron los críticos musicales, entre los que habría que destacar a Jesús Ordoñas o Diego A. Manrique, cuando tras criticar el inmovilismo y pérdida de autenticidad de los grupos de rock, empezaron a reivindicar otra

---

<sup>4</sup> Aquí se entiende "lo progre", como (Herreros y López, 2013, p. 44): "diminutivo gazmoño de 'progresista', que designa una actitud liberal, complaciente con el futuro, de 'izquierdas', pero sin estridencias, y, sobre todo, confiada en su superioridad moral".



actitud en sintonía con lo que estaba pasando en Londres o New York; ellos fueron quienes difundieron esa idea de modernidad. En efecto, esa noción luego sería utilizada propagandísticamente por los políticos que harían de la cultura un instrumento de su gestión democratizadora.

En este sentido, la Movida madrileña resultó ser un elemento vertebrador fundamental de la Transición, gracias a su capacidad para acercarse a reivindicaciones que desafiaban el orden social y sexual dominante y como indicador del nivel de libertad que se estaba alcanzando. Pero cuesta encontrar datos que avalen que sus propuestas responden a un plan pensado desde fuera del campo de la música. Más aún, es justamente apelando al estudio de las interdependencias existente entre el campo cultural y los cambios en los campos de la política y lo social, como el estudio de la Transición pudiera servir de reflexión para la política actual. En la dirección de alcanzar a esclarecer, desde una perspectiva histórica, el papel de la industria cultural en el “mercado” de las políticas alternativas o contrahegemónicas; con el fin de contribuir así a elucidar la lógica de los procesos sociales en el “totalcapitalismo”.

## REFERENCIA PRINCIPAL

Del Val Ripollés, Fernán (2017). *Rockeros insurgentes, modernos complacientes: un análisis sociológico del rock en la Transición (1975-1985)*. Madrid: Fundación SGAE.

## REFERENCIAS

Arriola, J. (2016). *A los pies del caballo. Narcotráfico, heroína y contrainsurgencia en Euskal Herria*. Tafalla Nafarroa: Txalaparta.

Chaput, M.-C. y Pérez Serrano, J. (2015). *La transición española. Nuevos enfoques para un viejo debate*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Del Val Ripollés, F. (2015). *Rockeros insurgentes, modernos complacientes: juventud, rock y política en España (1975-1985)*. Madrid, tesis doctoral

de la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de:  
<https://eprints.ucm.es/29411/>

- Fernández, B. J. (2005). *Eduardo Haro Ibars: los pasos del caído*. Barcelona: Anagrama.
- Fouce, H. (2005). *El futuro ya está aquí: música pop y cambio cultural en España: Madrid, 1978-1985*. Tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/4395/>
- Herrero, R. y López, I. (2013). *El estado de las cosas de Kortatu. Lucha, fiesta y guerra sucia*. Madrid: Lengua de trapo.
- Labrador, G. (2017). *Culpables por la literatura. Imaginación política y contracultura en la transición española (1968-1986)*. Madrid: Akal.
- Lenore, V. (2018). *Espectros de la Movida. Por qué odiar los años 80*. Madrid: Akal.
- Martínez, G. (Coord.) (2012). *CT o la Cultura de la Transición. Crítica a 35 años de cultura española*. Barcelona: Debolsillo.
- Martín Criado, E. (1998). *Producir la juventud*. Madrid: Istmo.
- Ríos Carratalá, J.A. (2014). *Quinquis, maderos y picoletos. Memoria y ficción*. Sevilla: Renacimiento.
- Usó, J. C. (2015). *¿Nos matan con heroína? Sobre la intoxicación farmacológica como arma de Estado*. Bilbao: Libros Crudos.

## Modular la subjetividad. La idealización publicitaria de la identidad neoliberal

### *Modulating subjectivity. The neoliberal idealization of subjectivity in advertising discourse*

Patricia Amigot y Laureano Martínez

(Dpto. Sociología y Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra)

Recibido en diciembre 2018

Aceptado en enero 2019

#### **Resumen**

El actual momento neoliberal se caracteriza por la captura de los procesos subjetivos y el gobierno de las identidades de manera que estas sean funcionales a una lógica de competitividad, rendimiento y despolitización de los procesos sociales. Como señalaba Deleuze con su idea de modulación, encontramos en el discurso publicitario una intensa interpelación a los individuos a ser y a performar su identidad. En este artículo, analizaremos los mandatos idealizados de la publicidad que incitan a ser singulares, a intensificar la libertad y a expandir la experiencia, conjugando en términos seductores la demanda de movilidad permanente y la ficción de una autodeterminación sin límite. Analizaremos la resignificación de discursos emancipadores que realiza la publicidad. Es el caso de la instrumentalización de reivindicaciones feministas en una narrativa publicitaria supuestamente transgresora que conecta con experiencias de malestar social para despolitizarlas reforzando soluciones ficcionadas y el refuerzo de demandas identitarias de feminidad subordinadas al consumo.

**Palabras clave:** poder; discurso publicitario, subjetivación, neoliberalismo, *femvertising*.

#### **Abstract**

The current neoliberal moment is characterized by the capture of subjective processes and the governance of identities so that they are functional to a logic of competitiveness, performance and depoliticization of social processes. As Deleuze pointed out with his idea of modulation, we find in advertising discourse an intense questioning of individuals to be and to perform their identity. In this article, we will analyze the idealized mandates of advertising that incite to be singular, to intensify freedom and to expand experience, conjugating in seductive terms the demand for permanent mobility and the fiction of unlimited self-determination. We will analyze the resignification of emancipatory discourses carried out by advertising. This is the case of the instrumentalization of feminist claims in a supposedly transgressive advertising narrative that connects with experiences of social unrest in order to depoliticize them by reinforcing fictional solutions and the reinforcement of identity demands of femininity subordinated to consumption.

**Keywords:** power, advertising discourse, subjectification, neoliberalism, *femvertising*.

## Referencia

Amigot, P. y Martínez, L. (2019). Modular la subjetividad. La idealización publicitaria de la identidad neoliberal. *Con-Ciencia Social (segunda época)*. 2, 119-127.

"Ahora, el instrumento de control social es el marketing, y en él se forma la raza descarada de nuestros dueños"

Gilles Deleuze, *Post-scriptum sobre las sociedades de control*, 1990.

## EL DISCURSO PUBLICITARIO EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL

El discurso publicitario no puede entenderse al margen de otros discursos y sistemas de significación contemporáneos, ni de las formas de gobierno de las poblaciones y de los sujetos. Tanto desde la sociología crítica como desde los análisis de corte foucaultiano, el contexto actual es caracterizado por la preeminencia de la competencia como norma social y por la difusión de la lógica empresarial como clave de inteligibilidad y de acción en esferas sociales diversas (Alonso y Fernández, 2018; Amigot y Martínez, 2015; Foucault, 2007).

La racionalidad neoliberal, caracterizada por su condición psicologizante de los problemas sociales (Crespo y Serrano, 2012), intensifica la captura de lo subjetivo como elemento productivo (Amigot y Martínez, 2016) mediante la interpelación a los sujetos a responsabilizarse y a activarse de manera permanente, adaptándose a un contexto cambiante que no se cuestiona. Esto se puede apreciar claramente en la difusión de un ethos emprendedor (Rodríguez López y Borges Gómez, 2018) articulado en torno a un modelo subjetivo que opera como ideal normativo (Martínez Sordoni, 2017). Tal como señalan algunos autores, los dispositivos de poder neoliberales se muestran, en algunos aspectos, menos restrictivos y coactivos, pero su ejercicio es más intenso, en tanto saturan el campo de posibles acciones (Nealon, 2008; Read, 2009). Se apoyan en la libertad, pero una libertad determinada por lógicas socioeconómicas naturalizadas y toda una retícula de dispositivos de modulación, control, evaluación y sanción.

Lo que nos interesa del discurso publicitario en este contexto es su alcance subjetivo en tanto discurso que idealiza y provee de claves de inteligibilidad para la experiencia personal y social, normalizando determinadas lógicas de acción e interacción.

### **LA PUBLICIDAD COMO MODULACIÓN DE SUBJETIVIDADES**

Tal como señaló Stuart Hall (2004), los discursos mediáticos establecen las condiciones de reconocimiento social, y es esta cuestión, además de su vertiente más fantasiosa y vinculada con los deseos, la que explica su poder de interpelación. Muestran y orientan formas de ser a las que adecuarnos para obtener reconocimiento social, dado el carácter radicalmente relacional de las identidades y nuestra vulnerabilidad psíquica constitutiva, responsable en parte de la operatividad e incorporación subjetiva de las normas sociales (Butler, 2001; López Gil, 2014).

Desde esta perspectiva, la publicidad no es tanto vendedora de objetos –que también–sino productora de sujetos: «genera una serie de posiciones desde las cuales interpela a los individuos para articular su subjetividad y transformarse en sujetos de un tipo particular» (Corrales, 2015, p. 180). De caracterizar las propiedades de los objetos ha pasado a constituirse en un sistema de significación complejo que articula lógicas sociales, cristalizadas y condensadas en los objetos que publicita. Tal como señalaba Deleuze, modula insistentemente las subjetividades (Deleuze, 1996).

La publicidad combina lenguajes, referentes, claves discursivas: es creativa pero fundamentalmente se apropia y elabora parcialmente otros discursos. Es capaz de interpelar a los sujetos porque muestra un repertorio seductor de respuestas a mandatos y normas sociales y porque, como veremos en lo relacionado con el *femvertising*<sup>1</sup>, capta muy lúcidamente experiencias de malestar y dificultad solucionándolas en esquemas narrativos impregnados de alusiones a la emancipación y a la realización de los sujetos. Eso sí, para ponerlas al servicio del mercado.

---

<sup>1</sup> Se denomina así a la publicidad que supuestamente empodera a las mujeres. Hay incluso quien la considera publicidad feminista.

En lo que sigue, proponemos una aproximación a algunos rasgos característicos de los modelos que propone el discurso publicitario, vinculándolos con la forma sujeto en la racionalidad neoliberal. Se trata de sentidos configurados a partir de estrategias narrativas, imágenes y mensajes explícitos que operan como eslóganes.

### **PERSONAS LIBRES, AUTÓNOMAS E INTENSAMENTE VIVAS. LA FANTASÍA IDENTITARIA**

Como primer elemento de subjetivación, es relevante la alusión a la libertad. Esto es lógico en un contexto en el que las estrategias de competitividad requieren de la producción de libertad como elemento de apoyo (Foucault, 2007). En general, esta libertad condensa su sentido en *libertad de elección* – «lo que verdaderamente me mueve es elegir cómo vivir cada momento»<sup>2</sup>–; y suele amplificarse con representaciones de cursos de acción en los que se tiende a acentuar la singularidad –sujetos solos–, el espacio –sujetos recorriendo, atravesando, adentrándose en paisajes salvajes y/o despoblados– y, por tanto, en movimiento. Un ejemplo paradigmático es el recurso al surf como metáfora de esta libertad construida en términos individuales y como promesa de acción ilimitada en un paisaje vital salvaje y estimulante que el sujeto es capaz de dominar. Sin duda, en esta modulación de la libertad aparece también un elemento propio de los ideales normativos contemporáneos, la capacidad de asumir y de afrontar riesgos.

En segundo lugar, la individualidad se conjuga como autonomía y autenticidad. La llamada a ser una o uno mismo es particularmente insistente como eslogan publicitario. La autenticidad es configurada como una autonomía que se contrapone a los mandatos sociales (lo que redundaría en el supuesto grado de libertad) y a los vínculos. La representación de la autonomía personal como *desconexión* relacional, algo que refuerza lo que Hernando (2012) ha denominado la fantasía de la individualidad, fundamentalmente masculina, constituye un pilar básico de la intensificación de la psicologización y de la responsabilización de los individuos en el contexto neoliberal, y se muestra como un horizonte especialmente sugerente

---

<sup>2</sup><https://www.youtube.com/watch?v=MUvMJDYsVqs>

de realización personal –*encontrar el propio camino*–. Como ejemplo, señalamos un anuncio en el que explícitamente se metaforizan los vínculos sociales y *los dictados y convencionalismos* –tal como señala la voz en off– como hilos que sujetarían a los individuos y que la protagonista rompe para elevarse y salir a un exterior en el que la ciudad está a sus pies. Blanco contra negro, afuera frente adentro, arriba frente abajo, la autonomía frente a la socialidad, el anuncio construye en series simultáneas una moralización de la individualidad autónoma frente a los vínculos sociales<sup>3</sup>.

Como tercer eje, destacamos lo que denominamos intensificación idealizada de la experiencia. Prometer experiencias intensas es algo característico en general de la publicidad. Lo que quizá corresponde más claramente al contexto actual es la promesa de una experiencia sin límite(s), permanentemente estimulante e incluso multiplicada en experiencias simultáneas, siempre intensas, vinculadas a ámbitos vitales distintos que coexisten sin ningún tipo de dificultad, expandiendo la sensación de goce, posibilidad y realización personal –como expresa la frase: «mi vida es la suma de muchas vidas. Me encanta cambiar»–.<sup>4</sup>

#### **LA EMANCIPACIÓN RESIGNIFICADA: EL CASO DEL *FEMVERTISING***

En un contexto que algunas autoras han denominado «post-feminista» (McRobbie, 2010), se puede constatar cómo la racionalidad de gobierno neoliberal, sobre todo la vinculada con las tecnologías de la subjetividad, ha incorporado elementos fundamentales del discurso feminista (Prügl, 2015), lo que ha abierto un complejo debate sobre la neoliberalización del feminismo o la existencia de “falsos feminismos”, que confluirían con la gubernamentalidad contemporánea y la expansión del mercado, desplazándose hacia claves individualizadoras y ajustadas a la norma fundamental de competencia (Fraser, 2009; McRobbie, 2015).

---

<sup>3</sup><https://www.youtube.com/watch?v=TGoehajhiQU>

<sup>4</sup><https://www.youtube.com/watch?v=RwBn05YpKeQ>

Ejemplo de intertextualidad, la captura narrativa y simbólica de claves feministas y emancipatorias en los discursos publicitarios aparece como una compleja operación cuyas consecuencias no son fácilmente valorables. Por un lado, visibiliza y representa ideas, cursos de acción y formas de ser que explícitamente refuerzan rupturas de género y características subjetivas pretendidamente “empoderadas”. Por otro, tienden a reforzar los principios neoliberales antes mencionados y a deslizar un significado de la emancipación subordinado exclusivamente al cambio de actitudes y a la adquisición de capacidades individuales. Evidentemente, esto tiene como consecuencia la reestructuración del significado y la reconfiguración del contexto de origen de términos como empoderamiento, en tanto lo vincula con niveles de realidad y narrativas específicas (Corrales, 2015).

Las narraciones publicitarias despolitizan el discurso emancipador en tanto lo hacen confluir con las lógicas estructurales de mercado y aportan de facto una comprensión individualizadora de las relaciones sociales. En este sentido, es especialmente relevante el recurso al campo semántico del poder. De manera verbal –«*Power to you*», era el eslogan de unos grandes almacenes en una publicidad reciente–, o configuradas en el relato audiovisual, se recurre a nociones y cursos de acción que reflejan poder y capacidad.

Son mensajes publicitarios que conectan, sin duda, con la necesidad de reconocimiento que subyace en toda interpelación identitaria, pero lo hacen, especialmente, en dos aspectos: por un lado, conectan con la experiencia generalmente muda de las dificultades que entraña la desigualdad –vergüenza, inseguridad, obstáculos–; por otro, lo hacen con las dificultades de una situación de doble vínculo derivada de las demandas simultáneas y a veces contrapuestas a las mujeres contemporáneas –ser atractiva, profesional, madre, independiente, etc.–.

De manera aproximativa, podemos señalar algunos de los ejes que articulan esta captura de claves feministas como estrategia de mercado:

En primer lugar, encontramos la pseudo-transgresión de normas corporales y estéticas de feminidad utilizada, además, para la venta de productos de



belleza y ropa. Esto configura un mensaje complejo y paradójico: muestra la ruptura de determinadas normas de apariencia mientras refuerza la centralidad de la dimensión estética en la construcción de la feminidad<sup>5</sup> (el ejemplo propuesto muestra la sofisticación analítica del mensaje, pues integra de manera visual referencias a conceptos acuñados desde la teoría feminista como el *mansplaining* o el *manspreading*).

En segundo lugar, nos encontramos publicidades que aluden de manera fantasiosa a la seguridad y la capacidad personal para afrontar situaciones diversas. Son mujeres que hacen y se atreven a hacer muchas cosas, incluidas las que entrañan mayores dificultades debido a las lógicas de desigualdad social: ser líder, ejercer de jefa, hablar en público, realizar actividades tradicionalmente masculinas. En este caso se fractura claramente una de las dimensiones tradicionales de la feminidad: la pasividad. Es una acción que resuelve una dificultad explícita o sugerida mediante su desarrollo exitoso. No es extraño que la propias palabras poder/*power* operen como ejes de algunas publicidades<sup>6</sup>.

Podemos avanzar, por tanto, que la captura de claves emancipadoras por parte de la publicidad se inserta en lo que Boltansky y Chiapello denominaron «el nuevo espíritu del capitalismo» (Boltanski y Chiapello, 1999): refleja un sofisticado análisis de procesos sociales y de propuestas de cambio colectivo que sirven como elemento de seducción y de conexión con aspiraciones y deseos, a la vez que captura elementos de dificultad existencial solucionándolos en las secuencias narrativas. Obviamente, los factores causantes de la desigualdad, en este caso de género, quedan oscurecidos, y la solución se articula en términos individuales, aunque el muestrario de situaciones y de tipos de mujeres genere la impresión de grupo.

La complejidad de este asunto deja pendiente una elaboración más exhaustiva y rigurosa del análisis, puesto que también en algún caso se representa directamente la propia lucha colectiva feminista –metaforizando los obstáculos

---

<sup>5</sup><https://www.youtube.com/watch?v=fimPjxTDRXg>

<sup>6</sup><https://www.youtube.com/watch?v=GSHH4oXVUfQ>

a los que un grupo de mujeres fuertes hacen frente, incluyendo el acoso, la restricción a derechos sexuales y reproductivos, etc.—<sup>7</sup>. No obstante, coincidimos con el análisis de Angela McRobbie quien señala que, a pesar de una mayor visibilidad del feminismo en los discursos culturales, esto se da simultáneamente al refuerzo desde los dispositivos de poder del proyecto individualizador y del control difuso, sobre las mujeres jóvenes sobre todo mediante la exigencia a la autodefinición con un horizonte de perfección que interacciona con el refuerzo de la competitividad como norma social y entre mujeres (McRobbie, 2015).

## REFERENCIAS

- Alonso, L. E., y Fernández, C. (2018). *Poder y sacrificio. Los nuevos discursos de la empresa*. Madrid: Siglo XXI.
- Amigot, P., y Martínez, L. (2015). Procesos de subjetivación en el contexto neoliberal. El caso de la evaluación del profesorado y la investigación universitaria. *RASE. Revista de La Asociación de Sociología de La Educación.*, 8 (2), 138–156.
- Amigot, P., y Martínez, L. (2016). La subjetividad puesta a trabajar: identificación y tensiones frente al ideal del emprendimiento. *Con-Ciencia Social*, 20, 43–56.
- Boltanski, L., y Chiapello, E. (1999). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Barcelona: Akal. 2002.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Cátedra.
- Corrales, O. (2015). *Sujetos, sujeciones y subjetividad. Una cartografía de las posiciones de sujeto presentes en la publicidad chilena contemporánea*. Madrid, tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid.
- Deleuze, G. (1996). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En Deleuze, G. (Ed.), *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-textos.

---

<sup>7</sup><https://www.youtube.com/watch?v=x7ZNGs2bwUs>

- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, N. (2009). Feminism, Capitalism and the Cunning of History. *New Left Review*, 54, 97–117.
- Hall, S. (2004). Codificación y descodificación en el lenguaje televisivo. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 9, 210–236.
- Hernando, A. (2012). *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Buenos Aires: Katz.
- López Gil, S. (2014). Ontología de la precariedad en Judith Butler. Repensar la vida en común. *ENDOXA: Series Filosóficas*, 34, 287–302.
- Martínez Sordoni, L. (2017). *El discurso europeo sobre el emprendimiento. Políticas públicas, trabajo y subjetividad en el marco de la gobernanza económica europea*. Pamplona, tesis doctoral de la Universidad Pública de Navarra.
- McRobbie, A. (2010). ¿Las chicas arriba? Las mujeres jóvenes y el contrato sexual postfeminista. *Debate Feminista*, 41, 113–135.
- McRobbie, A. (2015). Notes on the Perfect. Competitive Fertility in Neoliberal Times. *Australian Cultural Studies*, 30 (83), 3–20.
- Nealon, J. (2008). *Foucault Beyond Foucault: Power and its Intensification Since 1984*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Prügl, E. (2015). Neoliberalising feminism. *New Political Economy*, 20 (4), 614–631.
- Read, J. (2009). A Genealogy of Homo-Economicus: Neoliberalism and the Production of Subjectivity. *Foucault Studies*, 6, 25–36.
- Rodríguez López, R., y Borges Gómez, E. (2018). El perfil del emprendedor. Construcción cultural de la subjetividad laboral postfordista. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 36 (2), 265–284.

## Noticia y circunstancias de un reducto de actividad cultural: el C.E.L.A.N. de Andorra (Teruel)

*News and circumstances of a reduction of cultural activity: el C.E.L.A.N. of Andorra (Teruel)*

Juan Mainer Baqué y Julio Mateos Montero  
(*Miembros de Fedicaria*)

Recibido en septiembre 2018

Aceptado en octubre 2018

### Resumen

El artículo persigue dos propósitos. Por una parte, dar a conocer una peculiar experiencia de producción y extensión cultural democrática, surgida en 1999 en la localidad turolense de Andorra (el CELAN, Centro de Estudios Locales), gracias al empeño sostenido de algunos (ex) profesores y (ex) alumnos —singularmente del Instituto "Pablo Serrano"—. Por otra parte, se aprovechará la noticia para razonar y reflexionar acerca del contexto de producción y del significado de esta aventura intelectual y, al mismo tiempo, experiencia asociativa y comunitaria que, al margen del mercado y del mercadeo cultural al uso, ha conseguido hacer de la cultura algo "ordinario" y de su práctica una excelente herramienta para "organizar el pesimismo" y transformar la realidad.

**Palabras clave:** CELAN, Andorra (Teruel), cultura comunitaria, transición educativa, extensión cultural, organización del pesimismo.

### Referencia

Mainer, J. y Mateos, J. (2019). Noticia y circunstancias de un reducto de actividad cultural: el C.E.L.A.N. de Andorra (Teruel). *Con-Ciencia Social (segunda época)*. 2, 128-139.

### Abstract

The article serves two purposes. On the one hand, to make known a peculiar experience of democratic cultural production and extension, which emerged in 1999 in the locality of Andorra in Teruel (the CELAN, Centre for Local Studies), thanks to the sustained efforts of some (ex) teachers and (ex) students -singularly from the "Pablo Serrano" Institute-. On the other hand, the news will be used to reason and reflect on the context of production and the meaning of this intellectual adventure and, at the same time, associative and community experience that, apart from the market and cultural marketing to use, has managed to make culture something "ordinary" and its practice an excellent tool to "organize pessimism" and transform reality.

**Keywords:** CELAN, Andorra (Teruel), community culture, educational transition, cultural extension, organization of pessimism.

"La organización del pesimismo es la única doctrina que nos impide fracasar"  
Pierre Naville, *La revolution et les intellectuels*, 1926.

## **EL APRENDIZAJE DE LA DECEPCIÓN Y LA ORGANIZACIÓN DEL PESIMISMO**

Acaso el meollo de lo que aquí vamos a relatar guarde más relación de lo que podría pensarse con lo ocurrido en España hace ahora cuarenta años. Y es que sus principales protagonistas pertenecen a una generación que pronto hubo de aprender que la democracia que se estaba cocinando desde aquellas primeras elecciones de junio de 1977 y que terminó por cuajar en el texto constitucional del 78, iba a ser muy distinta de la que habían soñado y paladeado en sus lecturas de Harnecker, Poulantzas, Althusser o Deutscher. Decepción tras decepción, vieron morir al dictador en su cama, comprobaron que, aunque se creían mayoría, escasamente recibieron el apoyo del 3% de la ciudadanía con derecho a voto, y finalmente, contemplaron estupefactos cómo los líderes de un partido —el PSOE—, perfectamente ausentes y desconocidos en los años de la dura lucha antifranquista, terminaban por convertirse en los referentes políticos de la izquierda y de la "modernización" española. Supieron desde el principio que *reforma* y *ruptura* no podían ser lo mismo, porque estaban llamadas a desembocar en dos tipos de democracia diferentes —y ello pese a los malabarismos lingüísticos de entonces y a los ensoberbecidos y triunfalistas relatos del presente—. En efecto, en contra de la opinión de algunos historiadores (verbi gratia, Santos Juliá), para buena parte de la izquierda, en especial para la radical y anticapitalista, la ruptura exigía la formación de un gobierno provisional y, por encima de todo, el desmantelamiento de los aparatos de Estado franquistas, el desarrollo de una profunda democracia social y el derecho de autodeterminación para País Vasco, Cataluña y Galicia. Lo cierto y verdad es que la democracia que llegó de la mano de aquel proceso reformista situó con claridad fuera del alcance de la soberanía popular cuatro cuestiones candentes: la unidad de España, el capitalismo, la monarquía y la depuración de responsabilidades por las

violaciones de derechos humanos durante el franquismo. Y cundió entre ellos la decepción, el desengaño y la frustración.

Aún con el áspero aprendizaje de la decepción —por otra parte el más común y eficaz de los aprendizajes humanos— a duras penas digerido, durante aquellos cinco o seis primeros años de la década de los ochenta, vulgo del "desencanto", desembarcaron azarosamente en los colegios de EGB y en el Instituto de la localidad turolense de Andorra —recién nacido, innominado y aún de Enseñanza Media— un grupo de jóvenes profesores y profesoras que, compartiendo ilusiones y desilusiones propias de aquellos tiempos, estaban llamados a ser, incluso a su pesar, protagonistas de lo que se ha llamado la "transición educativa"; cuya suerte, por cierto, corrió por muy parecidos derroteros que los de su hermana mayor. El fenómeno que describimos no es nuevo y a estas alturas está ya perfectamente estudiado: el crecimiento exponencial de la demanda de educación, sobre todo secundaria, que protagonizó la sociedad española desde la década de los años setenta, se tradujo en la creación de numerosos institutos, especialmente en cabeceras de comarca como la que nos ocupa, y en un incremento incesante del profesorado que permitió, no sin problemas y enormes desajustes, ir colocando a las nutridas cohortes de nuevos licenciados que no dejaban de egresar de la "masificada" universidad de los amenes del franquismo. Fue precisamente aquel profesorado joven e inquieto, que, si bien muy minoritariamente, había acumulado años de militancia y compromiso social y político, el que en algunos casos, como el que nos ocupa, contribuyó decisivamente a convertir aquellos precarios y mal dotados centros públicos de enseñanza reglada, insertos en medios culturalmente desolados por mor de décadas de ignominiosa dictadura, en referentes activos de producción y extensión cultural para la localidad y su comarca. El caso de Andorra (Teruel), como el de Borja en Zaragoza o el Fraga y Monzón en Huesca, sin salir de Aragón, fueron paradigmáticos.

En todo caso, hasta aquí nada hay de extraordinario. Lo especial de la experiencia andorrana es que por mucho que aquel grupo de profesores tuviera una existencia, aunque intensa, bastante cambiante y relativamente

efímera, un núcleo reducido pero muy significativo de ellos supieron conectar e integrarse con sus coetáneos "del pueblo", con el paisaje y el paisanaje de aquellas tierras adustas aunque inmensamente bellas, establecieron definitivamente su residencia allí, (re)construyeron sus familias, y comenzaron a erigir un caudal de relaciones personales y societarias que fueron urdiéndose poco a poco —lógicamente no sin dificultades—, con sectores muy diversos de la población, compartiendo los espacios, tiempos y actividades de los que se nutre eso que llamamos vida comunitaria.<sup>1</sup> El hecho de que buena parte de las personas que durante casi veinte años han mantenido el CELAN (Centro de Estudios Locales de Andorra) desde su fundación procedan de la enseñanza reglada es un hecho bastante insólito. Es decir, resulta francamente extraordinario —hoy casi impensable— que profesionales de la enseñanza pública contribuyan de manera decisiva a construir las condiciones de necesidad y posibilidad de un espacio cultural que realmente rebase los límites físicos y funcionales de sus propias instituciones. Esos excepcionales profesores-ciudadanos, tienden un puente de doble sentido entre la educación institucional y la vida pública, el debate y la cultura popular, que nos parece sumamente importante por su potencial democrático, contrahegemónico y transgresor. Una notable excepción, en suma, por mucho que estas ideas hayan iluminado reiterada y recurrentemente el limbo de los buenos deseos de la mano de no pocas doctrinas pedagógicas, desde Tolstoi a Illich, desde Dewey a Manuel B. Cossío o Fernando de los Ríos, desde Krupskaya a Freire...

---

<sup>1</sup> La creación, a iniciativa del Ayuntamiento socialista de los años 80, de la Universidad Popular de Andorra, constituyó también un significativo marco que propició la construcción de solidaridades y la puesta en marcha de no pocas actividades y experiencias de cultura comunitaria. En ella participaron muy activamente desde sus inicios muchas de las personas que hoy forman parte del CELAN. En la actualidad, la nómina de socias y socios del CELAN es de unos ciento cincuenta. Lo cierto es que el proyecto en sus orígenes hubiera sido casi impensable sin la concurrencia de sus miembros fundadores y sobre todo del que durante más de treinta años fue profesor de Historia en el Instituto, Javier Alquézar Penón, "alma, corazón y vida" de la plataforma cultural. Éste, en calidad de Presidente, junto a Rosa Pérez Romero, Julio García-Aráez, Andrés Ruíz-Escartín constituyen la actual Junta Directiva, aunque, más allá de los cargos, existe un nómina de militantes y activistas comprometidos entre los que se encuentran Pilar Sarto, María José Tejedor, Angelines Tomás, Peña Martínez, Mariví Benito, Roberto Morote, Simon Tyrrell, Gaspar Ferrer, Manuel Franco, José Antonio Pastor y tantos otros; una nómina extensa en la que coinciden, además —y esto también es muy significativo y relevante por lo infrecuente—, al menos dos generaciones.

La decepción y el desengaño constituidos en actitud vital que remueve nuestras creencias e ilusiones y nos obliga a reconsiderar nuestra propia condición e identidad, pueden convertirse en una extraordinaria, proliferante y provechosa fuerza colectiva para organizar el pesimismo, poniéndolo al servicio de la transformación social y de la emancipación de las clases oprimidas. Un pesimismo revolucionario que nada tiene que ver con la resignación fatalista o con el inmovilismo contemplativo; "un pesimismo activo, *organizado*, práctico, totalmente dirigido hacia el objetivo de impedir, por todos los medios posibles, el advenimiento de lo peor".<sup>2</sup> Algo de todo ello se encuentra en el origen del semillero de ideas, convicciones y actitudes vitales que alumbraron el proyecto del CELAN.

### **EL CELAN: UN ESFUERZO COLECTIVO POR HACER DE LA CULTURA ALGO ORDINARIO**

Sea como fuere, en Andorra, pueblo turolense de unos ocho mil habitantes, de tradición minera, y referencia urbana de la comarca de la Sierra de Arcos, se ha ido fraguando lentamente una especie de resistencia contra el "imperio" de la mediocridad y una antítesis del universo ideológico en el que se acomodan y se exhiben los herederos de las tradiciones conservadoras hispanas. Directa y concisamente dicho, en ese pueblo aragonés se ha gestado una rara isla de intereses cívicos, una aventura intelectual que no dudamos en calificar de popular e ilustrada, preñada de impulsos emancipatorios y racionales, abierta y crítica. Parece ser que la "poción mágica de Panoramix" en este reducto del Bajo Aragón no es otra cosa que fecundas ideas y correspondientes prácticas

---

<sup>2</sup> El tema del aprendizaje y la pedagogía de la decepción está tomado de Fernando Bárcena (2000 y 2004); por su lado, la idea de la "organización del pesimismo" forma parte de la inagotable, sorprendente y radical filosofía de la Historia de Walter Benjamin, que cristaliza, en su impagable obra póstuma *Tesis sobre el concepto de historia* de 1940; en concreto, esta insólita y apasionada apología del pesimismo la toma prestada del militante surrealista y comunista francés Pierre Naville (Löwy, 2003, 25). En Fedicaria hemos realizado un uso muy libre y valioso de estas ideas para nutrir nuestro concepto de *didáctica crítica*, así como para orientar e interpretar mejor la naturaleza incómoda —entre el deseo y la necesidad— de nuestro propio trabajo. Sin duda son estas coincidencias de fondo entre la naturaleza de Fedicaria, tal como nosotros la vemos, y la del CELAN, mención aparte de la antigua y entrañable amistad que nos une con algunos de sus integrantes y socios, las que nos han guiado a la hora de escribir este artículo.



sociales al servicio de un único afán: hacer de la cultura algo *ordinario*, en el sentido que daba el historiador marxista de la cultura, Raymond Williams, en un hermoso texto publicado por vez primera en 1958:

La cultura es algo ordinario: por ahí es por donde debemos empezar. (...) Empleamos la palabra cultura en estos dos sentidos: para referirnos a una forma de vida en su conjunto, a los significados comunes, y para referirnos a las artes y al conocimiento, a los procesos especiales del quehacer creativo e innovador. Algunos autores reservan el término para uno u otro de estos sentidos; yo insisto en ambos y en la relevancia de su conjunción. Las preguntas que planteo sobre nuestra cultura son preguntas sobre nuestros propósitos comunes y generales, pero también versan sobre hondos significados personales. La cultura es algo ordinario: en toda sociedad y en todas y cada una de las mentalidades. (Williams, 2008, 38-40).

En definitiva, una cultura con mayúsculas, que reniega de cualquier adjetivación, que es realmente valiosa en tanto que surge de la vida y vuelve a la vida para transformarla y mejorarla —¿qué clase de vida puede producir una sociedad en la que se llama cultura únicamente a determinadas cosas para después aislarlas de la gente y del trabajo ordinarios como se hace con la verja de un jardín?—. Recientemente, en este mismo sentido pero llevando la argumentación al terreno de los grandes retos epistemológicos que plantea actualmente el capitalismo global, Boaventura de Sousa Santos, ha reivindicado la urgente necesidad de trabajar en favor del "conocimiento como emancipación" frente al actualmente hegemónico "conocimiento como regulación" (Sousa Santos, 2017); el primero permitiría avanzar desde el "colonialismo" a la "solidaridad" mientras que el segundo lo haría del "caos" hacia la legitimación del "orden" existente. No es impertinente ni exagerado afirmar que la actividad que viene desarrollando el CELAN —a partir de una concepción profunda de la cultura como algo que se vive y experimenta en común, de una convicción acerca del poder transformador del trabajo colectivo y de una consideración muy epicúrea del laboreo societario—, no es ajena en absoluto a los procesos prácticos de creación, comunicación y

construcción de instituciones que, pensando en global y actuando en lo local, conducen a un crecimiento personal y social, tal como se ha venido reivindicando desde instancias altermundistas como el Foro Social Mundial.

El proyecto del CELAN es ambicioso pero no ostentoso ni pretencioso. Se extiende por las más variadas ramas del conocimiento, las ciencias y las artes, ocupándose de todo aquello que los artífices y socios de esa admirable tarea consideran con acertados criterios y deciden democráticamente, reunidos en asambleas anuales. A nuestro juicio, destacan dos pautas principales: por un lado el interés directo por el análisis y estudio de los problemas del presente, del pasado más reciente y del medio social y geográfico comarcal más cercano —la minería, el patrimonio y la cultura material y espiritual, las formas de vida en común, la memoria del pasado traumático, los recursos económicos y los derechos de la tierra, los conflictos sociales y políticos— evitando de forma sistemática las ópticas onfaloscópicas y localistas, pero también la vacua erudición del coleccionista propio de una cultura de anticuario —al estilo de algunos centros de estudios locales que en su día quedaron integrados en el rancio Patronato José María Cuadrado del CSIC, hasta su feliz extinción en 1978—. Hay, por otro lado, otra pauta de funcionamiento que también nos llama la atención y que guarda una estrecha relación con la que ha sido ocupación principal del núcleo fundador del CELAN: la dimensión divulgadora y didáctica. Es esta una faceta que ya había sido cultivada, desde los años 80, con denuedo y esmero desde el propio Instituto "Pablo Serrano" y su biblioteca, convertidos, como ya hemos apuntado, en espacios públicos de producción y difusión de cultura en la localidad e incluso más allá —prensa y radio escolares, elaboración de exposiciones sobre muy diversos temas, celebración de actos públicos, convocatoria de concursos literarios, fotográficos, desarrollo de itinerarios geográficos y naturalistas, e incluso, ya con el CELAN en funcionamiento, una sorprendente y primorosa labor editorial promovida sobre todo desde el departamento de Geografía e Historia<sup>3</sup>—. Es esta una peculiaridad que el

---

<sup>3</sup> El trabajo entusiasta y continuado de profesores del Instituto como Mariví Benito, María Pilar Villarroya, Isabel Martín-Montalvo, Rosa Pérez, Asún Navarro, Javier Soriano, Vicente Ibáñez,

CELAN no ha dejado de cultivar a lo largo de toda su existencia y que se ha manifestado, por ejemplo, en la elaboración de oportunísimas exposiciones didácticas sobre los Derechos Humanos, la Primera Guerra Mundial, los refugiados en la historia, la revolución de 1917, que, acompañadas de sus correspondientes publicaciones —un ejemplo excelente de lo que debería ser un material didáctico de calidad, hecho "desde abajo", bellamente maquetado e ilustrado..., realizado al margen del Estado y del Mercado—, han recorrido decenas de institutos, colegios y centros cívicos de cultura de todo Aragón y su entorno. Quienes nos hemos beneficiado en algún momento de estos inestimables materiales del CELAN, sabemos bien de qué estamos hablando.

Conocer de primera mano las realizaciones y los proyectos en marcha de esta plataforma cultural está hoy en día al alcance de cualquiera que visite su sitio web <[www.celandigital.com](http://www.celandigital.com)>, que ofrece no sólo un diseño ágil, muy cómodo de visitar y atractivo, sino una sistemática y puntual actualización que es muy de agradecer. Mediante la exploración de este escaparate digital nos asomamos a una ingente cantidad de creaciones artísticas, sociológicas, etnográficas, históricas, geográficas y de otras materias, que a lo largo del tiempo se han construido y difundido bajo el patrocinio o directa factura del CELAN —en muchas ocasiones desarrollando originales formas de colaboración con otras entidades culturales, instituciones públicas, personas individuales, etc.—. Esas realizaciones han tomado cuerpo en forma de libros, revistas, publicaciones periódicas, exposiciones, conferencias, recitales-conciertos, jornadas y ciclos temáticos con cualificadas colaboraciones, concursos literarios, fotográficos, proyecciones cinematográficas, viajes culturales, etc. Solamente en el año 2017 constan más de una docena de actividades llevadas a cabo y dignas de ser reseñadas. La galaxia de

---

Juan Carlos Ferreira y, muy fundamentalmente, de Javier Alquézar, incansable muñidor y concitador de voluntades, estuvo siempre en la base de este particular empeño de extensión cultural. En el marco de Ediciones de la Biblioteca, destaca una colección dirigida (y maquetada) por Javier Alquézar y titulada "Cuaderno de Historia" con títulos como *Doce preguntas sobre el maquis* (2003), *Diez preguntas sobre la Guerra de la Independencia* (2009), o *La Semana Trágica* (2010), en los que escriben los propios profesores del departamento. Se trata de ediciones no venales, realizadas con fines declaradamente pedagógicos y que eran distribuidas entre el alumnado del Instituto y los socios y socias del CELAN.

iniciativas, promociones, apoyos o proyectos editoriales del CELAN está muy poblada.

Para que nuestras lectoras y lectores se hagan una pequeña idea de lo que estamos refiriendo, haremos únicamente alusión a las publicaciones periódicas: con periodicidad anual, destaca por su calidad la *Revista de Andorra*, un formato libro de unas 400 páginas que está preparando ya su decimoctava entrega; por otro lado, dos veces al año se edita el *BIC* (Boletín de Cultura e Información), revista de actualidad con formato ligero, y sin una periodicidad fija se publican los notables *Cuadernos comarcanos*, con carácter monográfico —el último de los diez aparecidos hasta ahora está dedicado a la figura del jotero José Iranzo, el Pastor de Andorra, recientemente fallecido—. Además de ellas, el CELAN mantiene, con periodicidad variable, la edición de cinco revistas digitales con temática monográfica: *Brújula* (dedicada al conocimiento geográfico y naturalista de la Comarca), *La Contornada* (enteramente dedicada a divulgar la etnografía, patrimonio cultural y artístico y personajes de la Comarca), *Lumière* (difunde las actividades del grupo de fotografía del mismo nombre existente en el CELAN), *A tiro de piedra* (revista de viajes y rutas turísticas) y *La Mina* (dedicada a la historia, sociología, patrimonio, pasado, presente y futuro de esta actividad, medular en la vida de la Comarca).

La asociación hace ostensible su carácter independiente. Fue creada y concebida sin fines de lucro, con una organización y un funcionamiento democrático, lo cual es, en este caso, un hecho ejemplarmente real, más allá de las formulaciones estatutarias que son habituales. El trabajo que desarrolla el CELAN, con muy escasos recursos —obtenidos en buena medida de las cuotas de sus socios-as pero también de periódicas ayudas institucionales que convenia con el Ayuntamiento, la Comarca y Diputación Provincial—, solo puede explicarse con lo que, a nuestro juicio, es la esencia del colectivo: un esfuerzo grande y constante de algunas personas generosas, y muy capaces, sobradas de ideas interesantes y unas envidiables habilidades. Por poner un ejemplo, no menor, de éstas últimas, destacaríamos el dominio de las nuevas

tecnologías informáticas, así como un gusto exquisito para tareas de diseño gráfico y para la maquetación de sus publicaciones. Ello permite, junto a una entregada dedicación, unos productos finales que los "consumidores" no podemos más que agradecer. Podría hacerse una analogía del CELAN con una peculiar cooperativa del mejor vino o aceite (productos no lejanos a esa tierra aragonesa) en la cual se dieran las siguientes circunstancias: sus promotores trabajan desde el cultivo del fruto en la tierra, proyectan los medios y los fines, se encargan invirtiendo un trabajo ímprobo y no remunerado en todo el proceso de transformación y distribución del producto, y, finalmente, ofrecen a los consumidores unos selectos caldos de la mejor artesanía. Y sin intermediarios.

Sabido es que los seres humanos hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias que existen y les han sido legadas por el pasado; pero también sabemos que son aquellos, y solo aquellos, quienes pueden conseguir que estas cambien. Sin lugar a dudas, el CELAN también ha sido posible merced a circunstancias que propiciaron esta aventura cultural tan poco común y que no son ajenas a la idiosincrasia histórica de la localidad. Andorra vivió la República en guerra de forma intensa y revolucionaria hasta el horror de marzo del 38 que sobrevino con la irrupción de las tropas franquistas; al igual que en otros pueblos cercanos la represión fue muy fuerte. Después, el descubrimiento y explotación de los yacimientos de lignito, cambió súbitamente la vida y la sociedad de Andorra y la región, apareciendo una clase obrera en el siglo XX ligada a la minería y luego a la central térmica de Endesa. Ese pasado tal vez ayuda a explicar que desde las primeras elecciones municipales democráticas de 1979, la izquierda haya sido siempre mayoritaria en el Consistorio andorrano (a excepción de un corto periodo de dos años entre 1991 y 1993). Así, en términos generales, podríamos afirmar que el Ayuntamiento, primero con mayoría del PSOE y desde 1999 en poder de IU, se convirtió —no sin conflictos, en ocasiones de extrema gravedad<sup>4</sup>—

---

<sup>4</sup> En efecto, no todo fue, incluso en el ámbito progresista, un camino de rosas durante los años de la "feliz gobernación socialista" y del giro "social-liberal" del felipismo; hubo momentos de

en un poder facilitador y cooperante de un potente movimiento pedagógico-ciudadano que, al terminar el siglo XX, hizo que surgiera el CELAN.

## COLOFÓN

En una ocasión, allá por el mes de noviembre de 2011, los autores de este escrito participamos en unas jornadas dedicadas a "La educación en la Historia Contemporánea" organizadas por el CELAN que desarrollaron un amplio programa de actividades que incluyó ciclo de conferencias, proyecciones de cine, teatro y una magnífica exposición de material escolar producida para la ocasión. Tuvimos entonces ocasión de conocer "en vivo y en directo" el ambiente del que se nutre este reducto de actividad cultural comunitaria. Aunque había una importante diferencia. Juan Mainer había ejercido en los tiempos de la Transición (entre 1981 y 1989), con Javier Alquézar y otros compañeros y compañeras, en el Instituto de Andorra; vivió las peripecias políticas locales en aquellos cruciales años y trabó imborrables lazos de amistad con la mayoría de los socios fundadores y más activos del CELAN —alguna de las cuales fueron alumnas de sus clases de Historia—<sup>5</sup>. Sin embargo, Julio Mateos, aunque conocía a Javier por su antigua vinculación al grupo Ínsula Barataria, llegó a Andorra como un forastero y quedó asombrado con lo que allí encontró y aquí se viene relatando. Pasamos unos días inolvidables en compañía de buenos amigos y amigas.

Creemos imprescindible añadir una impresión más que sirve de juicio. A pesar de un esforzado protagonismo de un grupo realmente pequeño en un trabajo colegiado de mucha envergadura, el CELAN no sirve, en absoluto, como plataforma de lanzamiento para nadie. Javier Alquézar y sus compañeros y compañeras más comprometidos escapan a cualquier atribución personalista de méritos. Además, colaboran de forma habitual con otras entidades; están

---

especial tensión como los que se vivieron en la localidad a cuenta del vergonzante referéndum para mantenernos en la OTAN. En las páginas de la *Revista de Andorra* no falta una aproximación a la historia reciente del pueblo y del mismo CELAN, analizada con rigor y experiencia vivida por Javier Alquézar (2010).

<sup>5</sup> Javier Alquézar llegó incluso a participar durante algún tiempo en el grupo Ínsula Barataria (1989-1997); uno de los grupos que integraron inicialmente la Federación Icaria.

abiertos a promocionar otras organizaciones dedicadas a la cultura. Otra rareza en la sociedad del espectáculo. ¡¡Larga vida!!

## REFERENCIAS

Alquézar Penón, J. (2010). Isidro Guía, el alcalde de la transición. *Revista de Andorra*, 10, 146-195.

Bárcena, F. (2004). Enseñar Auschwitz: el aprendizaje de una decepción. *Revista Anthropos*, 203, 139-160.

Bárcena, F., Melich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Löwy, M. (2003). *Walter Benjamin: aviso de incendio. Una lectura de las tesis sobre "El concepto de historia"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sousa Santos, B. de (2017). *Justicia entre Saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.

Williams, R. (2008). La cultura es algo ordinario. En García Ruiz, A. ed. *Raymond Williams. Historia y cultura común* (pp. 37-62). Madrid: Libros de la Catarata.

# Ciudadanía y educación: la contribución de la universidad neoliberal al vaciamiento de la democracia

*Citizenship and education: the contribution of the neoliberal university to the emptying of democracy*

Pedro López López  
(Universidad Complutense de Madrid)

Recibido en diciembre 2018  
Aceptado en febrero 2019

## Resumen

El artículo desarrolla una reflexión en torno a la carencia de formación en ciudadanía y derechos humanos en la universidad, una formación imprescindible para detener la paulatina degradación de la democracia que se está viviendo en las últimas décadas, degradación facilitada por la deriva neoliberal del marco educativo general.

**Palabras clave:** Educación Superior, Universidad, Educación para la ciudadanía, Neoliberalismo

## Referencia

López López, P. (2019). Ciudadanía y educación: la contribución de la universidad neoliberal al vaciamiento de la democracia. *Con-Ciencia Social (segunda época)*. 2, 140-149.

## Abstract

The article presents a reflection on the lack of training in citizenship and human rights at universities. Such training is essential to halt the gradual deterioration of democracy experienced over recent decades, a degradation caused by the drift towards neoliberalism in general education.

**Keywords:** Higher Education, University, Citizenship education, Neoliberalism



A principios de diciembre de 2018, el profesor universitario y columnista P.L. Angosto dedicaba un artículo, un día después de las elecciones andaluzas, a una reflexión sobre el fenómeno de la irrupción de la extrema derecha en Andalucía. El cómo es posible que estas fuerzas antidemocráticas ganen terreno dentro del sistema democrático, no solo en España —ahí tenemos el fenómeno Trump en Estados Unidos, Bolsonaro en Brasil, Orbán en Hungría, Salvini en Italia, etc.—, no tiene una explicación sencilla. De hecho, ningún fenómeno político o social la tiene, pero sí pueden identificarse algunos factores que contribuyen a que la ciudadanía se aleje de la política y con ello se facilite la emergencia de estas fuerzas antidemocráticas, como el estado de excepción permanente —oxímoron al que nos vamos acostumbrando— que exige el neoliberalismo (Valim, 2018; Valdecantos, 2014), la subordinación del poder político a los poderes económicos, la anestesia ciudadana inducida por la industria del entretenimiento y la intoxicación informativa, la crisis de legitimidad de las democracias actuales, etc., todos ellos fenómenos íntimamente relacionados. La situación a la que se ha llegado actualmente es tal que, a juicio de Félix Ovejero (2013, p. 13), "la desidia de los ciudadanos y el envilecimiento de la vida política no son patologías sino síntomas de salud".

En este artículo me voy a centrar en el sistema educativo, y particularmente en la universidad, en una reflexión sobre si esta tiene algún papel en la construcción de ciudadanía, en la formación de una ciudadanía que contribuya a mejorar la democracia y la sociedad en general, o si, por el contrario, está contribuyendo a que vayamos a una *democracia sin ciudadanos*, en expresión de algunos autores.

Decía Angosto (2018, párr. 5) que educar al pueblo "no es sólo conseguir que cada año salgan de los paritorios universitarios cientos de ingenieros, abogados, economistas o biólogos, muchas veces ignorantes de todo lo que no sea su especialidad [sino]... formar ciudadanos libres, críticos, solidarios,

inmunes al bulo y a la maledicencia, al rumor y al odio; ciudadanos amantes de la justicia y la solidaridad...”

En un libro reciente, Enrique Díez (2018, p. 84), profesor de Educación de la Universidad de León, explica que más allá de cuestiones técnicas, “la educación debe ser considerada una práctica moral y política bajo la premisa de que el aprendizaje no se centra únicamente en el procesamiento del conocimiento recibido, sino en la transformación de este como parte de una lucha más amplia por los derechos sociales, la solidaridad y la construcción de un mundo más justo y mejor”.

El Consejo de Europa, en su web dedicada a la Educación para la Ciudadanía y para los Derechos Humanos dice que la Educación para la Ciudadanía Democrática debe proveer a los alumnos de conocimientos y habilidades para prepararles para ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticos, así como para jugar un papel activo en la vida democrática.

Yendo más directamente a la responsabilidad de la universidad, la Conferencia Mundial (2009, p. 2) sobre la Educación Superior culminaba con un comunicado que señalaba que “la educación superior debe no solo proporcionar habilidades [...] sino también promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, y contribuir a la educación de un ciudadano comprometido con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia”.

En el plano nacional, el Real Decreto 1393/2007, que regula las enseñanzas universitarias, dice en su preámbulo que “se debe tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos...” (2007). Bajando más el nivel de concreción, los Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid (2017) dicen en su artículo 3.2.e que una de sus funciones es la formación en valores ciudadanos de los miembros de la comunidad universitaria. Lo difícil de saber es dónde le parece a las autoridades académicas y a muchos colegas que puede formarse la

comunidad universitaria en valores ciudadanos, habida cuenta de lo extraordinariamente difícil que es proponer una asignatura que promueva los derechos humanos y la ciudadanía, dos conceptos muy estrechamente unidos; de hecho, en la web que se menciona más arriba, entiende que la educación en derechos humanos está estrechamente vinculada a la educación para la ciudadanía democrática

Pues bien, estas referencias y otras muchas que no indicaremos en este momento en aras a la brevedad de este texto, pero que son numerosas en los documentos de la Unesco y el Consejo de Europa (López López, 2008), deben constituir el marco para una reflexión sobre la obligación de la universidad de contribuir a formar una ciudadanía proactiva. Salvador Giner (2014, párr. 2) señala que la condición de ciudadano es el mayor logro de la civilización moderna, y que hoy día la democracia puede caracterizarse por cuatro notas fundamentales: el imperio de la ley, la representación parlamentaria, la protección de los derechos humanos (derechos fundamentales, una vez positivados) y la existencia de una ciudadanía proactiva. El conocimiento de los derechos humanos y de la democracia, exigible para ejercer una ciudadanía proactiva, no se produce por esporas, y si el sistema educativo no lo proporciona, es claro que “desde arriba” no hay interés. No es extraño, por tanto, que vivamos en un país en el que cualquier grupo de ciudadanos en la vía pública no será molestado si está celebrando un acontecimiento deportivo, contemplando una actuación artística o por cualquier otro motivo; lo será si está deliberando sobre asuntos públicos, como problemas del barrio, de la educación, de la sanidad o de las pensiones; en ese momento se acercará una pareja de policías a pedir la documentación de los asistentes a esa reunión, a preguntarles si se ha pedido autorización a la delegación del gobierno y a dispersarlos, todo ello en virtud de una normativa claramente represiva con el ejercicio de reunión que exige la participación democrática. Se vio especialmente a partir del fenómeno del 15-M, cuando el movimiento se desplazó a los barrios.

Además de formación en ciudadanía, o como parte fundamental de la formación ciudadana, la democracia exige educación en derechos humanos, a lo largo de todo el sistema educativo, tal y como lo recomiendan las Naciones Unidas. Colocando aquí el foco, relato brevemente una experiencia vivida en primera persona durante el curso 2017-18. En febrero de 2018, desde el Vicerrectorado de Estudios de la Universidad Complutense de Madrid, donde imparto clases, se nos pidió al profesorado que ofertáramos asignaturas llamadas “transversales”, dirigidas a cualquier estudiante de la Universidad, independientemente de la carrera que estuviera cursando. Imparto, junto con otra compañera, una asignatura de Derechos Humanos en mi Facultad y creo que la materia es de interés para formar universitarios que además de buenos profesionales sean también buenos ciudadanos (el artículo 3.2.e. de los estatutos de la UCM indica como una de las funciones de la universidad es la formación en valores ciudadanos, entre los que principalmente se encuentran los derechos humanos). De manera que, animados por esta iniciativa, mi compañera y yo ofertamos una asignatura con la denominación "Aproximación a los Derechos Humanos". En la UCM hay matriculados más de 60.000 alumnos, así que esperábamos que hubiera una matrícula de algunas decenas de estudiantes. La desmoralizante realidad es que a principios de septiembre llegaron a matricularse cinco alumnos, lo que motivó, lógicamente, que la asignatura no se impartiera. Expresado en porcentaje, menos del 0,01% de alumnos se han interesado por la materia. Es cierto que hay alguna asignatura más de derechos humanos en los grados de Educación Social, Ciencias Políticas, Derecho y Relaciones Internacionales, pero normalmente es optativa de 4º curso, de manera que llama la atención que alumando de los tres primeros cursos no muestre el más mínimo interés por una introducción a los derechos humanos.

No obstante, otro batacazo nos esperaba. Dentro del plan anual de formación del profesorado, ofertamos el taller "El enfoque de derechos humanos en la enseñanza universitaria", para impartir en octubre. De una comunidad de más de 5000 profesores, se inscribieron tres, por lo cual, igualmente, el taller no pudo impartirse. En este caso, el porcentaje de interesados sube

“espectacularmente” hasta situarse aproximadamente en un 0,05% del profesorado.

¿Se trata de una experiencia aislada, o es un indicador del estado de la universidad? La Universidad Complutense de Madrid es una de las más grandes de Europa y más representativas de España, por lo que entiendo que esta experiencia puede tomarse como un síntoma del sistema universitario. Esta reflexión no es un lamento personal por haber visto frustradas dos iniciativas que dos profesores hemos lanzado entendiendo que la universidad debe estar para algo más que ser una expendeduría de títulos, títulos que suponen unas habilidades/destrezas que el alumno/cliente, en la universidad neoliberal, puede comprar para poder más tarde vender en el mercado laboral. Si el pensamiento, la formación ciudadana, la educación que trasciende las habilidades prácticas para formar en una práctica profesional socialmente responsable, estorban, la universidad, tal y como la hemos conocido los adultos actuales, ha desaparecido. Es una muy mala noticia.

La formación en ciudadanía y derechos humanos no es un capricho o un anhelo de activistas, sino que refleja la visión que tienen las Naciones Unidas de la misión de la universidad, que es, además de formar en habilidades y competencias, “promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa”, y contribuir “a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia”. Esto es lo que declara la Conferencia Mundial de Educación Superior, celebrada en julio de 2009 en París (2009, p. 2). Además, el comunicado final de la Conferencia aconseja que se forme a los docentes con programas “que les capaciten para hacer de sus estudiantes ciudadanos responsables”. Si uno toma como referencia para cuestiones educativas a la Unesco, y no a la Organización Mundial del Comercio (OMC) o a la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE), como promueve el neoliberalismo, debe tomarse en serio estas directrices. Pero la cuestión no es que uno individualmente opte por uno u otro referente, la cuestión es qué referente escogen las autoridades

académicas y políticas, de las que dimanar las políticas y directrices educativas. La responsabilidad y obligación de estas, y de los Estados, es atender a las recomendaciones y normativa de las Naciones Unidas si quieren promover los derechos de los ciudadanos. Si se trata de proteger los derechos de los grandes poderes económicos, entonces los referentes, lógicamente, son las organizaciones y *lobbies* cuya misión es blindar los privilegios de las élites económicas y configurar la formación de los jóvenes de acuerdo a sus demandas, orientadas por sus intereses, que tienen más que ver con el mundo productivo que con las necesidades de la sociedad.

¿Por qué un profesional universitario debe formarse en valores ciudadanos, de los que los derechos humanos son un núcleo esencial? Téngase en cuenta que los derechos humanos son los valores más universales. Pues bien, los arquitectos que diseñaban campos de concentración nazis, seguramente tenían una buena preparación técnica. Los pilotos que arrojaron las bombas de Hiroshima y Nagasaki seguramente eran buenos profesionales. Los psicólogos que asesoraron en Guantánamo a los torturadores o los médicos que intervienen en esa oscura realidad, también son buenos técnicos. Los ingenieros que trabajan para multinacionales que desplazan a poblaciones indígenas arrollando, amenazando y asesinando a los opositores, pueden ser intachables como ingenieros. Todos esos profesionales carecen de la formación necesaria para empatizar con víctimas de atropellos brutales. Seguramente con una formación complementaria en humanidades, muchos de ellos se negarían a colaborar con estas atrocidades. Por eso los estatutos de la Universidad Complutense, como los de otras universidades, señalan como una de sus funciones la formación en valores ciudadanos (2017, art. 3.2.e). La cuestión es si esto no queda en mera retórica, a la vista de la carencia de acciones y de voluntad para promocionar estos valores.

No cabe escudarse en que esta formación no se demanda, está claro que los planes de estudio y las acciones formativas no las deciden los estudiantes, aunque, naturalmente, puedan ser escuchados y atendidos en alguna medida. Las autoridades no pueden desentenderse de ciertas obligaciones

pedagógicas para transmitir valores democráticos a la ciudadanía. El argumento clásico de que algo no se ofrece porque no tiene demanda es de una pobreza incalificable, amén de una cobardía manifiesta. Así, consumimos televisión-basura, información-basura, comida-basura sin que los responsables políticos se den por aludidos, como si todo esto formara parte de la libertad de los ciudadanos y no fuera producto de una cuidada (de)formación de productores sumisos y consumidores compulsivos. En consecuencia, se transfiere la culpa de toda la basura consumida a sus propias víctimas, inermes ante las técnicas de manipulación y desinformación, empezando por su propia falta de formación.

En su novela "El olvido que seremos", el escritor H. Abad Faciolince (2007, p. 213) decía: "La Universidad está en la mira de quienes desean que nadie cuestione nada, que todos pensemos igual; es el blanco de aquellos para quienes el saber y el pensamiento crítico son un peligro social...". Indudablemente, el año en que Abad Faciolince escribió esto ya el neoliberalismo estaba demoliendo las conquistas democráticas, y, naturalmente, entre los recursos utilizados para ello no podía faltar la universidad, pues hay que alejar a los futuros profesionales de cualquier veleidad que salga de la esfera técnica.

La resistencia tiene que partir de iniciativas como Uni-Digna ([unidigna.org](http://unidigna.org)), Marea Verde Madrid ([mareaverdemadrid.blogspot.com](http://mareaverdemadrid.blogspot.com)), Redes por una Nueva Política Educativa ([porotrapoliticaeducativa.org](http://porotrapoliticaeducativa.org)), etc., que luchan por otro modelo de educación, así como de evaluación del alumnado y el profesorado. En este último apartado se han puesto de relieve las incoherencias y aberraciones de los criterios de calidad de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y otras agencias de evaluación: en diciembre de 2018 un artículo de Nuccio Ordine revelaba que con los criterios actuales de valoración del profesorado referentes intelectuales de la talla de George Steiner o José Ortega y Gasset no hubieran pasado los criterios de "calidad científica" que determinan las agencias.

Para esta operación que se ha descrito de vaciamiento de la democracia, las autoridades académicas en España no han mostrado mucha resistencia, sino que más bien han colaborado. De vez en cuando, contemplamos lágrimas de cocodrilo de altos responsables que no mueven un dedo para frenar la lobotomización de la ciudadanía operada en las universidades. En realidad, se han dejado abducir por el modelo de gestión empresarial útil para el mundo de los negocios, pero extremadamente dañino para la democracia, sin preocuparse de fomentar materias necesarias para una práctica profesional socialmente responsable. Junto a este modelo de gestión, la financiación de la universidad pública cada vez encuentra más dificultades, cayendo en brazos de patrocinadores privados que paulatinamente van pervirtiendo el sentido de la universidad pública; los currícula competenciales están volcados al “saber hacer”, marginando el pensamiento crítico; la promoción de valores cívicos va dejando paso a los valores acordes neoliberales dominantes –emprendimiento, competitividad, mercantilización, éxito, etc.-, la asunción de un “sentido común” que se va imponiendo en contra de valores sociales como lo común, los derechos sociales, el compartir conocimientos, etc-.

No cabe, pues, extrañarse de la emergencia de discursos antidemocráticos y cercanos al fascismo (“América primero”, “los italianos primero”, “los españoles primero”...) que calan entre una ciudadanía carente de formación en valores democráticos ante la deserción del sistema educativo, incluido el universitario.

## REFERENCIAS

Abad Faciolince, H. (2007). *El olvido que seremos*. Barcelona: Seix Barral.

Angosto, P.L. (2018, diciembre 3). Y Johnny cogió su bandera. *Nuevatribuna.es*. Recuperado de <https://bit.ly/2rZQDVk>

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009). *Documento ED.2009/CONF.402/2*. París: Unesco. Recuperado de <https://bit.ly/1on8wrg>



Consejo de Europa (S.f.). *Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (EDC/HRE)*. Recuperado de <https://bit.ly/2WqsgHE>

Díez Gutiérrez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Barcelona: Octaedro.

Giner, S. (2014, enero 11). *Ciudadanía pública y democracia participativa* [entrada blog]. Recuperado de <https://bit.ly/2LFoOe5>

López López, P. (2008). Educación para la ciudadanía: también en la universidad. *El Viejo Topo*, 246-247, 94-101.

Ordine, N. (2018, diciembre 26). El suicidio programado del gran ensayo. *El País*. Recuperado de <https://bit.ly/2BFzCEp>

Ovejero, F. (2013). *¿Idiotas o ciudadanos?* Barcelona: Ediciones de intervención cultural.

*Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE, núm. 260, (2007). Recuperado de <https://bit.ly/2rUHVWD>

Universidad Complutense de Madrid (2017). *Estatutos*. Recuperado de <https://bit.ly/2DMHPce>

Valdecantos, A. (2014). *La excepción permanente, o la construcción totalitaria del tiempo*. Madrid: Díaz & Pons

Valim, R. (2018). Estado de excepción: la forma jurídica del neoliberalismo. *Revista de Derecho en Acción*, 7, 438-461.

# La escuela como cultura. Espejismos historiográficos

## *The school as culture. Historiographic mirages*

Raimundo Cuesta  
(Fedicaria-Salamanca)

Recibido en julio 2018  
Aceptado en octubre 2018

### **Resumen**

El concepto de cultura escolar ha colonizado el quehacer de los historiadores de la educación. En esta reseña se toma como base el último libro de Agustín Escolano, uno de los máximos exponentes de ese campo en España, para analizar por medio de su itinerario intelectual la proclividad de sus trabajos hacia una concepción historiográfica de carácter hermenéutico, etnohistórico y basada en la práctica docente. Esa inclinación progresiva hacia la cultura empírica y material de la escuela se plasma en la defensa del museo escolar como fundamento de una nueva educación de la ciudadanía a través del patrimonio, como se narra ampliamente en su libro *La escuela como cultura*. El reseñista de esta obra, además de subrayar su interés, trata de cuestionar algunos de sus supuestos teóricos por ofrecer una perspectiva excesivamente endoscópica y de baja temperatura crítica.

**Palabras clave:** Cultura escolar, cultura empírica de la escuela, etnohistoria, hermenéutica, historia de la educación, museo escolar y patrimonio educativo.

### **Abstract**

The concept of school culture has colonized the work of the historians of education. In this review, the last book by Agustín Escolano, one of the greatest exponents of this field in Spain, is taken as a basis, to analyze through his intellectual itinerary the steep inclination of his works towards a historiographical conception of hermeneutical, ethnohistorical and based in the teaching practice. This progressive inclination towards the empirical and material culture of the school is reflected in the defense of the school museum as the basis of a new education of citizenship through patrimony, as it is widely narrated in his book *La escuela como cultura*. The reviewer of this work, in addition to underscoring his interest, tries to challenge his theoretical assumptions by offering an endoscopic and low critical temperature perspective.

**Key words:** School culture, empirical culture of the school, ethnohistory, hermeneutics, history of education, school museum and educational patrimony.

### **Referencia**

Cuesta, R. (2019). La escuela como cultura. Espejismos historiográficos. *Con-Ciencia Social (segunda época)*. 2, 150-162.

“El espejo, después de todo, es una utopía puesto que es un lugar sin lugar.  
En el espejo me veo allí donde no estoy”  
(Michel Foucault, 2010, p. 76).

### **MIRANDO AL ESPEJO**

“Me veo allí donde no estoy”, dice Foucault en su brillante y desasosegante digresión sobre esas curiosas geografías, las *heterotopías*, lugares sin lugar. Pues bien, *mutatis mutandis*, esta extraña sensación viene pintiparada para ilustrar el efecto especular de esos mortecinos restos de la vida de la escuela que, cada vez más tras el *memory turn* de los años noventa del siglo XX, hoy se ordenan y custodian en los museos, consiguiendo así cobrar nueva vida como fuente de ese pasado ausente que pálidamente reflejan cual espejos que miran al pasado. Ellos por sí mismos constituyen, ciertamente, una congelación ilusoria y utópica del tiempo dentro de un inacabable gran almacén de la cultura escolar, de eso que Agustín Escolano, autor de *La escuela como cultura* (2017), llama en un artículo muy reciente, en el que abordaba el giro afectivo de la historiografía, “un conjunto holístico de cogniciones y emociones” (Escolano, 2018, p. 394). Emociones y cogniciones hibernadas a la espera del historiador-etnógrafo que sepa despertarlas de su letargo.

Durante la Edad de Plata de la cultura española, los historiadores que forjaron la profesionalización y renovación de las artes de Clío, entre los que descuella Rafael Altamira en su tarea de elaborar una historia de la civilización española, distinguían entre historia externa e interna de un país. La “externa” sería algo así como la superficie y la espuma del acontecer de hechos políticos, mientras que la “interna” recogería el palpito profundo y cotidiano del ser de una sociedad, su respiración, lo que Unamuno, desde otra perspectiva, llamaría su “intrahistoria”. Pues bien, desacreditado cada vez más el término civilización por los abusos cometidos en su nombre durante el pasado del colonialismo, cultura, una palabra todo terreno, ha tomado el relevo y se ha puesto a la cabeza de los giros historiográficos ocurridos desde las últimas décadas del siglo XX. Y los historiadores de la educación en España, a pesar de su juventud como corporación (apenas cuarenta años), no han sido una

excepción y han seguido caminado, en buena medida, al compás del estudio de la historia de la *cultura escolar*, hallazgo conceptual de éxito rápido y duradero gracias a su capacidad de albergar indagaciones históricas de muy variada estirpe y condición.

El profesor Agustín Escolano ha sido durante todos estos años uno de los puntales más sólidos en la fundación y renovación de los estudios históricos que toman como objeto la evolución del sistema escolar. Después de una larga y laureada carrera profesional docente e investigadora (inspector, catedrático de universidad, doctor *honoris causa* por la Universidad de Lisboa, cargos directivos en las principales organizaciones españolas e internacionales dedicadas a la historia de la educación, en fin, maestro y referente inevitable entre los historiadores de la educación), hoy ejerce libérrimamente la reflexión y la investigación desde ese peculiar mirador de la institución escolar que es, desde 2006, el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), privilegiado y estratégico laboratorio de ideas e iniciativas museísticas y formativas, que con voluntad indismutable ha sabido dirigir nuestro profesor desde su sede en Berlanga de Duero (Soria). En la actualidad este paraje y su casa-museo, centro de estudio y documentación y sala de seminarios ya se ha granjeado un merecido reconocimiento internacional entre los círculos interesados en el estudio del mundo de la educación.

El libro objeto de mi comentario (vertido ya al portugués y al italiano) se diría que representa una desembocadura lógica de anteriores trabajos suyos que jalonan e hilvanan un magma teórico fraguado a lo largo de los años noventa. Esta arquitectura se adereza a base de un elenco de investigaciones empíricas cada vez más imbuidas de una perspectiva hermenéutica y etnohistórica sobre el pasado de la escuela. En esta ocasión, como reconoce en una reciente entrevista (De Souza, 2018), la obra se confecciona tomando como banco de pruebas la rica experiencia que el CEINCE proporciona al profesor Escolano para profundizar en el estudio de la memoria como fuente histórica y para cultivar una suerte de arqueología de la educación, en la que se da un encuentro fructífero entre las vivencias rememorativas de las personas que visitan el Centro y los objetos y enseres depositados en su museo escolar. Se

trataría, pues, de ofrecer pautas de cómo acceder a la cultura escolar a través de la experiencia vivida y recordada y mediante una inmersión en las pistas que proporcionan información sobre la “gramática” y los códigos que desvelan lo que subyace a la vida escolar, esa cultura específica que posee una lógica no perceptible a simple vista.

El texto motivo de mi reseña se compone, además de un prefacio del profesor Antón Costa Rico (que solo al final deja asomar un brevísimo ribete crítico con el que coincido)<sup>1</sup>, una introducción y una coda, de cuatro partes sustanciales (en realidad, cada de ellas una puede leerse como un ensayo autosuficiente), a saber, "Aprender de la experiencia" (capítulo 1); "La praxis escolar como cultura" (capítulo 2); "La escuela como memoria" (capítulo 3); y "Arqueología de la escuela" (capítulo 4). A poco que se mire, el subtítulo del texto contiene ya una guía sintética del triple eje de todo el contenido: la experiencia, la memoria y la arqueología, auténtica tríada sustentante de la noción de cultura escolar, que maneja el profesor Escolano. Si nos fijamos con atención, cada uno de los lados de este triángulo representa respectivamente el conjunto de lo que se hace y vive (experiencia), la variedad de lo que se recuerda (memoria) y la gama de materiales que forman los estratos a modo de yacimiento de lo que se investiga (arqueología) en la institución escolar. Todo ello, en fin, se encuentra pasado por el tamiz de una mirada que apela a la hermenéutica y a la microhistoria como método de aproximación.

Arranca el libro con una introducción en la que se adelantan conclusiones, hipótesis y enfoque teórico-metodológico, a lo que se añaden leves pinceladas metahistóricas del siguiente tenor: “la práctica como cultura y la cultura como práctica”, retruécano en virtud del que el autor sintetiza su adscripción a una “fenomenología no trascendental” que impele a “ir hacia las cosas como se dan en el mundo de vida” (Escolano, 2017, p. 4). Por consiguiente, la experiencia comparece como la “fuente esencial del conocimiento del pasado” (Escolano, 2017, p. 5) y, en consecuencia, se aborrece el rastro dejado por el positivismo, el estructuralismo o cualquier clase de lo que él califica de

---

<sup>1</sup> “Sería adecuado que esta indagación sobre la cultura de la escuela mantuviera vínculos con la historia social” (Escolano, 2017, p. VIII).

“apriorismo ideológico”. Se buscaría así una suerte de inmersión en las aguas de la cultura empírica de la escuela (presidida por la praxis del profesor como artesano) a través de la lectura de los restos materiales, escuchando e interpretando su elocuente silencio y recuperando los testimonios de la memoria biográfica y su carga narrativa. Este propósito se verificaría gracias al empleo de una mirada etnohistórica y arqueológica de la escuela, que transforma la interrogación del pasado y la exhibición y exégesis del patrimonio educativo en tema de investigación y formación cívica.

El capítulo primero toma como motivo “Aprender de la experiencia”. La escuela, en este sentido, comparece como un espacio institucional original gestionado por una cultura empírica que comprende los repertorios de prácticas y rituales de la profesión docente progresivamente interiorizados en forma de *habitus*: “La cultura de la escuela, bajo esta perspectiva de análisis basada en la lógica de la práctica, es una cadena de rituales interactivos” (Escolano, 2017, p. 67). Así, según su opinión, en las últimas décadas la invención de conceptos como “gramática de la escolarización” o “caja negra” sirven para subrayar el trasfondo de lo que realmente sucede en las escuelas, para escudriñar los códigos subyacentes que dan cuenta de lo que efectivamente ocurre (y no lo que desean que ocurra reformadores o ilusos progresistas). De modo que ya de manera expresa, en este capítulo, en el que exhibe la múltiple variedad y riqueza de sus fuentes teóricas, se pronuncia a favor de cambiar el punto de mira y dirigirlo a las entretelas de la intrahistoria escolar marcada por lo que llama “cultura empírica”.

El capítulo segundo, “La praxis escolar como cultura”, es una suma y sigue del anterior. Reafirma la etnohistoria como el método más solvente para captar la cultura empírica de la escuela. Considera que “la idea de cultura fue pues en su origen un concepto cargado de intencionalidad hermenéutica y estuvo ligada a la observación, análisis y comprensión de la realidad empírica” (Escolano, 2017, p. 102). De modo que “la Pedagogía que siempre se adscribió, desde sus orígenes como disciplina, a los ámbitos de la razón práctica, solo se puede legitimar en función de sus posibilidades de explicar o gobernar la esfera empírica de la educación” (Escolano, 2017, p. 105). En

verdad, su concepción de las relaciones entre la teoría y la práctica quedan entintadas por la superioridad que atribuye a la práctica y a la dimensión experiencial del quehacer escolar, alimentadas siempre por la *sindéresis* y el buen oficio de la profesión docente.

En el capítulo tercero, “La escuela como memoria” defiende, como no podía ser menos, la preservación de la memoria escolar, a modo de inmersión subjetivista en el *fluir* de recuerdos: “La memoria es un componente estructurador de toda cultura de la escuela, y esta, a la vez, es la construcción de la subjetividad” (Escolano, 2017, p. 192). Aquí la memoria se encarna en las huellas materiales y el profesor Escolano, a fin de sostener sus tesis, narra un interesante conjunto de actividades del CEINCE, banco de pruebas del relato de sujetos diversos puestos ante los restos arqueológicos escolares, que actúan de disparador de sus recuerdos, entre otros los que afloran y hacen de terapia entre los visitantes enfermos de Alzheimer. Por lo demás, el libro goza de un magnífico repertorio de imágenes sobre las que efectúa una fina y lúcida labor interpretativa.

Finalmente, el capítulo cuarto, “Arqueología de la escuela”, aborda la cultura empírica de la institución escolar en tanto que magnífico depósito de restos arqueológicos, un “yacimiento como un texto en forma de palimpsesto” (Escolano, 2017, p. 242). En este capítulo se aboga por una labor histórica semejante a la del detective a la búsqueda de huellas y por una aproximación microhistórica semejante al método indiciario de Carlo Ginzburg. La cosecha de conocimiento obtenida por esta metodología se apoya en la labor documental y museística del CEINCE: “Los museos, en las sociedad de nuestro tiempo, establecen y simbolizan registros cognitivos y afectivos y, al definir y fijar la memoria, afectan a la cohesión social y cultural de los sujetos, así como a la reconstrucción de la identidad de estos y de la comunidad de pertenencia” (Escolano, 2017, p. 277).

En la coda, “Cultura de la escuela, educación patrimonial y ciudadanía”, defiende la hermenéutica como arma para la educación patrimonial: “los testimonios del pasado y en su hermenéutica se puede sustentar una nueva educación histórica de la ciudadanía” (Escolano, 2017, p. 296). Esta salida por

la vía patrimonial es una manera de revitalizar el peso de la historia de la educación por medio de su inserción en el *curriculum* y a través del turismo cultural, una especie de turismo de la memoria.

Creo que la lectura de este libro, sin duda recomendable, merece una atención muy especial. Por mi parte, intentaré mostrar y trasladar a nuestros lectores y lectoras algunas dudas y ciertas discrepancias con un pensamiento de raigambre fenomenológica, que hoy atrae e inspira a algunos de los sectores más activos entre los historiadores de la educación. En mi opinión, estos han adoptado una cierta versión del ubicuo concepto de *cultura escolar* como alfa y omega de su horizonte teórico, que tiende a travestir la institución escolar en una especie de cultura de invernadero, autosuficiente y susceptible de ser comprendida desde una prospección endoscópica (que mira casi solo hacia dentro), lo que no deja de ser un espejismo que evita una contemplación de mayor temperatura crítica.

#### **UN ENFOQUE ETNOHISTÓRICO DE LA ESCUELA**

Sin duda la excelente obra de Agustín Escolano se inscribe dentro del triunfo de la historia cultural acaecido en el seno del campo de la educación en los años noventa del siglo pasado. Dentro de ese viraje hacia lo simbólico, triunfa y se abre paso una suerte de historia antropológica (ya visible en la tercera generación de la escuela francesa de los Annales), según la cual el análisis cultural no puede considerarse “una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa a la búsqueda de significaciones” (Geertz, 1990, p. 20). En el campo de la historia de la educación, la traducción de ese interés por la cultura entendida como estructuras de significación socialmente establecidas lleva a la confección de un verdadero concepto-recipiente, cultura escolar, llamado a tener una gran aceptación al punto de que hoy parece de uso inevitable en las pesquisas sobre la escuela. El éxito de un sintagma de esta clase no se debe a su originalidad o pertinencia porque su empleo ya estaba muy presente en los primeros análisis etnográficos de las escuelas norteamericanas al menos desde los años treinta (Elías, 2015, pp. 286-287) o en el estudio del impacto real de los cambios educativos (Saranson, 1976). La resurrección de la cultura escolar como objeto y como



concepto heurístico al servicio de los historiadores de la educación está muy vinculada a la estela de influencias y legados de la historiografía francesa. Es opinión común que la primera definición, luego recitada hasta su conversión en santo y seña del campo profesional, corrió a cargo del Dominique Julia. Según este insigne historiador francés, por cultura escolar se podía entender el conjunto de normas que definen lo que hay que enseñar y las conductas que deben ser inculcadas, es decir, un conjunto de reglas y prácticas que permiten la transmisión de los conocimientos y la correlativa interiorización de comportamientos, en suma, se trataría de un agregado de normas y prácticas articuladas conforme a las variables finalidades educativas de cada época histórica (Julia, 1995).

Por aquel entonces, desde los Estados Unidos llegaba la noción de *grammar of schooling* de Larry Cuban y David Tyack (2000), que también junto a otras como *black box*, empleará el profesor Escolano junto a un variado abanico de estilemas gratos a la perspectiva cultural de la historia de la educación que, en su caso, extreman y acentúan la dimensión etnográfica y hermenéutica de la vida escolar. Esta corriente, en el terreno que nos ocupa, se puso al servicio de una cuestión clave en la España que vivía la aprobación y aplicación de la LOGSE, a saber, ¿por qué fracasan las reformas educativas?

Entre 1983 (comienzo de reformas experimentales) y 1995 (primera aplicación de la LOGSE) acontece en España un ciclo de políticas educativas de impregnación socialdemócrata. La ola de la cultura escolar vino precedida y acompañada, desde comienzos de los años noventa, por una novedosa atención al estudio de aspectos hasta entonces no habituales de la historia de la educación española como, entre otros, los espacios, los tiempos, el *curriculum* o los libros de texto. En ese contexto de reformismo educativo y revisión de los objetos de conocimiento, el profesor Antonio Viñao, otro de los más prestigiosos miembros de la comunidad de historiadores de la educación, escribió en 1996, cuando ya era evidente el declive del reformismo educativo hispano, una ponencia que daba la bienvenida y consagraba académicamente la noción de cultura escolar (Viñao, 1998). Antes y al mismo tiempo se verificaba la eclosión de exposiciones, creación de museos y todo

un elenco de actividades y publicaciones de nuevo cuño dentro de las que la figura de Escolano sobresale eminentemente y con personalidad propia. En ese camino cabe destacar que nuestro autor planteó una muy sugerente segmentación de la cultura escolar en tres culturas: empírica, teórica y política (Escolano, 2000a). Si se me autoriza la licencia, las “tres culturas de la escuela de Escolano”, tuvieron un impacto muy estimulante y esclarecedor sobre la investigación histórico-educativa española, incluyendo la que se venía realizando desde Fedicaria. El entendimiento de la escuela como un choque interactivo de culturas (la de los docentes, la de los teóricos de la Pedagogía y la de los políticos reformadores) constituyó entonces una excelente herramienta heurística para examinar críticamente las políticas educativas que culminaron en la LOGSE y en su posterior desarrollo normativo, pero también fue un acicate para aplicar esa tríada de culturas a otros periodos de la historia de la educación. Sorprende, sin embargo, cómo en el libro ahora comentado y en otras obras del profesor Escolano la cultura empírica lo acaba invadiendo todo y se convierte en núcleo clave y piedra de toque de su propuesta de estudio de la escuela, dejando un tanto postergada la interacción con las otras dos culturas. De ahí que, en concordancia con esa deriva, tengo para mí que la mirada de nuestro profesor se hace cada vez más endoscópica, un punto ajena y distanciada de lo que ocurre más allá de los muros de las aulas.

No obstante, no es fácil discernir cuándo es ya irreversible el viraje de nuestro historiador hacia la historia cultural. Todavía en 1997, en una obra colectiva sobre tendencias historiográficas (1997), defendía la historia social como el paradigma renovador de la historia de la educación en España, y allí en absoluto comparecía la problematización que la llamada postmodernidad ocasionó en el discurso de los historiadores, asunto que, sin embargo, ya estaba presente en su aportación a la obra colectiva, *La cultura escolar de Europa*, coordinada por Julio Ruiz Berrio (Escolano, 2000b). En ella muestra su apertura a las nuevas corrientes postsociales y, si bien señala que sus repercusiones en España han sido débiles, miméticas, eclécticas e irregulares, se pronuncia con rotundidad a favor de un enfoque etnohistórico y

hermenéutico (Escolano, 2000b, p. 322)<sup>2</sup>. Aquí aflora la deriva culturalista y antro-po-hermenéutica, con orientación hacia la cultura material de la escuela, ya sugerida a lo largo de todos los noventa, pero ahora cada vez más reforzada como muestra su participación en el XII Coloquio de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), celebrado en Burgos en 2003, donde expuso una ponencia titulada “Etnografía escolar: espacios y actores”. En ese mismo año se crea la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE) y posteriormente se funda el CEINCE en 2006. Poco después sistematiza estas ideas bajo los supuestos del paradigma “práctico” y ahonda en la definición de cultura escolar (suele usar más frecuentemente “cultura de la escuela”), señalando sus tres dimensiones (empírica, teórica y política) y sus cinco ámbitos de estudio (escenarios, actores, *currículum*, mediaciones y dispositivos de organización) (Escolano, 2008a).

En fin, como sucede dos décadas antes de la publicación del libro que cometamos, ya la cultura escolar está omnipresente, empero haciendo un fuerte énfasis en varios aspectos: la cultura empírica, la práctica docente, la cultura material, la memoria subjetiva y la narrativa como fórmula de expresión y captura de las experiencias personales de la escolarización (Escolano, 2007 y 2008b). Todo ello sería inconcebible sin el paralelo triunfo de la memoria como categoría histórica y la proliferación de congresos y conmemoraciones sobre diversas dimensiones de la cultura escolar, muestras y exposiciones sobre su pasado, museos conservadores del utillaje material de las escuelas, etc. Ni que decir tiene que el éxito de estas iniciativas produjo una eclosión del ocio y turismo cultural a través de visitas al patrimonio educativo, pauta dentro de la que se inscriben las proposiciones que se formulan en el libro motivo de esta reseña.

---

<sup>2</sup> Estas ideas ya las había mostrado cuatro años antes en un artículo publicado en inglés en *Paedagogica Historica* (Escolano, 1996), que, en realidad, fue el bastidor sobre el que se escribió su colaboración en el libro colectivo del año 2000 dirigido por Julio Ruiz Berrio. Así pues, ya en 1996 se hacía eco del surgimiento de las tendencias historiográficas postmodernas.

Ya en 2007, con ocasión del curso de verano celebrado en Jaca y organizado por el proyecto Nebraska de Fedicaria, Agustín Escolano (2008) manejaba un arsenal teórico-conceptual muy amplio y refinado, que bien podría juzgarse como un adelanto del encofrado de categorías que ahora se reúnen en la *Escuela como cultura*. En ese mismo año escribí en *Con-Ciencia Social* una reseña titulada *Endoscopia de la escuela en España* (Cuesta, 2007) con la que pretendía glosar las virtudes y defectos de un espléndido texto que había coordinado (Escolano, 2006). Diez años más tarde, su obra no ha hecho más que acentuar el carácter práctico, hermenéutico, anamnético y arqueológico de su enfoque acerca de la realidad escolar.

Al fin y a la postre, el profesor Escolano, desde su atalaya del CEINCE, defiende, a partir de una magnífica y muy variada dotación de lecturas y de un muy valioso esfuerzo interpretativo de imágenes y testimonios, una particular versión de la cultura escolar, que se verifica en forma de sinécdoque: sustituye el todo (las “tres culturas”) por una de sus partes (la “cultura empírica”). Todo ello arroja como resultado una aproximación endoscópica (desde y hacia dentro de la escuela) y un bagaje teórico un punto ecléctico (mezcla de los diversos hilos que hilvanan una historia antropológica), que lleva ineluctablemente a un memoria nostálgica, teñida de un cierto fetichismo respecto a las piezas albergadas en los museos y quizás atravesada por una excesiva reverencia hacia la sabiduría práctica de los docentes. Es más, la crítica de la cultura en sentido amplio (como conjunto de los bienes culturales en la era del capitalismo) requiere, si no queremos toparnos con las distorsiones que aquejan a los espejismos, ampliar el radio de observación e ir más allá de una inmersión en la cultura escolar como si esta fuera un flujo de significados neutros y ajenos a las relaciones de poder externas a la misma. El verdadero significado está simultáneamente dentro y fuera de la institución escolar porque la escuela es la sociedad. Por ejemplo, la memoria individual suscitada por la contemplación del ajuar de las aulas no deja de ser en buena parte la imagen refractada de las representaciones colectivas hegemónicas, a menudo “azucaradas”, que modelan la conciencia histórica de cada cual. La memoria subjetiva es, pues, un dato sobre el que captar, elucidar e interpretar

la carga fantasmagórica que transporta y, por tanto, queda lejos de constituir un fin en sí mismo. Finalmente, pienso que el valor y el futuro de la historia de la educación, desde mi punto de vista, genealógico y crítico, no debe quedar ni reducido ni circunscrito a las potencialidades educativas del patrimonio escolar. Ciertamente, considero que el gran desafío de la historiografía cultural de inspiración “postmoderna”, entronizadora del fragmento como objeto de conocimiento, consiste precisamente en desentrañar “en el análisis del pequeño momento singular, el cristal del acontecer total” (Benjamin, 2005, p. 463).

### REFERENCIA PRINCIPAL

Escolano, A. (2017). *La escuela como cultura. Experiencia, memoria y arqueología*. Campinas: Alínea Editorial.

### REFERENCIAS

Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.

Cuesta, R. (2007). Endoscopia de la escuela en España. Una singular historia de la cultura escolar. *Con-Ciencia Social*, 11, 119-124.

De Souza, J.E. (2018). La escuela como cultura y sus prácticas educativas: entrevista con Agustín Escolano. *Conjetura: Filosofía y Educación*, 23, 199-207.

Elías, M.E. (2015). La cultura escolar: una aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19, 2, 285-301. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>

Escolano, A. (1997). Historiografía educativa. Tendencias generales. En Gabriel, N. y Viñao, A. *La investigación histórico-educativa, Tendencias actuales* (pp. 51-84). Barcelona: Ronsel.

Escolano, A. (1996). Postmodernity or High Modernity? Emerging Approches in the History of Education. *Paedagogica Historica*, 32 (2), 325-341.

Escolano, A. (2000a). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, número extraordinario, 201-218.

Escolano, A. (2000b). La historia de la educación después de la postmodernidad. En Ruiz Berrio, J. *La cultura escolar de Europa*.

- Tendencias históricas emergentes*, (pp. 297-323). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escolano, A. (dir.). (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano A. (ed.) (2007). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la JAE, 1907-2007*. Salamanca: Varona.
- Escolano, A. (2008a). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico de la historiografía de la escuela. *Espacio en Blanco. Revista de Educación*, 18, 131-146. Recuperado de <http://www.redalcy.org/articulo.oa?id=384539800006>
- Escolano, A. (2008b). La cultura empírica de la escuela. Aproximación etnohistórica y hermenéutica. En Mainer, J. (coord.): *Pensar críticamente la educación*, Zaragoza: Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza (pp. 145-172), 145-174.
- Escolano, A. (2018). El giro afectivo en la formación humana. Memoria de la escuela y emociones. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 391-342. Recuperado de <https://bit.ly/2BFqkq>
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico y las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, 31 (1), 353-382.
- Saranson, S.B. (1976). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de una utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: FCE.
- Viñao, A. (1998). Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. En Almuiña, C. (coord.). *Civilizaciones y culturas* (pp. 165-184). Valladolid: Universidad de Valladolid.

## Enseñar y pensar la profesión: comentarios a la autobiografía de un docente (José María Rozada Martínez)

*Teaching and reflecting on the profession: comments on a teacher's autobiography (José María Rozada Martínez)*

Aida Terrón Bañuelos  
(Universidad de Oviedo)

Recibido en noviembre 2018  
Aceptado en diciembre 2018

### Resumen

La biografía profesional de José María Rozada representa bien la experiencia de aquellos maestros y profesores que ingresaron en la profesión en los años finales del franquismo, y cuyo compromiso con “el cambio” se articuló en un doble plano. Por un lado, la búsqueda -individual o compartida- de procedimientos didácticos innovadores, que, con el paso de los años y al hilo de las reformas escolares de la democracia, se tornarían en “críticos”; y por otro, la articulación de y participación en organizaciones sindicales y de otra naturaleza, concebidos como instrumentos susceptibles de favorecer una educación pública de calidad. En ese magma, la autobiografía de Rozada precisa un hilo conductor concreto y particular sobre su práctica profesional, extremadamente reflexionado, que pudiera alentar el debate más propiamente pedagógico.

**Palabras clave:** autobiografía, historia, memoria, profesión docente, formación.

### Referencia

Terrón Bañuelos, A. (2019). Enseñar, y pensar la profesión: comentarios a la autobiografía de un docente (José María Rozada Martínez). *Con-Ciencia Social (segunda época)*. 2, 163-172.

### Abstract

The professional biography of José María Rozada offers great insight into the experiences of those primary and secondary teachers who entered the profession in the final years of Franco's dictatorship and whose commitment to «the transition» was articulated on two levels. On the one hand, the search -on an individual or collective level- for innovative teaching strategies, which with the passing of time and with the subsequent reforms of diverse democratic governments had made them increasingly “critical”. On the other hand, their participation in teaching unions and similar organisations perceived as a tool to improve state education. Through this commotion, Rozada's autobiography presents us a complex and enlightening analysis of his professional practice, enriching the pedagogical debate.

**Key words:** autobiography, history, memory, teaching profession, training.

El intenso cultivo que se viene haciendo en las últimas décadas de los denominados técnicamente *ego-documentos* (o “literatura del yo”: autobiografías, diarios y memorias) por parte de docentes y exalumnos ofrece enormes potencialidades historiográficas que, hace ya años, sistematizó entre nosotros Antonio Viñao, ofreciendo, a la altura de 1999, una primera propuesta para su clasificación, catalogación y aprovechamiento. Las “tipologías y usos” que apuntaba en ese primer trabajo de sistematización de fuentes no eran muy diferentes a los que entonces proponía una historiografía educativa internacional más “madrugadora” que la nuestra, con algunas excelentes actuaciones catalográficas ya desde los ochenta (incluyendo la localización y edición de textos ignorados) por parte de historiadores como Tom Gammage en Inglaterra, o Antonio Novoa en Portugal; las virtualidades entonces anunciadas de esta literatura autorreferencial han ido concretándose en trabajos que la aprovechan sistemáticamente como nutriente de la investigación prosopográfica del profesorado, de los procesos de profesionalización docente, las dinámicas de la cultura escolar, el conocimiento curricular, la vida societaria, etc. Algunas muestras de su pertinencia para tales esferas (de las que nos hemos ocupado en otra ocasión, Terrón, 2018) las encontramos en trabajos del propio Viñao relativos a la historia de la cultura escrita (“Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras en la España Contemporánea. Siglos XIX-XXI”) o de la historia material del aula (“Teachers’ Ego-documents as a Source of Classroom History: The Case of Autobiographies, Memoirs and Diaries (Spain, 19<sup>th</sup>-onwards)”).

La obra de José María Rozada que reseñamos pertenece a este género de literatura autográfica, cuya enorme proliferación y actualidad (rompiendo con lo que parece haber sido una constante histórica en nuestro país) obedece a motivos de diversa naturaleza: la acumulación de jubilaciones de un colectivo docente que, en un número importante, siente la necesidad de mantener algún tipo de compromiso y reflexión profesional sobre el oficio; las enormes



posibilidades abiertas por las nuevas tecnologías de la comunicación y la información facilitando el proceso de redacción y publicación; o el nuevo y laxo estatuto epistemológico del que ha llegado a gozar la memoria individual en relación con el conocimiento histórico... Tengan el peso que tengan cada uno de esos factores (y otros), lo cierto es que esa experiencia vital (la relacionada con el tiempo de enseñanza y de aprendizaje, con sus espacios, ritmos, vivencias, preocupaciones, sinsentidos, satisfacciones) parece dejar en los sujetos una impregnación definitiva que el relato, la palabra escrita, busca dotar de sentido biográfico y, con mucha frecuencia, también de sentido profesional, colectivo y /o histórico (así, en la obra que nos ocupa). Ello explica el hecho de que una parte importante de las autobiografías y memorias editadas lo sean *post-mortem*, es decir, escritas por sus autores y autoras en tiempos oscuros y clandestinos, cuando su destino público parecía muy comprometido y la pulsión personal era la única y necesaria explicación de su factura: las memorias que los maestros Carlos Tamargo y Julián Campo Zurita (asturianos como nuestro autor y una pequeña muestra de otros centenares) entregaron a la custodia de sus familias respectivas (editadas varias décadas después por Leonardo Borque) revelan, en su intención, un necesario ejercicio de auto-clarificación destinado a “entender” la profesión y “situarse” ante ella. Quizá como le ocurre al autor de la obra que comentamos, que comparte con ellos las constantes históricas del oficio: una dilatada itinerancia por las escuelas de muy diversas y alejadas poblaciones, el sentimiento de soledad pedagógica, la esperanzada militancia en organizaciones profesionales y político-profesionales, la empática preocupación por la carencia de oportunidades del alumnado del mundo rural, las dificultades de entendimiento y conexión con la pedagogía profesional... Obviamente, el énfasis en los aspectos focalizados por unos y otros, las insuficiencias detectadas, los marcos sociales de la profesión, las nuevas y contradictorias oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje... reflejan, en un caso y otro, la marca de los tiempos. De ahí, precisamente, el valor historiográfico del relato, especialmente si, como es el caso, se construye con sistematicidad minuciosa, calidad literaria y precisión analítica.

Por encima de cualquier otra lectura y aprovechamiento que puedan hacer los distintos públicos interesados, es de la profesión docente de lo que Rozada se ocupa en esta obra, que concibe como un “modesto legado profesional” cuyo mayor capital serían sus reflexiones sobre aquello que le ocupó con más intensidad a lo largo de su biografía profesional, y que no es otro asunto que el de intentar determinar las relaciones entre la teoría y la práctica de la docencia; concentrados aquí aparecen años de reflexión expresa y casi obsesiva sobre ello (reflexión trufada de biografía y, por ello, contextualizada) durante los que dio vueltas y vueltas, con el empeño y la sistematicidad de un científico, en torno a su naturaleza (la naturaleza de la enseñanza, del oficio de enseñar), sus condicionantes, sus exigencias, sus requisitos..., en definitiva, los caminos para acceder y transitar el oficio. Un magma de reflexiones que van a centrar el problema de la enseñanza en torno a un concomitante núcleo duro y principal: el saber del profesor y su formación. Años y obras (*Formarse como profesor*, es un producto maduro ya a la altura de 1997) reflexionando sobre cómo se forma un profesor; o, dicho por activa, cómo se ha formado *él mismo* como profesor a lo largo de cuarenta años de docencia, cuál es la relación que ha habido entre su formación teórica y su práctica docente, de qué manera y mediante qué prácticas e instrumentos ha transitado los puentes entre esas dos esferas. Quítense determinaciones y disquisiciones formales (formación inicial, formación en ejercicio) particularidades según el nivel educativo (maestro, profesor de secundaria, de universidad), exigencias burocráticas (sustitutos, interinos, asociados, en prácticas...); requisitos exigidos por las sucesivas reformas del conjunto (o de una parte) del sistema educativo, o derivados de convergencias europeas; sesgos formativos emanados de hegemónicas (aunque siempre provisionales) “orientaciones” ideológicas, o pedagógicas, o psicológicas... Quítense, decimos, todas esas determinaciones -cuyas circunstancias sin duda conoce y de las que da atinada cuenta- y piénsese cómo se forma un profesor. Nada más, pero tampoco nada menos.

Muy pocos textos sobre tamaña cuestión tienen la rara virtud de ajustar y sintetizar las diversas perspectivas que han de ser puestas en juego (la

histórica, la comparada, la sociológica, la pedagógica, la política...) para pensar la profesión. Entre ellos es obligado citar los de algunos colegas que han contribuido a clarificar y poner en perspectiva histórica y comparada la formación del profesorado (y las reformas escolares, a las que siempre viene asociada; asunto este concomitante que Rozada, 2002, ha tratado lúcidamente). Sin pretender apuntar siquiera las líneas maestras de sus análisis, nos serviremos en esta ocasión de un trabajo de Antonio Novoa (1999) en cuanto que pudiese funcionar como tapiz o marco en el que insertar y desde el que enjuiciar las “verdades” de Rozada, lo atinado de sus racionalizaciones. Este potente texto, de cuyas ideas básicas no es la primera vez que nos servimos, valida, en cierto sentido, la “pequeña pedagogía” con la que Rozada sostiene haber intentado afrontar las tensiones que alienan el oficio.

En su alegato crítico a favor de un nuevo sentido para el concepto de profesionalidad docente (y, por extensión, para el de “colectivo profesional”) alertaba Novoa, hace ya veinte años, de la perversión que se ha operado sobre el mismo, del fiasco que encubren los discursos de los expertos de alto nivel al invocarlo, así como la mayor parte de los programas de acción política y los enunciados de organizaciones internacionales cuando proclaman y enfatizan el “primer plano” reservado a los profesores en la construcción de la “sociedad del futuro”. Esta es la tesis que enarbola el informe de la OCDE (1998) conminando a “colocar a los profesores en el primer plano de los procesos sociales y económicos” en cuanto “profesionales más relevantes de la sociedad del futuro”, que deberían, por ello, situarse “en el centro de las estrategias culturales”. Un discurso este falaz, afirma Novoa, en el que la abundancia declarada se contrapone a la pobreza real; un discurso en el que: a) *el exceso de retórica de los políticos y los mass media contrasta con la pobreza de las políticas educativas;* b) *el exceso de lenguaje de los especialistas internacionales (UNESCO, OCDE, Unión Europea) acerca de la “sociedad del conocimiento” y de la centralidad de los profesores en los procesos culturales y de cambio, contrasta con la pobreza de los programas de formación de profesores, erráticos y contradictorios, volcados hacia*

sistemas de acreditación –en el caso de la formación inicial– y de lógicas de evaluación, –en la continua–, arrastrando una concepción escolarizada de la formación de profesores que consolida un potente “mercado de la formación” que camina en paralelo con la pérdida de sentido de la reflexión experiencial y de compartir los saberes profesionales; c) un exceso de *discurso científico-educativo* (observable en el desarrollo de las Ciencias de la Educación y que ha conducido, paradójicamente, a la desvalorización profesional del profesorado, pese al discurso sobre la “autonomía profesional” o los “profesores reflexivos”, más grave en tanto que se produce en un contexto de desaparición de los movimientos pedagógicos) que contrasta con la *pobreza de prácticas pedagógicas* (concepción rígida del currículum, depositado en libros de texto y mercado editorial), lo cual está ligado a un último exceso: d) el de los *discursos sobre los profesores* que recalcan su omnipotente papel y sobrevaloran sus misiones como grupo profesional, en contraste con la preocupante *fragilidad asociativa del colectivo*, cada vez más dependiente de los poderes públicos, las entidades privadas y las instituciones universitarias, dificultando la consolidación de prácticas relacionadas con el hecho de compartir tareas profesionales y desarrollar la colaboración entre iguales.

La “pequeña pedagogía” con la que se pertrecha Rozada ya en sus últimos años de profesión, tras abandonar diversas experiencias con la pedagogía académica para dedicarse en exclusiva al aula escolar, podría indicar un reconocimiento por su parte de la naturaleza artesana de la tarea docente, naturaleza que particularmente afirmo y con la que –sólo en parte, seguramente– coincido con el autor. El exhaustivo recorrido profesional que se traza en *Enseñar, y pensar la profesión*, con una voz que narra y ordena y, –lo que es más excepcional–, con un ingente aparato que documenta –miles de materiales ordenados y clasificados durante cuarenta años de profesión: agendas, cuadernos de notas, diarios, registros de sesiones, de actividades, de lecciones; fichas con vaciados de sus lecturas teóricas en campo de la sociología, la psicología, la teoría del currículum; centenares de horas de sus clases grabadas en audio y video, así como gruesos y minuciosos registros de observación de las mismas realizados por alumnado en prácticas. Toda esa

narración y reflexión documentada, decimos, nos debe poner en alerta sobre el hecho de que la idea de profesor como artesano que maneja debe ser matizada. Básicamente porque el consecuente rechazo a la necesidad de una formación profesional propiamente pedagógica para el desempeño de la tarea docente que parece implícito en el término está en las antípodas de lo que plantea Rozada, férreamente crítico con la postura antipedagógica que algún profesorado, particularmente de enseñanza secundaria, suele exhibir en palestras diversas, incluida la literatura autobiográfica. De hecho, la necesidad de esa formación le parece tan perentoria que su propia autobiografía se organiza en un “antes” y un “después” de su inmersión en la formación teórica, libremente buscada y contextualmente ajustada: después de “la llegada de la palabra escrita” quedará atrás la práctica “vulgar” y “voluntarista” de un maestro progre –“cuando aún era como profesor lo que era como persona”, es decir “cuando ocurría que entre mi pensamiento como persona y mi acción pedagógica no mediaba conocimiento académico alguno acerca de la enseñanza”– un maestro que, gracias a ella, a su práctica y dominio, se iría transformando en otro. O dicho de una manera todavía más expresiva, aquilatando la función de la misma:

A pesar de los pesares estaba contento. Y lo estoy hoy, pasadas cuatro décadas, sintiéndome agradecido de haber tenido la oportunidad de plantearme problemas sobre la docencia que no brotan y se manifiestan en la propia actividad de enseñar, y tampoco se perciben si no se mira utilizando algún instrumento que mejore el simple mirar cotidiano. En este caso la herramienta fue la escritura sometida a la exigencia de los mínimos de rigor que exige la academia ( Rozada, 2018, p. 317).

Leer, escribir y reflexionar como senda idónea para formarse como profesor; escribir sobre lo que uno piensa y hace profesionalmente; registrar por escrito y sistemáticamente, –al modo que lo haría un naturalista en sus cuadernos– reflexiones, ideas, esquemas, gráficos interpretativos... que hagan posible objetivar las decisiones sobre el oficio; la “fiesta” llegará cuando sus “bolis” (a los que dedica uno de los aproximadamente cuatrocientos epígrafes o teselas

que conforman el texto) se vean “amplificados”, en su intento de atrapar la realidad para volver sobre ella, por una cámara colocada en el aula que hará posible visionarla una y otra vez, detenerla, ralentizarla o volver sobre ella, haciendo materialmente posible identificar, en una especie de “partículas elementales” “ese nexo reflexivo entre la teoría y la práctica que desde hace años propugnaba”. Quizá el esfuerzo permanente del autor por apropiarse reflexivamente de su propia práctica encuentre aquí, y en esa fase de su docencia, su punto culminante.

La biografía profesional que reseñamos es bastante singular, aunque no excepcional; en muchos aspectos coincide con un número importante de docentes ingresados en el profesión en los años finales del franquismo, los cuales, debido a lo extraordinario de la coyuntura y a la politización de ese tiempo de promesa de cambio social, adquirieron un “compromiso fuerte” con la mejora de la escuela pública, una labor que se pensaba colectiva. La militancia política se proyectaba en la profesional y a la inversa. Rozada (maestro, licenciado en Geografía e Historia, profesor ayudante a tiempo parcial de Didáctica de la Geografía en esa Facultad, colaborador del ICE de la Universidad de Oviedo en los cursos del CAP, asesor de formación del profesorado en Centros de Profesores de Gijón y Oviedo, Asociado del Departamento de Ciencias de la Educación de la mencionada universidad con tareas docentes y de tutoría de alumnos en prácticas en las escuelas en las que casi permanentemente ejerció la docencia) fue también dinamizador de la Asociación de Antiguos Alumnos de la Normal de Oviedo, miembro del Sindicato de Enseñanza de Comisiones Obreras, fundador y miembro de los Grupos Asociados para la Investigación y la Acción en la Enseñanza, de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica y de la Federación Icaria (Fedicaria). Por decirlo de manera simple, Rozada ha estado en casi todos los frentes. Probablemente aquel en el que ejerció una militancia más fértil tiene que ver con el empeño por sistematizar “ideas duraderas” desde las que organizar una “gratificante profesionalidad”, convencido de que las prácticas tenidas por progresistas en un momento determinado –y que podía representar *Cuadernos de Pedagogía*: “abandonar el memorismo, introducir la enseñanza activa,

estudiar el entorno y adaptarse al desarrollo evolutivo de los alumnos”– constituía una hoja de ruta insuficiente; que era necesario un profesor reflexivo capaz de “fundamentar, lo más amplia y profundamente, aquello que se fuera a hacer en el aula”. En ese sentido pocas cosas se han hecho en Asturias desde los años de la Transición democrática a las que fuera totalmente ajeno: su aportación y su crítica nunca se han hurtado. Sin embargo, el resultado de ese empeño, especialmente en lo que tiene que ver con el afianzamiento de los necesarios “grupos de iguales” que fortalezcan la vida profesional y asociativa del profesorado de la que hablaba Novoa, le parece a Rozada no del todo satisfactorio.

Por ello, si bien hay poca duda de que la lectura de esta obra no pasará desapercibida, en cuanto que constituye un potente registro de la memoria de un tiempo cuya dinámica se perfila detalladamente contribuyendo a la revisión, el debate y la reflexión sobre el mismo, lo cierto es que, particularmente en Asturias, su recepción no estará exenta de polémica. Y en ese aspecto, la explicación de su “distanciamiento de las militancias” no será, probablemente, un asunto menor. Tanto aquella que desarrolló en organizaciones de profesores que se reclamaban “críticos” (la Plataforma Asturiana de Educación Crítica y la Federación Icaria) como en las más específicamente sindicales o político-profesionales “de izquierda” (particularmente el sindicato Comisiones Obreras). Con las primeras refiere sus confrontaciones y discrepancias, “cuyo único interés reside en que ilustran las dificultades que tiene, como hábitat profesional, ese espacio existente, aunque no reconocido, entre el mundo académico universitario y las prácticas de enseñanza en las escuelas e institutos” (Rozada, 2018, p. 484); tantas y tales dificultades que finalmente invalidan el valor y el sentido de la organización (“apenas pudimos establecer unas relaciones colectivas entre teoría y práctica más potentes que aquellas que sus miembros pudimos trabar en solitario”). Y, en lo que hace a las militancias más político-sindicales, no duda en afirmar sin ambages el “giro conservador de mi pensamiento crítico” y, sin llegar a sostener que “toda la izquierda se equivoca menos yo”, declara ser consciente de que “la praxis y la crítica que yo tengo no coincide, contrariamente a lo que pensaba, con la que

hoy domina en los sectores progresistas o de izquierdas de nuestro país” (Rozada, 2018, p. 475). Sin duda, el debate estará servido.

## REFERENCIA PRINCIPAL

Rozada Martínez, J. M. (2018). *Enseñar, y pensar la profesión. Autobiografía de un docente*. Oviedo: Cambalache.

## REFERENCIAS

Novoa, A. (1999). La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 102-108.

OCDE (1998). *Education Policy Analysis*. Recuperado de <https://bit.ly/2GOcUOw>

Rozada Martínez, J. M. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.

Rozada Martínez, J. M. (2002). Las reformas y lo que está pasando (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado). *Con-Ciencia Social*, 6, 15-57.

Terrón, A. (2018). El profesorado. Autobiografías, memorias y diarios. En P. L. Moreno (ed.), *Educación, Historia y Sociedad: El legado historiográfico de Antonio Viñao* (pp. 355-383). Valencia: Tirant Humanidades.

Viñao, A. (1999). Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipologías y usos. *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 3, 223-258.



## **Un pedacito de pensamiento crítico. Notas sobre la obra de Gustavo Hernández, *La tradición marxista y la encrucijada postmoderna***

***A bit of critical thinking. Notes on Gustavo Hernandez's work, "The Marxist Tradition and the Postmodern Crossroads"***

Miguel Salinas Romo<sup>1</sup>  
(Profesor de Secundaria)

Recibido en diciembre 2018

Aceptado en enero 2019

### **Resumen**

En este espacio abordamos una valoración crítica de las principales problemáticas y aportaciones presentadas por Gustavo Hernández en su obra *La tradición marxista en la encrucijada posmoderna*. Tal como muestra su título, el trabajo centra sus esfuerzos en revelar los estrechos vínculos que unen ciertas corrientes del pensamiento marxista heterodoxo y enfoques afines con la lógica cultural de la era posmoderna con objeto de plantear las bases para la construcción colectiva de una teoría crítica de carácter emancipador. Se trata de una interesante recuperación de las diversas tradiciones marxistas, sobre las que el autor articula una noción más amplia e inclusiva de marxismo para el siglo XXI, que encierra una forma de análisis del pasado totalmente original -historiografía social y cultural-, un instrumento de crítica hacia los problemas sociales del presente y un proyecto utópico de futuro.

**Palabras clave:** postmodernismo, marxismo, historia social y cultural, municipalismo.

### **Abstract**

In this space, we address a critical assessment of the main problems and contributions presented by Gustavo Hernández in his work *The Marxist Tradition at the Postmodern Crossroads*. As the title shows, the work focuses its efforts on revealing the close links that link certain currents of heterodox Marxist thought and related approaches with the cultural logic of the postmodern era in order to lay the foundations for the collective construction of a critical theory of emancipator character. It is an interesting recovery of the various Marxist traditions, on which the author articulates a broader and more inclusive notion of Marxism for the 21st century, which contains a totally original form of analysis of the past -social and cultural historiography- an instrument of criticism towards the social problems of the present and a utopian project for the future.

**Keywords:** postmodernism, Marxism, social and cultural history, municipalism.

---

<sup>1</sup> Doctorando de Historia Antigua y Arqueología en la UCM y colaborador del Grupo de Estudios Culturales A. Gramsci.

## Referencia

Salinas Romo, M. (2019). Un pedacito de pensamiento crítico. Notas sobre la obra de Gustavo Hernández, *La tradición marxista y la encrucijada postmoderna. Con-Ciencia Social (segunda época)*. 2, 173-186.

“Odio a los indiferentes. Creo, (...) que vivir significa tomar partido. No pueden existir quienes sean solamente hombres, extraños a la ciudad. Quien realmente vive no puede no ser ciudadano, no tomar partido”

(Antonio Gramsci, *Odio a los indiferentes*).

Un libro, como cualquier otra expresión cultural, no es producto del azar. Al menos uno que merezca ser leído. Más si se trata de un escrito como este, donde el autor ofrece un significativo pedazo de su pensamiento, urdido tras un largo proceso de maduración. A lo largo de la obra, Gustavo Hernández revisa e identifica los pilares fundamentales -insertos dentro de la tradición marxista heterodoxa y sus márgenes- sobre los que de forma provocadora sostiene su discurso teórico y epistemológico en una suerte de actualización de la teoría crítica dentro del marco posmoderno. La ventaja de conocer al escritor y haber compartido buena parte de nuestra etapa formativa en la facultad de Historia de la Universidad de Salamanca, estriba en ser capaz de percibir las huellas vitales que configuran las constantes no solo de su pensamiento historiográfico sino del sistema de valores sobre el que este se inserta. De modo que lanzar una mirada personal sobre el texto implica una desacostumbrada responsabilidad. No obstante, creemos que dicho ejercicio crítico puede ser de valor, ya sea para clarificar, refutar o reevaluar alguna de las problemáticas presentadas.

Siguiendo este propósito, nos parece adecuado intercalar la crítica a las controvertidas propuestas vertidas por Gustavo Hernández con recuerdos y experiencias personales compartidas que desvelan la larga gestación de este relato y facilitan la comprensión del aparato teórico desplegado, que se torna

en ocasiones un tanto difuso para neófitos en la materia. En esta línea, aunque abre un interesante campo de debate y lucha frente al pensamiento y sistema hegemónico, resulta difícilmente aprehensible para un público que no se mueva dentro de los círculos académicos. Por tanto, cabe reprochar -más allá de una narrativa en ocasiones excesivamente recargada- que una obra que aspira a romper con el academicismo imperante difícilmente sea capaz de trascender los límites del ámbito universitario.

Desde nuestro punto de vista, la sugerente introducción (Hernández, 2017, pp. 23-24) cumple extraordinariamente con su función al poner al lector sobre la pista de las pretensiones del relato. En sus primeras líneas el autor presenta la obra de Lewis Carroll “Alicia a través del espejo” como una metáfora de la sociedad posmoderna, donde el cambio en la concepción del tiempo nos lleva a experimentar la sensación de vivir en una especie de “presente continuo” o “instantaneidad constante” despegada de un pasado inasible y un sombrío futuro. La reflexión que alcanza el avezado lector es que, aunque pudiésemos viajar en el tiempo, los acontecimientos del pasado no pueden ser modificados. Pese a ello, podemos retornar a tiempos pretéritos para aprender de ellos y ser capaces de comprender el presente, pudiendo así transformar el futuro. La herramienta metodológica propuesta por el autor para realizar este viaje será el marxismo, reivindicando la dimensión de sus diversas tradiciones como horizonte general del pensamiento crítico contemporáneo.

### **EL RETORNO DE LAS TRADICIONES MARXISTAS**

Si hago memoria puedo recordar sin demasiados problemas la primera vez que leí sobre Marx en el instituto. Descubrí ya por aquel entonces que se trataba de un pensador que no deja indiferente a nadie. Nuestra llegada a la facultad de historia de Salamanca, convertida en un enriquecedor espacio de debate ideológico entre sujetos con preocupaciones transformadoras, fue determinante para formarnos una idea más certera del conjunto de tradiciones que comprende el marxismo. En este proceso, participó entre otros compañeros Gustavo, quien mostró desde un primer momento un firme compromiso político y una conciencia de clase muy desarrollada, junto a un

interés -poco común- por la concepción teórica y metodológica de las ciencias sociales, que a su parecer debían tener un carácter instrumental al servicio de objetivos emancipadores. Es posible ejemplificar este proceso, recuperando uno de los muchos trabajos elaborados por el autor durante la carrera, donde aplicaba como método de análisis el materialismo histórico, sin pretensiones científicas, con el que pretendía obtener un enfoque holístico de los fenómenos históricos a tratar, incluyendo una dimensión crítica que la “historia total” de *Annales* o las corrientes neopositivistas -muy en boga por la época- no eran capaces de ofrecer. A esta precocidad, le acompañó un creciente número de lecturas críticas que le llevaron a impugnar los dogmas del marxismo convencional, recuperando voces heterodoxas para la revalorización del pensamiento de Marx dentro de la lógica cultural del capitalismo tardío.

Fruto de este proceso, cabe señalar la percepción abierta y multiforme en la concepción marxista del autor. Frente a posiciones reduccionistas y mecanicistas ancladas en la ortodoxia y la crítica furibunda de los estamentos intelectuales liberales y conservadores, propone reactualizar los textos de Marx y sus ulteriores interpretaciones bajo las circunstancias actuales. Se trata de una recuperación de las tradiciones marxistas, una reconceptualización de “marxismo” para el siglo XXI desde una noción más amplia que encierra una forma de análisis del pasado totalmente original -historiografía social y cultural<sup>2</sup>-, un instrumento de crítica hacia los problemas sociales del presente y un proyecto utópico de futuro.

Dicho posicionamiento resulta provocador, pues se aleja del marxismo-leninismo ortodoxo de supuesto carácter “científico” que ofrece una visión mecanicista de la evolución de las sociedades humanas -basada en un

---

<sup>2</sup> Entendemos que el autor proponga como denominación para su metodología el término de “historiografía marxista”, con el objetivo de subrayar la dimensión crítica y transformadora que orienta su propuesta; no obstante, suscribimos la crítica realizada por Raimundo Cuesta (Hernández, 2017, pp.14-15) en el prólogo respecto a este tema, ya que la noción de “historia social y cultural”, ofrece un paisaje intelectual más amplio que el estrictamente marxista. Se halla dominado por la dialéctica entre los renovadores del marxismo convencional (teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, empirismo británico y estructuralismo francés) pero convoca aportaciones de la sociología weberiana y de la crítica posmoderna vinculada al “giro lingüístico” desarrollado a partir de la década de los 70, entre los que destacamos la obra de Foucault, del que se nutre esta nueva forma de hacer y pensar la historia.

determinismo económico y estructuralista- por la cual los sujetos históricos alcanzan su emancipación siempre que sigan el camino marcado por una verdad objetiva y “militante”. Compartimos con el autor la idea de que ello supone una interpretación lineal de la historia, de carácter puramente finalista, en esencia errónea por cuanto parte de una premisa de “progreso” completamente ahistórica. Por su parte, el escritor reivindica las condiciones materiales de vida del individuo -enfoque materialista- y la “lucha de clases” como elemento central de la interpretación histórica, aunque privilegia de igual modo la introducción de la cuestión cultural -superestructura-, rescatando la figura de Antonio Gramsci, parte del ideario de la escuela de Frankfurt y algunas voces de la crítica posmoderna. En sus postulados sobre el materialismo histórico coincide con las premisas fundamentales de Cesar Rendueles (2016, pp. 35-36) quién relativiza la capacidad científica de las ciencias sociales, al tiempo que muestra la convicción de su necesidad y pone en valor la potencia teórica y práctica que pueden desplegar. Resulta muy acertado, asimismo, referir la estrecha vinculación entre las prácticas culturales y el modo de producción desde el mismo momento de su formación, sin establecer relaciones jerárquicas sino postulando una suerte de dialéctica creativa, que moldea las prácticas vitales y los horizontes mentales de los individuos, lo que ha sido calificado por parte de algunos autores como “producción biopolítica” (Hardt y Negri, 2005, p.43).

En esa línea, Gustavo propone como principal método de investigación histórica -atendiendo a los límites epistemológicos de la disciplina- el materialismo histórico, ya que ofrece interpretaciones siempre subjetivas, pero más plausibles, globales y complejas que otras corrientes de pensamiento, al proporcionar una poderosa dimensión crítica. Nosotros reforzamos esa idea. Se trata al igual que en el siglo XIX de identificar y criticar los diversos mecanismos de dominación del capitalismo; la diferencia estriba en que cada vez estos se articulan de una forma más compleja, superando la sociedad disciplinaria y de control propia de la modernidad -que domina prácticas vitales y hábitos productivos (Foucault, 1986)- para alumbrar formas de explotación más refinadas. Estas se basan en la creación y reproducción de

subjetividades -inmanentes al discurso hegemónico- asumidas por parte de un individuo-consumidor, cuyo objetivo vital será mantenerse en una carrera consumista frente a sus iguales que permita satisfacer las infinitas “necesidades” creadas por el sistema. Lo más preocupante radica en el dominio total que ejerce el capitalismo tardío sobre las mentes de buena parte de la población, traducida en la preocupación o ansiedad que sufren ciertas personas si no se mantienen productivas y en competencia constante, convirtiéndose de esta forma en una masa de sujetos “auto vigilantes” que se castigan a sí mismos si no alcanzan sus “logros”.

La extensión de estas nuevas formas de dominio biopolítico se han producido sobre un marco cultural diferente a la lógica presentada por la modernidad, bautizando diversos autores este novedoso escenario de incertidumbre y volatilidad como hiper-modernidad, modernidad líquida o posmodernidad. Como señala Gustavo en algunos de sus pasajes ante un control del individuo cada vez más férreo, “la batalla crítica y liberadora se torna más difícil”. De esta forma, creemos que si bien las formas de dominación se han vuelto más sutiles -a la par que efectivas- también lo habrán de hacer los métodos desarrollados por la historiografía a la hora de analizar de forma crítica las novedosas formas que adopta el capitalismo en la posmodernidad. En este punto pasaremos a examinar la propuesta de renovación historiográfica presentada por el autor, que, para evitar confusiones, creemos mejor denominar “historia social y cultural” que “historiografía marxista”.

### **LA BÚSQUEDA DEL MÉTODO**

Aunque no se trata de una de las materias predilectas del estudiante de historia, las antiguas licenciaturas y los actuales grados incluyen en el escuálido programa académico -esbozado por el plan Bolonia- asignaturas dirigidas a conocer los métodos y técnicas de investigación histórica, así como las diversas tendencias y enfoques que han ido adoptando con el paso del tiempo. Con mucha suerte, los alumnos más interesados obtienen una imagen genérica de las tradiciones historiográficas, al tiempo que toman contacto con fuentes directas y asimilan las pautas básicas de trabajo que definen el oficio

del historiador tradicional-positivista. En consecuencia, la debilidad teórica de muchos de los trabajos de investigación producidos por la universidad española, se explica -como señala Gustavo- por el hecho de que: “estamos acostumbrados a hacer historia, pero no a pensar y teorizar sobre ella”.

No es su caso, pues, tras culminar la Licenciatura de Historia con resultados excepcionales, se embarcó en una larga y compleja travesía que le llevaría en recientes fechas a conquistar el Doctorado de Historia Moderna con un brillante estudio sobre los estudiantes en la Salamanca del Barroco (Hernández, 2018). Durante este proceso formativo fue ampliando y profundizando sus conocimientos sobre las diversas formas de conocer y comprender la historia. Fruto de estas inquietudes publicaba, ya en el año 2012, un interesante artículo (Hernández, 2012) en el que se mostraba un elevado grado de madurez intelectual, al refutar el tradicional antagonismo que se presupone entre la historia social y la tradicional-cultural, planteando con timidez la conciliación entre ambas dentro del horizonte cultural posmoderno. Pese a la creciente visibilidad de su naturaleza orgánica en relación con las nuevas formas del capitalismo tardío<sup>3</sup>, la condición posmoderna es tratada todavía por buena parte de los investigadores como una postura ideológica o epistemológica más -netamente conservadora-, que se halla de moda en estos tiempos; lo que entorpece la aproximación crítica a nuestra sociedad actual, errando tanto diagnósticos como recetas para superar los graves problemas que aqueja.

La gestación de esta idea por parte del autor surge del análisis diacrónico de las diversas producciones historiográficas y de la transformación que se observa en las propias ciencias sociales desde la segunda mitad del siglo XX; que le lleva a asumir sin complejos un nuevo escenario, la realidad cultural posmoderna, en la que, queramos o no, -pensamos que- nos hallamos inmersos. Comienza el diseño de una nueva historiografía “marxista” para el contexto cultural y epistemológico posmoderno, redefiniendo una serie de conceptos esenciales -objetividad, razón, progreso o verdad- que habían

---

<sup>3</sup> Idea introducida desde el enfoque marxista por Fredric Jameson (1993).

servido de andamiaje teórico para los relatos de la modernidad pero que hoy día sufren significativas mutaciones. Aunque algunas de las obras surgidas en el seno de la escuela de Frankfurt -bajo el paraguas de la Teoría Crítica-, anticipan una revisión de los valores e ideas-fuerza de la modernidad y de la propia concepción finalista y objetivista de la historia, no será hasta comienzos de la década de los setenta cuando comiencen a tambalearse los sólidos cimientos de la Ilustración.

La crítica posmoderna, apoyada en su giro lingüístico por la sociología del conocimiento (Berger y Luckmann, 1966) -que parece olvidar el autor-, impugnó la objetividad científica en las ciencias sociales al poner el acento en la construcción social de la realidad; lo que demostraba tanto la ausencia de una realidad única como la propia subjetividad del historiador al elaborar los relatos historiográficos. Con la llegada de cierto relativismo escéptico a las ciencias sociales se abandona la noción de “verdad unívoca” vinculada al concepto de “razón” como instrumento para el “progreso” moral y material de la humanidad hacia una vida mejor y más feliz. Hablamos, así, de la existencia de múltiples verdades, tantas como realidades coexisten. De esta forma, se descubre el velo idealista que teñía el pensamiento moderno, mostrando la razón como inmanente al interés-económico- del individuo y no al revés (Habermas, 1982, p. 283). Por ello, como señala Bauman (2018, p.141): “el progreso no representa ninguna cualidad de la historia, sino la confianza del presente -nos referimos a las clases dirigentes que lo controlan- en sí mismo” y en la posibilidad de “obligar al futuro a hacer prosperar sus negocios” con lo que aseguran la constante mejora de las condiciones materiales de la minoría dirigente.

Nos parece que uno de los principales logros de Gustavo Hernández radica en eliminar la tradicional contraposición entre la historia social y cultural, trazando una cesura clara y definitiva entre las corrientes historiográficas de la modernidad -grandes paradigmas que incluyen tanto el enfoque positivista, como la escuela de *Annales* y el estructuralismo marxista- y las de la posmodernidad. En la renovada atmósfera cultural, han surgido gran variedad de formas de hacer historia; unas, vinculadas a la corriente tradicional-cultural-



esteticista, corren el riesgo de caer en un relativismo escéptico de carácter cuasi metafísico o escudarse en un neopositivismo acrítico, mientras que otras tendencias como la nueva historia social, la nueva historia cultural y la nueva historia política aportan interesantes enfoques que deben desarrollarse con objeto de reforzar el enfoque crítico de los relatos historiográficos.

En este punto, el autor propone un modelo metodológico de carácter original, integrando la nueva historia social y cultural, en su búsqueda de un acercamiento interdisciplinar y complejo, que recupere el sentido crítico en el análisis de la realidad posmoderna. Se apoya también en tendencias integradoras como la “historia global” y la “ecológica”, necesarias para comprender los principales procesos de cambio -globalización, movimientos migratorios y crisis medioambiental- operados sobre el presente y el ulterior devenir histórico. Asimismo, esta historiografía y sus discursos han de adoptar en sus consideraciones un punto de vista descentralizado -evitando el eurocentrismo civilizador<sup>4</sup>- y feminizarse -eliminando la visión heteropatriarcal- para recuperar las voces de los vencidos y las vencidas, de la multitud, frente al relato de la historia tradicional configurada como memoria del poder.

Podemos subrayar que la historiografía tendrá como objetivo fundamental examinar y comprender una realidad, que ahora será fragmentaria, subjetiva y relativa. Sin embargo, dichas posiciones deben ser matizadas, pues, no culminan obligatoriamente en un relativismo escéptico puramente descriptivo. Siendo conscientes de que los discursos construyen nuevas realidades (Bourdieu, 2014, p. 370), el deber del historiador será posicionarse y construir un relato crítico que articule verdades distintas, donde se vean representados todos los sujetos -individuales y colectivos- e intereses desterrados de los relatos tradicionales. Dicha visión -ofrecida por el autor- ha sido tildada por algunos críticos -pertenecientes al *establishment* académico- de “ideológica”, sin llegar a comprender que cualquier percepción de la realidad pasada o

---

<sup>4</sup>Al igual que con otros conceptos procedentes de la Ilustración, se hace necesario deconstruir la noción de civilización invirtiendo la clásica dicotomía entre *civilización* y *barbarie*, cristalizada durante la extensión del capitalismo industrial.

presente -incluida la suya- lo es, puesto que se construye en razón de la ideología del sujeto, ya sea el pensamiento dominante o contra-hegemónico. Resulta claro, que la historia no puede permanecer “neutral” porque de hecho nunca lo ha sido. Solo pensando la utopía podremos mejorar las sociedades del futuro.

### **PROYECTO DE FUTURO: NORMALIZAR LA UTOPIA**

Llegados a este punto, el autor se pregunta por la nueva función del historiador. Mantiene una posición valiente, pues exhorta a los intelectuales a abandonar la torre de marfil desde la que se ejerciera la crítica a la modernidad para bajar a la trinchera de las aulas y las calles, desde donde cuestionar la racionalidad política instituida, la lógica del sistema, y difundir un conocimiento crítico que elimine las certezas y permita al ciudadano problematizar tanto su vida cotidiana como sus horizontes vitales. Frente a la verdad “militante”, propia de la modernidad, Gustavo recupera para su crítica de la posmodernidad, la interesante noción de “parresia” postulada por Foucault, entendida como la obligación de decir toda la verdad que uno piensa<sup>5</sup>. En esta línea, la pretensión fundamental de la educación será formar el espíritu crítico de los futuros ciudadanos para que sean capaces de pensar por sí mismos, rompiendo con las subjetividades impuestas por el capitalismo tardío. Un buen ejemplo de la viabilidad de la propuesta teórico-práctica del autor y de su compromiso lo tenemos en la fundación del Grupo de Estudios Culturales Antonio Gramsci, espacio de reflexión que sirve de altavoz para la proyección de diversos relatos y discursos contra-hegemónicos (Grupo de Estudios Culturales Antonio Gramsci, 2018).

No se trata de decirles a las personas lo que hacer, sino de hacer inteligibles los problemas cotidianos para que el nuevo ciudadano/filósofo pueda reflexionar sobre ellos y se comprometa en su transformación. Siguiendo a Hardt y Negri (2005, p. 59), el autor plantea dos fases en este proceso: primero un enfoque crítico y deconstructivo que permite desmontar el andamiaje

---

<sup>5</sup> Frente a algunos autores, véase Zizek (2012) o Bernabé (2018), que plantean como solución volver a abrazar una verdad “ideológica” unívoca de carácter militante, que nos llevaría al “Estado-jardinero” totalitario que desmonta brillantemente Bauman (1998).

material y mental que sostiene la hegemonía neoliberal, proyectada por los medios como único modelo factible; para más tarde, sobre la base revelada, construir nuevas prácticas productivas y vitales diseñadas por la multitud configurada en nuevo poder constitutivo. El poder lo tiene la mayoría, el conjunto de ciudadanos que, guiados por una ética humanística, obtiene su emancipación desde lo colectivo, participando de las nuevas formas de comunidad y espacios públicos alternativos<sup>6</sup>.

El contexto posmoderno, si bien ejerce un control feroz sobre el sujeto, ofrece oportunidades para el cambio y la resistencia. A pesar de que la voz de la mayoría -llámese precariado, clase obrera, clases subalternas, multitud- es poliédrica y multiforme, se puede alcanzar cierta unidad, tanto a través del dolor y el sufrimiento como por medio de un proyecto de futuro compartido. Ello permite al ciudadano participar en los cambios, configurándose un sujeto colectivo de gran potencial transformador. Buena parte de la población es incapaz de definir los rasgos fundamentales de la realidad posmoderna, pero sí comprenden bien la angustia que les provoca. Esto los lleva a intentar recrear los vínculos y valores tradicionales de las comunidades precedentes -rotos tras la asunción generalizada de la hiper-individualidad- o a configurar otros de nuevo cuño a través de la crítica reflexiva.

Desde nuestro punto de vista, el contexto posmoderno abona el terreno para la vuelta del pensamiento metafísico, cristalizado en visiones esencialistas de la sociedad como las propuestas por el fundamentalismo religioso y el nacional-populismo reaccionario que se extiende peligrosamente en estos momentos. La incertidumbre e inseguridad producidas por el nuevo dominio biopolítico ha propiciado numerosas insurrecciones de tinte reaccionario y tradicionalista que solo han sido capaces de retocar superficialmente el orden simbólico impuesto por el capitalismo tardío. El repliegue reaccionario en el tercer mundo se inició en la fase final de la guerra fría con la revolución iraní de 1979 y llega hasta nuestros días por medio del autoproclamado Estado

---

<sup>6</sup> Frente a la naturaleza egoísta del *homo economicus*, planteada por la concepción antropológica neoliberal, se recupera la visión aristotélica del ser humano como *zoon politikon*, subrayando de esta forma la dimensión cívica de todos los individuos.

Islámico (ISIS). De igual modo, el empeoramiento en las condiciones de vida de los ciudadanos del primer mundo, fruto de la extensión de las políticas neoliberales y la crisis estructural de 2008, ha alimentado el surgimiento de un nacionalismo xenófobo y racista que exalta el sentimiento identitario de los individuos a través de una serie de criterios excluyentes que redefinen peligrosamente la comunidad nacional. Esta situación resulta muy preocupante, más cuando la extrema derecha parece representar en ocasiones los intereses y preocupaciones populares mejor que los movimientos de izquierda potencialmente transformadores, cuya autocrítica es casi inexistente.

En contraposición a las anteriores, el autor nos presenta (Hernández, 2017, pp.172-176) dos revoluciones posmodernas desarrolladas en el siglo XXI, capaces de desmontar las estructuras de dominación precedentes e imaginar alternativas emancipadoras. Se trata de la revolución zapatista en el estado indígena de Chiapas y la desplegada en los territorios autónomos del Kurdistán sirio que ejemplifican la subversión del orden material y simbólico impuesto por el sistema hegemónico. Cabe preguntarse si sería posible exportar dichas experiencias de emancipación social al mundo occidental. A pesar de las importantes diferencias -que incluyen contextos de gran violencia- ambas ofrecen soluciones válidas, basadas en la resignificación de la noción de ciudadano y municipio. Se trata de aplicar programas transformadores que se adapten a las diversas especificidades de cada comunidad, partiendo del individuo y de su participación colectiva en la toma de decisiones.

Lo que nos queda claro a partir del excursus del autor de este ensayo es que dicho cambio no puede ser dirigido desde arriba por un grupo reducido de personas, una vanguardia que atesore la verdad “militante” sobre la que se asienta una especie de Estado-jardinero que cubra todas las necesidades -materiales y culturales- del sujeto; cualquier movimiento alternativo y revolucionario debe partir desde abajo, del compromiso y la acción local del ciudadano/filósofo en la construcción colectiva de una sociedad mejor. En esta línea, resulta interesante señalar las experiencias municipalistas de Madrid y

Barcelona que -a pesar de sus luces y sombras- abren el camino a nuestro parecer a nuevos horizontes de democracia directa. La clave reside, atendiendo a las palabras de Hobsbawm (2012, p. 348), en que: “el esfuerzo por transformar el mundo no solo es compatible con un pensamiento original, sino que es imposible sin él”. Podemos concluir con ello, la necesidad imperiosa de que no piensen por nosotros, de implicarnos en la lucha ciudadana por la utopía, porque quién realmente vive no puede ser indiferente, no tomar partido.

### **REFERENCIA PRINCIPAL**

Hernández, G. (2017). *La tradición marxista y la encrucijada posmoderna. Notas para una historia social y cultural*. Madrid: Visión Libros.

### **REFERENCIAS**

Bauman, Z. (1998). *Modernidad y holocausto*. Madrid: Sequitur.

Bauman, Z. (2018). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica: Madrid.

Berger, P.L. y Luckmann, Th. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernabé, D. (2018). *La trampa de la diversidad. Como el neoliberalismo fragmentó la identidad de la clase trabajadora*. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1989-1992)*. Barcelona: Anagrama.

Foucault, M. (1986). *La verdad y las formas jurídicas*. México: Gedisa.

Gramsci, A. (2010). *Antología*. México: Siglo XXI.

Grupo de Estudios Culturales Antonio Gramsci (2018). Recuperado de <http://grupoeculturalesagramsci.blogspot.com>

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus: Madrid.

Hardt, M. y Negri, A. (2005). *Imperio*. Paidós: Barcelona.

Hernández, G. (2012). Historia social frente a historia tradicional. ¿Una cuestión de moda? *Ab initio*, 5, 81-94.

Hernández, G. (2018). *Ser estudiante en el periodo Barroco*. Madrid: Fundación Española de Historia Moderna.

Hobsbawmn, Eric J. (2012). *Como cambiar el mundo: Marx y el marxismo. 1840-2011*. Barcelona: Crítica.

Rendueles, C. (2016). *En bruto. Una reivindicación del materialismo histórico*. Madrid: Catarata.

Zizek, S (2004). *Repetir Lenin*. Madrid: Akal.

# **OBITUARIOS**

## **Recordatorio intergeneracional de Josep Fontana** *Intergenerational memory of Josep Fontana*

Raimundo Cuesta y Gustavo Hernández Sánchez  
(Fedicaria-Salamanca)

Recibido en septiembre 2018  
Aceptado en octubre 2018

### **Referencia**

Cuesta, R., y Hernández Sánchez, G. (2019). Recordatorio intergeneracional de Josep Fontana. *Con-Ciencia Social (segunda época)*. 2, 188-201.

### **INTRODUCCIÓN**

Un reciente libro de Roger Chartier, *La mano del autor y el espíritu del impresor* (2018), comienza evocando un verso de Quevedo (“Escuchar a los muertos con los ojos”) para señalar que, una vez extinguida la vida, solo podemos escuchar a los muertos con la lectura (con los ojos). Del profesor Fontana, del que tanto y tanto aprendimos, podría decirse que, tras su fallecimiento el 28 de agosto de 2018, todavía su obra ha de ser leída y escuchada con los ojos bien abiertos y los oídos muy atentos. No obstante, este obituario en homenaje a su memoria no quiere transformarse en un recuento erudito y académico de su obra, ni tampoco pretende, como es habitual en el género, entonar una salmodia encomiástica del difunto por más que se la tenga merecida, sino que más bien se persigue traer a la memoria la huella dejada por sus investigaciones a través de la experiencia vivida y del testimonio aportado por los dos autores de esta reseña, que pertenecemos a mundos generacionales muy separados y, por tanto, distintos. En efecto, Raimundo Cuesta empezó su carrera docente en educación secundaria en 1975 mientras que Gustavo Hernández Sánchez apenas la inicia al tiempo de pergeñar este texto. Uno y otro coincidimos en haber tenido una formación inicial y una proclividad historiográfica de indubitable raigambre marxista, aunque los temas y periodos de especialización de ambos son diferentes. Los dos hemos acabado convergiendo en Fedicaria, federación de profesores de pensamiento crítico



dentro de la que el legado del historiador catalán fue sobresaliente y sigue siendo muy relevante.

En efecto, cualquiera que remonte su mirada al número 1 de *Con-Ciencia Social* (1997) puede comprobar cómo la sección “Pensando sobre...” estaba dedicada a Josep Fontana (un artículo sobre su trayectoria y una entrevista), lo que, como se verá, no fue capricho o casualidad, sino elección voluntaria y afortunada decisión que inauguraba por aquel entonces una muy sugerente galería de personajes, de distintos campos del conocimiento, que se iban a asomar a las páginas de nuestra revista a modo de muestra muy significativa de una parte sustancial de lo mejor del pensamiento crítico español de las últimas décadas. Sin duda, Fontana merecía inaugurar ese desfile de mentes preclaras e insumisas frente a los imperiosos mandatos de una sociedad manifiestamente mejorable.

## **EXPERIENCIA Y TESTIMONIO DE RAIMUNDO CUESTA**

### ***Orígenes del conocimiento de la obra de Fontana***

Cuando era estudiante en la sección de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Salamanca apareció en la editorial Ariel *La quiebra de la monarquía absoluta (1814-1820)*. Era el año 1971 y yo no hacía mucho que había cumplido los veinte años de edad. Todavía lo conservo en mi biblioteca, con forro plastificado y fecha de compra (julio de 1972); puedo recordar que este libro me causó un terremoto cognitivo afianzando lo que ya era una proclividad mía hacia la historia entendida bajo las pautas explicativas del marxismo. Todavía pienso, como dejé dicho en 1997, que *La quiebra de monarquía absoluta...* fue de uno de los pocos libros de historia, producidos por autores hispanos, que merecen catalogarse de revolucionarios, metodológica y políticamente hablando, en el panorama historiográfico de los años en que fue gestado (los años sesenta). Renovó la historia económica y confirmó la existencia de un marxismo académico de alta excelencia científica, aunque quizás, con la perspectiva que nos dan los años transcurridos, hoy lo

juzgaríamos excesivamente economicista. Pero, claro, cualquier obra es hija de su tiempo y por entonces en la universidad tardofranquista el economicismo estaba al orden del día entre los jóvenes aprendices de historiador, que buscábamos en ese tipo de marxismo no sólo una fuente de conocimiento sino también una expectativa emancipadora y rotundamente antifranquista. Por lo demás, en aquel tiempo la crisis del Antiguo Régimen y la transición al capitalismo y a la forma de Estado liberal estaba de moda y yo mismo, al acabar mi licenciatura en historia en 1973, no me resistí a hacer mis pinitos en demografía histórica y en tomar mi ciudad natal, Santander entre 1753 y 1808, como banco de pruebas para demostrar la descomposición de las estructuras socioeconómicas precapitalistas.

Desde los años setenta leí con avidez y con verdadera pasión todas las publicaciones de nuestro historiador que caían en mis manos. En mi facultad incluso había algunos catedráticos, magníficos historiadores, cercanos al materialismo histórico, como Marcelo Vigil de Historia Antigua o José Luis Martín de Historia Medieval, pero todavía, por lo general, el poder académico estaba aferrado a fórmulas tradicionales de hacer y entender la historia (Fontana era invisible entre los contemporaneístas salmantinos acaudillados a la sazón por la inefable catedrática teresiana María Dolores Gómez Molleda)<sup>1</sup>, aunque la joven generación de los pretendientes a la docencia universitaria en España, a la sazón estudiantes o profesores no numerarios, hizo bandera del marxismo del mismo modo que luego plegaron enseñanzas, abandonaron sus pulsiones juveniles y buscaron alojarse en paradigmas historiográficos más confortables. En cambio, Fontana era ya en 1971 un hombre maduro y un historiador en plenitud creativa que, a diferencia de otros muchos, permaneció fiel a su idea de vincular la profesión de historiador a un horizonte de cambio social profundo. Permaneció fiel, probablemente, opino, que quizás en algunos casos excesivamente fiel, a la constelación de ideas del marxismo ortodoxo,

---

<sup>1</sup> Incluso más tarde, cuando la eximia teresiana dejó las riendas de la cátedra salmantina, la influencia de la obra de Fontana entre el profesorado de contemporánea fue, salvo excepciones, más bien débil. Es fama que, desde esa plataforma académica, algunos éramos tildados de “fontanistas” en sentido peyorativo.

que en mi época de estudiante tenía a Pierre Vilar, entrañable amigo de Fontana, como máxima figura y maestro de toda mi generación.

A ese lejano pero intenso magisterio (incluida su ácida crítica a la escuela de los Annales, que, en parte, hoy yo no compartiría) hay que añadir, apenas terminada la carrera, la deuda impagable que contraí con su labor de difusión de los historiadores marxistas británicos, especialmente de E. P. Thompson, o también de E. Hobsbawm, principalmente a través de editorial Crítica. En todo caso, el reconocimiento de su obra pronto alcanzó magnitudes internacionales, una auténtica excepción dentro del panorama hispano.

### **Contactos personales**

Conocí personalmente al profesor Fontana como ponente en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca (ICE), en las jornadas organizadas durante el curso 1982-1983 por el grupo Cronos, que anualmente montaba un programa dirigido al profesorado de Bachillerato del distrito universitario con vistas a su actualización científica acerca de la historia de España y de conocimiento sobre la didáctica de la historia. Habíamos fundado ese colectivo en 1981 en el ICE de Salamanca y Fontana aceptó amablemente la invitación a participar. Su intervención, repetida en Cáceres, fue editada por la Institución Cultural El Brocense con el título *Enseñar historia*. Tras su conferencia, pasamos a una conversación cercana y más espontánea durante la cena. Recuerdo que nos acompañó Marcelo Vigil, buen amigo de nuestro invitado y cuyas relaciones eran de recíproca admiración. Por mi parte, atisbé a un Fontana un tanto tímido, poco amigo del halago y un punto reconcentrado en sí mismo. Seguramente la admiración desmedida que profesábamos hacia su trabajo obraba a favor de que la charla trascurriera por veredas no excesivamente memorables.

La siguiente vez que estuve con Fontana fue en octubre de 1996 en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca, con motivo de la entrevista que se hizo para el número fundacional de *Con-Ciencia Social*, con la ayuda y colaboración de Ricardo Robledo, brillante discípulo suyo y catedrático de Historia Económica, y Manuel Fernández Cuadrado del grupo

Cronos. La publicación de la entrevista se vio acompañada de un artículo de fondo, “La historia como inagotable esperanza crítica. Apuntes acerca de la obra de Fontana” (1997), que escribí con esmero y que resiste el paso del tiempo.

### ***Temas más destacables***

Con la perspectiva que nos da el tiempo, seleccionaría dos temas que, excluyendo el fuerte y duradero impacto de sus estudios sobre la hacienda del Antiguo Régimen en España, han dejado más huella o me han interesado más por mi condición de profesor, a saber: su concepción de la historia social como proyecto al servicio del futuro y sus intervenciones sobre didáctica de la historia. Respecto al primero de los asuntos, me quedaría con su *Historia. Análisis de pasado y proyecto social* (1982), uno de sus libros más conseguidos, verdadera fuente de inspiración para los que en los años ochenta dábamos clase en institutos y tratábamos de cambiar la historia enseñada y transformar el conjunto de la sociedad. En segundo lugar, junto a la idea de utilizar la historia como arma para una disección implacable de los problemas del presente y como fuente creadora de expectativas transformadoras mirando hacia del futuro, la otra veta sería la didáctica de la historia. Sus ocasionales intervenciones sobre la enseñanza de la historia, que revitalizan y enriquecen una tradición poco cultivada por los grandes historiadores excepto por Rafael Altamira, que, en este aspecto, constituyó un antecedente de sus propias incursiones en el tema educativo. Quizás la más significativa y simbólica de sus aportaciones, por coincidir con los amenes del franquismo, fue el artículo “Para una renovación de la enseñanza de la historia” (1975), que entonces se esgrimía como el *non plus ultra* de la didáctica. En realidad, esta y su otras de sus intervenciones en este campo (incluida la citada entrevista de 1997 en *Con-Ciencia Social*) no iban mucho más allá de pedir una reorientación de los contenidos de la historia enseñada y un acercamiento a los problemas reales de la sociedad, lo que en aquel tiempo no era moco de pavo. Pero, en este terreno, su discurso mantuvo una cierta proximidad con las propuestas fedicarianas de didáctica crítica basada en

problemas sociales relevantes, pero de ninguna manera una identificación plena. Creo que su influencia, entre nosotros, como no podía ser de otra manera, fue mucho más como teórico de la historia y como historiador que como didacta.

Por lo demás, en la última etapa creativa Josep Fontana estalla en forma de historiador del mundo. He sido lector menos entusiasta y enfervorizado de sus últimas obras tales como *Por el bien del Imperio. Una historia del mundo desde 1945* (2011), o *El siglo de la revolución. Una historia del mundo desde 1914* (2017). Llenas de erudición y de fuentes inéditas, la trama narrativa e interpretativa no siempre iguala la exhibición de riqueza de datos. Aunque las comparaciones sean odiosas, leyendo estas obras uno no puede dejar de evocar a E. Hobsbawm (*The Age of Extremes: the Short Twenty Century, 1914-1991*, 1994. Edición española de 1995 en Crítica, con el título *Historia del siglo XX: 1914-1991*).

### ***Usos públicos de su obra***

Su militancia en el PSUC habla en favor del compromiso político y social de un historiador, dentro de cuyo magisterio han gozado generaciones de intelectuales de izquierdas. No obstante, él mismo fue víctima de la desintegración del comunismo hispano a lo largo de los años ochenta cuando la apuesta eurocomunista queda abortada. Por aquel tiempo, su defensa del socialismo real encarnado en la URSS era, a mi modo de ver, nada afortunada. Para entonces la izquierda ya había perdido su “inocencia” gracias, entre otros factores, al XX Congreso del PCUS de 1956 y al 68 checoslovaco, y por ello me pareció difícil de entender su defensa pertinaz de un régimen caduco hasta las vísperas de su disolución. Algo de ese tic permisivo y comprensivo con los abusos del socialismo real todavía se atisba muchos años después en libros, por lo demás admirables, como *Por el bien del imperio* (2011), en el que el tratamiento blando y tolerante que otorga al capitalismo de Estado de la China actual se asemeja al que antaño diera a la URSS.

Me resultó especialmente rechazable y desagradable el uso público de su figura y de su obra en actividades como fue su participación en el Simposio de

diciembre de 2013 celebrado bajo la etiqueta de *Espanya contra Catalunya (1714-2014)*, título impresentable y mediante el cual se pretendió conceder cobertura histórica a los afanes secesionistas que entonces se estaban cociendo, azuzados por la confluencia de las políticas del PP y de las altas instancias del poder judicial con la pleamar de un nacionalismo catalán de corte independentista<sup>2</sup>. Sabía de antiguo la posición catalanista de Fontana, lo que no me parecía nada raro ni negativo, dada su trayectoria en el PSUC. Pero me extrañó cómo un historiador de su talla más allá de las querellas nacionales dejara exponer su obra al servicio de gentes de dudosa acreditación izquierdista o de manifiestos voceros de un nacionalismo de corte etnicista. Por su parte, en *La formació d'una identitat. Una història de Catalunya* (2014), mantenía un discurso identitario esencialista e historicista, que en nada tiene que ver con las concepciones más consistentes sobre la interpretación de la historia de las naciones, como son las de E. Hobsbawm o R. Benedict, en las que las tales entidades son comprendidas como invención de la tradición en forma de imaginario colectivo. Entre el polo primordialista y el construccionista en la explicación de la realidad nacional, Fontana, rompiendo con las fuentes de su propio pensamiento, apostaba por una versión historicista del primero, si bien vestido de luchas de clases.

Fontana ha contribuido a enriquecer el marxismo hispano, que históricamente, si se salva Manuel Sacristán, ha carecido de pensadores con luz propia. Se erigió en defensor de la historia social frente a los muchos virajes y derivas de la llamada historiografía postmoderna. Su posición al respecto es la del defensor de un baluarte sitiado y en peligro y por ello mismo se resistió a juzgar las valiosas aportaciones de algunos enfoques “postsociales”, que por lo demás han bebido en las fuentes de pensadores como W. Benjamin o E. P. Thompson, que curiosamente el “ortodoxo” Fontana introduce y divulga en España. Esta escasa sensibilidad hacia las nuevas orientaciones historiográficas le fue granjeando, como pude comprobar a menudo, muchos

---

<sup>2</sup> Recientemente su discípulo Gonzalo Pontón (29 de septiembre de 2018) ha señalado que Fontana desconocía (y le disgustó) el título del evento, y que su posición distaba de ser independentista.

enemigos a nuestro historiador entre jóvenes aspirantes al relevo de guardia en la historiografía española.

Al final, muchos de estos jóvenes muestran una total falta de respeto y consideración hacia su obra, lo que es poco o nada recomendable, porque no es preciso que cada generación reinvente el mundo en su totalidad y de nueva pieza como si nada existiera antes. Hoy, además, creo que los intentos de aproximación entre la historiografía social y la cultural constituye una realidad muy tangible y positiva. Al final, a pesar de las luces y sombras, de las polémicas escaramuzas políticas e ideológicas de algunas facetas de su vida, hay que señalar que ha muerto uno de los grandes historiadores de nuestro tiempo, del que nos sentimos herederos en su afán de poner el conocimiento histórico riguroso al servicio de la tarea incansable de mejorar la vida de los seres humanos.

## **EXPERIENCIA Y TESTIMONIO DE GUSTAVO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ**

### ***Fontana: historiador, maestro de historiadores***

Algo que me llamó la atención al buscar información en la red sobre Josep Fontana y las noticias publicadas tras su muerte, fue que una de las constantes que se repite es su consideración como "maestro de historiadores", en prensa que va del diario de derechas *La Razón* al de contra-información *Kaos en la red*, entre muchísimos otros. Cualquiera de dichos obituarios que uno puede consultar fácilmente en *Google* sirve para establecer una breve idea inicial sobre la importancia de su obra, la cual hemos abordado someramente en el epígrafe anterior. No es preciso, por ello, en esta interpelación a dos manos, destacar sus logros, influencias y proyecciones, sino que nos parece más oportuno reflexionar sobre su pensamiento y lo que éste puede significar para dos generaciones distintas. En mi caso, me gustaría destacar un concepto de "marxismo" o "historiador marxista" no exento de contradicciones, esto es, en constante transformación y, probablemente por ello, muy válido para pensar la *historia del tiempo presente*. También sobre

cómo puede un historiador como Fontana servir a la formación de un joven historiador cómo yo, es decir, qué puede significar su obra para mi generación. Este otro aspecto de mi reflexión será seguramente, por introspectivo, mucho más subjetivo.

### ***Aristas de la obra de Fontana***

Reflexionaba recientemente el historiador británico Perry Anderson en el prólogo de la reedición de su obra *Las antinomias de Gramsci* (1976) acerca de que es un lugar común que "el pensamiento de cualquier mente privilegiada es tan coherente como su prestigio exige"; siendo la principal tarea del comentarista: "demostrar su unidad fundamental subyacente" (2018, p. 17). Cuando la realidad es precisamente la contraria.

Peligro del que no está exenta tampoco la obra de Fontana. En efecto, hoy cada uno puede, o podemos, destacar aquello que mejor nos parezca sobre la misma. El muestreo que mencionábamos es buen ejemplo de ello. Así, unos le recordarán como hombre fuerte del PSUC, intelectual orgánico, especialmente en la etapa de la configuración de su obra como referente para los marxistas españoles, tal y como se destaca en el epígrafe anterior. O más bien, por el contrario, como un intelectual de talla, independiente, capaz de incluir en su obra las novedades historiográficas fruto de un contexto variable y que van de un marxismo más bien ortodoxo a la inclusión de la revisión británica en torno a la obra de Gramsci de autores como Thompson o Hobsbawm, pero sin caer en el oportunismo académico ni en la deriva nihilista del postestructuralismo postmoderno. Esta es, se podría decir, la evolución que ha tomado buena parte de la historiografía marxista en nuestro país. También, en los últimos años, como un catalanista férreo defensor del derecho de autodeterminación, más o menos de izquierdas según el interlocutor que lo evalúe; pero muy distante, tal y como muestra la opinión de Raimundo Cuesta, del punto de vista mayoritario entre los autores de la izquierda española. En todo caso, un historiador brillante capaz de ser todas esas cosas a la vez. Precisamente, son estas contradicciones y múltiples aristas de la obra y pensamiento de Fontana las que nos parecen más valiosas.



### ***Mi admiración por Fontana***

Recuerdo una anécdota sobre uno de mis últimos viajes a Barcelona. Visitaba a un amigo que estudia en la Pompeu i Fabra, y una de las paradas de la visita que me hizo en los edificios del Campus de la Ciutadella fue la de su despacho acristalado en los pasillos del edificio del Depósito de las aguas, diseñado por Josep Fontseré y el entonces joven estudiante de arquitectura, Antoni Gaudí. La estructura fue rehabilitada a mediados de los noventa y actualmente es la sede de una impresionante Biblioteca, a la que Fontana cedió buena parte de sus fondos personales. Creo que en pocas ocasiones he entrado en un lugar de similares características con la esperanza de cruzarme con alguien a quien admiro. Pero ese día no estaba allí.

A diferencia de Raimundo Cuesta, cuando comencé a estudiar mi licenciatura de Historia, Fontana era ya un autor consagrado, referente, sin duda, para aquellos que nos considerábamos de izquierdas. Y fue seguramente por ello que seguí sus publicaciones, a pesar de situarse en un área de estudio diferente de la mía. Lo que más me interesaba era el punto de vista que pudiera tener este autor en torno a la tradición marxista y su aplicación metodológica como una de las múltiples formas de interpretación de la historia. En una de sus últimas intervenciones señalaba: "ser 'un historiador marxista' consiste, en mi opinión, en participar en un amplio campo intelectual que va más allá de las codificaciones más o menos dogmáticas que forman lo que algunos entienden por 'marxismo'" (2018, p. 11). Al mismo tiempo que reclamaba: "la formación de un historiador marxista debe mantenerse siempre activa" (2018, p. 14). Pueden comprender que es fácilmente estar de acuerdo con su punto de vista. Considero que son precisamente estas cuestiones las que pueden llevarnos a tenerle, efectivamente, como un "maestro de historiadores", al menos en mi caso. Por lo que cuenta el otro autor de este texto, también en el suyo. ¿Cómo ha influido desde un punto de vista más subjetivo una persona como Fontana en mi formación?

En un momento de repliegue de una parte de la academia hacia posiciones neo-historicistas y de un positivismo rampante, mucho más peligroso que la supuesta deriva anticientificista de la filosofía postmoderna, por cierto, Fontana ha representado un ariete de defensa de la historia social, un contrapunto que nos insuflaba aire frente a lo que muchas veces se nos enseñaba en la Facultad. Después de todos estos años, esa vacilación hacia su obra o hacia todo aquel que pudiese ser considerado de "fontanista", o más bien, "marxista", continúa bien presente en los pasillos universitarios salmantinos (y me consta que también en otras universidades), donde esta historiografía sigue siendo tildada de historia ideologizada, como si no lo fuesen todas las *formas de hacer historia*. Valga como ejemplo el debate sostenido entre Juan A. Andrade y los comentaristas de su libro *El PCE y el PSOE en (la) transición* (2015) o entre el propio Raimundo Cuesta y Santos Juliá en los encuentros que semestralmente organiza el área de historia contemporánea de la Universidad de Salamanca. Pero toca hablar de Fontana y de por qué su obra es útil para formar jóvenes historiadores.

Cierta es la opinión que sostiene Raimundo Cuesta acerca de la carga del catalán contra la historiografía de *Annales*, pero en mi caso, esta crítica abría paso a un horizonte completamente nuevo. Si alguien como él se atrevía a realizar lo que en centros universitarios como el que yo me formé era poco menos que una herejía, aquello quería decir que toda verdad ampliamente aceptada no tiene por qué ser considerada como universal. Fontana nos recordaba cómo en el paso de una historia social de la primera generación de *Annales* a una "historia total" en la segunda etapa de esta corriente historiográfica, sus principales autores como Braudel habrían convertido lo que fue la virtud de Bloch y Febvre en un defecto: "en una simple mitología de la novetat, en un pseudocientificisme..." (1974, pp. 294-295).

Algo que definía como "desorientación teórica", que terminó por derivar, en algunos casos, en abierto "academicismo conservador": "*Annales* se había sumado a esta causa con apariencias de objetividad" (Fontana, 1982, p. 211). Imagínense lo que supone leer esto para una persona que, como yo, creía a

pies juntillas lo que sus profesores le decían. Hoy poseo cierta madurez que entonces no tenía, y puedo afirmar, de manera weberiana, que ese "desencantamiento" se lo debo a personas como él. Esta apariencia de objetividad todavía hoy se mantiene, disfrazada esta vez de un neoconservadurismo de carácter neoliberal que impregna publicaciones, grupos de investigación y profesorado, salvando honrosas excepciones. En efecto, para un estudiante con ciertas inquietudes y vinculado a la izquierda política como yo, Fontana era siempre una cita de autoridad a la que acudir cuando nos decían que el marxismo era cosa del pasado, cuando trataban de inculcarnos, por ejemplo, una imagen dulcificada de la historia de los Estados Unidos y de los países del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) como garante de las "democracias" liberales occidentales. Cuando trataban, en definitiva, de hacernos pensar que no hay alternativas al capitalismo.

### ***Desencuentros***

Pero Fontana también se enfrentó contra la historiografía postmoderna, sobre la que yo guardo una visión menos combativa y, ciertamente, más ambivalente, y la cual considero que buena parte de la izquierda no termina de comprender bien, con posiciones que vuelven a tratar de reproducir desafortunadas viejas ortodoxias (contra las que el propio Fontana, por cierto, nos advertía en uno de sus últimos textos, anteriormente citado). En su obra *La historia después del fin de la historia* (1992) cargaba contra esta envenenada idea de Fukuyama que tradicionalmente se relaciona, a veces de manera acrítica, con la filosofía postmoderna, y que he tratado de desvincular -con mejor o peor fortuna- como una relación de carácter causal en varios de mis trabajos. Es decir, que "lo postmoderno" no es una opción ideológica, como sí lo son el comunismo o el neoliberalismo, sino más bien una cuestión ontológica o cultural que debemos de saber *deconstruir* de manera crítica, al menos si queremos transformar la realidad que nos es dada. No podíamos estar de acuerdo en todo. No obstante, advertía también en esta obra, a pesar de ello, sobre los peligros que debería confrontar el marxismo frente a este nuevo contexto de supuesto "fin de las ideologías". Después de todo, algo sí

estaba cambiando y la situación geopolítica y cultural en las sociedades del capitalismo avanzado tras la caída del muro era muy distinta del panorama anterior.

A pesar de estos matices, si tuviera que elegir una de sus publicaciones, la obra que más me influyó y que en cierta medida articuló mi ensayo sobre el marxismo y la encrucijada postmoderna (2017), a pesar de nuestras diferencias, fue *Historia. Análisis del pasado y proyecto social* (1982), puesto que en ella se contenían las nociones básicas de un marxismo bien temperado: "análisis del pasado, crítica del presente y propuesta para el futuro" (1982, p. 140). Creo que este es el Fontana que debemos reclamar desde una historiografía comprometida con el pensamiento crítico. Fontana es siempre un autor al que acudir para compartir con él una visión de la historia contemporánea más descarnada, una perspectiva más acorde con nuestra forma de interpretar el mundo y con la que quizá el futuro deje de ser un país extraño.

## REFERENCIAS

- Anderson, P. (2018). *Las antinomias de Gramsci*. Madrid: Akal.
- Andrade, J. A. (2015). *El PCE y el PSOE en (la) transición*. Madrid: Siglo XXI.
- Chartier, R. (2018). *La mano del autor y el espíritu del impresor*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cuesta, R. (1997). La historia como inagotable esperanza crítica. Apuntes acerca de la obra de Josep Fontana. *Con-Ciencia Social*, 1, 103-120.
- Fontana, J. (1971). *La quiebra de la monarquía absoluta (1814-1820)*. Barcelona: Ariel.
- Fontana, J. (1974). Ascens y decadència de l'escola dels "Annales". *Recerques*, 4, 283-298.

- Fontana, J. (1975). Para una renovación de la enseñanza de la historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 11, 10-13.
- Fontana, J. (1982). *Historia. Análisis de pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.
- Fontana, J. (1992). *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica.
- Fontana, J. (2011). *Por el bien del Imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Barcelona: Pasado & Presente.
- Fontana, J. (2014). *La formació d'una identitat. Una història de Catalunya*. Barcelona: Eumo.
- Fontana, J. (2017). *El siglo de la revolución. Una historia del mundo desde 1914*. Barcelona: Crítica.
- Fontana, J. (2018). La formación de un historiador marxista. *Nuestra Historia*, 5, 11-14.
- Hernández Sánchez, G. (2017). *La tradición marxista y la encrucijada postmoderna. Notas para una historia social y cultural en el siglo XXI*. Madrid: Visión Libros.
- Hobsbawm, E. (1995). *Historia del siglo XX: 1914-1991*. Barcelona: Crítica.
- Pontón, G. (2018, septiembre 29). La responsabilidad de los historiadores. *Babelia, El País*, 3-5.

## **Conversando con Paz. En recuerdo de Paz Gimeno Lorente**

### ***Conversing with Paz. In memory of Paz Gimeno Lorente***

Javier Gurpegui Vidal  
Fedicaria-Aragón/I.E.S. "Pirámide" (Huesca).

Recibido en mayo 2018  
Aceptado en junio 2018

### **Referencia**

Gurpegui Vidal, J. (2019). Conversando con Paz. En recuerdo de Paz Gimeno Lorente. *Con-Ciencia Social (segunda época)*. 2, 202-214.

Este espacio está dirigido a recordar a Paz. Y no sé si lo que procede es recapitular su vida y obra, como si inauguráramos la estatua de una mujer ilustre, que lo fue. Pero también pienso que esto no le gustaría: dar por terminado el fluir de sus pensamientos, clausurar tan de repente multitud de conversaciones que en un momento dado iniciamos con ella, a veces atropelladamente, como ella hablaba, y que no nos llevaron a ninguna conclusión definitiva. Todos aquellos intercambios verbales quedan ahora necesariamente abiertos, para nada procede concluirlos, porque experimentamos que el diálogo sigue vivo, nos quedan todavía cosas por decir, más allá de la existencia física de Paz. Por ello este obituario, más que un recuerdo meramente emocional, pretende seguir conversando, dialogando, discutiendo con ella; porque así, de esta forma, ella nos sigue acompañando.

Nuestro discurso siempre presenta opacidades. Entiendo por opacidad una certeza que no ha sido suficientemente contrastada y que, sin embargo, funciona como un axioma, como una verdad indiscutida de la cual partimos. Y sin embargo, muchas veces estas opacidades presentan nuestro costado, literalmente, más discutible. En el caso de Paz, su opacidad mayor era la

confianza ilustrada en el diálogo, la curiosidad intelectual y el pensamiento individual, referencias (aunque acaso todas sean una sola), que –según nuestra autora- nos ennoblecen y nos aportan un instrumental de resistencia intrínsecamente bueno. En un tiempo en el que la metafísica –entendida como fundamentación- está en descrédito, aquí nos encontramos, como decía Paz, con una auténtica *cuasimetafísica* de su discurso. Algo que fundamenta, pero que está, paradójicamente, siempre sujeto a discusión.

Paz ejerció labor docente como profesora de Primaria, y formó parte como pedagoga de los Equipos de Orientación Psicopedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia y la Diputación General de Aragón. En 2003 le fue concedido el premio a la profesionalidad (CERMI-DGA). Colaboró e impartió cursos de doctorado en diversas universidades sobre la Teoría Crítica y Jürgen Habermas, así como programas de formación del profesorado. Su tesis doctoral en Ciencias de la Educación (1993) se publica con el título de *Teoría Crítica de la Educación: una alternativa educativa para una sociedad en crisis* (1995). Recibió por ella el Premio Extraordinario de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, así como el Primer Premio, compartido, en la modalidad de tesis doctoral, de los *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa 1994* (Gimeno Lorente, 1996). Fue autora y coautora de obras relacionadas con la Teoría Crítica de la Educación, colaboró en revistas especializadas en educación y formó parte de seminarios permanentes de profesorado, que trabajaban desde la perspectiva crítica, como el zaragozano Seminario de Sociología de la Educación y Fedicaria. Participó activísimamente en Fedicaria, bien desde su sección aragonesa, bien a través de estructuras federales, como *Con-Ciencia Social* o los encuentros de la Federación.

Puede decirse que casi todo lo que escribe Paz a partir de la elaboración de su tesis es una concreción, derivación o profundización de lo dicho en ella. Como en una estructura fractal, lo más pequeño, sus textos más breves, reproducen las formas de lo más grande, de toda una totalidad intelectual. Por ello, no dejaremos pasar la ocasión de exponer algunos grandes rasgos de su pensamiento, aunque sea de forma abierta e inacabada, aprovechando los tres

grandes apartados de su tesis y señalando las ramificaciones que podemos encontrar en escritos posteriores, especialmente los publicados en *Con-Ciencia Social*. Como ya hemos apuntado, queremos que esto sirva de excusa para que este obituario no sea una mera ocasión para el duelo, sino para seguir trabajando, tal y como yo imagino que le gustaría.

El primer núcleo de reflexión de su trabajo se dirige a establecer como referente de pensamiento la Teoría Crítica de la Sociedad, tal y como enuncian los autores de las dos primeras generaciones de la Escuela de Frankfurt: la primera, representada fundamentalmente por Max Horkheimer, Theodor W. Adorno y Herbert Marcuse, y la segunda, para la autora representada sobre todo por Habermas. Precisamente, una de sus colaboraciones en *Con-Ciencia Social* viene a ser un perfil de este filósofo, tan importante para ella, con ocasión de la concesión del Premio Príncipe de Asturias a las Ciencias Sociales (2003a). Y con posterioridad, en sucesivas colaboraciones, hará acto de presencia una tercera generación, a la que pertenecerían Axel Honneth, Helmut Dubiel, Hans Joas o Detlev Claussen, entre otros. Esta presencia tendrá lugar bien a través de una recapitulación sobre la evolución de la Teoría Crítica, especialmente en su vertiente educativa (Gimeno Lorente, 2012), o bien con la reseña de *¿Redistribución o reconocimiento?*, libro que confronta las posturas de Axel Honneth y Nancy Fraser alrededor de la lucha por la redistribución y el reconocimiento, como constitutivos de la idea de justicia (Gimeno Lorente, 2008).

En todo caso, en relación con esta articulación cronológica, donde mayor hincapié hace Paz es en la superación que implica la segunda generación respecto a la primera. Más concretamente, en el abandono por parte de Habermas de los planteamientos de la Filosofía de la Con-Ciencia, propia de los primeros frankfurtianos, basada en una escisión entre el objeto y un sujeto del conocimiento que venía a adoptar un carácter inequívocamente trascendental. Recordemos que la Teoría Crítica plantea la necesidad de que el conocimiento sea crítico consigo mismo y con la sociedad que produce; el referente de qué es lo correcto socialmente hablando no puede ser determinado de antemano.



La lucha social debe dirigirse a terminar con lo malo, pero no a imponer una versión preconcebida de qué sea lo bueno. En esta tesitura, Habermas instauraba un paradigma comunicativo, según el cual son los sujetos puestos en comunicación los responsables de una acción intencional, destinada a desarrollarse en un entorno social concreto. Esta perspectiva facilitaba la consideración del conocimiento como constructo social, impugnando esfuerzos del poder académico desvirtuar dicho conocimiento en beneficio de intereses corporativos. Así, la sociedad viene a ser el escenario de esa interacción entre sujetos, el *mundo de vida*, en peligro de ser colonizado por la lógica del *sistema*, una estructura donde se despliegan las relaciones de dominio. Para Paz Gimeno, este enfoque, mucho más claro expositivamente, constituía una buena alternativa al lenguaje metafórico usado por los primeros frankfurtianos, que daba lugar a una ambigüedad en su interpretación de las prácticas sociales que dejaba la puerta abierta a contaminaciones ideológicas tan peligrosas como las que la misma filosofía a la que se enfrentaba.

Algunos autores han cuestionado esta supuesta superación de Adorno por parte de Habermas. Albrecht Wellmer (1993) señala la intención del discurso adorniano de instrumentalizar los conceptos para trascender los mismos conceptos, ya que la lógica formal hace abstracción de la vida del sentido lingüístico, al igual que la ilustración cientifista hace abstracción de la dimensión comunicativa de la praxis humana. En este sentido, los rasgos literarios, ensayísticos, del discurso filosófico de Adorno rehúyen la supuesta precisión del lenguaje técnico, en un intento por reconstruir lingüísticamente una realidad en constante proceso de mutación; para este autor, el ensayo como forma “extrae la plena consecuencia de la crítica al sistema” (Adorno, 2003, p. 19). Vicente Gómez (1998, pp. 179-193), por su parte, considera que, frente al enfoque de Adorno, el concepto de *acción comunicativa* renuncia a la contemplación de una *totalidad social*, lo que a su vez supone una renuncia a cambiar esa totalidad, es decir, a cambiar la sociedad.

En todo caso, la misma Paz (Gimeno Lorente, 2014a) sale al paso de alguna de las simplificaciones, como la que reparte de forma maniquea, entre la primera y

segunda generaciones de la Escuela, la crítica de la dominación capitalista, propia de la primera, frente a la acción alternativa de los sujetos críticos, dirigida a contrarrestar esta dominación a través de una posible acción emancipadora, de carácter crítico, más vinculada a la segunda generación. Frente a esta falsa disyuntiva, Paz plantea que una tensión dialéctica atraviesa las obras de Adorno, Horkheimer y Habermas, de manera que de la denuncia de la alienación se deriva la posibilidad de una acción mejor; ambos, dominio y emancipación, son momentos presentes en la reflexión de los tres autores. Así, según Habermas, el constructo *acción comunicativa* no solo se relaciona con unas condiciones normativas en las que se debe desarrollar el diálogo, sino que constituye un instrumento para detectar tesituras de poder-dominio que se desarrollan en el entorno social. Aunque Habermas, y la misma Paz, insistieran en esa exaltación del diálogo social, de la obra del filósofo se desprende un potente diagnóstico, descriptivo, no solo normativo, de cómo funcionan el conflicto y el consenso en nuestra sociedad. Cosa que no hemos tenido suficientemente en cuenta en nuestras discusiones con ella.

El segundo núcleo de reflexión de Paz plantea un paralelismo entre el análisis de la sociedad realizado por Habermas desde su Teoría de la Acción Comunicativa y el análisis de la institución escolar, hecho desde esta misma perspectiva, como instancia que refleja las contradicciones de la realidad social en la que se inserta. Al mismo tiempo que se establece un instrumental adecuado para la comprensión crítica del medio escolar, y con un lenguaje más propositivo, se establecen las funciones que desde la Acción Comunicativa podría cumplir la Escuela. Esta institución, como parte de la sociedad, está abocada a convertirse en escenario del conflicto entre el *mundo de vida* y la *lógica del sistema*, es decir, a asumir simultáneamente funciones aparentemente contrapuestas de reproducción y crítica de los valores sociales hegemónicos. Consciente de los peligros de dar un salto apresurado entre la perspectiva filosófica y la más sociológica, relacionada con los dilemas prácticos de la vida en sociedad, en este apartado la autora refuerza su perspectiva teórica de la Escuela con una especial cautela metodológica.

Recordemos que el instrumental filosófico es tan totalizador que diluye a veces contradicciones y matices esenciales para comprender la dialéctica social.

Y son las simplificaciones derivadas de dar un paso inadecuado en este sentido el trasfondo de un interesante artículo (Gimeno Lorente, 2003b), reseña del libro, de autoría colectiva, titulado *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. A juicio de Paz, en esta publicación se solucionan los problemas de desigualdad con el mero dominio de las competencias informacionales tal como se derivan de la sociedad de la información perfilada por Manuel Castells; se convierte lo dialógico en un cajón de sastre donde se vacían de rigor los planteamientos de Habermas o Paulo Freire; se confunden las concepciones de reflexividad en Ulrich Beck y en Giddens; se simplifican los conceptos habermasianos de *sistema* y *mundo de vida*, así como los de *simetría* e *igualdad* en la acción comunicativa. Con independencia del interés intrínseco de este trabajo, insistiremos en el rigor con el que Paz distingue entre distintos niveles de complejidad, actitud que nos acompañará al abordar nuestro siguiente apartado.

El tercer nivel de reflexión de Paz Gimeno se dirige a sentar las bases de una Teoría Crítica de la Educación, derivada de la Teoría Crítica de la Sociedad. Y su primera mirada recae en la producción generada por la recepción de la Escuela de Frankfurt en la República Federal de Alemania. De esta forma, lo que podría llamarse Pedagogía Crítica Alemana cuenta con corrientes (Gimeno Lorente, 1996) como la Pedagogía Crítico-Comunicativa de Klaus Schaller y la Didáctica Crítico-Constructiva de Wolfgang Klafki. Años más tarde, en su trabajo “Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica” (2013), volverá a reflexionar sobre las potencialidades del enfoque, analizando las limitaciones que ostenta la recepción española, a finales del siglo XX, de autores como Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren, Stephen Kemmis o Wilfred Carr, debido a una interesada escisión entre el campo académico y el escolar, así como a un contexto donde adquiriría fuerza el pensamiento neoliberal. En esa tesitura, Paz comprende y acepta la relegación del término pedagogía, lleno de connotaciones idealistas, en beneficio del concepto

didáctica, más vinculado a la teoría social del currículum, de ascendencia sajona.

El concepto de didáctica se configura como un enfoque flexible y poco ortodoxo desde el punto de vista científico, abierto a diversos ámbitos del conocimiento, que se puede reformular a través de esos principios de procedimiento que en Fedicaria hemos llamado postulados de la didáctica crítica (Gimeno Lorente, 2009, p. 125): problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales (Cuesta, 1999). Un planteamiento así facilita el contraste del conocimiento científico, más formalizado, con las realidades que podemos percibir en los ámbitos social y educativo. Así, para Paz, el punto de partida para la reflexión es la detección de determinados problemas que se presentan en distintos niveles de la educación: las relaciones que mantiene el sistema educativo con la sociedad, el currículum, los mecanismos de evaluación, la comunicación en el aula y centro educativo... Revisaremos ahora algunas de estas cuestiones.

Precisamente en su reseña (2005) de *Sociología, capitalismo y democracia*, de Fernando Álvarez-Uría y Julia Varela, nuestra autora aprovecha la ocasión para defender que una didáctica realmente crítica asuma un pensamiento social, que aborde las relaciones entre Escuela y sociedad, saliendo al paso de falacias interesadas, como que la escuela es el motor del pensamiento económico, que debe contribuir a la selección social de los individuos, que la educación obligatoria debe preparar para el desempeño de un trabajo o que el currículum debe servir para mantener las tradiciones culturales. Un profesor solo será un buen profesional si es un intelectual crítico, que toma postura ante la educación en clave social. Esta reflexión crítica, realizada desde dentro de la Escuela, deberá ser devuelta a la sociedad en forma de un proceso deliberativo que tendrá lugar en la esfera pública.

También reflexionó Paz sobre cuestiones de teoría curricular. Concretamente, en su reseña del libro de Landon E. Beyer y Daniel P. Liston *El currículum en*

*conflicto*, (2002) procede a la defensa de una Escuela donde se favorezca la formación de individuos críticos, al tiempo que hace una oportuna crítica del planteamiento de estos autores, a través de la cual señala la importancia de llenar de contenido explícito los referentes de diversidad sociocultural, ideología progresista o deliberación intersubjetiva. Efectivamente, no hay que confundir la voluntad crítica de unos posicionamientos ideológicos, con el ondear simbólico de unas banderas que se agotan en su vistosidad más vacía y superficial. Cuando establecemos nuestra perspectiva, hay que enunciar con claridad el significado e implicaciones de nuestras palabras. Recordemos la tendencia de Paz a intercalar en nuestras discusiones aquella frase que tanto nos contrariaba: “¿Cómo definirías...?” Cuando en algunos ámbitos, pretendidamente críticos, el pensamiento colectivo avanza a golpe de consigna, exabrupto o afirmaciones maximalistas, Paz elige la pregunta, muchas veces de apariencia inoportuna, como detonante de la discusión.

Pero descendamos a cuestiones educativas más concretas. En el encuentro de Fedicaria en Gijón, en julio de 2002, Paz presentaba una comunicación sobre el modelo de evaluación tecnocrático, dominante ya con los gobiernos del PSOE, pero prolongado hasta la exacerbación en la etapa del PP. Durante el curso, este había sido un tema prioritario de reflexión desde el seminario aragonés (Fedicaria-Aragón, 2003), y la aportación de Paz venía a ser un desarrollo más específico. Tras una primera parte, donde se cuestionaba un modelo de evaluación mecánicamente vinculado a las exigencias de un sistema productivo de carácter capitalista, la autora procede a formular una serie de sugerencias para un modelo educativo crítico, acordes con un modelo de razón comunicativa (2003c, pp. 159-173). En esta parte, se especificaban distintos indicadores de evaluación sobre aspectos del sistema educativo, como son la organización escolar, los resultados académicos, el estilo directivo, los canales de comunicación, las estructuras de participación y funcionamiento del centro escolar, la cultura escolar, la planificación del currículo, los objetivos y metodología de la enseñanza, la evaluación o el clima relacional en el aula. Uno de los indicadores decía así:

“Resultados académicos donde se reflejen el dominio de los contenidos culturales determinados para la etapa/nivel y el logro de competencias comunicativas necesarias para participar en la sociedad como ciudadanos responsables, solidarios y críticos con la injusticia, priorizando en las etapas obligatorias las segundas respecto a los primeros” (Gimeno Lorente, 2003c, pp. 160-161).

Nos resulta paradójica, una formulación tan concreta: al mismo tiempo que se presenta como una concreción de la didáctica crítica, nos sitúa en un nivel de trabajo equivalente al de la normativa oficial de un gobierno cualquiera del PSOE. Y algo semejante ocurre, en relación con la comunicación, por ejemplo, en las páginas finales del libro *Didáctica Crítica y comunicación* (2009, pp. 126-170). Allí se señalan diversas sugerencias prácticas, dirigidas a estimular en el alumnado el ejercicio de pensamiento dialéctico-negativo, de la crítica ideológica o del aprendizaje a través del diálogo. Estas sugerencias positivas se contrapesan con un especial hincapié en las perturbaciones en la interacción comunicativa, y sin embargo también alcanzan un alto nivel de precisión, por ejemplo cuando se recomienda al profesor el “autocontrol verbal y emocional” (Gimeno Lorente, 2009, p. 167). Algunas de estas reflexiones son afines a las de autores como Robert Young (1993), que también vincula la teoría crítica con la comunicación en el aula. Pero en el caso de Paz, hay una falta de elaboración en el paso entre el diagnóstico descriptivo y la propuesta normativa. Alguno de los materiales utilizados por Paz en sus cursos (Gimeno Lorente, 2010), en los cuales no vamos a entrar, redunda en este defecto. Existen investigaciones de carácter lingüístico y etnográfico (por ejemplo, Woods y Hammersley, comps., 1995), con un grado de concreción intermedio, que pudieran haber servido para llenar de sentido este paso en falso dado por nuestra autora.

Tanto en este caso como en el de la evaluación, antes comentado, existe una excesiva prisa por dar el salto desde la Teoría Crítica de la Sociedad no ya a la Teoría de la Educación, sino directamente al ámbito de los problemas prácticos. Nos podemos identificar más o menos con los planteamientos de Paz sobre comunicación, o con los “indicadores de evaluación” que propone, pero como

parte de una reflexión teórica, me parece que está incurriendo en un apriorismo, en esa “positividad” que los frankfurtianos cuestionan, en relación a la idea de cómo debería ser una sociedad correcta. Está enunciando de antemano qué es lo bueno, sin entrar a sospechar debidamente de las consecuencias últimas de unas sugerencias demasiado prácticas.

Seguimos, y terminamos, hablando de *opacidades*, aunque algunas no consten por escrito, pero sí en mi recuerdo personal de Paz. En su discurso, otros ámbitos del pensamiento crítico alejados del eje habermasiano tienen difícil acomodo. Es el caso del postestructuralismo, con Michel Foucault a la cabeza, así como las perspectivas genealogistas; de algunos reproducionistas (era el caso de Basil Bernstein, autor de un estructuralismo menos flexible que Pierre Bourdieu), de la teoría feminista o de los autores más esotéricos cercanos a la Escuela de Frankfurt, empezando por Benjamin. Por otra parte, Paz ha leído con detalle a los autores que cuestiona, y con frecuencia entra a discutir con ellos en el propio terreno del adversario, todo lo cual hace que su crítica académica e intelectualmente resulte excepcionalmente honesta.

En la reseña del libro de Eduardo Rabossi *En el principio Dios creó el Canon* (Gimeno Lorente y Gurpegui Vidal, 2009), Paz y yo retratábamos la filosofía como un producto originario de la Prusia de comienzos del XIX, momento a partir del cual se dota de un ámbito disciplinar propio, que se alimenta de problemas procedentes de otros ámbitos, pero que es independiente de cualquier otro saber, especialmente del científico y de la experiencia empírica; que tiene como meta la producción de justificaciones y justificaciones racionales de carácter normativo, de las que quedan excluidos el relativismo y la contingencia; y cuyo desarrollo no responde a factores externos a la propia disciplina. Una vez asumida esta reconstrucción genealógica de la filosofía, las conclusiones a las que llegábamos Paz y yo eran bastante irreconciliables. Ella venía a plantear que, bueno, la filosofía estaba allí, para utilizarla a nuestro antojo, y yo replicaba que sí, que allí estaba, pero con una seria crisis de legitimación y de alcance, que limitaba sus posibilidades críticas. Tampoco

entonces llegamos Paz y yo a ninguna *conclusión* (qué fea palabra, por cierto, que confunde el fin de un proceso con el resultado de un discurso reflexivo).

Y algo semejante ocurría con la *filosofía del holocausto*, corriente que en Fedicaria hemos visitado con frecuencia. Más allá de lamentar la injusticia histórica de lo ocurrido en los campos de exterminio, sacar consecuencias de esta perspectiva realmente en serio implica asumir “una crítica a la metafísica de la presencia, una crítica a la filosofía de la inmanencia, una crítica a la subjetividad centrada en el principio de libertad y autonomía, una crítica, en definitiva, del humanismo clásico” (Mèlich, 2001, p. 12). Todo lo cual cuestiona desde su misma raíz la Teoría de la Acción Comunicativa habermasiana, entre otras cosas. Así como la autonomía del ejercicio intelectual por muy crítico que quiera presentarse. Ya sé que Habermas no dijo eso, pero determinadas implicaciones de su Teoría parecen afirmar que para participar en el diálogo que nos lleva al cambio social no solo hay que estar presente (con lo cual, olvidamos a las víctimas, que ya no están aquí), sino que también hay que tener un determinado capital cultural, que no está disponible para todo el mundo.

No sé si esto es un obituario. Si consulto el diccionario de la Real Academia, veo que sí que lo es. He procurado no escribir una *hagiografía*, género enormemente habitual en medios académicos, cuando se habla de personas tanto vivas como muertas. Y para ello ha sido necesario huir de la idealización de ese personaje que ya no se encuentra a nuestro lado. Si trascendemos esa “metafísica de la presencia”, que Joan-Carles Mèlich cuestiona, sí que es posible seguir discutiendo, dialogando con Paz, aprovechar su saber hacer, su saber pensar, no como un discurso infalible y cerrado, sino como un corpus de conocimiento todavía vulnerable a la crítica; o sea, vivo. Ya me parece escuchar a Paz, rebatiendo algunas de las cosas que acabo de escribir. ¿No la oís?

## REFERENCIAS

Adorno, Theodor W. (2003). *Notas sobre literatura. Obra completa, 11*. Madrid: Akal.



Cuesta Fernández, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 3, 70-97.

Fedicaria-Aragón (2003). La evaluación en tiempos de reforma y contrarreforma educativa. Discursos, prácticas y algunas propuestas críticas. En Rozada, J.M. (coord.). *Las reformas escolares de la democracia* (pp. 105-136). Oviedo: Ediciones KRK.

Gimeno Lorente, P. (1993). *De la teoría crítica de la sociedad a la teoría crítica de la educación: elementos para una teoría educativa crítica basada en la racionalidad comunicativa de Habermas*. Tesis doctoral de la UNED. Madrid.

Gimeno Lorente, P. (1995). *Teoría Crítica de la Educación: una alternativa educativa para una sociedad en crisis*. Madrid: UNED.

Gimeno Lorente, P. (1996). De la Teoría Crítica de la Sociedad a la Teoría Crítica de la Educación. En *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa 1994*. (pp. 303-316). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Gimeno Lorente, P. (2002). Currículo, democracia y justicia social. *Con-Ciencia Social*, 6, 137-141.

Gimeno Lorente, P. (2003a). “La libertad no es de nadie mientras no sea de todos”. *Con-Ciencia Social*, 7, 175-177.

Gimeno Lorente, P. (2003b). Comunidades de Aprendizaje: ¿un proyecto crítico o conservador? *Con-Ciencia Social*, 7, 147-156.

Gimeno Lorente, P. (2003c). ¿Por qué decir calidad educativa cuando estamos hablando de mercado?: algunas disonancias y sugerencias. En Rozada, J.M. (coord.). *Las reformas escolares de la democracia* (pp. 145-174). Oviedo: Ediciones KRK.

Gimeno Lorente, P. (2005). Pensamiento social y escuela: Un binomio imprescindible para una Didáctica Crítica. *Con-Ciencia Social*, 9, 141-152.

- Gimeno Lorente, P. (2008). Justicia y crítica: Redistribución y reconocimiento. *Con-Ciencia Social*, 12, 166-179.
- Gimeno Lorente, P. (2009). *Didáctica Crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Madrid/Barcelona: Ministerio de Educación, Política social y Deporte/Ediciones Octaedro.
- Gimeno Lorente, P., y Gurpegui Vidal, J. (2009). La filosofía, ¿un género fronterizo? *Con-Ciencia Social*, 13, 121-126.
- Gimeno Lorente, P. (2010). *Teoría Crítica de la Educación: la comunicación como instrumento crítico en la escuela*. Recuperado de <https://bit.ly/2ttiQoy>
- Gimeno Lorente, P. (2012). La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Con-Ciencia Social*, 16, 37-55.
- Gimeno Lorente, P. (2013). Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 16, 37-56.
- Gimeno Lorente, P. (2014a). La dialéctica del dominio y la emancipación en la Teoría Crítica: un debate en falso. *Con-Ciencia Social*, 18, 111-118.
- Gómez, V. (1998). *El pensamiento estético de Theodor W. Adorno*. Madrid: Cátedra.
- Mèlich, J.-C. (2001). *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos.
- Wellmer, A. (1993). *Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno*. Madrid: Visor.
- Woods, P., y Hammersley, M. (1995). Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos. Barcelona-Madrid: Paidós-MEC
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona-Madrid: Paidós-MEC.