

Discursos, hegemonías y subjetivaciones en la postdictadura chilena. Intervenciones a propósito del debate sobre educación^{35*}

Camilo Sémbler R.^{36**}

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

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

I. Introducción.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IV. Consideraciones finales. Cierres y apertura.

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

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

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

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

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

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

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

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