

Excepción, infancia y revuelta¹

Gonzalo Díaz Letelier*

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Santiago, Chile)

RESUMEN

El siguiente ensayo intenta una explicación de la suposición metafísico-política que se expresa en la práctica gubernamental del régimen de Sebastián Piñera en Chile: un hilemorfismo que concibe la soberanía a través de la articulación entre un principio formal de orden y una materia pasiva necesitada de que se le imprima una forma. Tal suposición sería visible en la actuación de la Ministra de Educación, Marcela Cubillos, en torno al vínculo entre infancia y política: al asumir un substrato de vida plástica, concebido como una materia pasiva que recibe una forma en un mundo estructurado orgánicamente por un principio activo y trascendental de orden. Esto implica que, si educar es conducir – porque, en principio, los niños serían puros y pasivos –, entonces los niños serían susceptibles de ser "bien educados" – conducidos en la pureza de su dócil pasividad al hábito en el orden naturalizado –, o, por el contrario, "politizados" – si se rebelan cuestionando e interrumpiendo la normalidad del régimen en vigor.

Palabras clave: infancia, política, hilemorfismo, soberanía, gobierno.

Exception, childhood and revolt

ABSTRACT

The following essay attempts an explanation of the metaphysical-political assumption that is expressed in the governmental practice of the Sebastián Piñera's regime in Chile: a hilemorphism that conceives sovereignty through the articulation of a formal principle of order and a passive matter needed to be printed a form. Such an assumption would be visible in the performance of the Minister of Education, Marcela Cubillos, around the link between childhood and politics: by assuming a plastic life substrate, conceived as a passive matter that receives a form in a world organically structured by an active and transcendental principle of order. This implies that, if educating is conducting – because in principle children would be pure and passive –, then children are likely to be or "well educated" – driven in the purity of their ductile passivity to habit in the naturalized order –, or, on the contrary, "politized" – if they revolt by questioning and interrupting the normality of the current regime.

Keywords: childhood, politics, hilemorphism, sovereignty, government.

DOI: 10.25074/07198051.33.1588

¹ Artículo recibido: 27/11/2019. Artículo aceptado: 05/01/2020

* Magister en Filosofía por la Universidad de Chile. Mail: gonzalo.diaz.letelier@gmail.com

Aquello que llamo nuda vida es una producción específica del poder y no un dato natural. En cuanto nos movamos en el espacio y retrocedamos en el tiempo, no encontraremos jamás –ni siquiera en las condiciones más primitivas– un hombre sin lenguaje y sin cultura. Ni siquiera el niño es nuda vida: al contrario, vive en una especie de corte bizantina en la cual cada acto está siempre ya revestido de sus formas ceremoniales. Podemos, en cambio, producir artificialmente condiciones en las cuales algo así como una nuda vida se separa de su contexto: el “musulmán” en Auschwitz, el comatoso, etc. Es en este sentido que decía antes que es más interesante indagar cómo se produce la desarticulación real del humano que especular sobre cómo ha sido producida una articulación que, por lo que sabemos, es un mitologema. Lo humano y lo inhumano son solamente dos vectores en el campo de fuerza de lo viviente. Y este campo es integralmente histórico, si es verdad que se da historia en todo aquello en lo cual se da vida. Pero en este *continuum* viviente se pueden producir interrupciones y cesuras.

Giorgio Agamben (2004, p.18)

En el pasaje del epígrafe, Agamben señala que la “vida desnuda” (*nuda vita*) es un presupuesto metafísico de la máquina soberano-gubernamental. Para subsumir soberanamente a la vida en la lógica del gobierno –lógica dispositiva de la vida sobre la vida–, es preciso suponer un substrato de vida plástica, concebida como materia pasiva que recibe una forma en un mundo estructurado orgánicamente por un principio activo y trascendental de orden.

Tal hilemorfismo –o modo de pensar la relación entre materia y forma– de corte platónico-cristiano aparece por contraste cuando Willy Thayer, pensando en términos de “tecnologías de vida” (Thayer, 2010, p. 11) hace consideraciones críticas sobre las relaciones metafísicas tradicionalmente supuestas entre tecnicidad (*techne*), apertura hermenéutica (*logos*) y “vida” (*zoé, vīta*). Escribe Thayer:

Cualquier tecnología de vida pertenece a la virtualidad de la vida, pero la virtualidad de la vida no se reduce a ninguna tecnología de vida en particular. (Thayer, 2010, p. 11)

Y más adelante:

No compartiríamos [...] afirmaciones del tipo: “la vida es capaz de recibir múltiples formas”. Sí, mejor, en cambio, “la vida no es anterior ni posterior, no preside ni precede, a las formas, a las tecnologías, de vida”. Es inmanente a ellas. (Thayer, 2010, p. 21)

Y en una nota al pie, precisando la cuestión de la tecnicidad de lo viviente por contraste con la vacua hipóstasis metafísica de una “vida aterida”:

¿En qué podría consistir, por lo demás, o qué podría ser una *vida* libre de clausuras, institutos, contratos, distribuciones particulares; una vida exterior a todo marco, forma o tecnología? ¿No constituye, acaso, esa *vida en general*, una más de las tantas

tecnologías comprensivas de la vida, una más de las virtualidades de la vida, y una que se explaya vulgarmente como si fuese la vida misma, la vida en cuanto tal, sustantiva, libre de mediaciones, categorías o cruce de categorías o marcos comprensivos? Vida misma, en sí, en cuanto tal, en cualquier caso, sería el estatuto que adquiere cualquier tecnología de vida que se comporte incautamente respecto de su propia clausura o condición. Cualquier verosímil o tecnología de vida constituye (y se constituye en) un régimen de verdad que se esencializa, universaliza o naturaliza, en la misma medida en que se olvida de sí como régimen particular, como sistema de límites y condiciones, y se proyecta imperialmente como incondicionado. Cualquier régimen o tecnología de vida se afirmará universal o natural mientras olvide su genealogía, su acumulación originaria. Y por lo común, lo olvidará. (Thayer, 2010, p. 21)

En contraste con todo esto, el presupuesto metafísico-político que se expresa en la práctica gubernamental del régimen de Piñera es un hilemorfismo que concibe la soberanía mediante la articulación de *un principio formal de orden y una materia pasiva necesitada de que se le imprima una forma*. Tal presupuesto lo podemos ver expreso con particular nitidez en la performance de la ministra de educación Marcela Cubillos en torno al vínculo entre infancia y política. En la coyuntura de estos últimos días ello se puso de manifiesto en el anuncio que hizo la ministra de que su cartera adoptaría una serie de medidas contra el “adoctrinamiento político” a menores en escuelas y jardines infantiles, mediante el impulso en el Congreso de un proyecto de ley que busca castigar “la propagación de tendencias políticas” en las instituciones educacionales chilenas –a propósito del hecho de que en algunos jardines infantiles y escuelas los niños habían aparecido coreando “El pueblo unido jamás será vencido”, “Renuncia Piñera” o “El que no salta es paco”. Todo ello en circunstancias –sostiene la ministra– en que sus educadores tendrían la responsabilidad de “cuidar su inocencia” como garantía elemental de un derecho humano fundamental.

La suposición de la ministra Cubillos es que si los niños se manifiestan de esa manera es porque “alguien” los tuvo que haber “adoctrinado”. Porque los niños no pueden ser sino conducidos. Y porque el mal como *movimiento discordante* respecto de la glorificación del reino –la política como desacuerdo e irrupción demótica– siempre habría que identificarlo en el aparataje jurídico de la “persona” y la “intención desviada”: del profesorado izquierdista, del sujeto corruptor de la infancia y la juventud (¡fuera la filosofía!), sujeto peligroso y monstruoso, violentista y antisocial. Esto último es una cosa que no puede ser el niño en principio –siguiendo el postulado sobre su pureza. Y si así lo llegara a ser, de un modo adventicio, entonces ahí veremos, como lo hemos visto en estos días, a las fuerzas especiales de la policía disparando adentro de un liceo de niñas a las alzadas quinceañeras. Si destilamos el sentido de la práctica gubernamental en curso, su significado es muy prístino: *si educar es conducir*, a veces es necesario sacar la huasca para librar del mal a los cuerpos y así neutralizar la puesta en abismo del mundo.

Aclaremos algo más el supuesto: que los niños son puros y pasivos y, por tanto, susceptibles de ser o “bien educados” –conducidos en la pureza de su dúctil pasividad al hábito en el orden naturalizado del proyecto histórico de la derecha–, o, al contrario,

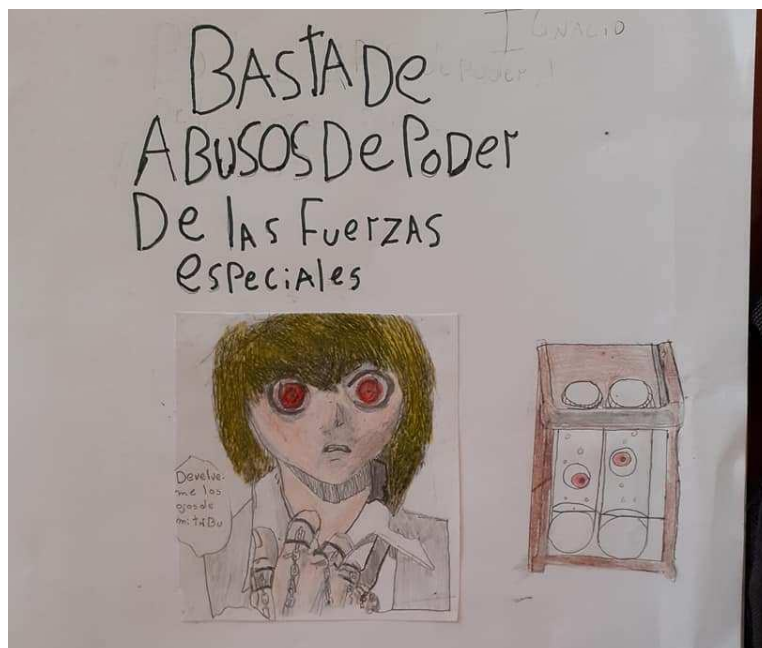
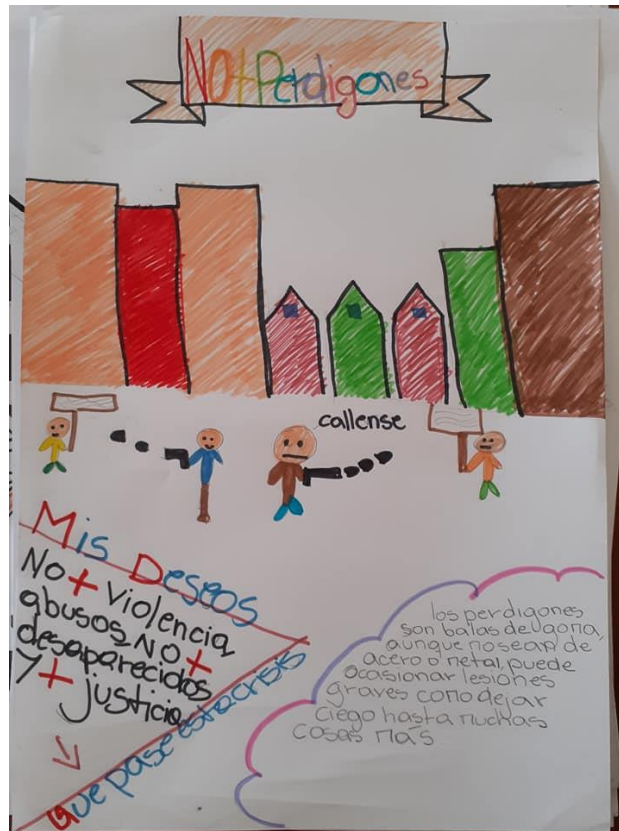
“adoctrinados políticamente” o simplemente “politizados” –si se sublevan cuestionando e interrumpiendo la normalidad del régimen en vigor.

Pero los niños están en el mundo, ya siempre están en el mundo –y no en alguna pretendida esfera de pureza sin mácula mundanal. Los niños están ya siempre experimentando e incidiendo en las diferentes composiciones de afectos de su entorno (¿quién no ha aprendido de los niños? ¿quién no ha sido transformado por ellos?), concernidos por las escenas y las intensidades que recorren en sus vidas diarias, así como por las imágenes circulantes con las que se topan por distintos medios. Los niños también experimentan el cruento orden efectivo de las cosas, en la casa, en la calle, en la escuela. Y tal orden pueden llegar a afirmarlo si se van “bien derecho”, pero también a impugnarlo en virtud de su potencia imaginante no plenamente sujeta por la composición funcional del hábito al texto soberano del caso. Es como si la ministra Cubillos no se enterara de que los niños no están simplemente inmersos en “la realidad”, instituida ésta idealmente como un museo –a modo de un “platonismo sin *chorá*”–, sino en *un campo de fuerzas entre la facticidad y lo posible que es constitutivo de lo político*. Y los niños lo expresan sin necesidad de que alguien les “adoctrine”. Indudablemente en las instituciones hay profesores de izquierda o críticos, así como también los hay garantes del orden, pero los niños ven lo que pasa en el colegio, en las calles, en sus barrios, en sus casas, pueden expresarlo y efectivamente lo expresan, lo figuran, lo transfiguran, lo impugnan y lo profanan. Es y será cada vez más el mundo de ellos lo que viene llegando.

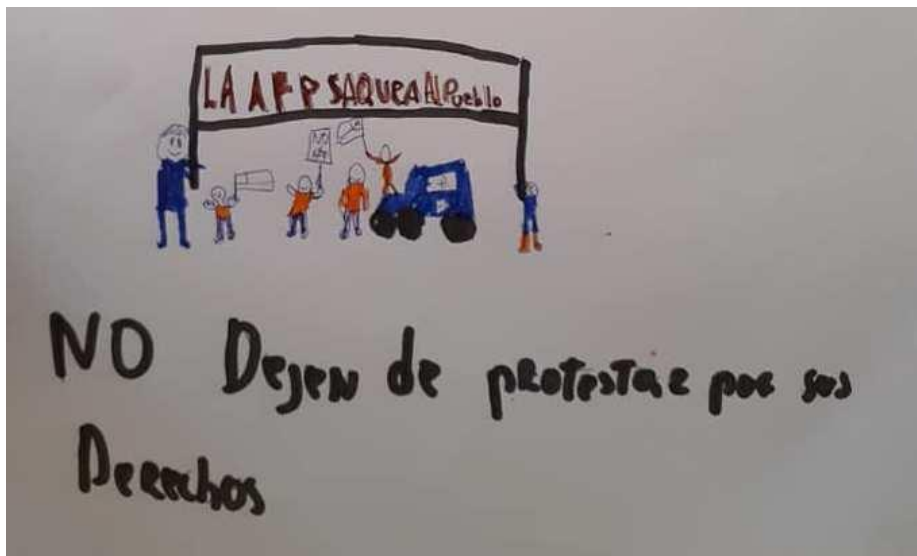
* * *

Emilia, estudiante de 6° Básico en una escuela de Puente Alto, escribe: “Para mí estar en esta revuelta es a la vez un honor y una decepción. Es un honor el poder ver cosas tan bonitas como a la gente unirse. Y es una decepción no tener aun la ocasión de estar en Plaza Dignidad cuando hay manifestaciones grandes, aunque me uno a las del barrio de mi papá. Cuando voy con mi papá al centro veo como por todas partes hay mensajes sobre lo que pasa (‘El pueblo unido jamás será vencido’, ‘Pelea como un *Furby* endemoniado’ y cosas así) y cada vez que lo hago me dan ganas de poder unirme a la lucha. Tengo 12 años y no me da miedo, lo que pasa es que me impresiona mucho ver a la gente unida como nunca. Eso me hace feliz. Y además esta revuelta es necesaria para lograr mejores condiciones de vida para el pueblo, como subir el sueldo mínimo, mejorar las pensiones terminando con las AFP, proteger con derechos a los animales y que se haga justicia por todas las violaciones a los derechos humanos. Eso es lo que pienso sobre esta situación de Chile”.

Y he aquí una serie de dibujos hechos por niños de primer ciclo de enseñanza básica de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Florida, en Santiago de Chile, a un mes del estallido de la revuelta:







El día que la escuela en la que enseñé volvió a abrir, un mes después del estallido de la revuelta, fue la primera ocasión en que nos reunimos y tuvimos oportunidad de hablar de lo que estaba ocurriendo –en mi caso con los estudiantes de dos cursos de tercer año de enseñanza media, con los que llevaba un mes y medio trabajando. Era evidente que era *lo que había* que hablar, y en la sala había una mezcla de temor y entusiasmo. Antes de conversar entre todos, ellos armaron pequeños grupos y elaboraron preguntas y respuestas sobre la situación por la que atravesábamos, a la sazón inédita para todos por fuera de los libros de historia y otros archivos. Aquel 19 de noviembre de 2019 ellos acuñaron cuatro preguntas a las que todos elaboraron respuestas. Aquí van algunas que los mismos estudiantes me pidieron hacer públicas.

- 1) *Se dice que Chile es como un “oasis”, un “modelo”, un “milagro”. ¿cómo explicar a un extranjero la actual situación de crisis social?*

Respuestas: “Le explicaríamos que los chilenos llevan más de 30 años sufriendo abusos por parte del Estado y de los privados que han hecho este país para su propio beneficio (privatizan la educación, salud, agua y servicios básicos, pensiones, transporte, carreteras, etc.), lo que llevó a la gente a ‘explotar’. También le explicaríamos que las fuerzas armadas y policiales violan los derechos humanos horriblemente para crear constituciones en dictadura y mantenerlas con todos los privilegios que aseguran” (Paulo, José, Valentín y Pablo, 3° Medio). “Esas aseveraciones eran realizadas antes del ‘estallido social’, toda vez que en el concierto latinoamericano Chile gozaba de un alto prestigio y reconocimiento respecto a su economía, mirada que sólo apuntaba a las zonas de concentración de la riqueza y a las cifras macroeconómicas que hablaban de un país próspero, abstrayéndose de un aspecto relevante como lo

es la injusta distribución de esa riqueza” (Catalina, 3° Medio). “Esto no es una crisis. Esto es un cambio de vida” (Nicolás, 3° Medio).

2) *¿Cuál es el sentido político de la acción “evade” que pusimos en juego los estudiantes?*

Respuestas: “El movimiento del ‘Evade’ fue iniciado por estudiantes de enseñanza media y algunos universitarios, contra el alza de la tarifa del sistema público de transporte de Santiago. Pero las evasiones se hicieron multitudinarias y surgieron demandas más allá de lo que tenía que ver con el alza del transporte público, demandas que apuntan al modelo socioeconómico neoliberal que conlleva desigualdad social, explotación y precarización laboral y de derechos sociales, además de abusos de poder y corrupción. Los estudiantes con nuestra acción ‘Evade’ dimos el primer paso para despertar y que todos los chilenos nos hiciéramos fuertes para levantarnos con nuestras cacerolas a manifestar nuestra realidad de malestar y el sufrimiento de nuestras familias” (Sofía, Miri, Mari y Juan Gabriel, 3° Medio). “La acción ‘Evade’ se refiere a resistir los abusos y en último término a evadir un sistema que nadie pidió y que sin embargo nos ata” (Jorge, 3° Medio). “Al comienzo fue por el descontento por el alza del pasaje del Metro de Santiago, pero luego se transformó y manifestó el descontento del país con toda la injusticia que hay, los sueldos mínimos, las pensiones indignas, la privatización de lo que puede ser de todos como un negocio de unos pocos, el abuso, la corrupción, etc. Por lo tanto, yo interpretaría la acción ‘Evade’ como algo más, como ‘evade el gobierno’, por así decirlo” (Noemi, 3° Medio). “La acción ‘Evade’ tiene un sentido de protesta, de manifestación. ‘Evadir, no pagar, otra forma de luchar’, se trata de resistir y de hacer como un cortocircuito, evadir las decisiones que las autoridades abusivas nos imponen. La acción habla de afrontar la justicia a la vez que se esquivo la norma” (Isidora, Diego, Patrick y Noelia, 3° Medio).

3) *¿Qué tipos de violencias se ven en nuestra situación actual?*

Respuestas: “El Estado y el empresariado en nombre de sus negocios privatizadores han sido violentos al dejar a la gente morir esperando por una salud digna, dejando a los adultos mayores con pensiones más bajas que el sueldo mínimo, etc. La policía y los militares han abusado de su poder con violencia extrema, disparando sin motivos, arrestando, sacando los ojos a la gente, ‘interrogando’, violando y golpeando a las personas, estando los policías bajo los efectos de las drogas. También está la violencia de los manifestantes que interrumpen la ciudad y se defienden de los agentes del Estado” (María Paz, Claudia, Isidora y Sofía, 3° Medio). “Violencia física, psicológica y sexual, actos de violencia efectuados por agentes del Estado que actúan con total impunidad. Los manifestantes también emplean la violencia con sus manifestaciones, cacerolazos y barricadas, y son los únicos que en la televisión son condenados

y tratados como criminales por defenderse” (Isidora, Diego, Patrick y Noelia, 3° Medio). “Para mucha gente sólo se atribuye la violencia a los actos que transmite la imagen televisiva, plasmada en saqueos, incendios, destrucción de propiedad pública y privada, así como también hacia las fuerzas policiales y en su momento, durante el toque de queda, hacia efectivos de las fuerzas armadas. Pero también hemos visto, y no por la televisión, testimonios y registros de acciones protagonizadas por efectivos policiales y militares en contra de civiles que se manifiestan, acciones que implican violaciones sistemáticas a los derechos humanos y que sin embargo se presentan como errores procedimentales. Además, está la violencia verbal del gobierno, cuyos ministros con sus declaraciones se han burlado de la gente haciendo que ella explote. Pero a mi juicio la principal violencia es aquella que se viene viviendo hace décadas de manera silenciosa, como lo es la desigualdad extrema disfrazada bajo una economía próspera, de crecimiento y modelo para muchos países. Todo ello encubría una injusta distribución de la riqueza natural y del trabajo, distribución que favorece a un ínfimo porcentaje de la gente más rica de nuestro país, castigando a la clase media y a los sectores más vulnerables. Por último, la corrupción que se observa en entidades públicas y privadas, abusos impunes de empresas y de autoridades de nuestro país, que constituyen una forma de violencia que contradice los valores que nos inculcan de honestidad, trabajo y respeto de la ley, y además traiciona la confianza de la gente que los eligió como sus representantes” (Catalina, 3° Medio). “Violencia es que los militares salgan a la calle estando en democracia. Violencia es la vida cotidiana en este sistema abusivo, y violencia parece que es lo que tenemos que ejercer en la manifestación, pues de otra manera no nos escucharían” (Noemi, 3° Medio). “Violencia política, pues no nos dejan expresar nuestro sentir libremente; violencia física, porque los ‘agentes de paz’ disparan y golpean a menores de edad” (Jorge, 3° Medio).

4) *¿Qué pueden significar ‘democracia’ y ‘justicia’ de aquí en adelante?*

Respuestas: “De ahora en adelante ocurrirá que la gente se dará cuenta de que no existe democracia en Chile. Esta ausencia de democracia se vio en el estado de emergencia, pero viene de mucho antes, a causa de la clase política ‘elegida’ por el pueblo y la corrupción generalizada. Además, hoy se habla de la Constitución, pero los estudiantes que hemos impulsado los cambios no podremos votar para la nueva Constitución. Respecto de la justicia, no puede haber justicia sin verdad, y la verdad es algo tan maleable que parece muy difícil lograr que haya justicia, sobre todo con los medios de comunicación actuales. No hay una mentalidad democrática. Entonces no podrá haber justicia sin un cambio de mentalidad y eso es lo que tiene que venir de ahora en adelante” (Paulo, José, Valentín y Pablo, 3° Medio). “Lo acontecido nos invita a revisar profundamente la estructura de nuestra democracia, hacia la apertura de una

mayor participación y poder de decisión popular, y también a ahondar en una concepción de la justicia más allá de lo que guarda relación con lo punitivo. Ir en búsqueda de una real justicia social que implica fundamentalmente el respeto por la dignidad, lo que conlleva el resguardo de aspectos de respeto, inclusión, participación, aspectos económicos, el proveer y satisfacer necesidades y servicios básicos además de la salud y la educación, justicia en las relaciones de trabajo, relaciones de cuidado con la naturaleza” (Catalina, 3º Medio).

* * *

Los estudiantes están en el mundo y experimentan su orden y su transformación, su belleza y su violencia. Las mismas generaciones que hasta hace poco eran retratadas como niños aislados en las interfaces electrónicas y despolitizados, desde antes del 18 de octubre portaban la chispa de la revuelta, tal como sucedió, *mutatis mutandis*, con los estudiantes de la revuelta de la chaucha en las calles santiaguinas en 1949, o con los niños de los pueblos de Túnez al inicio de las revueltas árabes en 2010. Pero la ministra Cubillos, desde los más altos estrados del partido del orden, condena su “adoctrinamiento”. Que no adoctrinen al niño implica que el niño, en su condición pura, sea obediente, dúctil para vivir y progresar según “la realidad” del régimen. Educar, entonces, sería cultivar en el niño una actitud de “realismo” en el mundo fácticamente dado, pues todo lo demás sería adoctrinamiento sobre mundos posibles. Nuevamente un platonismo sin *chorâ*. Como si los niños no participaran de la potencia común de imaginar que se sustrae de todo texto soberano. Ahí es donde comparece el Platón agustiniano de Svensson (2019) otra vez: es el alma la que debe adecuarse a la realidad.

Como un antídoto posible a la filosofía pretoriana pura y dura, suelo leer a Heidegger y Spinoza: la posibilidad abre la trascendencia desde la facticidad (Heidegger), pero lo hace como potencia activa y nunca retroproyectivamente cancelada o “puesta en obra” por el acto (Spinoza, *natura naturata et natura naturans*). “Pero –sostiene Agamben– en este *continuum* viviente se pueden producir interrupciones y cesuras”: la interrupción que en virtud de su propio potencial de dispersión y diseminación desactiva el régimen, desobra la puesta en obra de una forma de vida “humana” y detona un siniestro en el museo del mundo. Por ello mismo lo viviente se ve expuesto, en el esquema metafísico-político de la soberanía, a cesuras y fracturas entre formas de vida que se autointerpretan y territorializan como ascendentes –fundando y conservando sus regímenes en sentido evolutivo y sacrificial– y las formas que resisten en su singularidad a su asignada condición sacrificable, interrumpiendo el progreso de la historia.

Los niños están en el mundo, concernidos por él (Heidegger, 1994; 1996), en la casa, en la calle, en la escuela, en los medios. Pero también están en principio sustraídos de todo texto soberano. Agamben (2007, p. 59) sostiene que es en el lenguaje donde el sujeto tiene su origen y su lugar propio: dado que el hombre no es desde siempre un ser hablante –no

posee lenguaje, sino que le adviene de su estar en el mundo–, la “infancia” (*infans, in-fari*, que no habla) es precisamente la imagen de una experiencia pre-subjetiva, anterior a la captura de la potencia del viviente, *qua* sujeto, en una lengua y en un texto soberano. De modo que la infancia del hombre –sostiene Agamben– es el hiato, la fisura o discontinuidad entre lo semiótico y lo semántico –la *anarquía del noema*, diría Derrida–, y por consiguiente la interrupción del tiempo de la historia como progreso lineal y continuo del orden definido por un texto soberano.

En ese sentido quizás sea interesante reparar en *Las aventuras de Pinocho*, la célebre fábula del escritor italiano Carlo Collodi.² Se trata, si se quiere, de una fábula de la victoria de la socialización represiva sobre la resistencia infantil. Al comienzo del texto, estando solo en la casa de su padre Gepetto, Pinocho se encuentra con el Grillo Parlante, quien le adoctrina sobre la necesidad de la obediencia y sobre las consecuencias de la desobediencia: quienes se rebelan contra la autoridad paterna y abandonan el hogar “no conseguirán nada bueno en este mundo, y, tarde o temprano, tendrán que arrepentirse amargamente”. Pero Pinocho le explica al Grillo que quiere irse de la casa del padre, pues no quiere que le pase lo que les pasa a todos los niños, esto es, ser enviado a la escuela y forzado a estudiar: “Y, en confianza, te digo que no me apetece estudiar y que me divierto más subiendo a los árboles a coger nidos de pájaros”. Entonces el Grillo lo reprende diciéndole que al menos debe aprender un oficio para ganarse la vida honradamente, a lo que el muñeco responde que “entre todos los oficios del mundo sólo hay uno que me apetece de verdad [...]: el de comer, beber, dormir, divertirme y llevar, de la mañana a la noche, la vida del vagabundo”. El muñeco descarta, pues, los estudios y el trabajo por el juego y el vagabundeo, frente a lo cual el Grillo le advierte que “todos los que tienen ese oficio acaban, casi siempre, en el hospital o en la cárcel”. El intercambio termina con la muerte del insecto, que tras decirle a Pinocho que daba pena por tener una cabeza dura de madera, es violentamente aplastado por el muñeco con un mazo. El Grillo volverá a aparecer una y otra vez en la fábula en los momentos de arrepentimiento del muñeco, a modo de espectro, cual voz de la “conciencia moral” –obediencia y deuda introyectada.

Otro pasaje interesante es cuando Pinocho, en lugar de ir a la escuela, vende su silabario para poder entrar como espectador a un espectáculo de títeres. El titiritero le regala cuatro monedas de oro, pero un par de pillos lo engañan diciéndole que las plante en la tierra para que crezcan árboles de monedas de oro. Los pillos luego desentierran y roban las monedas del muñeco, por lo que éste, tras darse cuenta, va donde el Juez de la ciudad de Atrapatontos, quien “lo escuchó con gran benignidad; se interesó muchísimo por el relato, se enterneció y se conmovió; cuando el muñeco no tuvo nada más que añadir, alargó la mano y tocó una campanilla”, a cuyo llamado acudieron “dos mastines vestidos de guardias”, a los que el Juez dijo: “A ese pobre diablo le han robado cuatro monedas de oro; así que apresadlo y llevadlo en seguida a la cárcel”.

² En esta interpretación de la fábula hago eco de las reflexiones de Julio Cortés, filósofo anarquista, abogado y músico chileno.



Pinocho deviene “niño infractor” en un sistema tutelar de menores decimonónico que ostenta una retórica de corte “proteccionista”, pero que en la práctica lo que hace es castigar la independencia prematura infantil y restringir la autonomía juvenil. Siendo un “menor en situación irregular”, Pinocho es sometido por las instituciones represivas del Estado, durante “cuatro larguísimos meses”, a una especie de “estado de excepción” con menos derechos y garantías que los “malandrines” adultos –similar a lo que ocurre en Chile con el Servicio Nacional de Menores (SENAME).

Tras ser liberado, el muñeco es enviado nuevamente a la escuela –que comparte la lógica disciplinante con las cárceles y los regimientos–, lugar que en parte le gusta por estar en ella con otros niños, pero siempre aparecen tentaciones que lo “desvían” del camino y lo hacen abandonarla. Cuando está a punto de “convertirse en un niño de verdad”, su amigo Mecha lo convence de huir al “País de los Juguetes”, lugar utópico donde “no hay escuelas, ni maestros, ni libros”; “En ese bendito país no se estudia nunca. El jueves no se va a la escuela; y las semanas se componen de seis jueves y un domingo [...], y las vacaciones de verano empiezan el primero de enero y acaban el último día de diciembre [...]. ¡Así deberían ser todas las naciones civilizadas!”. Collodi, describiendo el país de los juguetes: “Este país no se parecía a ningún otro país del mundo. Su población estaba compuesta exclusivamente por niños. Los mayores tenían catorce años, los más jóvenes apenas llegaban a ocho. En las calles había una alegría, un estrépito y un vocerío como para

volverse locos [...] En definitiva, un verdadero pandemonium [...]. En todas las plazas se veían teatrillos de lona, atestados de niños de la mañana a la noche, y en todas las paredes de las casas se leían inscripciones al carbón de cosas tan pintorescas como éstas: ¡Vivan los *jugetes!* (en vez de juguetes), no queremos más *hescuelas* (en vez de no queremos más escuelas), abajo *Larin Métrica* (en vez de la aritmética) y otras lindezas por el estilo” (Agamben, 2007, p. 93). Habiendo huido al país de los juguetes, “tras cinco meses de buena vida, Pinocho, con gran asombro, siente que le brota un buen par de orejas asnales y se convierte en burro, con cola y todo”. El muñeco, resistiéndose al poder patriarcal de la casa, la escuela y el trabajo, desviándose a los placeres del juego y el ocio, deviene animal y, además, “le crece la nariz” por mentir. Resistiéndose a la socialización primaria no puede llegar a ser “persona”, “niño de verdad”, un “niño normal” de carne y hueso. Entre la familia, la casa y la escuela están la calle y los amigos, esa dimensión monstruosa de lo común que puede *desviar* al niño y *contaminar* su pureza.

Sin embargo, hacia el final, después de todas sus aventuras, Pinocho internaliza las demandas represivas del orden social: el muñeco se transforma en un niño y deja automáticamente de ser pobre. Su padre, Gepetto, le explica que “cuando los niños que eran malos se vuelven buenos, tienen la virtud de conseguir un aspecto nuevo y sonriente en el interior de su familia”, y le muestra que el viejo Pinocho de madera se encuentra apoyado en una silla, “con la cabeza vuelta a un lado, los brazos colgando y las piernas cruzadas y medio dobladas, que parecía un milagro que se tuviera derecho”. Pinocho mira su avatar de madera y dice: “¡Qué cómico resultaba cuando era un muñeco! ¡Y qué contento estoy de haberme convertido en un muchacho de bien como es debido!”. La victoria de la socialización represiva sobre la resistencia infantil. La fábula de Pinocho nos ilustra sobre la racionalidad que articula el orden social en el proyecto histórico de la derecha como un orden anclado en el agenciamiento del disciplinamiento social generalizado. La fábula de Pinocho nos ilustra que, desde el dictador Pinochet hasta la ministra Cubillos, es el mismo espectro el que asedia la madera de nuestros cuerpos.

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2004). *Estado de excepción*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Adriana Hidalgo.

Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Adriana Hidalgo Editora.

Collodi, C. (1882-1883). Storia di un Burattino. Le avventure di Pinocchio. En *Giornale per i Bambini*. Florencia, Italia.

Heidegger, M. (1996). *Einleitung in die Philosophie, Gesamtausgabe 27*. Vittorio Klostermann Verlag, Frankfurt am Main, 1996.

Heidegger, M. (1994). *Zollikoner Seminare: Protokolle-Zwiesgespräche-Briefe*. Frankfurt, Alemania: Vittorio Klostermann Verlag.

Svensson, M. (2019). *Una revolución gnóstica*. Santiago, Chile. [En línea]. Disponible en: <https://www.theclinic.cl/2019/11/25/columna-de-manfred-svensson-una-revolucion-gnostica/>

Thayer, W. (2010) *Tecnologías de la crítica. Entre Walter Benjamin y Gilles Deleuze*, Santiago, Chile: Ediciones Metales Pesados.