

Esta obra está bajo una licencia Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 2.5 de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/> o envíe una carta a Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.



**LAS TRENZAS DE LA MULTITUD.  
UNA DISEMINACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA  
DE LA FILOSOFÍA POLÍTICA  
DEL PROFESOR ANTONIO NEGRI.**



por:  
Francisco Baño Burgos. (Doctorando de la Universidad de Valencia)



*""Multitud es "un horizonte de fisicidad manifiesta y multiplicidad salvaje. Un mundo de **entrelazamientos** y combinaciones físicas, de asociaciones y disociaciones, de fluctuaciones y concreciones, que sigue una lógica perfectamente horizontal, que pone en acto el cruce paradójico entre causabilidad y casualidad, entre tendencia y posibilidad, he ahí la originalidad de la multitud". (Antonio Negri, Spinoza Subversivo)."*

Wu Ming. "Esta revolución no tiene rostro" p. 31, la letra negrita es mía.

Este ensayo es un intento de entrelazar, en el sentido de entretejer, o mejor, trenzar, tres textos escritos, en diferentes momentos, por quien suscribe con algunos textos, también de diversos momentos, de la obra del profesor Antonio Negri.

Los textos aportados por esta parte son:

"La Escuela Radical Democrática", (2000);

"Skholé: una educación de y para el ocio" (2003) y

"La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri", el cual constituye el proyecto de tesis académica, actualmente en construcción.

Y se han intentado trenzar con retazos de las siguientes obras, todas ellas, como ya hemos dicho, de Antonio Negri:

- "Autopercepción intelectual de un proceso histórico" (Revista Anthropos, nº 144);

- "Dominio y Sabotaje" (1979);

- "El Poder Constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad" (1994);

- "Guías. Cinco lecciones en torno a Imperio" (2004) y

- "Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio" (2004)

Asímismo este ensayo, en términos derridianos, es también un intento de diseminación en el himen "Pedagogía - Didáctica / / Filosofía Política".

Además es un análisis del "formato trenza" como alternativa organizativa para la Multitud junto, o combinada con, el "formato red".

El trabajo consta de dos partes una, la primera, en la que, a dos columnas se trenzan los textos escritos con anterioridad, en los años 2000 y 2003, con los textos de Negri y otra, la segunda, en la cual los textos que componen el embrión de la tesis doctoral - "*La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri*" - empiezan trenzándose, para acabar todos reunidos en una sola columna dejando la otra columna vacía pero preparada en previsión de las posibles impresiones, matizaciones, orientaciones, críticas... que puedan ser anotadas por el profesor Antonio Negri, a modo de contestación. No es preciso expresar el gran avance que ello significaría para el texto actualmente en construcción: "*La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos del profesor Antonio Negri*".

## PRIMERA PARTE

### PEDAGOGÍA / DIDÁCTICA

#### "La Escuela Radical Democrática"

(Texto para un seminario de Doctorado.  
Realizado en Junio del año 2000)

(...) Es evidente, pues, el peso de la escuela en la construcción de la "máscara social". La escuela produce la constitución de sujetos políticos. Parte de "no-personas" en cuanto no reconocidas aún en el espacio público y les dota de identidad pública, de "máscara social".

Y, puestos a dotar de identidades o "máscaras" a las no-personas, ¿por qué no intentar el rediseño de las mismas?, ¿qué tipo de máscaras nuevas? Es deseable para la permanente reconstrucción y radicalización de la democracia, que la escuela conciba y alumbrase modelos de "máscara" que apunten en su formato hacia el de la "singularidad cooperante". Este formato ha sido teorizado por Antonio Negri a partir del análisis de eventos cuyo principal y primigenio exponente es el "mayo francés". Este modelo ontológico de identidad comunitaria, se basa en la capacidad que tienen los individuos, en cuanto singularidades - seres irrepitibles, que viven intensamente su tiempo, con un compromiso histórico, social y cultural; existencial en suma - de constituirse en *singularidad colectiva*, en torno al rechazo y a la resistencia a las injusticias del poder, y de conformarse en contrapoder, en el proceso de un poder constituyente.

¿De qué estoy hablando?. Parece oportuno traer aquí unos retazos aclaratorios de los conceptos "singularidad cooperante" y "poder constituyente" procedentes de un texto de Antonio Negri<sup>1</sup> en el que los presenta como modelo ontológico de la comunidad futura.

*"La insensata desmedida de la racionalidad instrumental y la organización extrañada de las fuerzas productivas, todas indisolublemente unidas son nuestro enemigo"* afirma Negri en otro lugar de su ensayo. Y a renglón seguido dice: *..Emerge de nuevo la singularidad como punto de resistencia<sup>2</sup>, pero en estas dimensiones una singularidad colectiva ; ella es, en su conjunto la fuerza de resistir al enemigo y el núcleo que fundamenta la praxis colectiva"*

### FILOSOFÍA POLÍTICA

#### Negri, A. "Autopercepción intelectual de un proceso histórico", *Anthropos* n° 144.

*"... De improviso pero con esplendor inaudito, hizo su aparición el acontecimiento. La potencia de la multitud alzó sus canciones y sus armas contra el poder. Se presentó la comunidad futura. Comenzó a desarrollar su ya irreductible presencia. El rechazo al poder generaba una nueva cultura. La riada subterránea de la resistencia aparecía en la superficie, ofreciendo el modelo ontológico: una comunidad de singularidades cooperantes. La revolución estaba allí, presente y potente, cuanto estructural y creativa. Desde entonces toda represión muestra al poder como violencia definitivamente degenerada (...) Pero, desde entonces, todo movimiento revolucionario muestra (...) que la organización de la singularidad colectiva y la evolución de la resistencia hacia una nueva concepción del poder son un único proceso: el proceso de un poder constituyente"*.

Negri nos presenta un modelo de comunidad, en pleno tiempo de crisis de los conceptos de comunidad y ciudadanía, una comunidad que se halla por la confluencia de las singularidades en el rechazo y la resistencia a las situaciones flagrantemente injustas generadas por la racionalidad hegemónica y por los mecanismos de poder que esa racionalidad impone. Una comunidad de singularidades, que se encuentran en el rechazo a los monstruos del sueño de la razón.

<sup>1</sup> Negri, A. "Autopercepción intelectual de un proceso histórico", *Anthropos* n° 144. página 20.

<sup>2</sup> Negri se está refiriendo a la resistencia a la insensata desmedida de la racionalidad instrumental y la organización extrañada (enajenada, alienada) de las fuerzas productivas..

Llega a afirmar Negri que el siglo XIX ha durado hasta 1968: "Es sólo con el 68 cuando todo es nuevo - nuevo y desconocido. Hemos entrado en el siglo XXI con treinta años de antelación. **La innovación consiste en la presencia de la multitud como conjunto de singularidades, el conjunto de singularidades como poder constituyente**". La temporalidad policrónica reclamada por el discurso deliberativo para la escuela se manifiesta aquí con esplendor. El siglo XX como unidad temporal o temática no existe o se reduce a un mes: el de mayo de 1968.

**"Hablar del poder constituyente es hablar de democracia. En la edad moderna ambos conceptos se han desarrollado a menudo paralelamente y han estado insertos en un proceso histórico que, según se acercaba el siglo XX, los ha superpuesto cada vez más. Es decir, que el poder constituyente no ha sido solo considerado la fuente omnipotente y expansivo que produce las normas constitucionales de todo ordenamiento jurídico, sino también el sujeto de esa producción, una actividad igualmente omnipotente y expansiva. Desde este punto de vista el poder constituyente tiende a identificarse con el concepto mismo de política en la forma en la cual la política es entendida en una sociedad democrática. Calificar constitucionalmente y jurídicamente el poder constituyente no será pues simplemente producir normas constitucionales y estructurar poderes constituidos sino sobretudo, ordenar el poder constituyente en cuanto a sujetos, regular la política democrática."** Negri, A. El poder constituyente. Ensayo sobre las alternativas de la modernidad. Madrid, Libertarias/prodhufi, 1994.

"¿A qué conduce mi filosofía?" se pregunta más adelante el citado autor; y se contesta con estas frases que reproduzco aquí: " (...) **a romper la indiferencia para construir subjetividades colectivas. Mi filosofía conduce a amar la vida y los cuerpos que la constituyen, a escoger en la guerra que nos rodea la rebelión y el amor, como claves de construcción de subjetividad, a producir siempre nuevos eventos colectivos de liberación**".

La propuesta de comunidad creada en el mismo proceso de liberación de las singularidades que la componen, es muy prometedora. "Producir nuevos eventos colectivos de liberación" es una idea muy seductora. Para Negri rebelarse para transformar y acabar con las injusticias es un derecho. Y yo añadiría que, en muchos casos, es un deber. Permanecer impávido ante los dantescos espectáculos que nos ofrece la civilización moderna es como estar muerto en vida. Abstraerse de la dominación, de la exclusión, de la negación, de la explotación del hombre por el hombre, de la parte por la parte, escudándose en la pretendida neutralidad de la escuela y de la acción docente es emular al avestruz en su gesto de esconder la cabeza bajo del ala o en un agujero en el suelo... o a los tres conocidos simios del famoso icono, aquellos que se tapan ojos, orejas y boca para no oír ver ni decir nada. El compromiso social y la rebelión para la emancipación son condiciones ontológicas de la máscara que andamos buscando.

Podemos extraer, pues, consecuencias educativas de esta primera aproximación a los análisis y las utopías de Antonio Negri: La política y la democracia - ese binomio ontológico, esas siamesas inextricablemente unidas e inseparables - necesitan sujetos (...) que reaccionen organizada y sensatamente ante las injusticias y lacras de la humanidad. Sujetos cooperantes, no individualistas.

Capaces de producir normas mediante el poder constituyente.

**"SKHOLÉ: ¿UNA EDUCACIÓN DE Y PARA EL OCIO?"** (Proyecto de Investigación de Doctorado, realizado en el año 2003)

NOTA DEL AUTOR:

"Skholé..." fue, en definitiva, un intento de "autovalorización multitudinaria" a través de la Escuela como institución.

**"DOMINIO Y SABOTAJE"**

## 1. EL ÉTIMO DE LA ESCUELA SIGNIFICA OCIO.

Skholé, término griego del que deriva la palabra escuela, significa "ocio". La etimología de la palabra escuela causa perplejidad: ¿qué pensar de una institución tan relacionada en la actualidad con el trabajo cuando nos enteramos que su étimo en origen significa el tiempo libre de trabajo?

Esta pregunta parece contestarse de algún modo con la afirmación de Beltrán, F. en cuanto a *"la falsedad del supuesto según el cual las organizaciones son entes naturales, que deben su razón de ser al "siempre han existido y siempre existirán", al "siempre ha sido así y no de otro modo", lo que en definitiva es calificado por algún autor como "el totalitarismo de la naturaleza de las cosas"'*<sup>3</sup>. Parece ser que la institución escolar, a la que ahora "naturalizamos" como preparadora para el trabajo, no es identificada como tal en sus albores y por contra es designada por primera vez en referencia o más aún con la misma palabra que se designa a su antónimo, el ocio. Lo que nos lleva a pensar que muy probablemente la escuela ha nacido "a partir de" y "en" un tiempo existente para el ocio concebido sin las connotaciones negativas que tiene en la actualidad, un tiempo dedicable a actividades de crecimiento y desarrollo.

(...)

Como ya se puede intuir con la lectura del apartado dedicado a la apertura del tema de la investigación, la escuela y su relación con su étimo el ocio, este estudio promete adentrarse en el terreno de las relaciones existentes entre la educación, el ocio, el trabajo, la participación política y la democracia.

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

Esta investigación de las claves nos ayudará a resituar a la institución escolar en estas coordenadas, trabajo, ocio, participación política y democracia. Conseguiremos así ganar, al menos en el plano teórico, en coherencia del rol de la escuela respecto de la época que nos ha tocado vivir, huyendo de falsas naturalizaciones y profundizando en las posibilidades de futuro a medio y largo plazo de la escuela que conocemos ahora. Una escuela alejada de los significados de su étimo, skholé, ocio, y convertida -desde su renacimiento con los cambios sociales de los siglos XVII y XVIII- en la máquina social que prepara para el trabajo en sus formatos actuales. Un trabajo que con las últimas revoluciones técnico-científicas está, como veremos, amenazado de extinción.

(...)

**"...Tendemos a buscar una medida positiva del no trabajo."** Negri, A. *"Dominio y Sabotaje". Iniciativas Editoriales, S. A. Barcelona 1984. Página 83*

**"Tenemos un método de destrucción del trabajo..."** Negri, A. *"Dominio y Sabotaje". Iniciativas Editoriales, S. A. Barcelona 1984. Página 83*

<sup>3</sup> Beltrán, F. (2000)-"Hacer pública la escuela", LOM ediciones, p. 174

*"En la sociedad del capital, autovalorización obrera significa posibilidad de no trabajar duramente, de vivir mejor, de garantizarse el salario: cuanto más alta es la apropiación obrera de las fuerzas productivas, tanto más alta es esta posibilidad" (recogido de "La forma stato" por Santiago López Petit en la página 16 de "Dominio y Sabotaje").*

"Tenemos un método destrucción del trabajo. Tendemos a buscar una medida positiva del no trabajo. **Una liberación de la asquerosa esclavitud que hace regocijarse a los patronos, que el movimiento oficial del socialismo nos ha impuesto siempre como signo de nobleza.** No, de verdad, no podemos llamarnos "socialistas", no podemos aceptar ni un minuto más vuestra infamia. We are all bastards./ And that most venerable man wich I/ Did call my father, was know not where/ When I was stamp'd" (Shakespeare) ¡Por fin!" Negri, A. "Dominio y Sabotaje". *Iniciativas Editoriales, S. A.. Barcelona 1984. Página 83*

## 2.1. La pereza y el ocio

Tras dar cuenta de manera concisa de las coordenadas históricas y sociales donde se concibe la escuela en los términos con los que comienza el estudio, parece necesario adentrarse un poco más en los significados del término ocio. Conviene en primer lugar diferenciarlo de su en apariencia homónimo "pereza".

En principio es fácil confundir ambos términos pues, en apariencia, se funden sus significados en el campo semántico del "no trabajo". Así, cuando Lafargue escribió su polémico libro de irónico título, "*El derecho a la pereza*"<sup>4</sup>, y en él calificó a la pasión moribunda por el trabajo –*el amor al trabajo, el furibundo frenesí por el trabajo, llevado hasta el agotamiento de las fuerzas vitales del individuo y de su progenitura*<sup>5</sup>- de *aberración mental*<sup>6</sup> sin duda otorgaba a este término, la pereza, el valor de antónimo al término de trabajo, absorbiendo así los significados del término ocio: la política, la contemplación, el disfrute y el placer. En el citado escrito Lafargue puso de relieve cómo el trabajo, aquello que Dios había maldecido e impuesto como castigo –junto con la mortalidad- por su pecado original a la especie humana, había sido rehabilitado por las instancias hegemónicas culturalmente y elevado a la cualidad de "sacrosanto". (...) *En vez de reaccionar contra esa aberración mental, los curas los economistas, y los moralistas han sacrosantificado el trabajo. Hombres ciegos y de limitada inteligencia han querido ser más sabios que su Dios; seres débiles y detestables, han pretendido rehabilitar lo que su Dios ha maldecido.*"<sup>7</sup>

Encontraba Lafargue en el trabajo el origen de *toda degeneración intelectual y de toda deformación orgánica*<sup>8</sup>, -es decir de la enfermedad mental y de la deformación y del dolor corporal- y, ya en aquellos momentos, discernía el engaño y la perversión que entrañaba el dogma del trabajo. Engaño y perversión que había alcanzado al mismo proletariado, que se había dejado cegar por la contingencia de una situación en la cual el trabajo parecía ser el único y necesario "modus vivendi", puesto que era lo único que conocían en su experiencia vital. (...) **Cayó así el proletariado, según Lafargue, en la trampa del trabajo, por considerarlo la esencia de su identidad y llegó, consecuentemente, a la conclusión de que había que liberar "el" trabajo, de su enajenación y degradación en el sistema capitalista, y no liberarse "del" propio trabajo.** Convirtiendo sus esperanzas de futuro en liberación respecto de la trama capitalista urdida alrededor del trabajo pero dejando abierta, de manera inconsciente, la posibilidad de que esos proletarios, una vez liberados de los yugos impuestos por las relaciones de producción capitalistas, quedaran sin embargo reducidos, tras su liberación de su condición de servidores del capital y sus instancias hegemónicas, en meros servidores de las máquinas, al pie de las cuales desarrollarían una vida "libre". Esta sería una vida libre tan sólo en cuanto a su liberación de la dominación de clase ejercida por la burguesía, pero no del expolio de su tiempo vital producido por la continua ocupación de ese tiempo por el trabajo. Es en este escenario en el que Lafargue defiende el "derecho a la pereza", una pereza sin las connotaciones negativas que arrastra el término y que es confundida con el ocio, como tendremos ocasión de comprobar en este apartado.

Voces más actuales siguen defendiendo la pereza frente a su

<sup>4</sup> Lafargue, P. "El derecho a la pereza" Madrid. Fundamentos (1973).

#### 4.4 La escuela ante el nuevo panorama.

(...)

Nunca se insistirá bastante en que es necesario un radical, rotundo y profundo replanteamiento de los quehaceres de la institución escolar. Es preciso, ante la evolución de la sociedad y del trabajo, que la escuela enfoque sus acciones a propiciar la conciencia de todos sobre la posibilidad abierta en nuestra zóe, en nuestra nuda vida, de ocuparla con un ocio entendido en su sentido primigenio -ausencia de actividad destinadas al reino de la necesidad necesaria para participar con los iguales en la política de la comunidad- dándole una oportunidad a nuestras zóe de encarnarse en las tres *bioi* aristotélicas que garantizan la “vida buena” y no en un “sin vivir” como el que nos proporcionan, y lo harán cada vez más, los restos, las cenizas, de la “calandria” de la “sociedad del trabajo”.

(...)

...volviendo sobre el ocio, diremos que el ocio entendido como hemos explicado es, en ausencia del trabajo como elemento vertebrador de nuestras vidas, el mejor sustituto y es además, con su cultura, promisorio de la, a nuestro entender, mejor alternativa entre los futuros posibles, algunos bastante oscuros, que se dibujan en el horizonte y cada vez más cerca.

Ante este panorama la escuela, como espacio público conformador de subjetividades futuras, necesitará ampliar el vector de "lo posible" y "lo pensable" para dar cabida a ese ocio entre sus instituciones, integrándolo en su quehacer, institucionalizándolo. O, mejor, este proceso de institucionalización del ocio en la escuela, más que ser un fenómeno de integración debería ser de inclusión, ya que en la relación de integración suele ocurrir la paradoja de la pérdida de la integridad del integrado en el propio proceso integratorio, surgiendo así la aculturación, la pérdida por el elemento integrado de su cultura de origen en el proceso de su adición a la cultura de destino. Y no queremos integrar en la escuela un ocio aculturado, desprendido de las cualidades observadas en él hasta ahora, sino incluirlo con todo su potencial intacto, con toda su cultura de la política, del disfrute y del placer.

Por tanto, necesitamos que el ocio haga su entrada en la institución escolar, no por la vía de la reforma, cambiando algunos aspectos parciales para mejorar y mantener el "statu quo" existente -la escuela como institución social que prepara para el trabajo- sino

"Nuestra existencia es colectiva. **El método de la transformación social es el método de la democracia y de la libertad dentro del crecimiento colectivo de la autovalorización proletaria**" Negri, A. "Dominio y Sabotaje". *Iniciativas Editoriales*, S. A.. Barcelona 1984. Página 79

<sup>5</sup> Lafargue, P. Ob. cit. p. 91 (sic)

<sup>6</sup> Lafargue, P. Ob. cit. p. 91 (sic)

<sup>7</sup> Lafargue, P. Ob. cit. p. 91

<sup>8</sup> Lafargue, P. Ob. cit. p. 92.

<sup>9</sup> Karl Marx, "Manuscritos económico-filosóficos", 1844 citado en Grupo Krisis "Manifiesto contra el trabajo" p. 65

<sup>10</sup> "Habéis olvidado y ocultado la masacre que ha sido necesaria para meter en la cabeza de la gente vuestra engañosa "ley natural" (...) Para que la humanidad estuviese en condiciones de interiorizar el dominio del trabajo y del interés propio tuvieron que ser exterminadas todas las instituciones de la autoorganización y de la cooperación autodeterminada de las antiguas sociedades agrarias. Quizá sea cierto que se hizo un trabajo redondo. No somos unos optimistas exagerados. No podemos saber si lograremos la liberación de esta existencia condicionada. Queda abierto si el ocaso del trabajo traerá consigo la superación de la locura del trabajo o el final de la civilización" Grupo Krisis, "Manifiesto contra el trabajo" p. 66:

<sup>11</sup> Grupo Krisis "Manifiesto contra el trabajo"; p. 66

<sup>12</sup> Hobsbawm, E. J. "Las revoluciones burguesas" tomo 1, p. 114.

<sup>13</sup> Grupo Krisis, "Manifiesto contra el trabajo" p. 66. La letra negrita es mía.

<sup>14</sup> Arendt. H. "La Condición humana" Paidós 1993. p.144, nota 7 del capítulo III Labor



---

<sup>15</sup> “... el control simbólico constituye el medio a través del cual la consciencia adopta una forma especializada y **distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución del poder y las categorías culturales dominantes**. El control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder. Y añadiré que puede transformar, también, esas mismas relaciones de poder” Bernstein, B. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata, 1993. Página 137. La letra negrita es mía.

<sup>16</sup> Bernstein, B. (1990), p. 105

## SEGUNDA PARTE

**"UN CONTRAPODER DE CARNE MONSTRUOSA"** Negri, A. "Guías, cinco lecciones en torno a Imperio."

"Con el declive actual de la soberanía del Estado-nación es posible explorar de nuevo el concepto de contrapoder en su forma plena y volver a su fundamento conceptual"

**"UN LUGAR COMÚN DE CARNE Y PIEDRA"** ("La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri" tesis en proceso de construcción)

Con el paso del fordismo al postfordismo también es posible explorar de nuevo el concepto de escuela en su forma plena y volver a su fundamento conceptual (Skhólé)

.- La relación entre resistencia - por ejemplo, a la naturalización de la escuela como institución que prepara para la ciudadanía a través del trabajo, a la visión de la escuela como organización productivista y mercantil -, insurrección - por ejemplo, inclusión, contraviniendo las prescripciones del paradigma dominante "políticamente neutral", del ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático en las aulas de la escuela fordista, virtual "encierro" de la "esfera pública extraestatal" en las "infraestructuras educativas estatales residuales del welfare state"- y poder constituyente - valgan como ejemplo las propuestas de radicalización de la democracia en la institución escolar -, tiene en la Escuela de la Multitud la posibilidad de ser absolutamente continua , puesto que la Escuela de la Multitud es una propuesta pedagógica emancipadora, inserta en una cosmovisión sin solución de continuidad entre filosofía política y pedagogía, y que exige una praxis sin solución de continuidad entre resistencia, insurrección y poder constituyente , y en cada uno de estos momentos, esta vez en el terreno de la pedagogía, es posible expresar el poder de la invención. O, mejor aún, podríamos decir que la expresión del poder de la invención, de la potencia inventiva, es, en la Escuela de la Multitud que andamos fundamentando, más que posible, es, parafraseando a Beltrán, F., casi tan "inevitablemente necesaria" como la propia participación escolar.

"La relación entre resistencia, insurrección y poder constituyente tiene hoy la posibilidad de ser absolutamente continua, y en cada uno de estos momentos es posible expresar el poder de la invención. En otros términos, cada uno de los tres momentos puede ser interno a los otros y dar lugar a una modalidad común de expresión política"

" (...) Nos enfrentamos aquí a una nueva problemática teórica y política imponente y muy estimulante. En el actual contexto imperial necesitamos repensar los conceptos de resistencia, insurrección y poder constituyente, y repensar su conexiones internas, es decir su unidad de concepto y la práctica del contrapoder"

En ello estamos, dándole a la inventiva, con valor social, como los hackers, con pasión y creatividad, pensando lo impensable, y repensando lo pensado. Trabajo democrático (en el sentido de la actividad hacker vista por los propios hackers), intelecto general, es esto que estamos ahora haciendo. No en vano en el puesto de trabajo docente se desarrolla una de las formas más antiguas de trabajo inmaterial (modalidad de trabajo de tendencia hegemónica en el postfordismo) con el cerebro y el lenguaje puestos a trabajar. Ahí esta el poder del contrapoder, en el cerebro y el lenguaje. De hecho, el ejemplo de cognitariado más antiguo que se conoce, probablemente, sean los trabajadores docentes y también podríamos aventurar, sacándole punta al tema, que son uno de los primeros ejemplos de multitud en su concepción molecular, fuertemente singularizada, de hecho, así reza un refrán ya bastante rancio: "Cada maestrillo tiene su librillo".

Si, como hemos sostenido en "Skholé, para cuando una escuela...." la forma dominante de escuela que la modernidad y la historia europea nos han transmitido - la escuela del fordismo, una escuela que prepara para la ciudadanía a través del trabajo - no sólo es cuestionable sino que además esta caduca, entonces no debería considerarse como un sueño utópico nuestra propuesta de una alternativa Escuela de la Multitud. Y menos sueño utópico nos parece aún nuestra propuesta pedagógica emancipadora, cuando sabemos, gracias a Summerhill<sup>17</sup>, que la libertad funciona y cuando pretendemos hacer preparar el terreno en esta escuela alternativa de la multitud y mediante la práctica del ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático, desde la potencia de la carne nueva, para que brote el sueño "no tan utópico" de la democracia radical y el poder constituyente.

Si, como hemos sostenido, la forma dominante de democracia que la modernidad y la historia europeas nos han transmitido - una democracia popular y representativa - no sólo no está realizada sino que es ciertamente irrealizable, entonces no debería considerarse como un sueño utópico nuestra propuesta de una democracia alternativa de la multitud."

" La imposibilidad de realizar la antigua noción de democracia debería empujarnos más bien hacia adelante. Esto significa asimismo que estamos totalmente dentro y completamente contra el dominio imperial, y aquí no cabe vía dialéctica alguna. Lo único que nos queda por inventar ahora es una democracia nueva y absoluta, sin confines, sin medida, una democracia de multitudes poderosas, no sólo de individuos iguales, sino también de poderes abiertos a la cooperación, a la comunicación y a la creación."

La cuestionabilidad y la caducidad de la escuela fordista debería empujarnos más bien hacia adelante. Esto significa asimismo que nos ubicaremos totalmente dentro y completamente contra el sistema educativo actual, y aquí no cabe dialéctica alguna dentro-fuera, tendremos que estar dentro de las infraestructuras educativas heredadas del well fare state, defendiéndolas contra el neoliberalismo y usándolas como plataforma y lugar de "encierro" virtual si lo que queremos es universalizar el hito de la funcionalidad de la libertad (Summerhill), si lo que queremos es comenzar con la devolución del Otium a la Multitud, si nuestro deseo es la radicalización de la democracia en la institución escolar y en la sociedad, si, en el fondo, lo que vamos buscando es el poder constituyente y la emancipación de las nuevas formas de dominación del Imperio. Lo único que nos queda por inventar ahora es una escuela radicalmente nueva y democrática, sin solución de continuidad con la sociedad y con la necesidad de emancipación, un lugar común de carne y piedra para la multitud no sólo de nuevos sujetos y sus potencias sino de nuevos poderes abiertos a la cooperación, a la comunicación y a la creación.

---

<sup>17</sup> Neill, A. S "Summerhill".1988. Ed. FCE Madrid. Summerhill es una escuela cuyo lema es "la libertad funciona" en la que todos y cada uno de los alumnos desde su ingreso, a la más temprana edad, tienen voz y voto potentes, es decir, con el mismo valor reconocido que el puedan tener la voz y el voto de los maestros y el director.

Los trabajadores docentes son un caso aparte. En parte son coprotagonistas de la modernidad, perfectamente podemos meter en el saco de los comunicadores a los maestros junto con los sacerdotes, los políticos, los periodistas y los predicadores. Sin embargo, desde el trabajo docente, a diferencia de los otros roles protagonistas de la modernidad, sí se puede hacer mucho por el contrapoder. Los elementos filosóficos y artísticos presentes en cada singularidad, son el objeto de trabajo para los docentes de la Escuela de la Multitud, la atención a la irreductibles multiplicidades (hermenéutica) y el poder de la invención (heurística) son parte del rol docente, además de características fundamentales de la multitud, no olvidemos que estamos ante uno de los primeros ejemplos de trabajo inmaterial, de cognitariado: los trabajadores docentes. En la posibilidad pensada de una democracia radical realizable en las aulas existe el deseo de una vida común que necesita ser satisfecho. Tal vez podamos- empezaré esta larga frase igual que Negri - mediante una suerte de "encierro virtual" de la esfera pública extraestatal en las estructuras del propio estado del bienestar - estructuras que, en definitiva, han sido construidas con la inversión de una pequeña parte del plusvalor generado, para abundar en el biopoder - y, como dice Negri, fundiendo la carne con el intelecto de la multitud, empezando a hacerlo ya en el seno de una institución escolar repensada para la propia multitud como contrapoder, empezando ya en un "lugar común de piedra", (físico, no virtual y frente a los no-lugares del Imperio) pensado para el aprendizaje por parte de la "nueva carne", las nuevas subjetividades, mediante la práctica del ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático, empezando ya en un lugar donde el reconocimiento social, la pasión (el gozo y el deseo) y la creatividad sean las motivaciones de la enseñanza y del aprendizaje, tal vez podamos, repito, parafraseando a Negri, generar una nueva juventud de la humanidad a través de una inmensa empresa de amor. Inmensa empresa de amor de la que forma parte la Escuela de la Multitud, un lugar común de carne y piedra para la devolución del Otium a la Multitud, para la radicalización de la democracia, para el poder constituyente y para la emancipación

"No hay programas que proponer ¿Quién se atrevería aún hoy a hacer algo similar, después de terminado el siglo XX? Los protagonistas de la modernidad - sacerdotes, periodistas, predicadores, políticos - pueden ser útiles aún para el poder imperial, pero no para nosotros. Los elementos filosóficos y artísticos presentes en cada singularidad, el ejercitarse a trabajar sobre la carne, atendiendo a sus irreductibles multiplicidades, y el poder de la invención sin límites: éstas son las características fundamentales de la multitud. Más allá de nuestra democracia no realizada existe el deseo de una vida común que necesita ser satisfecho. Tal vez podamos, fundiendo la carne con el intelecto de la multitud, genera una nueva juventud de la humanidad a través de una inmensa empresa de amor".

**"ONTOLOGÍA DE LA ESCUELA DE LA MULTITUD."  
("La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri" tesis en proceso de construcción)**

A continuación anotamos brevemente, desde el punto de vista ontológico, qué es, o que quiere ser la Escuela de la Multitud:

- Es la escuela de la vida y no es la escuela del trabajo;
- es la escuela del gozo y del deseo, dirigida a la carne viva y no es la escuela de la angustia y de la saciedad, de la disciplina y del control dirigida hacia los cuerpos en busca de su docilidad en aras del futuro trabajo enajenado;

- es la escuela del ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático, basados en la vida en común (la expansión de la creatividad, la comunicación, la colaboración y la democracia absoluta, garantía de la libre expresión de la singularidad) y no es la escuela del trabajo heterónimo y enajenado, de la preparación para un modelo caducado de trabajo, jerárquico, burocrático, disciplinario y reduccionista de la potencia de la singularidad basado en el control de tiempos y cuerpos;

- es el "lugar común de carne viva y piedra" para la multitud, para la recuperación del otium, la libertad y la cultura, para la plenitud de la dynamis de la multitud y no la parte de la red institucional disciplinaria de tiempos y cuerpos y máquina social de producción de trabajadores dóciles;

- parte del proyecto de la res pública de la multitud, como diría Virno, o mejor, parte de la "res comunis", en palabras de Negri, alternativa viva, comunicativa y amorosa en cuanto a que forma parte de una inmensa empresa de amor para una nueva juventud de la humanidad a través o en el goce de la lucha por la democracia absoluta.

Y en el camino de la búsqueda de la democracia absoluta por parte del nuevo sujeto social, la multitud, tenemos la escuela de la multitud como "lugar común de carne y piedra". Lugar común en el sentido de los lugares comunes ya entendido "topoi koinoi". De carne y piedra, en el sentido que le daba Sennet en el libro de ese nombre a la imbricación entre la arquitectura, los lugares físicos y las personas en cada momento. Y en este lugar de carne y piedra se va a trabajar la potencia, la dynamis de la multitud. Los mejores fermentos de esos gérmenes, en cuanto que germinan, de la multitud que son la comunicación, el lenguaje, la potencia y los cuerpos, la producción biopolítica, el trabajo inmaterial, las características cognitivas del sujeto de transformación moderno, en lugar de proletarias, todo eso encuentra el espacio en el lugar común de carne y piedra adecuado, que es la escuela de la multitud, que forma parte de esa inmensa empresa de amor hacia lo común desde el encuentro, que es... el comunismo.

Como parte de la institución escolar está "el lugar". Habríamos de crear lugar frente a los *"no lugares del Imperio"*<sup>18</sup>. El Lugar. También podríamos, en ese lugar trabajar "lo común", puesto que *"La multitud es un sujeto social internamente diferente y múltiple, cuya constitución y acción no se fundan en la identidad ni en la unidad (ni mucho menos en la indiferenciación) sino en lo que hay en común"*<sup>19</sup>. Así pues: "El Lugar Común. Continuemos glosando filosóficamente esta nueva escuela: frente al concepto de espacio virtual, de lugar virtual, querriamos un lugar de cualidad espacial, física, presencial, conteniendo físicamente (de contenido no de contención) el calor y los colores de la multitud, la máscara social funcionando en plenitud: el "Lugar Común De Piedra",. Y frente a las visiones "unicistas" clásicas de la filosofía política: *"sólo uno puede mandar: el monarca, el partido, el pueblo o el individuo. Los sujetos sociales que no están unificados, sino que permanecen múltiples, solo pueden ser mandados pero no mandar"*<sup>20</sup> el desafío a la soberanía por

---

<sup>18</sup> - Hardt, M. Negri, A. ""Multitud. Guerra y Democracia en la era del Imperio". Debate. Barcelona, 2004. página 130

<sup>19</sup> Hardt, M. Negri, A. ""Multitud. Guerra y Democracia en la era del Imperio". Debate. Barcelona, 2004. página 128

<sup>20</sup> Hardt, M. Negri, A. ""Multitud. Guerra y Democracia en la era del Imperio". Debate. Barcelona, 2004. página 128.

<sup>21</sup> ibidem.

## **LA TAREA DE TRABAJAR LO COMÚN. ("La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri" tesis en proceso de construcción)**

La tarea de los enseñantes en la escuela de la multitud es, entre otras cosas, la inducción, al trabajo democrático, el ocio democrático y el juego democrático. Mejor que inducción, se trataría de incitación, puesto que inducir, aparte de incitar (mover o estimular a alguien para que ejecute algo, es también persuadir (obligar con razonamientos a creer o hacer algo) e instigar (provocar a alguien para que haga algo), y no se trata de esos matices, sino de "incitar", en cuanto a mover o estimular a alguien para que ejecute algo.

El trabajo democrático es el trabajo que presenta una ética tomada de la desarrollada en la actividad hacker. Hemos reconceptualizado aquello que hacen los hackers y sobre todo "cómo" lo hacen desde la categoría "actividad" a la categoría "trabajo", puesto que desde nuestro punto de vista -basado en los estudios sobre el trabajo inmaterial y la producción biopolítica de Hardt y Negri- esta actividad no deja de ser trabajo. Los propios hackers prefieren denominarla actividad y no la quieren llamar trabajo, por las connotaciones correspondientes a una parte de la categoría "trabajo", el "trabajo enajenado y heterónomo", al que consideran aburrido, rutinario, laborioso e insano mental y físicamente y por tanto reniegan de él. Sin embargo, la actividad hacker, desde nuestro punto de vista, no deja de ser trabajo vivo, inmaterial, creativo y democrático, abierto en cuanto al acceso y la participación de todos los cooperantes a los códigos más internos, a la dirección del mismo. Podríamos decir que es un modelo de trabajo más cercano al modelo colaborativo y abierto que se establece en un "bazar" que al modelo dirigista, expertista y excluyente que podríamos representar en una "catedral". La actividad hacker no deja de ser trabajo organizado en red distributiva y en él está presente la libre comunicación horizontal entre las singularidades - cada uno de los hackers - que cooperan en la tarea común, consistente en cierto modo, como veremos a continuación en transformar, creando de manera democrática, el mundo: Ellos son los responsables, con su actividad, de la actual configuración de internet, elemento que va a marcar, igual que marcó la imprenta en su día, un cambio epocal. Luego la huella en el mundo necesaria, según Arendt, para nombrar a una actividad como trabajo, es decir productiva y deslindarla de labor, es decir reproductiva, adquiere aquí una proporción enorme. Los hackers, "jugando" en red, inventaron, crearon la red por la que ahora navegamos todos. La actividad hacker deja una enorme huella en el mundo y, además, es democrática. Es trabajo democrático. Al mismo tiempo, ese trabajo democrático a desarrollar en el entorno escolar es la proyección en la práctica de la potencia futura de la multitud, de la multitud futura, de la multitud presente dentro de la escuela, la multitud futura en la sociedad. Esa ética del cognitariado, embrionada en la actividad hackers, es la que deberíamos desarrollar: el trabajo abierto, el trabajo en red, cooperativo, creativo y guiado por el deseo, por el gozo, teniendo como valores de fondo, es decir, qué se desea y qué se goza el reconocimiento social, la supervivencia (el dominio, en este caso, del mundo) y el entretenimiento, entendido como lo que siente un jugador de ajedrez en un campeonato, o entendido como lo que siente un virtuoso, un músico, a la hora de improvisar, o de componer, o simplemente ejecutar, interpretar, una buena partitura clásica, o un deportista a la hora de poner a prueba sus capacidades.

El ocio democrático es la gestión de una parte del tiempo, libre de trabajo democrático, que vamos a incluir en el currículum, que no es tiempo de

---

<sup>22</sup> Huizinga, J. *Homo ludens*. Madrid, Alianza Editorial, 1972.

***EL MODELO DE TAREA GLOBAL EN LA ESCUELA DE LA MULTITUD. ("La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri" tesis en proceso de construcción)***

La tarea global que concebimos para la escuela de la multitud en cierto modo representa la propia vida y aprender experimentando a desenvolverse en el seno de esta práctica es aprender a desenvolverse en la vida. Por eso conlleva el trabajo de todo un conjunto de habilidades metacognitivas, además de conocimientos (conceptos, principios, hechos), que podríamos clasificar así:

- las habilidades para la búsqueda, la observación y el análisis (detección de procesos), que nacen de una actitud, curiosa, contempladora, observadora y analítica del mundo.

- las habilidades técnicas (el uso de herramientas preexistentes, la detección de posibles herramientas, la construcción de herramientas e instrumentos virtuales o físicos que permitan la consecución de los objetivos), que nacen de una actitud creadora, inventiva y manipuladora (manipular en cuanto a operar con las manos o con cualquier instrumento).

- las habilidades económicas (la administración de los recursos humanos, su propia inteligencia, su propio tiempo, su propia fuerza; o sea, la economía de su cuerpo, y de los recursos materiales, la economía del mundo, detección y utilización de recursos disponibles), que nacen de una actitud cuantificadora y ponderadora.

Y, por último, las que consideramos unas habilidades a la vez nucleares y transversales a todas las otras, porque son las que están más relacionadas con "lo común" y estamos intentando instalarnos en la tarea de trabajar precisamente eso, "lo común":

- las habilidades comunicativas (con uno mismo, el pensamiento, y con los demás, las dos formas de escritura, según Deleuze: el habla y la escritura la construcción de la parte retórica de los discursos: los enunciados).

- las habilidades afectivas (el desarrollo de la capacidad y la habilidad para la valoración de los propios afectos, deseos y pasiones y las de los otros) sacándolas así de la marginación en que estaban en el currículum escolar.

- las habilidades sociales (asertividad, empatía, persuasión, transigencia...)

y

- las habilidades democráticas (tolerantes, auscultantes, respetuosas, incluyentes, abiertas a la crítica y al cuestionamiento del status quo, a la consideración de todo conflicto en el espacio de debate y discusión...) que responden a una axiología de fondo (la cultura, la libertad y la democracia como valores).

Avanzando un paso más respecto de la concepción del enfoque centrado en la tarea, no sólo se trata de tener como objetivo de nuestro quehacer que el alumno aprenda a aprender, a desenvolverse en el mundo hostil tornándolo asequible y sustentador con su trabajo (su observación, su análisis, su creatividad, su planificación) se trataría de dotar a la tarea, la "task", con nuevos objetivos que, despegando desde lo que se concebían como la consecución por parte del alumno de habilidades metacognitivas a unir a lo meramente cognitivo, devengan en la consecución también, o además, de habilidades sociales y democráticas.

**CONSECUENCIAS DE ESTA TAREA GLOBAL SOBRE EL CURRÍCULUM OCULTO.**

El desarrollo de estos presupuestos metodológicos, que estamos dibujando a grandes rasgos, tendría como consecuencia la lenta disolución del currículum oculto, puesto que todas las cuestiones del status quo de la



**LA ENRIQUECEDORA "DIFFERENCE" DE LA METATAREA GLOBAL DE LA ESCUELA DE LA MULTITUD. ("La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri" tesis en proceso de construcción)**

Podríamos decir que la diferencia, la existencia de diferencias, la diversidad, es una de las bases de la riqueza. Pero aparte de la diferencia, existe también para Derrida la "diferancia", el juego de las diferencias que presentan algunas cosas, su ambivalencia. Y el modelo de metatarea propuesto puede presentar cierta "diferancia" que puede resultar muy enriquecedora, como veremos a continuación. Proponemos al lector que realice un pequeño ejercicio de la imaginación, de la visión mental, que nos ayudará a entender mejor la metatarea, tarea de tareas, global que significa la escuela de la multitud.

Contamos con tres elementos definitorios de la actividad o tarea a desarrollar por los habitantes del currículum, la multitud presente en la nueva escuela:

- ocio democrático.
- juego democrático.
- trabajo democrático.

Usando un poco nuestra imaginación y haciendo un poco de "geometría spinoziana" podríamos pensarlos componiendo una imagen triangular sobre un plano bidimensional, los tres vértices son las tres formas de actividad democrática, ocio democrático, juego democrático y trabajo democrático, y los lados del triángulo son las relaciones que, en el apartado "La tarea de trabajar lo común", hemos establecido entre los tres uno a uno, es decir, relaciones trabajo democrático - ocio democrático, relaciones trabajo democrático - juego democrático y relaciones juego democrático - ocio democrático.

Podemos reparar en lo común a los tres. Los tres sustantivos ocio, juego y trabajo son acompañados por el adjetivo calificativo "democrático", calificar en este caso es "apreciar o determinar las cualidades o circunstancias de alguien o de algo". Luego apreciamos la cualidad democrática en las tres prácticas propuestas, las determinamos en su diseño como cualitativamente democráticos y pretendemos intervenir en las circunstancias determinando su cualidad democrática. Es como si confiriéramos a la cualidad "democrático" la posibilidad de constituir un cuarto vértice que sin desfigurar la forma triangular de las prácticas, favoreciera la aparición de la tercera dimensión en nuestro ejercicio de visionado, el triángulo bidimensional ha dejado de serlo para convertirse en un tetraedro, tridimensional. Desde el enfoque inicial, nada más crearlo, el adjetivo "democrático" aparenta estar en la cúspide, el triángulo de la base estaría compuesto por los sustantivos "ocio", "juego" y "trabajo", los tres vértices, y sus relaciones, los tres lados.

La idea primera ha surgido con la democracia instalada en la cúspide, y, con esta configuración podemos decir que es la democracia la que "hegemoniza" nuestra mirada, Pero ¿acaso no dejó el fin de justificar los medios y pasaron los medios a dignificar el fin? ¿qué hacemos concediendo un rango hegemónico, creando un centro en "lo democrático" y marginando o relegando a la base el resto de elementos?. Una cosa es que vayamos buscando la radicalización de la democracia y otra bien distinta es que su anhelo se torne en impedimento para llegar a comprender la propia democracia, cuyas claves se encuentran precisamente en la relación con los otros tres elementos, como veremos a continuación.

La figura tetraédrica que hemos dibujado mentalmente presenta la potencia de una "differànce" (sería "diferancia" en castellano) como



### **CREAR UNA ESCUELA BIOPOLÍTICA. ("La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri" tesis en proceso de construcción)**

En el camino de la radicalización de la democracia, de la consecución de la democracia absoluta a través de las prácticas y los discursos de la institución escolar existen numerosos interrogantes sobre qué hacer. Muchas de las respuestas a la pregunta ¿qué hacer? se hayan en el propio quehacer docente, más en concreto, en la transformación del mismo.

Estamos intentando instalarnos en la gran empresa, el importante negocio (en cuanto a trabajo, negación del ocio) de recuperar el ocio. Se trata de un ocio redescubierto, porque renovación es, a veces, redescubrimiento, un ocio en el sentido originario, político, participativo, democrático, que nos acerque al "Otium": la cultura y la libertad.

La Escuela es la institución administradora de paideia y por tanto un lugar para la conformación de las subjetividades. Un lugar, también, para el pasaje subjetivo, de los sujetos, desde la heteronomía a la autonomía. Transformando nuestro quehacer transformamos la forma, y también el fondo, de la conformación de la subjetividad y transformando la forma de conformar la subjetividad se transforma el modelo de subjetividad, se crean subjetividades radicalmente nuevas. Nuevas subjetividades que son políticas, o lo que es lo mismo, subjetividades participativas que son, también, subjetividades democráticas, es decir, expresivas (tienen voz en el foro) y potentes (ejercen el voto en el foro) y, además, a la vez, trabajadoras, es decir, transformadoras y, por último, lúdicas, es decir, gozosas y deseantes. Si emprendemos esa tarea, estaremos haciendo con ello un buen trabajo: estaremos transformando el mundo.

El trabajo del maestro ha sido siempre un paradigma del trabajo inmaterial. También en ocasiones en la historia de la educación, ha sido un trabajo político (participante en la sociedad para transformarla, recordemos que la IIª República española fue "tachada" de "república de maestrillos") aunque haya primado mayoritariamente su función participativa policial (mantenimiento, reproducción, perpetuamiento del status quo: las relaciones sociales de producción, y los consecuentes formatos culturales, morales, éticos, políticos y religiosos existentes). Pues bien, como resultado de la aplicación de la metatarea de la escuela de la multitud, el quehacer del maestro, transformado, cobra una dimensión claramente política (participativa en la sociedad, en su transformación, creación). No deja de ser trabajo, conformación de subjetividades, una forma de "producción" de sujetos, pero al mismo tiempo una forma de política, de participación en el mundo para su transformación. El trabajo del maestro es, en nuestro modelo, una de las formas más claras de producción biopolítica. Se trata de un trabajo dentro y en contra de los parámetros del actual biopoder, encarnado o mejor virtualizado, puesto que es un poder cada vez más difuso y abstracto, en el Imperio. Un trabajo en el seno de las estructuras "blandas" de ese poder, la "red institucional de encierro" que nombra Foucault<sup>23</sup> (la estructura realmente dura sería en este caso la guerra estructural que caracteriza al Imperio). Se trata de una nómada, un devenir sin movernos de nuestro ámbito, trazando nuevas líneas de fuga, sin irnos físicamente de nuestro ámbito a pesar de su posible hostilidad respecto de nuestras pretensiones. Una nómada a realizar "encerrados", en el sentido reivindicativo de la palabra (los encierros son un arma de la multitud) en la red institucional de encierro del Imperio. Es un trabajo cuyo objeto son los nuevos sujetos, la nueva carne viva, la Multitud presente en la escuela, en sus dos roles enseñantes y aprendices, maestros y alumnos. El objetivo es dotarlos, dotarnos, de autonomía mediante la participación en la creación de la norma (hacerlos, hacernos, participativos, políticos); hacerlos, hacernos, expresivos y

---

<sup>23</sup> Foucault, M. (1999) "Estrategias de Poder" Barcelona Paidós. p. 249

**LA "TRENZA" COMO POSIBLE MODELO DE ORGANIZACIÓN DEMOCRÁTICA DE LA MULTITUD. ("La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri" tesis en proceso de construcción).**

**1. LAS CARACTERÍSTICAS DEL FORMATO "TRENZA".**

De nuevo se solicita del lector un ejercicio de la imaginación. La forma más sencilla de definir la singularidad es, para Deleuze, la metáfora de las gotas de agua que componen la lluvia. Creemos oír la lluvia, pero la lluvia es una ilusión acústica, lo que realmente oímos son las gotas al caer. Singulares gotas. Aunque a veces para una mejor hegemonía, se insista en ocultar las gotas tras la lluvia, ocultar a la multitud de singulares tras la idea del pueblo que los trasciende, la lluvia, aunque ésta sea en realidad un nombre vacío, una mistificación. Sin embargo, las gotas de agua se nos hacen demasiado escurridizas para lo que intentamos vislumbrar en este ejercicio de imaginación. Esta vez el objeto de nuestras andanzas imaginativas serán los cabellos. Se avienen mejor a lo que intentamos explicar. Imaginemos unos cabellos maravillosos, no por el uso de un buen champú, sino porque son cabellos animados y autónomos, son la útil metáfora de las singularidades. Un buen día estos cabellos, hartos de ser sacudidos continuamente por el viento, el polvo, etc. deciden, de manera autónoma, entrelazarse en trenza, co-instituir una trenza, en un intento de nómade cooperativo emancipatorio de las calamidades del entorno (viento, enredos, polvo, etc.) sin abandonar su ámbito el cuero cabelludo. Pues bien, al mismo tiempo que visualizamos esta curiosa escena podemos extraer conclusiones respecto del formato "trenza":

Primero, notaremos que ningún cabello pierde su singularidad en la trenza. Todos están incluidos en ella, ninguno ha sido integrado, desintegrado, en una estructura que le hace perder su identidad original. Los cabellos de la trenza siguen siendo multitud, no fusionan en pueblo o partido. Una trenza no es un pilar, donde las varillas pierden su singularidad entre el hormigón ni un fascio donde las varas han perdido su identidad y están atadas. La trenza es una estructura contingente y provisional constituida en la cooperación, en la democracia, en la lucha por la libertad y la cultura. Los cabellos se trenzan para cooperar, dialogar, debatir y discutir entre ellos y para luchar contra el mundo, en los dos sentidos, para defenderse del mundo y sus agresiones y para atacar ciertos aspectos del mundo. Pero su estado natural es sueltos, y en ningún momento lo niegan, no se trata del Estado Leviatán de Hobbes, sino de una trenza.

Asímismo en nuestra "trenza mágica de cabellos animados autónomos" que no es más que una metáfora de "lo común", hay un diálogo permanente de potencias, la trenza presenta una suerte de "concordia discors". Con ello queremos decir que la estructura de la trenza presenta cierta concordia:

a) inclusión de todos los cabellos en un espacio común donde confluyen los vectores potenciales de cada uno de ellos,

b) consenso respecto al reconocimiento mutuo como interlocutores múltiples en el espacio común, la trenza, que crean cuando se juntan y cooperan,

Pero también presenta cierta discordia:

c) se puede reconocer en la trenza un constante forcejeo, un juego de potencias singulares, como veremos a continuación. Cada uno de los cabellos, adopta diferentes direcciones en su transcurrir aunque todos transcurren, crecen, desarrollan su potencia en el mismo sentido - hacia el Otium: la libertad y la cultura, lo que Negri ya nombraba en los setenta como la autovalorización obrera. Cada uno de ellos, adopta diferentes



## **CONSECUENCIAS DEL ESTUDIO DE LA ESTRUCTURA TRENZA. ("La Escuela de la Multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri" tesis en proceso de construcción)**

EN EL PLANO PEDAGÓGICO - DIDÁCTICO.

La Nueva Escuela de la Multitud es una escuela bárbara, en el sentido positivo del término, en el seno del Imperio. Hay por tanto muchas oportunidades de trenzamiento en ella.

Previa:

**trenzar.** (Del lat. *\*trinitiāre*, de *trini*, de tres). **1.** tr. Hacer trenzas. **2.** intr. *Danza y Equit.* Hacer trenzados. (DRAE)

Del latín *trinitiāre*, de *trini*, de tres... Muy sugerente la realización de una trenza con las tres grandes prácticas que marcan o determinan la metatarea de la escuela de la multitud. Óptima posibilidad la de trenzar, ocio - juego - trabajo, de forma democrática, para que avancen por la hoja en blanco donde se dibuja - a través de la democracia - la cultura y la libertad, el *Otium* recuperado para el *Demos*. Un *Demos* que entonces, cuando surgió en la democracia de la polis, ya el término tenía connotaciones multitudinarias. Y ahora podemos decir sin miedo a errar que ya es Multitud. Así pues, se trataría de recuperar con esta "trenza democrática" - la Nueva Escuela de la Multitud - la dimensión del *Otium* - la cultura y la libertad - para esa Multitud a la que fue usurpado por las clases poderosas. Y podríamos hacerlo en el "lugar común de carne viva y piedra" donde la estructura de la "trenza" marca los encuentros los diálogos, los entrecruzamientos tanto entre las personas, las singularidades habitantes y vividoras del currículum, como entre las tres grandes prácticas definitorias del quehacer de la nueva organización escolar que planteamos. Estamos diciendo que todas las consecuencias extraíbles de la síntesis gráfica de la trenza (avance, abocamiento, encuentro, solapamiento, entrecruzamiento, avance...) pueden ser aplicadas al ocio juego y trabajo. Como en la trenza cada uno de ellos aboca a los otros dos, los solapa, los entrecruza, avanza y vuelve a abocarse a los otros para volver a solaparse, entrecruzarse y avanzar, en una secuencia sin fin que traza el transcurso del currículum de la nueva escuela bárbara.

EN EL PLANO POLÍTICO.

*"En el partido, las necesidades y los deseos obreros están subordinados de un modo sádico a la supuesta, pero siempre mistificada, unidad y generalidad del programa. La interiorización de esta necesidad es masoquista. La delegación a la generalidad se personifica en el "liderismo": a través del formalismo de su estructura, el partido expropia a la clase de su fuerza - invención. El partido, por necesidad, una necesidad inducida por la generalidad de un mismo proyecto, se muestra o como medianía impotente o como vanguardia, potente, sí, pero arrogante e insolente frente al movimiento de las masas." Negri, A. "Dominio y Sabotaje" pag. 105 y 106.*

pero:

*"La respuesta ha de situarse necesariamente en la lógica de la separación: el partido es una función de la fuerza proletaria para garantizar el proceso de autovalorización. El partido es el ejército que defiende las fronteras de la independencia proletaria.  
(...)"*



<sup>1</sup> Es "tropel" muchedumbre que se mueve en desorden ruidoso, definición anclada en Hobbes. Spinoza diría mejor que "en tropel" avanza la multitud. Sin embargo, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, anclado en Hobbes, dice que avanzar en tropel es "Yendo muchos juntos, sin orden y confusamente". Se tiende a pensar que no hay orden cuando el orden que hay no es el del poderoso, se tiende a pensar que se avanza confusamente cuando no hay filas, ni banderines, ni cabeza de la manifestación con sus representantes, pero de confusión nada. En lo único que acierta es en lo de juntos. No avanzamos sin orden, tenemos nuestro propio orden, no estamos confusos, que sabemos lo que queremos.. Pero eso sí, la multitud avanzamos juntos.