

CAPÍTULO 2

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA EN LA TEORÍA SOCIAL DE ANTONIO NEGRI Y MICHAEL HARDT¹

Paolo Scotton²

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo pretende demostrar la necesidad de tomar en cuenta la relación mutua entre sociedad y educación tanto para dar sentido teórico como concreta expresión práctica a muchos de los conceptos políticos acuñados por Antonio Negri y Michael Hardt en su propuesta de una democracia radical. De hecho, analizando sus escritos es posible detectar un preciso paralelismo entre su teorización sociológica y la reflexión pedagógica contemporánea, en particular a partir de la comprensión del poder constituyente como expresión de un acontecimiento educativo, y de la cooperación activa de la multitud en la construcción de la realidad social como el resultado de un proceso de concientización. A partir de estas consideraciones, el presente capítulo demuestra que la teoría social crítica propuesta por Hardt y Negri se apoya, aunque de forma implícita, en un concepto de educación muy determinado que concibe la acción educativa como una práctica de emancipación individual y colectiva orientada hacia la construcción de formas de vida en común capaces de desafiar el *statu quo*. Dentro de este marco general, el proceso educativo se entendería por tanto como una forma de acción política con una evidente implicación performativa. Una acción que para concretarse necesita contar con algunas condiciones necesarias para que sea posible dar forma al proyecto de democracia radical que los autores plantean. Es decir, el fomento del diálogo crítico, la edificación de sólidas relaciones interpersonales, y la constante búsqueda de la comprensión mutua aún dentro del inevitable conflicto cultural y político que marca la sociedad hodierna.

Educación y sociedad son dos caras de la misma moneda. Ninguna acción educativa puede ser llevada a cabo de forma acertada sin tener en cuenta sus

¹ La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha sido financiada por el Institut Català Internacional per la Pau (ICIP) (Generalidad de Cataluña). Proyecto titulado “De una juventud para la guerra a una juventud para la paz. Movimientos juveniles y educación (1914-2022). Pasado, presente y futuro” (ICIP019/22/000018).

² Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

motivaciones y los objetivos sociales y políticos que plantea, y, a su vez, estos objetivos, para cumplirse, tienen que estar sustentados en una intervención de tipo educativo que se implementa dentro de una sociedad determinada. Como afirmaba John Dewey al analizar esta condición de mutua dependencia: “Puesto que la educación es un proceso social, y hay muchos tipos de sociedades, un criterio para la crítica y la construcción educativa implica una idea social particular” (Dewey, 1985, p. 105). Por esta razón, pensar en la educación es siempre, al mismo tiempo, pensar en las relaciones socio-políticas que las condicionan y hacia las cuales apunta.

Paradójicamente, esta interdependencia entre sociedad y educación no siempre es objeto de consideración exhaustiva por parte de la sociología crítica. Este es también el caso de la teoría social desarrollada por Antonio Negri (1933) y Michael Hardt (1960). En su propuesta para la construcción de una democracia radical, Antonio Negri y Michael Hardt raramente consideran la interdependencia entre estos dos elementos. Sin embargo, como se demostrará en las siguientes páginas, la realización de formas de democracia radical como las que los dos autores sugieren en sus libros constituye un objetivo poco realista, hasta inalcanzable, si su teorización no se complementara y no encontrara un válido respaldo en la ideación y realización de un determinado ideal educativo.

Antes de pasar a la demostración de esta tesis, es necesario empezar esbozando, aunque a grandes rasgos, las directrices fundamentales de la teoría social objeto de estudio. La vida y la obra de Antonio Negri siempre han estado comprometidas con el análisis y la crítica de la realidad política desde su concreta circunstancia vital, ya que desde los años sesenta toda su trayectoria intelectual se puede considerar en constante diálogo con la lucha política concreta (Negri, 1999, 2008). Por esta razón, considerar el desarrollo de la obra de Negri significa abordar la amplia producción de un intelectual indudablemente heterodoxo dentro de los movedizos límites de lo que se suele denominar *Italian Thought* (Calcagno, 2015; Chiesa y Toscano, 2009; Gentili y Stimilli, 2015; Righi, 2011).

Su reflexión teórica siempre se ha unido a la voluntad de proponer un cambio radical de la estructura social, subrayando la importancia de la acción de los intelectuales en la sociedad civil, y paralelamente a esto, la necesidad de su activismo político. Como es bien sabido, durante las violentas luchas obreras en Italia en la década de 1970 Negri se acercó a diferentes movimientos políticos de izquierda, como *Potere Operaio* o *Autonomia Operaia*, siendo incluso procesado y encarcelado por considerarse uno de los ideólogos de la organización terrorista *Brigate Rosse* (Sersante, 2012). Evidentemente, su pensamiento se ha desarrollado en estrecha relación con las reivindicaciones obreras, concebidas como instrumento de lucha legítimo para promover cambios sociales relevantes (Harrison, 2014). Así, aunque su propuesta filosófica haya ido evolucionando constantemente a lo largo del tiempo, es posible detectar un *fil rouge* recurrente en todas sus obras, representado por la valorización de formas colectivas de

resistencia frente al poder establecido. Es decir, la reivindicación de la construcción del espacio político como expresión de un contrapoder que se revuelve incesantemente en una dinámica que rompe con la verticalidad del poder instituido.

Esta dimensión peculiar de su teoría social, que conecta tan estrechamente reflexión teoría y práctica, resulta evidente ya a partir de sus primeros trabajos, y es el resultado directo de su experiencia personal en las luchas obreras en el norte de Italia, en particular en la región del Véneto. Este territorio experimentó un enorme cambio socio-económico entre los años sesenta y setenta que contribuyó a modificar en profundidad su estructura social y productiva. Este cambio determinó que de manera relativamente rápida naciera una nueva clase obrera que fue sustituyendo la tradición campesina anterior (Lanaro, 1984). Así, a principios de la década de 1970, la principal preocupación de Negri consistió en ofrecer unas posibles pautas para definir el rol activo que la clase obrera podía ser capaz de ejercer en ese nuevo contexto social no solo para hacer viable un efectivo cambio económico, sino también para hacerse cargo de promover una honda revolución social, cultural, y política. Es así que el análisis de Negri, durante esos primeros años, se centró de forma principal en el estudio de las condiciones económicas, más bien que culturales, que caracterizaban la realidad de la sociedad italiana. Esto se debió principalmente a la influencia de la obra de Marx durante sus años de formación intelectual. De hecho, entre 1968 y 1970, se había publicado la primera traducción al italiano de los *Grundrisse*, una obra que se convirtió rápidamente en el libro de cabecera de los jóvenes estudiantes y profesores italianos relacionados con los movimientos de izquierda.

Con el tiempo, y durante su larga colaboración con Michael Hardt, el intento de Negri de definir las condiciones de posibilidad para la construcción de la autoconciencia de la clase trabajadora ha ido cambiando paulatina pero decididamente. En particular, en los últimos veinte años, los dos autores se han propuesto "elaborar las bases conceptuales sobre las que puede sostenerse un nuevo proyecto de democracia" (Hardt y Negri, 2004, p. XVII). Dentro de esta trayectoria, en particular a partir de la publicación de *Imperio* (2000), los dos han desarrollado una teoría general de la democracia absoluta y radical que desafía el presente de manera novedosa y original. Lo que aún no ha sido subrayado hasta la fecha, y a lo que los propios Negri y Hardt no han dado un lugar relevante en su propuesta, es el hecho que la misma está intrínsecamente ligada a una reflexión acerca de las bases conceptuales y prácticas de una compleja teoría de la educación política.

Para demostrar esta tesis a lo largo del presente capítulo se irán analizando las premisas pedagógicas que sustentan la perspectiva sociológica de Negri y Hardt. En primer lugar, se analizarán las implicaciones en el terreno educativo de una de sus antinomias teóricas más importantes, es decir, la radical oposición entre constitución formal y constitución material. A continuación, a través del

análisis de las tesis contenidas en textos como *Imperio* y *Asamblea*, se explicará cómo el poder constituyente puede llegar a ser entendido solo a partir de la conceptualización de un nuevo sujeto político, es decir, la multitud, cuya conciencia común y, por tanto, su condición de posibilidad, descansa en una previa acción de educación mutua. Se terminará así aclarando el papel que desempeña la educación en su conjunto dentro de la teoría social de Negri y Hardt, desarrollando, consecuentemente, una teoría de la acción educativa capaz de responder a las exigencias que demanda una forma radical de democracia. Esta será posible a su vez solo a través de la creación de un deseo compartido de vivir juntos, comprendiendo y percibiendo las diferencias de los demás como parte de una misma realidad compartida, hasta el punto de convertirse en motivaciones para actuar en dirección de la construcción del bien común.

2. PODER CONSTITUYENTE Y PODER CONSTITUIDO. HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA PRESENCIA

La distinción entre poder constituyente y poder constituido tiene un papel fundamental en la perspectiva de Negri. Su teoría social se basa en un concepto de comunidad que representa un nudo central de la reflexión filosófica de la llamada *Italian Theory*. En particular, se trata del compromiso cívico que consiste en intentar replantear las bases de la vida social a partir de la participación en el bien común. Lo que se propone en esta visión de la política es una forma de vida en sociedad alternativa, que toma forma alrededor de los años setenta, cuando la forma tradicional del poder central del Estado se ve afectada por una crisis de legitimidad. A su vez, esta crisis política se veía reflejada en una dificultad estructural del mercado capitalista durante los años de la crisis global del petróleo. Como afirma Remo Bodei, la preocupación compartida entre los filósofos italianos de aquella generación frente a las dificultades intrínseca del modelo capitalista y de democracia representativa entonces vigente consistía en redefinir las premisas y las herramientas concretas que se tenían que poner en marcha para pensar en una sociedad que se enfrentaba a la crisis del poder monopolizador del Estado nacional, dando forma a posibles alternativas. Este proceso de redefinición terminó así proponiendo una reconsideración general de los principios a la base de la creación y del gobierno del poder:

La reconceptualización de lo común por parte de los filósofos italianos contemporáneos podría también ser considerada, de alguna manera, como una respuesta a este tipo de ideología (neoliberal). Es decir, como un intento de encontrar nuevas formas de convivencia, entretejiendo temas como género, corporeidad y

biotecnologías en comunidades que no coinciden con el Estado nacional.³ (Bodei, 2014, p.100)

Dentro de tal contexto, la aportación de Negri destaca por su capacidad de poner el foco de atención en la necesidad de la acción política comunitaria como instrumento de cambio social y cultural. En particular, su primer preocupación consistió en cuestionar las bases de la legitimidad política de los Estados nacionales, considerados como entidades incapaces de respetar un contrato social que ya no tenía sentido (Loughlin, 2014). La crisis política y económica de los años setenta, según Negri, marcó la sociedad capitalista exhibiendo la progresiva incapacidad de los Estados nacionales de guiar el fenómeno de la producción económica global. En consecuencia, se asistía a la puesta en duda del concepto de “Estado planificado”, es decir, el Estado capaz de planificar y controlar el capital. Por esta razón, Negri afirmaba que el Estado se había convertido en esclavo de los intereses económicos, y era cada vez más incapaz de gobernar políticamente los fenómenos sociales que pasaban a depender exclusivamente de una lógica de mercado capitalista. Esta situación determinaba una consecuencia radical para la convivencia social: la clase obrera ya no encontraba en el Estado un aliado para su desarrollo, sino su mayor enemigo porque en ello se reflejaba el orden capitalista en su máxima expresión. Por esta razón, la clase obrera tenía que oponerse al Estado y sustituir a la clase dominante para que su lucha contra el capital tuviera éxito. Para Negri, esta representaba una tendencia histórica de la nueva sociedad postindustrial, y por tanto un futuro inevitable. Una tendencia que, a su vez, implicaba el nacimiento de un creciente antagonismo político entre las masas ciudadanas y el poder instituido (Negri, 2005).

Es por esta razón que al filósofo italiano las constituciones nacionales le parecían anacrónicas, ya que su estructura formal no se veía reflejada en la realidad material de las relaciones de poder. Mientras que la estructura material corresponde a la dinámica real de las relaciones sociales y económicas, la estructura formal remite a su institucionalización, siendo expresión de una oligarquía conservadora. Según Negri, se produce entonces una profunda antinomia entre poder constituido y poder constituyente. Este último siempre entraña para él una connotación positiva, siendo expresión de una acción en común que emerge desde el demos, y señal de una activa participación política. El poder constituyente representa el pilar de las reflexiones de Negri y Hardt también en los años sucesivos (Lorey, 2019). No solo en relación con la distinción

³ “La riconcettualizzazione del comune da parte dei filosofi italiani contemporanei potrebbe anche essere considerata in un certo senso come la risposta a questo tipo di ideologia [neoliberale]; come un tentativo di trovare nuove forme del vivere insieme, intessendo temi quali genere, corpo e biotecnologie in comunità che non coincidono con lo stato nazionale”. Traducido del original italiano por el autor del capítulo.

respecto al poder constituido sino también en lo concerniente a su interés por definir el alcance y los fines de una sociedad más justa.

De esta consideración general acerca de la primacía del poder constituyente sobre el poder constituido como clave para entender la política democrática se desprende un primer punto interesante; a saber, que lo que impulsa al cambio social es la percepción por parte de las personas que conviven en sociedad de que siempre, si se deja que las instituciones se encarguen de las exigencias materiales de la población, se termina produciendo una respuesta asincrónica respecto a las reales necesidades de una comunidad política. De hecho, son el malestar y la falta de conformidad con un determinado estado de cosas lo que motiva a las personas a tomar la palabra y actuar en la vida política. Esto, según Negri, es el resultado de un movimiento espontáneo hacia la acción que, como dicho con anterioridad, representa una tendencia histórica inevitable. Sin embargo, en su teoría no aporta ninguna razón para que, al contrario, no prevalezca el escenario opuesto, es decir, la aceptación resignada del *statu quo*.

Pues la descripción de la realidad propuesta por Negri tiene una evidente implicación normativa y descansa sobre dos premisas implícitas: a) la acción política surge del deseo de obtener aquellas cosas que se suponen beneficiosas; y b) la acción política en común solo puede tener éxito cuando parte de una creencia común, concebida como significativa para un conjunto significativo de personas. Para que estas dos condiciones se den, para que el poder constituyente llegue a realizarse, es necesario sin embargo un previo proceso de formación. Y esto porque sin el desarrollo de una conciencia común por parte de las clases trabajadoras, no resultaría posible la participación de las clases subalternas en la construcción de un mundo social justo e igualitario.

Este proceso constituyente de una nueva realidad a partir de la toma de conciencia de las deficiencias de la realidad dada tiene mucho que ver con lo que, en términos pedagógicos, se ha definido como *pedagogía de la presencia*, la cual pone el foco “en el *aprender* del sujeto de la experiencia, entendido como una especie de toma de conciencia o un caer en la cuenta” (Bárcena Orbe, 2013, p. 27). En particular, este concepto educativo reivindica el rol de la autoconciencia de quien se empeña en una actividad de comprensión y coparticipación en la creación de una nueva realidad a través de un proceso educativo en el que “la atención al presente hace de ella un trabajo del pensamiento sobre sí mismo. Un trabajo que no busca tanto legitimar lo que ya sabemos sino a un pensar de otro modo. Es aquí donde este saber nos transforma, ayudándonos a devenir otros” (Bárcena Orbe, 2013, p. 36). Lo opuesto de este carácter constituyente de la pedagogía de la presencia sería la impostura pedagógica de la *pedagogía del aprendizaje*, que acaba en una *pedagogía biopolítica* que refleja, en términos pedagógicos, la imposición externa del poder constituido que termina por limitar la complejidad de la vida humana. Una pedagogía que:

Hace uso de cualquier sistema o subsistema social – por ejemplo, el sistema educativo – para administrar, gestionar y normalizar las vidas de los ciudadanos en un marco cuyos valores centrales serán la seguridad, el orden, la jerarquía, la clasificación, la métrica, la cuadrícula. En este contexto, la idea de la educación como formación (*Bildung*), o como *Paideia*, el sentido de la educación como acontecimiento o como experiencia –algo que le pasa al que aprende en el seno de un encuentro educativo asimétrico – queda literalmente excluida del discurso pedagógico. (Bárcena Orbe, 2013, pp. 43-44)

3. PODER CONSTITUYENTE Y EDUCACIÓN EMANCIPADORA

A raíz de estas consideraciones es posible entender cómo el concepto de *poder constituyente* exprese no solo una expresión de poder colectivo, sino también la energía intrínseca a cada persona, que lleva a cada cual a buscar su lugar en el mundo. En perspectiva colectiva, evidentemente, este poder se identifica con la voluntad revolucionaria o utópica del *demos*, de la colectividad en constante construcción y progreso, representando el aspecto generativo de todo poder político (Loughlin, 2017). A diferencia del poder constituido, el constituyente no se fija en un paradigma normativo estable, es decir, no se estructura en una serie de normas dadas una vez por todas, ya que expresa la creación continua de nuevas formas de convivencia social a partir de un constante cuestionamiento de la realidad. Por el contrario, el poder constituido otorga un margen limitado a la intervención activa de los sujetos, cuya posibilidad de participar en un cambio político se reduce al mínimo. Dentro del paradigma del poder constituido, según la interpretación de Negri y Hardt, toda comunidad política estaría marcada por una lógica de opresión, legitimada por el contrato social firmado y aceptado por sus miembros, a partir de la lógica de despolitización propia de las democracias representativas.

En este contexto, la única forma de salir de esta condición y construir una nueva forma de democracia, es decir la “democracia radical”, consistiría en entender cómo puede existir un nuevo espacio de participación política desde abajo. En consecuencia, la pregunta fundamental que guía la teoría social crítica de Hardt y Negri es si realmente existe, o puede implementarse, un marco general que permita la expresión de este inagotable poder constituyente, aprovechando la crisis estructural del modelo capitalista tardomoderno.

La paradoja de la propuesta de los dos autores radica en el hecho de que no existe ninguna posibilidad de determinar y fijar de forma estable este impulso de futuro animado por el deseo de crear nuevos vínculos éticos y sociales, ya que las nuevas formas de convivencia social no pueden basarse en una lógica contractual. Por el contrario, este proceso constituyente en continuo devenir sería posible

solo por la existencia, *de facto*, de una comunidad cuyos miembros cooperan y evolucionan continuamente gracias a un proceso de emancipación económica y cultural, y en virtud del ejercicio constante de su libertad. El poder constituyente no es algo que las personas posean de una vez por todas, sino que se caracteriza por ser una práctica activa que se basa en la existencia de encuentros comunitarios significativos. Estos pueden concebirse como momentos experienciales de reconocimiento mutuo, en los que los diferentes puntos de vista e intereses en juego se debaten críticamente y se asumen seriamente con el propósito explícito de construir una conciencia común a través del entendimiento mutuo. Por esta razón, puede decirse que la práctica del poder constituyente implica el ejercicio de formas reflexivas de educación mutua entre iguales. Una forma de vida en común donde el diálogo, la persuasión y la emulación desempeñan un papel central en la construcción de un terreno común para la acción, a partir de la interiorización del conflicto y la diferencia (Scotton, 2020).

Para Negri y Hardt, la polis se entiende por tanto como una realidad *in fieri*, un espacio y un tiempo en el que la efervescencia vital de las personas prevalece sobre el conformismo. Este interminable proyecto comunitario parte de la priorización de las diferentes singularidades que lo componen. En consecuencia, esta nueva forma de vida en común rechaza la verticalidad del poder, apostando por una red horizontal de conexiones (De Angelis, 2017). Se define así un espacio para la existencia de la multitud, entendida como la expresión de una horizontalidad corpuscular, un conjunto de sujetos que no construyen sus identidades a partir de unos rasgos fijos, sino que se definen a sí mismos a través de la vida en común que continuamente reinventan y reestructuran como respuesta eficaz a las cambiantes circunstancias fácticas en las que viven. Esta creatividad sin fin permite inventar siempre nuevas formas de ser en común dentro de un marco que nunca permite una *reductio ad unum* y que no puede entenderse dentro un paradigma comunitario clásico. La multitud se define de hecho como el conjunto de “singularidades que actúan en común” (Hardt y Negri, 2004, 105), una “carne viva que se gobierna a sí misma” (p. 100).

Evidentemente, el concepto político de multitud representa una construcción *vía negationis* posibilitada por una crítica radical de los principios de los Estados nacionales modernos (Villadsen y Dean, 2012). En particular, este cuestionamiento radical implica dos ideas básicas: a) que una comunidad no se concibe como un “cuerpo político” unitario a la par del Estado, y b) que la autoridad sobre los individuos que tradicionalmente emana de la lógica de la soberanía y de la representación, tiene otra base en una relación de tipo comunitario. El hecho de rechazar el concepto de unidad implica por tanto que una sociedad: a) no posee un orden natural y necesario; b) no posee una división jerárquica implícita que pueda y deba regirse bajo un control unitario, c) no es una entidad definida de una vez por todas, sino una creación continua en constante evolución. Todas estas implicaciones contribuyen a cuestionar la

legitimidad de los Estados nacionales en dirección de una diferente forma de vida democrática en común.

Desde el punto de vista de la reflexión pedagógica, estas consideraciones implican que un sistema educativo nacional no tiene que concebirse como el principal o único proveedor de educación, ya que las experiencias de aprendizaje mutuo abren el camino tanto a formas horizontales de coeducación entre iguales, como a la posibilidad constante de la autoeducación, concebida como un proceso sin fin para la evolución personal de cada cual. En consecuencia, si los responsables del proceso educativo dentro de los sistemas institucionalizados, es decir, los profesores, quisieran promover formas radicales de democracia, deberían replantear su acción concibiéndola como parte de un todo más amplio. Es decir, comprometiéndose intelectualmente en la creación de encuentros abiertos y francos dentro de una comunidad de aprendizaje que, como dice bell hooks, tiene que ser “un lugar donde se pueda reconocer la diferencia, donde finalmente comprendamos, aceptemos y afirmemos que nuestras formas de conocer se forjan en la historia y en las relaciones de poder” (bell hooks, 1994, p. 30).

Este concepto de educación encuentra en las reflexiones de Negri y Hardt un terreno propicio para su desarrollo. De hecho, los dos autores proponen un concepto de multitud global formada por sujetos singulares y únicos que, a través de interacciones sociales, culturales y económicas, consiguen dar forma a una nueva multitud cooperativa. La multitud se define como una pluralidad que desde su propia constitución no se rige según la lógica clásica de la representación política, y esto es así porque en su forma de ser está íntimamente diversificada, y por tanto no puede adscribirse a ninguna forma de voluntad unitaria.

A pesar de la imposibilidad de ser gobernada por una autoridad externa, la multitud es una pluralidad capaz de darse a sí misma su propio orden mediante la cooperación, constituyendo lo que el teórico anarquista Alan Ritter (1980) ha definido como una “individualidad comunal”. Esta forma de construcción de una subjetividad política es posible en virtud del autogobierno, el cual, sin embargo, tiene unos rasgos paradójicos, y solo pueden aceptarse asumiendo la existencia de un deseo intrínseco propio de la multitud hacia la realización de una “democracia absoluta” que resista y se oponga al poder establecido.

Para dar forma a esta forma de vida comunitaria Negri y Hardt teorizan las condiciones de posibilidad de una democracia desde abajo, formada por redes de interacción interpersonal que dan lugar a una inteligencia de enjambre capaz de cambiar las formas tradicionales de creación y mantenimiento del poder, sustituyendo la lógica dicotómica del interés privado y público, por la lógica unitaria de lo común y compartido. Lo que sugieren, además, es que este proyecto político solo puede ser implementado por una multitud responsable de una democracia global, universal y “absoluta”, ya que solo “cuando la multitud es

finalmente capaz de gobernarse a sí misma, la democracia se hace posible” (Hardt y Negri, 2004, p. 340).

Los dos autores son conscientes de las dificultades de su propuesta, y por ello afirman que: “La democracia de la multitud necesita una 'nueva ciencia', es decir, un nuevo paradigma teórico para afrontar esta nueva situación” (Hardt y Negri, 2004, p. 353). Evidentemente, lo que puede convertir a una multitud en un enjambre unido, en lugar de derivar en la mera existencia de entidades individuales desvinculadas entre sí, son precisamente los lazos comunitarios que las personas construyen entre sí a través de las experiencias de mutuo reconocimiento y comprensión. Es decir, a través del impulso educativo. Sin embargo, la nueva ciencia que los dos mencionan se limita a desarrollarse en el ámbito de la reflexión política, sin tener en debida cuenta la estrecha interdependencia entre sociedad y educación. Y esta carencia contribuye a abrir el camino a algunas críticas potencialmente disruptivas para el desarrollo de su teoría social.

4. LÍMITES Y CRÍTICAS

Resumiendo, Negri y Hardt han ido dando forma a un nuevo concepto de comunidad política basado en dos supuestos básicos: a) el papel fundamental de los individuos, unidos en redes creadas a partir de intereses comunes, como participantes activos en la construcción del mundo social; b) la primacía del poder constituyente ante el poder constituido. En relación con ambos aspectos, su propuesta está abierta a críticas. En particular, es posible destacar tres problemas fundamentales que se desprenden de tal perspectiva, en relación con la existencia de: 1) una ilusión fundacional; 2) una falta de motivación; 3) un supuesto de armonía.

El primer problema se refiere a un aspecto sustancial y fundacional de la teoría de Negri y Hardt: la existencia de una multitud de ciudadanos políticamente activos capaces de relacionarse entre sí no solo en virtud de las conexiones económicas que necesariamente entretienen en su día a día, sino también en cuanto agentes políticamente conscientes y comprometidos. Esta visión se basa en un concepto de masa que no parece reflejarse en la realidad que caracteriza las sociedades actuales. Más que personas políticamente activas, somos individualidades frecuentemente aisladas. Personas que viven en una interconexión virtual que escasa importancia otorga a la política, y en gran medida abogada a la soledad rutinaria. Como afirma Byung-Chul Han al respecto:

Los sujetos neoliberales de la economía no constituyen ningún nosotros capaz de acción común. La creciente tendencia al egoísmo y a la atomización de la sociedad hace que se encojan de forma radical los espacios para la acción común, e impide con ello la

formación de un poder contrario, que pudiera cuestionar realmente el orden capitalista. El socio deja paso al solo. Lo que caracteriza la actual constitución social no es la multitud, sino más bien la soledad (non multitud, sed solitudo). Esa constitución está inmersa en una decadencia general de lo común y lo comunitario. Desaparece la solidaridad. La privatización se impone hasta el alma. La erosión de lo comunitario hace cada vez menos probable una acción común. (Byung-Chul Han, 2014, pp. 32-33)

Al contrario, Hardt y Negri conciben la comunidad como un todo unido en una lucha común, sin tener en cuenta que las singularidades que la componen rara vez actúan juntas hacia un objetivo común que cuestione el *statu quo*. Hay una difusa pasividad respecto al orden político y económico al que se obedece, en la esperanza de escapar de la pobreza social sin poner en duda la lógica del capital, y permaneciendo en la ilusión de poder gestionar la existencia hacia un camino ascendente con tal de obedecer y respetar las reglas del juego. Así, en el pensamiento de Negri y Hardt hay un espejismo evidente. Este consiste en creer que la multitud activa y contestataria es, desde el punto de vista político, una consecuencia necesaria de la actual producción biopolítica, mientras que, por el contrario, parece producirse lo opuesto: es decir, una sociedad de identidades frágiles incapaces de comunicarse entre sí para crear un proyecto común con visión de futuro que cuestione la lógica neoliberal (Nussbaum, 2018).

La segunda crítica se refiere al problema de la motivación revolucionaria: Negri y Hardt sugieren que la multitud es un agente político que se dirige hacia un cambio social radical, pero no consideran si dicho cambio representa o no una exigencia percibida como tal por todos los miembros de la multitud. En otras palabras: ¿Es la revolución una exigencia real asumida por los oprimidos? La puesta en práctica del proyecto revolucionario de la multitud implica un compromiso intelectual, económico y vital por parte de los ciudadanos, y este debe tener que ser necesariamente impulsado por una fuerte motivación que perdure en el tiempo. Sin embargo, Negri y Hardt parecen olvidar por completo este aspecto motivacional en relación con el desarrollo de su propuesta. De hecho, conciben siempre a la comunidad como una entidad orientada desde el principio hacia la lucha contra el poder instituido y, en consecuencia, olvidan la importancia de empezar por motivar a los sujetos. La falta de motivación para la acción política es un problema clásico de toda teoría social —se trata del problema de la *akerasia* ciudadana (Pettit, 2003)— y es una cuestión que afecta a todos los tipos de democracia. En particular a aquellos que se basan en la participación activa de los ciudadanos y no solo en su pasividad conformista. Evidentemente, esta crítica solo puede encontrar una posible respuesta constructiva considerando el impulso revolucionario como el resultado de un proceso de concientización. Un proceso en el que mucho tiene que ver la formación política.

Por último, el tercer problema que deriva del planteamiento de Negri y Hardt es consecuencia de las dos críticas anteriores. Adoptando la terminología de Spinoza, los dos introducen el concepto de amor como expresión de la fuerza que permitiría hacer frente a ambos problemas, en cuanto energía creadora de una revolución de lo común (Çıdam, 2013). Como afirman en sus escritos: “El amor es capaz, atravesando la ciudad, de generar nuevas formas de convivencia, de vivir juntos, de afirmar la autonomía y la interacción de las singularidades en lo común” (Hardt y Negri, 2009, p. 380). Apuntando hacia el amor entendido como vínculo de unión entre los seres humanos, los dos autores intentan impedir que su propuesta política de lugar a una forma de comunidad que se basa en el reconocimiento y en la defensa de un principio identitario, siendo por el contrario la expresión de una aceptación de la alteridad constantemente abierta al cambio: “Amor significa precisamente que nuestros encuentros expansivos y colaboraciones continuas nos producen alegría” (Hardt y Negri, 2004, p. 351).

Sin embargo, una comunidad global regida por el amor puede considerarse un objetivo a alcanzar más bien que una realidad previamente existente. En la actualidad, más bien que a la existencia de la cooperación y solidaridad fraternal como base de las relaciones sociales, asistimos a la lucha entre diferentes individualidades y grupos que se excluyen entre sí. Diferentes contextos sociales y políticos definen una multiplicidad sin fin de micro comunidades, con constantes enfrentamientos por motivos económicos, religiosos, políticos, sexuales o sencillamente por intereses particulares egoístas (Kymlicka, 1995; Nussbaum, 2012; Scotton, 2016). En consecuencia, la referencia al amor, más que constituir un punto de partida, parece otra vez más una meta que solo puede llegar a alcanzarse a través de un proceso de convivencia respetuosa y empática prolongada en el tiempo. Un proceso continuo de aprendizaje mutuo con y entre los demás. Por esta razón, la suposición de una armonía preexistente a la base de la comunidad política parece ser un *hysteron-proteron* en el pensamiento de los dos autores y, por tanto, una peligrosa falacia conceptual que no permitiría sustentar de manera sólida su teoría.

5. POSIBLES RESPUESTAS DESDE LA PERSPECTIVA EDUCATIVA

La tesis que se defiende en este capítulo es que una respuesta eficaz a todas las críticas antemencionadas pasaría por reconsiderar el papel que la educación llega a desempeñar en el marco general de la teoría social de Negri y Hardt. La llamada a una acción educativa previa al desarrollo de su propuesta democrática parece estar intrínsecamente unida a la teoría social que proponen, siendo una herramienta indispensable tanto para construir una conciencia común entre la población, como para proporcionar motivación para la acción y, por último, promover prácticas de reconocimiento mutuo. El concepto de democracia absoluta elaborado por Negri y Hardt —es decir la expresión de un poder

constituyente que da lugar a un proceso continuo e interminable de participación y activismo político gracias a la acción en común de individuos interrelacionados entre sí— parece tener sentido y aplicación si se basa a su vez en un previo proyecto educativo.

La conexión entre perspectiva social y pedagógica dentro del propio marco conceptual de los dos autores es posible por el hecho de que el sistema productivo se compone por la “intelectualidad de masas” que caracteriza actualmente la inmaterialidad del trabajo. Es precisamente la nueva naturaleza del trabajo inmaterial lo que constituye la condición de partida necesaria para el desarrollo de una forma diferente de concebir el capital humano y social, es decir, la “producción biopolítica”. Pues la productividad es el resultado de un conocimiento compartido, enriquecido por las aportaciones de los individuos más allá de las lógicas tradicionales del mercado. Este nuevo escenario socioeconómico crea a su vez un nuevo espacio político que convierte potencialmente a la multitud en una nueva clase social global.

La interconexión que une los miembros de la sociedad puede dar lugar por tanto a la creación de un nuevo espacio común para la multitud. La producción biopolítica de la multitud rompe con la lógica de la propiedad, contrarrestando cualquier forma de dominación y control, y creando nuevas formas de subjetividad (Mutman, 2007). Estas no se basan ni en lo que una persona posee, ni en lo que es de una vez por todas, sino en lo que cada uno deviene constantemente a través de un inagotable proceso de coeducación y de autoeducación. De hecho, el concepto de democracia radical que Hardt y Negri defienden se basa en dos aspectos principales: a) la importancia del florecimiento personal de todos y cada uno de los individuos en beneficio de la comunidad; y b) la construcción continua de una red significativa de interacciones sociales. A través de estos dos requisitos previos las personas seríamos capaces de cuestionar el sentido de nuestra coexistencia política, no considerándola simplemente como una forma más de relación utilitaria y pragmática, sino una forma de vida orientada hacia la definición de fines e ideales.

Desde el punto de vista educativo, esto implica la crítica a una educación concebida solo como adquisición de conocimientos para aumentar la competitividad en el mercado laboral, abriendo paso a una educación concebida como emancipación personal y colectiva: “Cuando estudiamos ciertamente adquirimos conocimientos, aprendemos hechos y trabajamos con ideas, pero sobre todo fomentamos nuestra inteligencia; es decir, desarrollamos y entrenamos nuestro poder de pensar. En este sentido, la educación es, en su aspecto más básico, siempre autoeducación” (Hardt y Negri, 2012, p. 76). Este concepto de coeducación y de autoeducación a través de las relaciones interpersonales constituye la condición previa para contrarrestar el poder constituido, abriendo el camino a la creación de instituciones democráticas e interacciones sociales innovadoras basadas en el poder constituyente. Sin

embargo, lo que Negri y Hardt no subrayan adecuadamente en su teoría, es la reciprocidad entre este nuevo paradigma económico y político, y formas de educación emancipadoras.

De hecho, mucho más allá de las intenciones de los autores, la fuerza del poder constituyente puede entenderse mejor si se concibe como el resultado de un continuo proceso educativo emancipador. Un proceso entendido como una forma de puesta en duda radical del orden establecido a favor de un cambio que surge desde las preocupaciones reales de las personas implicadas en ello. Esto es así porque cuando la educación se centra en el florecimiento de la autoconciencia a través de la emancipación dialógica, siempre conlleva consigo la expresión de un poder constituyente, ya que “el poder político y el poder económico sacan de hecho a la educación —bien o mal, es tema parte— de su pasmo y su inactividad” (Fullat, 1993, p. 151). En otras palabras, el proceso de comprensión racional y de discusión común de los problemas representa una experiencia que da impulso a la redefinición de la vida de cada persona y de la comunidad en su conjunto (Scotton, 2020). En consecuencia, la educación entendida como proceso de emancipación puede fomentar la construcción de la multitud, a partir de la necesidad de evitar toda imposición externa, y promoviendo la experiencia del poder constituyente entendido como puesta en común de ideas, perspectivas y proyectos. Es decir, a partir del deseo de perseguir lo que se percibe y se entiende como beneficioso para el florecimiento individual y colectivo. Esto es lo que, en última instancia, impulsaría a la acción social constituyente.

De hecho, si la tarea de los educadores “es despertar el deseo en otro ser humano de querer existir en el mundo como sujeto” (Biesta, 2017, p. 420), entonces solo a través de la experiencia de momentos de entendimiento mutuo puede llegar a existir una comunidad. Concebir el proceso educativo como una experiencia real de poder constituyente significa abrir el camino a una nueva teoría pedagógica crítica. Negri y Hardt prestan muy poca atención a las consecuencias pedagógicas de su teoría social. Sin embargo, cuando plantean la cuestión de cómo es posible concretar su propuesta de una democracia radical se ven obligados a hacerlo, al menos a partir de la consideración del papel fundamental de los llamados “intelectuales” como promotores de la conciencia democrática común.

El intelectual debe ser capaz de crear nuevas disposiciones teóricas y sociales, traduciendo las prácticas y los deseos de las luchas en normas e instituciones, proponiendo nuevos modos de organización social. El intelectual es y solo puede ser un militante, comprometido como una singularidad entre otras, embarcado en el proyecto de co-investigación destinado a hacer la multitud. (Hardt y Negri, 2009, p. 118)

Este concepto de “intelectual”, entendido como una persona con un papel diferente en comparación con el resto de la población, es bastante difícil de

compatibilizar con el concepto de multitud horizontal defendido por los dos autores. Por el contrario, sustituyendo el término “intelectual” por el de “docente” no solo resulta más fácil comprender las implicaciones de la teoría social de Negri y Hardt para el discurso educativo, sino que también es evidente que una perspectiva pedagógica es indispensable para favorecer la construcción y el mantenimiento en el tiempo de lo que los dos autores definen como una democracia absoluta. En este sentido, el papel del docente no consistiría en ser un intelectual orgánico al sistema, sino en actuar como un creador de momentos significativos de encuentro, debate, reconocimiento y comprensión mutua entre iguales. Eventos performativos en los que tanto los propios docentes como los alumnos se empoderan de una nueva conciencia común gracias al hecho de compartir sus conocimientos, sus experiencias y aspiraciones de futuro. Como escribe de forma muy eficaz bell hooks: “Los profesores que abracen el reto de la autorrealización serán más capaces de crear prácticas pedagógicas que involucren a los estudiantes, proporcionándoles formas de conocimiento que aumenten su capacidad de vivir plena y profundamente” (bell hooks, 1994, p. 22). Y, siguiendo la línea abierta por Peter McLaren, en este contexto de pedagogía crítica y emancipadora es importante recordar que “los educadores críticos asumen la posición de que la igualdad es tanto una precondition como un resultado para establecer una comunidad, y una comunidad es una precondition para una democracia profunda” (McLaren, 2016, p. 26).

6. CONCLUSIONES

En conclusión es posible afirmar que la democracia radical y absoluta descrita y teorizada por Negri y Hardt constituye un proyecto que necesita apoyarse en unas premisas orientadas a la posibilidad de garantizar la igualdad de oportunidades, y la existencia de espacios de encuentro entre iguales para que, a través de estas premisas, se construyan relaciones significativas capaces de dar lugar a una comunidad política que proyecta su futuro en común. Esto, a su vez, implica la creación de redes interindividuales en las que el deseo de dar vida a este proyecto compartido, caracterizado por la puesta en común de intenciones y necesidades, llegue al punto de hacer del individuo una singularidad constantemente abierta a la alteridad. Estas condiciones se basan necesariamente en un previo proceso de capacitación de la multitud, la cual debe tener la oportunidad, y también el tiempo, de debatir y deliberar con respeto y empatía. Solo si se garantizan estas condiciones de partida podrá existir realmente una sociedad caracterizada por el ejercicio de la democracia radical, en la que las diferentes identidades se entrecrucen para producir nuevas subjetividades políticas comprometidas con la mejora del bien común.

Las relaciones que animan tales encuentros se caracterizan por tanto por el reconocimiento y la comprensión mutua o —utilizando el vocabulario adoptado

por los dos autores en sus libros— por el amor. Vivir estas relaciones de amor es la manera a través de la cual el poder constituyente produce nuevas formas de vida en común. Como afirman Negri y Hardt: “La libertad de reunirse, cooperar y producir vida social en común requiere establecer relaciones sostenibles de cuidado respecto a lo común en todas sus formas” (Hardt y Negri, 2017, p. 294). Esto es propiamente lo que pretende realizar una pedagogía radical y crítica, ya que: “Una pedagogía de la crítica no se fundamenta en el deseo, sino en el amor revolucionario, es decir, en reconocer que el amor solo puede existir entre personas libres e iguales que tienen los mismos ideales y el mismo compromiso de servir a los pobres y a los oprimidos” (McLaren, 2010, p. 10).

La coeducación y la autoeducación son por tanto dos principios fundamentales que, como se ha demostrado a lo largo de este capítulo, yacen en la base de la teoría crítica de Negri y Hardt, y que se sustentan siempre en una actividad dirigida hacia la construcción de redes de diálogo significativas. Se trata de contra prácticas de participación ciudadana que contribuyen a fomentar nuevas formas de poder a partir de la cooperación mutua (Peters, Besley y White, 2018). Por estas razones, la práctica de la educación emancipadora representa el requisito fundamental para garantizar la expresión del poder constituyente. Un poder que se basa en el compromiso activo de las personas para con la construcción de un mundo en común. Solo abrazando una propuesta pedagógica de este tipo es posible concebir en la práctica la realización de una democracia radical, ya que este proceso de escucha y aprendizaje compartido implica siempre a su vez una dinámica horizontal de comprensión y cuestionamiento mutuo.

En consecuencia, la práctica de formas emancipadoras de educación es el requisito fundamental capaz de dar lugar a un diálogo comunitario abierto al amor y a la comprensión recíproca, y capaz de fomentar una democracia radical en la que las diferentes singularidades participan en el proceso de toma de decisiones, encontrándose, dialogando, y entendiéndose a lo largo del tiempo. Además, este diálogo solo puede darse en el seno de una comunidad emancipada, sin olvidar que esta emancipación no se puede dar una vez por todas, sino que siempre está en un proceso de constitución abierta a la incertidumbre y al peligro, ya que: “Llegar a ser en común es una actividad continua guiada por la razón, la voluntad y el deseo de la multitud, que a su vez debe someterse a una educación de sus conocimientos y afectos políticos” (Hardt y Negri, 2012, p. 64).

A partir del proyecto político de Negri y Hardt se desprenden por tanto las bases de toda una teoría de la formación emancipadora. Una teoría que no se contenta con quedarse al nivel de la abstracción, sino que exige ser puesta en práctica concretamente a través de bien definidas intervenciones educativas, concebidas como fundamentales para la implementación de su propuesta política radical.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárcena Orbe, F. (2013). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 25-57.
- Bell hooks (1994). *Teaching to transgress. Education as a Practice of Freedom*. Routledge.
- Biesta, G.J.J. (2017). Thouching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people. *Childhood & Philosophy*, 13, 415-452.
- Bodei, R. (2014). La differenza italiana. Comunità in esilio. *Lo Sguardo. Rivista di Filosofia*, 15, 97-105.
- Byung-Chul, H. (2014). *En el enjambre*. Herder.
- Calcagno, A. (2015). *Contemporary Italian Political Philosophy*. State University of New York.
- Chiesa, L. y Toscano, A. (eds.). (2009). *The Italian difference, Between Nihilism and Biopolitics*. Re.Press.
- Çıdam, Ç. (2013). A politics of love? Antonio Negri on revolution and democracy. *Contemp Polit Theory*, 12, 26-45. <https://doi.org/10.1057/cpt.2011.44>
- De Angelis, M. (2017). *Omnia Sunt Communia: On the Commons and the Transformation to post-capitalism*. Zed Books.
- Dewey, J. (1985). *Democracy and Education*. Southern Illinois University Press.
- Fullat, O. (1993). *Política de la educación. Politeya-Paideia*. CEAC.
- Gentili, D. y Stimilli, E. (Eds.) (2015). *Differenze italiane. Politiche e filosofie: mappe e sconfinamenti*. DeriveApprodi.
- Han, B.C. (2017). *In the Swarm. Digital prospects*. Mit Press.
- Hardt, M. y Negri, A. (2000). *Empire*. Harvard University Press.
- Hardt, M. y Negri, A. (2004). *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*. Penguin Press.
- Hardt, M. y Negri, A. (2009). *Commonwealth*. Harvard University Press.
- Hardt, M. y Negri, A. (2012). *Declaration*. Argo Navis.
- Hardt, M. y Negri, A. (2017). *Assembly*. Oxford University Press.

- Harrison, O. (2014). *Revolutionary Subjectivity in post-Marxist thought: Laclau, Negri, Badiou*. Ashgate.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford University Press.
- Lanaro, S. (1984). *Il Veneto nella Storia d'Italia. Le regioni dall'unità a oggi*. Einaudi.
- Lorey, I. (2019). Constituent power of the multitude. *Journal of International Political Theory*, 15(1), 119-133. <https://doi.org/10.1177/1755088218808308>.
- Loughlin, M. (2014). The concept of constituent power. *European Journal of Political Theory*, 13(2), 218-237. <https://doi.org/10.1177/1474885113488766>
- Loughlin, M. (2017). *On constituent power*. En W. Dowdle, y M. A. Wilkinson (eds.). *Constitutionalism beyond Liberalism*. Cambridge University Press.
- McLaren, P. (2010). Revolutionary critical pedagogy. *Inter Actions: UCLA. Journal of Education and Information Studies*, 7, 1-11.
- McLaren, P. (2016). Revolutionary Critical Pedagogy Staking a Claim Against the Macrostructural Unconscious. *Critical Education*, 7(8), 1-43.
- Mutman, M. (2007). *Difference, Event, Subject: Antonio Negri's Political Theory as Postmodern Metaphysics*. En T.S. Murphy y A.K. Mustapha (Eds.), *The Philosophy of Antonio Negri – Volume Two: Revolution in Theory* (pp. 143-168). Pluto Press.
- Negri, A. (1999). *Insurgencies: Constituent Power and the Modern State*. University of Minnesota Press.
- Negri, A. (2005). *Books for Burning: Between Civil War and Democracy in 1970s Italy*. Verso.
- Negri, A. (2008). *Empire and Beyond*. Polity Press.
- Nussbaum, C. M. (2012). *The new religious intolerance*. Harvard University Press.
- Nussbaum, C. M. (2018). *The Monarchy of Fear*. Simon & Schuster.
- Pettit, P. (2003). *Akrasia, collective and individual*. En S. Stroud y C. Tappolet (Eds.), *Weakness of Will and Practical Irrationality* (pp. 68-97). Oxford University Press.
- Righi, A. (2011). *Biopolitics and Social Change in Italy: from Gramsci to Pasolini and Negri*. Palgrave Macmillan.
- Ritter, A. (1980). *Anarchism: A Theoretical Analysis*. Cambridge University Press.

Scotton, P. (2016). *Ectopic collectivities, Education and the problem of tolerance in the contemporary philosophical debate*. En P. Scotton y E. Zucchi (Eds.), *Tracing the path of tolerance* (pp. 148-163). Cambridge Scholars Publishing.

Scotton, P. (2020). Knowing, Understanding, Living, Dissenting and Countering: The Educational Moment in the Enhancement of Democratic Citizenship. *Studies in Philosophy and Education*, 39 (1), 71-84. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09699-4>

Sersante, M. (2012). *Il ritmo delle lotte. La pratica teorica di Antonio Negri*. Ombre Corte.

Villadsen, K. y Dean, M. (2012). State-Phobia, Civil Society, and a Certain Vitalism. *Constellations*, 19(3), 401-420. <https://doi.org/10.1111/cons.12006>