



Representaciones de la escuela como instancia de representación

Informe de seminario para optar al título de Licenciado en lengua y literatura hispánica con
mención en literatura

Estudiante: Mauricio Ignacio Sandoval Vargas

Profesora Guía: Alejandra Bottinelli Wolleter

Santiago de Chile
2018

ÍNDICE

Dedicatoria y agradecimientos	iii
Introducción	iv
I. Una educación de mercado para una sociedad de mercado	2
1. El sistema educativo impuesto en dictadura	2
2. Postdictadura y sistema educativo postdictatorial	4
3. Dominación de mercado	6
4. Delineación de una positividad: el sistema educativo como dispositivo	8
II. Representaciones de la escuela como instancia de representación	13
III. Yo, perro (Sobre <i>Ricardo Nixon School</i>)	20
IV. El hoyo negro (Sobre <i>Space Invaders</i>)	31
V. Examen propio (Sobre <i>Facsimil</i>)	45
VI. Conclusión	56
Bibliografía	59

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Agradezco y dedico este trabajo a mis mejores profesorxs: La tía Paulina, la tía Angélica, la tía Sandra, la tía Charito, la tía Sole, la tía Noemí, el profesor Freddy Sánchez, la profe Malva, la profesora Paula, el profe Carlos, la profe Astrid, el profesor Andrés, el profesor Cristian Villagrán, el profesor Rodrigo Vera, el profesor David Wallace, Andrés Soto (en estricto rigor ayudante), la profesora Natalia Cisternas, la profesora Darcie Doll, el profesor Javier Bello, la profe Alejandra Bottinelli, la profesora Leonora Reyes y la profesora Soledad Chávez. Y también a la peor, la tía María Vera.

INTRODUCCIÓN

Aprovecho este espacio para excusarme, porque siendo esta una tesis de literatura, hasta el segundo capítulo mi texto no trata sobre eso, salvo una pequeña alusión en la página 1 al relato que me motivó a escoger el tema que he desarrollado. Es recién en la página 14 donde menciono el conjunto de obras que he tenido en cuenta para la elaboración de este trabajo, y solo en la 19 aclaro cuáles son las que analizaré en los capítulos siguientes. Esta disposición formal de la escritura se debe a que me ha parecido importante comenzar refiriéndome a ciertas cuestiones históricas, políticas, sociales y filosóficas relativas a nuestro sistema educativo formal antes de entrar de lleno en el tema que me compete, que son las representaciones literarias de algunas escuelas y del tipo de educación que tienen lugar en dicho sistema.

Mi primer capítulo se encuentra orientado a evidenciar el desarrollo histórico y las particularidades del sistema educativo chileno contemporáneo, el cual, debido a su carácter eminentemente utilitarista que tiende a cerrarse a toda reflexión que escape a la positividad neoliberal impuesta mediante el golpe de estado de 1973 y la sucesiva dictadura militar, suele disimular sus especificidades en la habitualidad de la que forma parte y a la que da forma. Con esto ya tratado, he podido presentar en el segundo capítulo mi principal argumento, el cual es que en ciertas obras literarias chilenas de los últimos años, en las cuales es tematizada la educación formal, podemos hallar un espacio desde el cual observar detenidamente la instancia formativa escolar. Este ejercicio reflexivo (que tiene lugar tanto en el proceso de lectura como en la producción de los textos y en la enunciación que llevan a cabo lxs narradorxs), debido a que implica cuestionar la naturalidad y la neutralidad de un proceso que resulta clave en la formación de nostras propias subjetividades, conlleva poner en juego nuestros modos de entender y todo lo que creemos ser. Así,

en estas producciones artísticas se encuentra presente algo negativo; un sentido profundo de la realidad que escapa y pone en entredicho la familiaridad en la cual nos creemos en casa.

Aprovecho también de declarar que en todo lo que he escrito a lo largo de este ensayo subyace una pregunta implícita referida al impacto político efectivo de lo estético; a cómo las producciones artísticas inciden en el todo social. Sabiendo que no es posible dar a esto una respuesta única y univertalizante, ya que este impacto depende del contexto específico que se esté tratando, he intentado abordar este problema enfocándome en un espacio geográfico y un tiempo concreto, que es el Chile contemporáneo signado por el modelo neoliberal, así como en un tipo específico de producción estética, que son relatos ficcionales abocados a representar la escuela. Si bien no considero haber llegado a resolver siquiera a esta duda acotada, me parece que he logrado adentrarme en la reflexión en la conclusión de este trabajo, que es donde he abordado esta pregunta de manera más directa. Mi punto es que el impacto de estas obras radica justamente en su capacidad de inquietar.

Las obras que he analizado en los capítulos III, IV y V son, respectivamente, *Ricardo Nixon School* (2016) de Cristian Geisse (1977 [41 años]), que se articula como la narración en primera persona de las experiencias de un profesor primerizo e improvisado en un precario colegio particular subvencionado de Viña del Mar, en una época muy cercana a la fecha en la que el libro fue publicado; *Space Invaders* (2013) de Nona Fernández (1971 [47 años]), cuya narración se presenta como la confluencia de las voces de un grupo de ex compañerxs que, ya adultxs y desde distintos puntos de Santiago, sueñan y rememoran sus vivencias como estudiantes en plena dictadura; y *Facsimil* (2014) de Alejandro Zambra (1975 [43 años]), que, tomando como modelo para su elaboración la forma de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y jugando con ella, se presenta como una suerte de parodia de este examen.

Una noche como muchas otras, en la que estaba acostado pero sin poder dormir, me puse a mirar videos de youtube en mi celular. En uno de los que vi aparecía el escritor Alejandro Zambra leyendo las últimas tres partes de las cuatro que componen el texto “Instituto Nacional”, del libro de relatos cortos *Mis documentos* (2014). En este cuento, con marcados tintes autobiográficos, un personaje narra en primera persona algunas de sus vivencias en el Instituto Nacional General José Miguel Carrera, un colegio público emblemático, de reconocida tradición republicana y solo para hombres. El ambiente representado se encuentra marcado por el imperativo de guardar silencio respecto a la contingencia política (las acciones se desarrollan entre 1987 y 1993, abarcando el momento del paso pactado de la dictadura a la democracia), por la comprensión de la educación como adoctrinamiento y por la preponderancia de valores como el rendimiento, la competencia y la valentía, entendida esta última en términos de masculinidad. Fue viendo este video que me decidí finalmente a escribir sobre representaciones literarias de la educación formal y del espacio escolar en la literatura chilena actual. Lo que estaba escuchando suscitaba algo profundo en mí en la medida en que me hacía reflexionar acerca de mi propia formación, lo que a su vez me llevaba a cuestionar la configuración de mi identidad, así como las de quienes, como yo, fueron formadxs en las diferentes aristas de este desigual sistema educativo. Esto me ha encaminado a pensar en la manera en la que el paso por la escuela nos dispone para ser miembros de una determinada sociedad.

I. UNA EDUCACIÓN DE MERCADO PARA UNA SOCIEDAD DE MERCADO

1. El sistema educativo impuesto en dictadura

Entiendo las diversas instancias de educación formal como partes esenciales de un proceso sistémico en el cual el escenario social es configurado. Este potencial modelador ha sido bien conocido a lo largo de nuestra historia. De ahí que los debates en torno a la educación y a los sistemas de escolarización hayan ocupado un lugar central en el proceso de construcción de la república de Chile. Ciertamente, dicho potencial no fue desatendido por los artífices del golpe y la dictadura militar (1973 - 1990), quienes desde un primer momento se encargaron de rehacer el sistema educativo acorde al ideal de país que buscaban imponer; un país que se inscribiera en un orden capitalista global subordinándose a los intereses de las grandes potencias políticas y económicas. Las primeras medidas de los golpistas en este ámbito estuvieron dirigidas a dismantelar el modelo de educación desarrollista, orientado a potenciar la creación y el fortalecimiento de industrias nacionales, que había sido fomentado durante los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende. Esto fue ejecutado mediante acciones represivas que apuntaron a “excluir del sistema educacional todo vestigio de organizaciones y fuerzas representativas del bloque de izquierda o que pudieran implicar una actitud crítica hacia el gobierno militar” (Ruiz, 100). Así, en este periodo las organizaciones estudiantiles y los sindicatos de educadorxs y funcionarixs fueron prohibidos; los establecimientos quedaron subordinados directamente a las autoridades militares y al Ministerio del Interior; fue creado el colegio de profesores (1974), cuyos dirigentes eran designados por las autoridades militares; y se implementó un reglamento de carrera docente, que conllevó un proceso de disciplinamiento y jerarquización del Magisterio (Ruiz, 101). Este estilo corporativista de organización, caracterizado por un control

sumamente autoritario, se prolongó hasta aproximadamente fines de los 70, para luego ser sucedido por una forma de disciplinamiento basada en la racionalidad económica, poniendo en marcha así un sistema de carácter neoliberal (Ruiz, 102). Todo esto tuvo lugar en un clima general de horror e inseguridad marcado por la persecución sistemática de personas que fueron percibidas como enemigxs del régimen, lo que muchas veces implicó sus secuestros, torturas, asesinatos y desapariciones.

El miedo constituye una pieza clave también en este modelo de educación de mercado que es impulsado desde finales de los 70 aproximadamente, el cual fue inspirado en gran medida en los postulados del economista Milton Friedman. En términos generales, el gobierno militar se esforzó por dismantelar el estado democrático social, reduciendo el gasto fiscal en todos los servicios sociales. La educación, por supuesto, fue uno de estos servicios afectados. Con esto, lxs ciudadanxs, sobre todo lxs más vulnerables, quedaron desamparadxs y fueron empujadxs a velar por su propia supervivencia. Detrás de estas medidas operaba un discurso que ha sabido pervivir hasta hoy, que celebraba la iniciativa al proyecto individual mientras que condenaba toda forma de protección social por parte del estado al valorarla como un incentivo al ocio. Entre los pasos institucionales para la instalación de este modelo educativo podemos destacar el traspaso de las escuelas a las municipalidades, lo que llevó a que lxs docentes dejaran de ser consideradxs funcionarixs públicxs para pasar a ser empleados del área privada, propiciando una atmósfera de inseguridad laboral que, según se supuso, lxs forzaría a desempeñar mejor sus labores para conservar sus puestos de trabajo. Es promulgado además el derecho a la libertad de enseñanza, según el cual le fue garantizado a cualquier particular el poder fundar establecimientos, dejando la puerta abierta para que los sostenedores privados pudiesen lucrar con fondos estatales y permitiéndoseles además seleccionar a sus estudiantes (Reyes, 57). Conjuntamente, fue impulsado un incentivo a la demanda, lo que significó que se entregasen mayores recursos a los colegios que captaran más matrículas y que cumplieran de mejor manera con ciertos resultados estandarizados. El instrumento de medición de

estos estándares es la prueba SIMCE, instaurada en 1980. Se pensó que con esto las instituciones se preocuparían por mantener una buena calidad en pos de mostrarse como una oferta atractiva en el mercado y así poder captar una mayor cantidad de clientes. Los subsidios fueron implementados como una medida para subsanar el evidente problema de que existía gente que no se encontraba en condiciones de pagar por educación. Fue creado también un sistema de financiamiento mixto para ofrecer una alternativa a aquellas familias que contasen con recursos limitados y que solo podían costear mensualidades de precios módicos. Resulta estremecedor un fragmento del texto “El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena” (1988) de Gerardo Jofré, Asesor del Ministerio de Hacienda en esos años, citado por Carlos Ruiz Schneider, en cuyas líneas queda explicitada la lógica implicada en estos modos de financiamiento de la educación:

[...] para que exista autoclasificación, la cual no adolece de ninguno de los serios inconvenientes de la selección de beneficios por el Estado, *debe admitirse que la educación subvencionada será de calidad inferior que la pagada* (el destacado es mío, C.R.). Esta idea suena chocante, pero no es sino la realidad que existe en cualquier parte del mundo. Si no existiera esta diferencia nadie asistiría a escuelas pagadas (113).

Como se puede ver, este modelo cuenta con diversas alternativas diseñadas acorde a las posibilidades económicas de las personas. Esto implicó que las diferencias socioeconómicas y la estratificación se fuesen perpetuando en el tiempo a lo largo de las generaciones.

2. Postdictadura y sistema educativo postdictatorial

“Postdictatorial” no alude meramente a lo que viene después de la dictadura, sino que más bien a aquello que es su consecuencia. A su legado o bien a lo que se encuentra afectado y resentido por ella, como una herida abierta. La vuelta a la democracia en Chile, luego de diecisiete años de dictadura, no debe ser asumida como el paso de un estado dictatorial a otro completamente antitético, sino que tenemos que entenderla como una sucesión;

como un tránsito necesario en el plan programador que inicia con el golpe, el cual tenía como propósito insertar al país dentro de un orden capitalista global. El periodo dictatorial no es un mero paréntesis en nuestra historia. Volver a un estado anterior u olvidar para comenzar algo completamente nuevo resulta imposible.

Desde el inicio del proceso de transición, los dirigentes políticos y los economistas de la Concertación por la Democracia, quienes se habían mostrado como férreos opositores al régimen y que pasarían a ocupar una posición clave en el gobierno del país, fueron expresando una valoración cada vez más positiva del modelo neoliberal (Ruiz, 123). Luego del plebiscito que pone fin al régimen militar, el clima político resulta tibio. La forma en la que los nuevos dirigentes conducen el gobierno es mediante una política de los acuerdos, aspirando a reducir al mínimo las tensiones entre partidarios de izquierda y de derecha. Por lo demás, la constitución de 1980 nunca llega a ser derogada.

En lo que respecta al sistema educativo, factores como la municipalización de los establecimientos, los modos de financiamiento (particular, subvencionado y mixto), el derecho a la libertad de enseñanza, la subvención a la matrícula, la falta de garantías laborales para lxs profesorxs y la importancia desmedida que se le asigna a pruebas estandarizadas que miden habilidades mínimas, como el SIMCE y la PAA (Luego, y hasta hoy, PSU), trascienden al periodo dictatorial. La Ley General de Educación (LGE), que a modo de respuesta a las demandas planteadas con las movilizaciones estudiantiles del 2006 llega a sustituir la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), a pesar de introducir reformas valorables como el aumento de la subvención para los colegios más vulnerables o la regulación en temas de discriminación, prohibiendo la selección de alumnxs hasta octavo básico y la expulsión de estudiantes embarazadx, no llega a implicar cambios en la estructura del sistema, el cual continúa articulándose acorde a criterios del racionalismo de mercado (Ruiz, 152 -153). Seguramente los cambios más notables hasta ahora sean los establecidos en las reformas educacionales impulsadas durante el segundo

mandato de la presidenta Michel Bachelet, donde se introdujo la Ley de Inclusión Escolar, que se propuso terminar con el copago y con la selección de estudiantes en los establecimientos subvencionados por el estado; la Ley de Nueva educación Pública (NEP), que ordena el traspaso de los establecimientos de los municipios a servicios locales de educación; y el Sistema de desarrollo profesional docente, que apunta a la mejora en la formación y el reconocimiento salarial de lxs profesorxs. Resulta completamente cuestionable, sin embargo, que con estas reformas (junto con algunas otras en distinta áreas¹) se haya logrado poner fin al modelo neoliberal, como afirmaba Bachelet en una entrevista concedida a EFE a mediados del 2017², o que lleven a lograrlo en un futuro próximo.

3. Dominación de mercado

En nuestro país, luego de tantos años de políticas neoliberales, ha ido cobrando cada vez mayor fuerza una forma de sociedad que, siguiendo a Zandra Pedraza en “Derivas estéticas del cuerpo” (2009), podemos denominar como “sociedad de la experiencia”, la cual se encuentra marcada por una gran disponibilidad de tiempo y recursos orientados a la realización de actividades placenteras para la satisfacción subjetiva. Con esto, las concepciones de la vida se orientan por y hacia procesos subjetivos, los cuales resultan claves en la construcción del mundo social (81). Pedraza sostiene que en el último tiempo en América Latina, como consecuencia del avance del capitalismo y la burguesía, se ha dado forma a una condición hiperestésica en la cual el bienestar físico y emocional se torna central, modificando la relación entre cuerpo y poder en favor de intereses relativos al mercado, el cual ha rebasado y se ha impuesto por sobre los intereses de los estados-naciones. Esto resulta claramente notable en el modo en el que el derecho ha

¹ Como la reforma tributaria, con la que fueron elevados los impuestos a las utilidades empresariales de un 20% a un 25%, la laboral, que fortalece el rol de los sindicatos, y otras, orientadas a combatir la corrupción.

² <<https://www.efe.com/efe/america/politica/bachelet-a-traves-de-las-reformas-hemos-terminado-con-el-modelo-neoliberal/20000035-3282588>>

evolucionado, llegando a incorporar leyes orientadas a garantizar la cultura y la personalidad³ que se convierten hoy en exigencias de lxs ciudadanxs hacia el estado (81 - 82). Ahora existe un régimen estético-político dominante que condensa la concepción sobre las condiciones humanas y las formas de vivir. Son estatizaciones de las formas de bienestar, o formas de bienestar asimiladas en tanto estatizaciones, que se nos presentan como expectativas de ‘estilos de vida’, donde el “estilo” es una “apariencia proyectada en la hexis corporal” (80). Las abundantes experiencias estéticas que nos rodean se fundan y se justifican en que vienen del interior de la persona. Dicho interior, sin embargo, es a su vez propiamente estético. En este régimen estético-político el momento de escoger resulta clave, ya que es “cuando las posibilidades económicas, simbólicas, informativas y todas las fuerzas subjetivas deben encontrar en un objeto o servicio la traducción adecuada” (81). Como se puede apreciar, la forma de dominación que sufrimos hoy encuentra su consagración en el despertar de nuestros deseos de consumir, replicando el paradigma colonial al dejarnos relegados a una posición marginal dentro del orden capitalista globalizado, como exportadores de materias primas y compradores de productos manufacturados, y más aún, de un ideal de vida⁴. Es una dominación que no se vale de lo prohibitivo, sino que del azuzamiento a la búsqueda de la libertad y al desarrollo de la subjetividad, disimulando sin embargo que dicha libertad se circunscribe a márgenes estrechos y que tal subjetividad se encuentra en gran medida maleada por el orden social y cultural en el que se inscribe.

En este panorama, el éxito en las instancias de educación formal se presenta como el mecanismo de ascenso social por excelencia, siendo el medio más claro de alcanzar las expectativas de “estilo de vida” que ofrece el mercado. A su vez, en los colegios ha ido cobrando fuerza el fomento de valores

³ Zandra Pedraza, en una nota al pie, define la personalidad como “expresión de la volubilidad y flexibilidad del ejercicio del biopoder fundado en el gobierno emocional que permite la expresión de los sentimientos, la incoherencia y la transformación constantes que pueden expresarse en el ámbito del consumo posfordista”, y la contrasta del concepto de carácter, que entiende como “el resultado de la actividad subjetiva propia de un régimen anátomo-político que se consagra a obtener una identidad de alta coherencia social” (86).

⁴ Chile es una mina y un supermercado, me dijo una persona con la que conversé en unas jornadas de literatura latinoamericana.

que resultan funcionales a este nuevo paradigma social. Zandra Pedraza advierte que, en la actualidad, en la escuela ha cobrado preponderancia la educación somática, que procura revertir los efectos contraproducentes del cuerpo para así “educar sujetos integrales, conscientes y autónomos en el sentido que promueven las pedagogías emancipatorias” (84). Se busca contrarrestar las consecuencias negativas del racionalismo, el utilitarismo y el individualismo que tuvieron lugar a propósito de la devaluación de la experiencia como una forma efectiva de conocimiento (84). Para esto es promovido un conocimiento integral de la vida donde el individuo pueda reconocerse como un sujeto psicofísico indisociable (85). Si bien esta nueva forma de educación llega a modificar los efectos somáticos de órdenes disciplinarios, no debe ser vista sin embargo como disidente con el poder en general. Más bien cabe entenderla como parte integral del nuevo régimen estético-político (85). Nuevas posibilidades de autogobierno son halladas más allá del disciplinamiento racional, en la esfera de los sentimientos, la naturaleza moral y las creencias⁵. Lo que se fomenta aquí es la autoestructuración y el “despertar de la conciencia emocional y reflexiva mediante un uso de sí surgido de la liberación de las sujeciones corporales y encaminado a la libertad” (86). Con esto, se exagera el desarrollo de la individualidad en detrimento de los lazos comunitarios.

4. Delineación de una positividad: el sistema educativo como dispositivo

Para pensar más detalladamente en la idea que señalaba en un principio de las diferentes instancias de educación formal como partes de un proceso sistémico en el cual es configurado el escenario social, y cómo este proceso formativo es así mismo crucial en la configuración de la identidad de cada una de las personas que pasan por la escuela, resulta

⁵ “La posibilidad de proponer una comprensión estético-política de la condición humana se basa en comenzar por reconocer que los sentimientos, su naturaleza moral o las creencias que guían el comportamiento de personas o grupos, es decir, el ethos de la existencia humana, conforman un acervo disponible para el autogobierno” (85)

productivo el concepto de dispositivo que trabaja Giorgio Agamben en su texto “¿Qué es un dispositivo?” (2006).

Según afirma Foucault en una entrevista de 1977 citada por Agamben, dispositivo hace referencia a una red de fenómenos altamente heterogéneos, que responden a una emergencia en un momento dado y que se inscriben en un juego de poder, desempeñando siempre una función dominante. Dispositivo llega a abordar incluso la episteme, siendo por lo tanto más amplia que esta (1). Esta definición resulta bastante más clara con la revisión de la genealogía del término que realiza Agamben. Él observa que en un comienzo, a principio de los años sesenta, Foucault no utiliza la palabra dispositivo, sino que emplea una etimológicamente emparentada, ‘positividad’. El concepto, según propone, es tomado probablemente de los trabajos de Jean Hyppolite, maestro de Foucault, quien en un escrito sobre “La positividad de la religión cristiana” de Hegel analiza la distinción entre “religión natural” y “religión positiva” o “histórica”, propuesta por el filósofo alemán. Mientras que la primera hace referencia a “la relación inmediata y general de la razón humana con lo divino” (1), la segunda “comprende el conjunto de las creencias, las reglas y los rituales que en cierta sociedad y en determinado momento histórico les son impuestos a los individuos desde el exterior” (1-2), implicando sentimientos impresos por coerción y comportamientos que son cumplidos por las personas sin un interés directo (2).

Más ampliamente, teniendo en cuenta la historia de nuestra tradición occidental, Agamben afirma que el término dispositivo encuentra su origen en el vocablo griego *oikonomia*, que hacía referencia a la administración y gestión de la casa (*oikos*). Esta palabra fue introducida en la teología para defender la idea de Dios como trinidad (Padre, Hijo y Espíritu Santo). El argumento fue que si bien Dios es sustancialmente uno, en su *oikos* (administración de sí mismo y de su creación) es tres. Con el tiempo, la *oikonomia* pasó a ser vinculada con la figura de Cristo, administrador de la historia humana, pensándose a Dios como el ser y la ontología y a su hijo como la acción y la praxis, de modo que lo práctico (economía, política, etc.) no es entendido en

coincidencia fundamental con el ser (3). En la traducción latina, *oikonomia* pasa a ser ‘dispositivo’. Dispositivo puede ser asociado entonces, asumiendo esta tradición, con la administración y el gobierno del mundo de las criaturas (3).

Los sistemas educativos, y sobre todo aquellos que como el nuestro han sido gestados con profunda vocación autoritaria, constituyen ejemplos claros de dispositivo en el sentido que lo trata Agamben. El modelo impuesto, basado en la racionalidad de mercado, ha sido, sin lugar a dudas, una pieza clave tanto en la instauración como en la legitimación de todo un régimen social, político y económico de carácter neoliberal. Por ser un espacio privilegiado en lo relativo a la configuración de los modos de conocimiento, teniendo un impacto directo en la forma en la que las personas leen la realidad, la instancia escolar juega un rol activo en delineación de una positividad específica. Aquí van siendo definidos los marcos conceptuales según los cuales el mundo es aprehendido, dando forma a cierta topología. Esta incidencia en la forma en la que la gente entiende y se entiende podemos comprenderla como una forma de violencia epistémica en los términos que la plantea Gayatri Spivak en “¿Puede hablar el subalterno?” (1985), como aquella que fuerza a los sujetos y a culturas enteras a cierta legibilidad y transparencia impuesta por una facción dominante, llegando con esto a alterar irremediablemente el autoconocimiento de los dominados. Podemos pensarla también, en tanto que afecta los modos de valorar y de valorarse, como expresión de violencia simbólica, la cual, siguiendo la definición de Pierre Bourdieu en *La dominación masculina* (1998), es aquella “violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento” (12).

Es importante sin embargo, para no caer en un relativismo despolitizante, establecer una distinción entre la violencia inherente a toda forma de conocimiento y valoración, implicada en el acto mismo de delimitar los márgenes de un concepto, y la violencia epistémica y simbólica, que son aquellas que tiene lugar cuando la incidencia sistémica en los modos de conocimiento y

valoración se encuentra orientada a desarrollar una función en pos de un poder dominante. Restringiéndonos específicamente a las instancias de escolarización, veo la manifestación directa de esta segunda forma de violencia en la comprensión de la enseñanza como transmisión de contenidos y no como la orientación en un proceso en el cual el conocimiento es construido conjuntamente, con una participación activa por parte de lxs estudiantes.

El filósofo ruso Évald Vasílevich Iliankov, en su texto “La escuela debe enseñar a pensar”, afirma que no es lo mismo el desarrollo de la capacidad de pensar (entendida como el desarrollo de la inteligencia) que el proceso de adquisición de conocimientos preestablecidos por el programa. Tradicionalmente, dice, la escuela ha estado abocada al incentivo de lo segundo, con procesos mediante los cuales se fuerza a lxs estudiantes a aprender reglas, esquemas y operaciones prefiguradas. Estas “verdades” son planteadas como absolutas, y por lo tanto totalizantes, no admitiendo contradicción alguna. Se presentan como un cúmulo de conceptos abstractos, disociados de la experiencia material concreta (la cual se encuentra repleta de contradicciones). Estos conocimientos, que lxs estudiantes deben memorizar a la fuerza, no solo no estimulan la inteligencia, sino que además les estorban al presentarse como antitéticos respecto a la realidad material, y al no dejar espacio para el desarrollo de un pensamiento concreto. La escuela, afirma Iliankov, debiese enseñar que todo conocimiento existente ha cobrado forma como una respuesta a problemas o inquietudes específicas. Con esto, lxs alumnxs aprenderían que las fórmulas y los conceptos no constituyen verdades abstractas y absolutas, sino que son representaciones de la realidad material concreta. Así, estarían facultados para no ignorar las contradicciones ni verse abrumados por estas, sino que podrían tratarlas, entendiendo que el conocimiento surge a propósito del mundo, como respuesta a esos elementos que escapan a los razonamientos lógicos ya asentados. Mediante este modo de enseñanza, se daría forma a una sociedad capacitada para admitir las contradicciones y tratarlas, llegando a nuevas respuestas y haciendo avanzar así la historia

dialécticamente. El desarrollo de la capacidad de pensar es elemental para que pueda existir una sociedad democrática.

Las lógicas implicadas en un sistema educativo basado en la racionalidad de mercado fomentan que la enseñanza sea concebida como la transmisión de conocimientos abstractos. Es el desarrollo de estas aptitudes, que podemos caracterizar como un cúmulo de conocimientos funcionales que no requieren una reflexión crítica, lo que permite a las personas, en primera instancia, sobrevivir en una sociedad en la cual las garantías sociales han sido reducidas a su mínima expresión. Es lo que posibilita también el poder llegar a cumplir con las expectativas estéticas a las que se refiere Zandra Pedraza, las cuales son entendidas como el desarrollo de la propia subjetividad.

Que el modelo educativo implementado haya sido diseñado en función de un ideal determinado de país que se buscaba imponer ha llevado a que las especificidades de su funcionamiento programador tiendan a quedar disimuladas en la habitualidad. En otras palabras, tenemos aquí una circularidad notable en la que el hecho de que este sistema de enseñanza forme parte constitutiva de cierta positividad, es al mismo tiempo lo que lo legitima por calzar dentro de las lógicas positivas del orden social. Es preciso retomar aquí la revisión que hace Agamben del concepto de dispositivo en la historia de nuestra tradición teológica occidental, donde el ser y la ontología (asociadas a Dios) pasan en un determinado momento a ser pensadas disociadas de la praxis y la acción (vinculadas a Cristo). Con esto, no se piensa en la disposición en su calidad misma de ser, sino que en la disposición como algo que estaría en función del ser, sirviéndole y siéndole útil. El ser es asumido, a la vez e imprecisamente, como anterior y posterior al dispositivo: ser como materia e ideal. Acorde a esta visión, ciertamente errónea, el dispositivo sería lo que permite situar al humano en su posición de ser humano (pensado como un Yo trascendente y transhistórico). El mundo abierto tiende así a ser percibido como natural y políticamente neutro; como una ontología que respondería a una verdad esencial situada más allá de las relaciones de poder.

II. REPRESENTACIONES DE LA ESCUELA COMO INSTANCIA DE REPRESENTACIÓN

Debido a que ha sido diseñado en función de un ideal de país que se pretendía imponer, a que sus lógicas se encuentran abocadas fundamentalmente al cumplimiento de estándares, tendiendo a excluir cualquier clase de ejercicio crítico, y a que para casi la totalidad de la población seguir sus lógicas resulta indispensable para acomodarse dentro de un entramado social, el sistema educativo chileno puede ser pensado como una cosa útil en los términos que lo entiende Martin Heidegger en *El origen de la obra de arte*, donde sostiene que la esencia del útil (el útil del útil) radica en su servicialidad, que descansa en su confiabilidad. Esto implica que la cosa sea tanto más útil mientras menos sea advertida, quedando sus especificidades disimulada en la habitualidad de la que forma parte y a la que da forma. Así, en tanto que cumple una función dentro de un mundo dispuesto de un modo determinado, en sí mismas las verdades que portan estas cosas (en este caso, las verdades que son instruidas en las diversas instituciones educacionales del sistema) suelen ser percibidas como ‘La Verdad’ (trascendente, transhistórica).

En este texto, Heidegger caracteriza la verdad, esto es la realidad abarcada y definida dentro de lo conceptual, como un clareo. Así, la verdad correspondería a un estado en el cual lo siente se detiene en el ser (podríamos decir también, al momento en el que la experiencia como devenir es aprehendida en el concepto). Lo traspuesto tras los márgenes de este clareo (lo no conceptualizado), así como el clareo mismo (el proceso en el cual lo siente se detiene en el ser), quedan ocultos en la habitualidad. Propongo entender esta habitualidad como una representación, en el sentido de una ‘topología’. Esta forma de representación puede ser pensada en un sentido estético, ya que respondería a la pregunta: ¿cómo apreciamos la realidad?

Conjuntamente, en la escolarización y los estudios formales en general, se encuentra operando otro sentido del término representación, el cual puede ser pensado en términos políticos. Es en gran medida en este espacio donde nos jugamos cuestiones como quiénes somos en la sociedad, cuál es el lugar que ocupamos, cuál es y será nuestra identidad⁶.

Cuestionar la manera en la que aprendemos a leer la realidad en el colegio me parece que resulta especialmente difícil, debido a que implica ponernos en juego a nosotrxs mismxs. En tanto que constituye un proceso formativo de la propia subjetividad, observar esta instancia detenidamente implica que todo lo que somos (en un sentido individual y social) quede en tensión; en entredicho.

Desde hace un par de años he venido hallando un grupo de obras literarias chilenas contemporáneas que se abocan a esta tarea al representar estéticamente la educación formal. Estas son: *Space Invaders* (2013) de Nona Fernández; “Instituto Nacional” (en *Mis documentos* [2014]) y Facsímil de Alejandro Zambra (2014); “Últimas vacaciones” (en *Qué vergüenza* [2015]) de Paulina Flores; *Ricardo Nixon School* (2016), de Cristián Geisse; y “Quiltras” (en *Quiltras* [2017]) de Arelis Uribe. Vuelvo en este punto sobre la reflexión de Martín Heidegger que afirma que es en la obra de arte donde podemos advertir el acontecer originario de la verdad, ya que en su esencia (en su origen)

⁶ Tomo esta distinción entre representación estética y política del texto “¿puede hablar el subaltermo?” de Gayatri Spivak. Es este ensayo, ella advierte que si bien estos dos sentidos del término representación operan en la tradición occidental de manera conjunta, son sin embargo discontinuos, y que trabajarlos indiferenciadamente lleva de hecho a disimular la complicidad que existe entre ambos: “La complicidad entre *Vertreten* [representación política] y *Darstellen* [representación estética], su identidad-en-diferencia como su lugar de práctica [...] solo puede ser apreciada si no es desdibujada por un artificio de la palabra” (311).

En cuanto a la representación política [*Vertreten*], ella trabaja este concepto exclusivamente como “hablar en favor de”, siguiendo el uso con el que lo emplea Carl Marx en el “XVIII Brumario”. La reflexión de Spivak en este punto se encamina a la afirmación de que el asumir la representación [*Darstellen*] dominante puede llegar a disimular la necesidad de representantes [en el sentido de *Vertreten*] que, fingiendo trabajar en función de un poder dominante, hablen en favor de los dominados: “Ellas [las teorías de la ideología] deben notar cómo la escenificación del mundo en representación –su escena de escritura, su *Darsdellung*- discimula la escogencia y la necesidad de ‘héroes’, de delegados paternos, de agentes de poder –*Vertretung*–” (314). En mi caso, el uso que le doy aquí al término “representación política” es más amplio, ya que no lo estoy considerando solo como “hablar en favor de”, sino que como “hablar por”, teniendo cuenta que la representación puede ir en detrimento de aquellxs que representa. Centrándome en el caso de las escuelas, pienso el concepto referido no a una persona que represente, sino que a una instancia superior capaz de definir quienes somos.

está esenciar. La obra de arte se diferencia de las cosas útiles en que es creada. En su producción la materia es utilizada, pero no para ser gastada como en la manufacturación de las cosas del uso. En su evidente condición de ser creada, la obra de arte demora la verdad, evidenciando lo claro como clareo. El ser se deja ver aquí en su acontecer, medio adentro y medio afuera. Es posible entonces advertir (como un presentimiento) lo siente traspuesto fuera del clareo. Este in-manecer en la apertura es nombrado por Heidegger como “guarda” de la obra. Aquí se encuentra en juego un saber, pero no como conocer (conceptualmente) ni como representar (en un sentido mimético), sino que como saber lo que se quiere en medio de lo siente: “Este saber se acacera como querer en la verdad de la obra y sólo así queda un saber, no saca a la obra de estar-puesto-en-sí, no la arranca al ámbito de la mera vivencia, ni rebaja la obra a un mero papel de excitante de vivencias” (38).

La materia que constituye el cuerpo de las obras que aquí estoy abordando, en tanto que son literarias, son las palabras y lo que estas conceptualizan. El uso que se hace de ellas, sin embargo, no es simple, ya que no son ocupadas en su uso habitual. Lxs autorxs y lxs narradorxs de estos libros, al emplearlas, exploran un más allá de la topología que se ha apropiado de los términos haciéndolos partes constitutivas de sí. De este modo, en la lectura de estas obras es posible descubrir un sentido profundo de la realidad que representan; una carga negativa que subyace a la positividad dominante. Estos textos, a pesar de sus particularidades, comparten ciertos rasgos que resultan notables, los cuales, precisamente por su recurrencia entre una y otra obra, nos sugieren ser expresivos de un sentir común presente en nuestra sociedad.

En primer término, cada uno de estos textos puede ser pensado como postdictatorial, no solo por el momento en que fueron escritos y publicados, sino que sobre todo porque se hacen cargo de una serie de problemáticas relativas a la realidad que nos dejó la dictadura militar, y a cómo las subjetividades se ven afectadas por este orden. La profesora Alejandra Bottinelli, en su texto “Narrar (en) la Post”, donde analiza las poéticas de Bisama, Costamagna y Zambra, escribe:

intuyo que la escritura de Alejandra Costamagna, de Álvaro Bisama, y la de Alejandro Zambra, la de cada uno de ellos y la de los tres juntos, que lo que ellos han hecho en la palabra ha conseguido no sólo alargar los plazos de caducidad de nuestra literatura nacional, mil veces condenada a muerte (aunque mil más en la *Post*), sino ayudarnos, a otros tantos congéneres de ese segmento etario mil veces también condenado, a andar un camino posible hacia aquel camino velado, oscuro y terrible, un camino que gracias a y por sus letras, hacemos hoy menos desamparados (o desolados, en la forma de Gabriela) (10).

Se trata de una literatura que capta, como ella dice, un sentimiento de que todo avanza al revés, no retrocediendo, sino que avanza pero hacia atrás (8). Esta reflexión me remite a la duodécima tesis de filosofía de la historia de Walter Benjamin, en la que sostiene que la fuerza de la “clase que lucha” proviene del odio y de la voluntad de sacrificio que despierta el mirar hacia el pasado, “puesto que ambas [odio y voluntad de sacrificio] se alimentan de la imagen de los antecesores esclavizados, y no del ideal de los descendientes liberados” (7). Lo primero es entonces la redención, el duelo y la justicia, ya que si esto no se cumple, como sucedió en Chile luego del plebiscito, resulta imposible ir hacia adelante. “No había futuro porque nos encontrábamos atascados en el pasado, una gran polea invisible de historias que no terminaban de morir nos tiraban hacia ese pasado, que era un origen” (Bottinelli, 8).

Si bien no todas las obras a las que me estoy refiriendo han sido producidas por escritores que podamos situar con propiedad dentro de una misma generación, ni refieren un mismo momento histórico, cada cual, de una u otra manera, mira hacia ese pasado originario por el cual es arrastrada. Incluso “Últimas vacaciones” y “Quiltras”, que parecen ser los textos que más se distancian de ese núcleo ya que ni siquiera llegan a hablar explícitamente del periodo dictatorial, expresan, sin embargo, problemas y pesares que se desprenden directamente de las características del modelo educativo de mercado impuesto y de la función que dicho modelo cumple dentro del entramado social. En ambas obras encontramos narradorxs que comprenden que acoplarse a las lógicas del sistema para aspirar a un “buen pasar” implica perder algo propio, renunciando a la comunidad de

la que se proviene y a sus aflicciones⁷. Son estas las condiciones de una sociedad dominada por lógicas mercantiles en la que el desarrollo personal se confunde con el ascenso social, el cual, dejando de manifiesto la paranoia competitiva que nos afecta, es entendido como ‘triunfar en la vida’.

Un segundo rasgo común destacable es que si bien en cada una de estas obras aparece una mirada sumamente crítica y reticente al modelo educativo y en general al contexto que refieren, esto no lleva de ningún modo a que lxs narradorxs pretendan sustraerse de la realidad que critican, sino que, por el contrario, reconocen estar inmersos dentro de dicha realidad, y que esta incide indefectiblemente en la formación de sus identidades. Esto implica que los cuestionamientos que presentan no sean enunciados siempre con la claridad de las voces o las miradas que, pretendidamente desdobladas de la materialidad, aspiran a objetivar aquello de lo que hablan. Nos

⁷ El narrador de “Últimas vacaciones”, al final del cuento, afirma:

“Pienso en las intenciones de mi tía. Ella quería ayudarme, mostrarme otra realidad, sacarme de la población, hacer que estudiara. Para ella eso era ser una mejor persona. Pero yo me negué a ese destino de bienestar y, como ella dijo una vez, me desaproveché. No estudié nada y terminé no siendo mucho más de lo que mis padres fueron. Yo no la quería decepcionar, ni a ella ni a mi abuela ni a mí mismo, pero aceptar la mano que me tendía significaba despojarse de muchas cosas. Significaba deshacerme del que era por entonces ¿Y quién era yo? Yo era un niño que amaba a su madre por sobre todas las cosas, y me iba a quedar junto a ella, no volvería a traicionarla. Supongo que creí entender que mi madre no era la más bonita y que lo más probable es que nunca me llevaría de vacaciones ni me prepararía la comida que a mí me gustaba, pero era mi mamá, y si yo no estaba a su lado, nadie más la iba a querer” (154).

La narradora de “Quiltras” por su parte, también casi al final del cuento, con una enunciación dirigida a su mejor amiga del colegio, dice:

“Fui al persa de Franklin para comprar ollas y me atendió tu mamá. Entré y me reconoció al tiro, yo no a ella. Me saludó gritando mi nombre y yo muy descuadrada sonreí para ser amable. Cuando la reconocí me asusté, fue como encontrarme con mi papá. Quizá si un día se me aparece el fantasma de mi papá así me voy a sentir. Me contó que la operaron. Agarró mi mano y la puso sobre el vacío donde alguna vez estuvo su pecho izquierdo. Le pregunté por ti y me dijo que la última vez que te vio fue cuando dejaste Valparaíso y pasaste por la casa a buscar tus cosas para irte definitivamente a Argentina. Dijo que la llamabas para los cumpleaños y para el día de la madre, pero que nunca te veía. Me contó que terminaste de estudiar, que trabajabas dando clases y que tenías un pololo gringo con el que te ibas a ir a Europa. Ahora sí que no la voy a ver más. Se quedó callada y por decir cualquier cosa me preguntó cómo estaba yo, cómo estaban los chiquillos. Le dije que bien, que nos veíamos a veces. No le conté que el Francisco se había metido a los gendarmes y que el Jonás trabajaba como cajero, que los había eliminado a ellos y a todo el paradero 20 de mi registro, que prefería a mis amigos de la universidad y que ya no hablaba de Gran Avenida. Que me concentraba en vivir mi presente en Santiago Centro, en mi nuevo departamento para el que estaba comprando ollas” (84).

encontramos en estas obras, en cada momento, con la duda y el fallo de quienes, disconformes con lo que hay, no encuentran formas prefiguradas adecuadas para actuar o decir de otra manera. Es en este no saber donde comienza a emerger un nuevo saber, el cual, como decía Heidegger al referirse a lo que llamaba ‘guarda’ de la obra, no supone un conocer (conceptualmente) ni un representar (miméticamente). Es un saber que comienza a gestarse desde aquello negativo, obliterado por la positividad que ha cobrado forma a partir del modelo sociopolítico que nos ha sido impuesto.

Georges Didi-Huberman, en *Lo que vemos, lo que nos mira* (1992), se refiere a este coeficiente de negatividad que, según observa, nos acecha desde todo lo que vemos. Entiende que el acto de mirar se despliega siempre en dos. Por una parte se encuentra lo que vemos, que corresponde a todo aquello que podemos aprehender como positividad. Pero conjuntamente aparece algo que nos mira y nos interroga, haciendo que ver se sienta como perder. En las obras de arte donde esta modalidad de ver aparece puesta en obra, dice, es posible advertir las ‘formas’ y la ‘presencias’ en su condición esencial, respectivamente como formación y presentación, sin forzar la primera categoría a una clausura esencialista ni la segunda a una clausura presencialista (142).

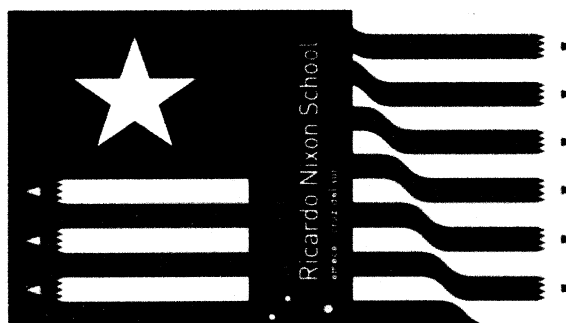
Didi-Húberman habla de la ‘mirada dialéctica’, que es aquella que al observar se hace cargo tanto de lo que ve como de aquello que devuelve la mirada, llegando a conjugar ambos términos (47), de tal modo que no se queda en la pura negatividad, sino que llega a superarla. Según esta noción, el develamiento no aparece como puramente destructor de significaciones establecidas, sino que también como el posibilitador del acontecer de nuevas significaciones. Me parece que esta búsqueda de nuevos sentidos, que podemos entender también como la añoranza de otra realidad, aparece sugerida en cada una de las obras a las que me he estado refiriendo. La negatividad que portan, al asumir y obrar con las contradicciones de la experiencia, constituye la antítesis (en un sentido dialéctico) que es necesario asumir para poder avanzar efectivamente, no ignorando las inquietudes como ha sido sugerido tan frecuentemente en nuestra historia reciente, sino que asumiéndolas.

En lo sucesivo me dedicaré a analizar tres obras literarias del conjunto al que me he estado refiriendo. Primero, en el segundo capítulo, trabajaré sobre *Ricardo Nixon School* (2016) de Cristian Geisse, para luego dedicar el capítulo tres a *Space Invaders* (2014) de Nona Fernández, y por último, el cuarto capítulo, a *Facsímil* (2014) de Alejandro Zambra. La decisión de reducir el corpus a analizar a solo tres textos se basa principalmente en la disponibilidad de tiempo con la que cuento. La elección de estas obras en particular, por su parte, radica en que considero que es este el trío que abarca la mayor cantidad de problemáticas, tanto en el plano de lo que refieren como en el de cómo lo hacen. En cuanto a la disposición de los capítulos, esta obedece a un intento por recrear en una primera instancia, con el segundo y el tercer capítulo, esa vuelta al pasado originario característica de la narrativa postdictatorial, a la que se refería la profesora Bottinelli. Es por esto que tomo primero la novela *Ricardo Nixon*, que representa la experiencia de un profesor en un precario colegio particular subvencionado, en un periodo relativamente contemporáneo, para luego adentrarme en *Space Invaders*, una novela breve que evoca ya directamente un periodo dictatorial. Dejo para el final *Facsímil*, que está construido como una suerte de parodia de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) abordando así el problema de la estandarización sobre la que descansa el carácter utilitarista de la educación.

III. YO, PERRO

(Sobre *Ricardo Nixon School*)

La novela *Ricardo Nixon School*, escrita por Cristian Geisse Navarro, fue publicada en marzo del año 2016 por emecé cruz del sur con esta portada:



Vemos aquí la combinación, en una sola, de las banderas de Chile y Estados Unidos, con lápices a modo de franjas. Sobre el dibujo, junto al nombre del autor y de la editorial, aparece el título de la novela que parece estar aludiendo al nombre de un colegio que rinde homenaje a Richard Nixon, personaje que, en su rol de dirigente ejecutivo, fue una pieza clave en el golpe de estado que el imperio norteamericano gestó contra nuestro país como medida para derrocar al gobierno socialista y democrático de Salvador Allende. Queda expresado así, de un solo golpe, que la realidad de nuestra educación formal se encuentra profundamente marcada por la intervención estadounidense. Recordemos que hasta el día de hoy el sistema educativo chileno sigue el legado del modelo del racionalismo de mercado según el cual fue estructurado durante la dictadura militar.

A lo largo del texto, este tono crítico vuelve a aparecer en reiteradas oportunidades en el relato enunciado por el narrador.

La totalidad de esta novela se articula como la narración retrospectiva en primera persona de Arturo Navarro, un hombre que ofició como profesor de lenguaje primerizo e improvisado en el Ricardo Nixon School, un colegio de enseñanza media de Viña del Mar, particular subvencionado y reconocido en la zona por su pésima calidad. “Era el puro nombre [dice el narrador] porque el establecimiento era bien roñoso: una casa de dos pisos con un patio de cuatro por cuatro, rodeado por dos mediaguas que servían de salas. Tenía mala fama. Allí llegaba todo lo que botaban de otros colegios. Y me parece que esto incluía también al cuerpo docente” (15).

Desde un comienzo Navarro aclara que no buscó ese trabajo por gusto y que no le gusta trabajar; que se sintió empujado a hacerlo por la vergüenza que le producía pedirle plata a su mamá y a su papá a su edad, o vivir mantenido por su novia y conviviente Andrea, quién, según él cuenta, ya empezaba a mostrarse cansada de su actitud parasitaria. Desde un comienzo, también, se posiciona sumamente crítico, no solo con la escuela en particular, sino que con la totalidad del sistema educativo, dejando en claro que las condiciones lamentables del Ricardo Nixon no son sino las consecuencias de dicho sistema. Así, afirma por ejemplo: “Por aquel entonces, y gracias a Pinochet, la educación podía convertirse en un buen negocio y cualquiera que tuviera un capital inicial podía empezar una empresa educativa” (16), apuntando con esto al problema conllevó la implementación conjunta del derecho a la libertad de enseñanza (art. 19 n.11) que permitió que cualquier particular pudiese fundar un colegio, y de la subvención a privados por parte del estado, lo cual, como sostiene la profesora Leonora Reyes, trajo entre sus principales consecuencias que la educación funcionara como mercancía y no como derecho social y que los sostenedores privados

podiesen lucrar (57)⁸. Estos problemas, afortunadamente, fueron en gran medida subsanados con la reforma educacional elaborada durante el segundo periodo presidencial de Michel Bachelet. Pero esa, como el mismo narrador dice, “ya es harina de otro costal” (16). Las acciones que él refiere tienen lugar antes de que fuesen promulgadas las leyes que constituyen esta reforma, en plena vigencia de la LGE, “la misma mierda [que la LOCE] con otras moscas” (Geisse, 16).

Es en ese sistema con esas características, con un estado que simplemente se limita a financiar y a supervisar desde lejos el funcionamiento de las instituciones, donde la sostenedora del Ricardo Nixon, una mujer “emprendedora” que cuenta además con una empresa contratista ligada al rubro de la construcción y con una flota de camiones (98), puede mantener operante esta escuela que, a punta de sobornos para los inspectores del ministerio de educación (99-100), sortea todas las normas regulativas. De este modo, en este colegio es aplicado un decreto educacional diseñado para la enseñanza de adultxs a menores de edad, suprimiendo clases como Educación Musical, Arte o tecnología (15). Aquí, además, se acostumbra echar a lxs alumnxs sin traba alguna, fingiendo simplemente que nunca se matricularon. Esta práctica es utilizada para controlarlx, manteniéndolx a raya a partir de la amenaza constante de ser expulsadx⁹. Sumado a todo esto, a causa del afán de ganar la mayor cantidad de utilidades personales por parte de la sostenedora, la precariedad llega al punto de intentar hacer colectas entre lxs alumnxs para encerar los pisos (98), de cobrarles cien pesos por usar la sala de internet diez minutos, o de cobrarles también por las fotocopias de las pruebas (99).

A pesar de mostrarse lúcido en su narración respecto a las irregularidades del establecimiento y a lo viciado que está el sistema educacional en general, en el curso de la acción Navarro nunca llega

⁸ La tercera consecuencia que ella señala en su texto es la segmentación del sistema escolar debido a que les es permitido a los sostenedores privados aplicar métodos de selección de estudiantes, con lo cual, a su vez, es impedida una evaluación adecuada de la calidad de la educación (57).

⁹ Así por ejemplo, a propósito del caso de Dariann, una alumna que, según descubren las autoridades de la escuela, había llevado píldoras abortivas al establecimiento, el narrador cuenta: “No se le dio más vueltas al asunto y expulsaron a la muchacha. O se le devolvieron sus papeles e hicieron como si nunca la hubieran inscrito en el colegio. Eso, porque por ley al parecer no se puede expulsar a nadie de ningún establecimiento educacional subvencionado por el gobierno” (36).

a adoptar una actitud confrontacional al respecto, sino que, por el contrario, se deja llevar. Desde un comienzo se presenta como un sujeto sin voluntad, o al menos sin la voluntad suficiente como para tomar el curso de su vida. Entra a trabajar, como ya dije, porque se ve empujado a hacerlo; avanza cada mañana en el transporte público en silencio, resignado a llegar tarde y deseando que la micro choque (28); y prontamente se suma a las malas prácticas de sus colegas, siendo partícipes de los métodos de control sobre lxs estudiantes basados en la amenaza de expulsión y disfrutando junto con ellxs hablar mal de lxs alumnxs en los consejos de profesorxs: “Era en los consejos cuando mejor la pasaba yo, siendo testigo y protagonista de las pequeñas y tristes venganzas de los profesores contra los alumnos” (45). Así, no solo no se hace cargo de los problemas que identifica, sino que además se vuelve parte de estos.

En todo momento, desde el comienzo de su narración, Arturo Navarro expresa la mirada viciada que tuvo hacia sus alumnxs. En reiteradas ocasiones manifiesta diferentes formas de desprecio hacia ellxs, cuestionando sus capacidades intelectuales, sus aptitudes y sus apariencias¹⁰. Muchas veces, también, lxs caracteriza como una fauna hostil. Así por ejemplo, cuando relata el primer encuentro con algunxs de sus estudiantes, dice: “La sala era pequeña y estaba hasta los topes con la fauna colegial más extraña que había visto. Frente a mí tenía una treintena de estrambóticos y amenazantes seres que me miraban fijo, o con indiferencia, o bien no miraban, ni a mí ni a nada” (24). Acorde a esta actitud, sus esfuerzos por ser respetado se ven confundidos con un afán por imponerse como “macho alfa” del grupo.

En el menosprecio que el narrador manifiesta hacia sus estudiantes se encuentra representado un problema fundamental de un sistema educativo desigual y segregador, en el cual lxs niñxs y lxs jóvenes provenientes de familias pobres no pueden sino acceder a una pobre educación a cargo de “emprendedorxs” preocupadxs solo de sus beneficios económicos personales. Porque quizá el punto

¹⁰ Con calificativos y expresiones como: “Imbécil”, “Gandul”, “Tonto huevón” o “Psicópata de mierda” (52)

más profundo de esta problemática tiene lugar cuando en esta desigualdad de las condiciones materiales se ve erróneamente una desigualdad de las inteligencias, dando pie a un falso fundamento de orden esencialista que respalda y legitima las brechas socioeconómicas, como si el saber menos y el tener menos aptitudes para desenvolverse en el mundo social fuesen características inherentes de las personas y no consecuencias de las circunstancias que han marcado sus vidas. Tenemos aquí lo que Pierre Bourdieu ha llamado una inversión entre causas y efectos, la cual lleva a que ciertas construcciones sociales sean desistorizadas, haciéndolas parecer naturales (7-8). Opera, junto con esto, lo que el mismo Bourdieu denomina violencia simbólica, que es aquella que afecta las formas de valorar. Producto de la inversión entre causas y efectos, las valoraciones pasan a ser percibidas como esenciales¹¹. Es tras nociones como estas donde los sistemas educativos como el nuestro, en su rol de escenificadores de la disposición social, ocultan su silencioso rol programador.

En la mirada despectiva de Navarro hacia sus estudiantes se encuentra implicada una tendencia a objetualizarlxs, en el sentido de que lxs juzga en su inmediatez sin tener en cuenta sus subjetividades, dando pie así a una forma de interacción sumamente viciada. Como afirma Paulo Freire en *Pedagogía de la liberación* [1998], la educación debiese ser por principio dialógica, lo cual requiere la interacción entre sujetos y no la de un sujeto con objetos. “Toda práctica educativa [Propone Freire] demanda la presencia de sujetos, uno que, al enseñar aprende, otro que, al aprender, enseña, de allí su carácter gnoseológico” (68). Algo similar es lo que se encuentra en juego cuando Gabriela Mistral, en su “Decálogo de la maestra”, escribe “Ama. Si no puedes amar

¹¹ Pierre Bourdieu expone esto en *La dominación masculina* para explicar el proceso histórico según el cual la femineidad, que es una construcción social que lleva en sí una carga negativa al ser comprendida como subordinada a la masculinidad, ha sido más tarde tomada como un argumento esencial para justificar y legitimar el sometimiento de las mujeres.

mucho, no enseñas niños” (22). Para enseñar resulta indispensable reconocer al otro, a quién se le enseña, en su estatuto de sujeto afectivo¹².

La actitud objetualizadora del narrador, en conjunción con su afán por imponerse como macho alfa, son seguramente los elementos que se encuentran operando tras el malsano interés sexual que en un determinado punto comienza a experimentar por Laura Contreras, una de sus estudiantes. Son, así mismo, la fuente de ciertos arranques de misoginia que podemos encontrar en su relato, con calificativos como “perras” (117) o “mujeres de menor valía” (84), o de ciertas expresiones homofóbicas, como cuando dice: “pero cómo pude haber terminado justo ahí. El tipo era simpático, era amable, pero era gay”, al referirse a un amigo de Andrea que lo alojó en su casa en una noche de borrachera, y que Navarro sospecha que pudo haber abusado sexualmente de él mientras dormía por el solo hecho de que es homosexual.

El punto de inflexión más importante en esta historia se encuentra dado por la llegada a mediados de año escolar de Terri, un nuevo estudiante. Es este un acontecimiento que queda en suspenso desde el comienzo del relato: “‘Oiga, colega’, me dijo [Sandra, la profesora de química] como acordándose de algo, ‘fíjese en el nuevo, está de antología’” (10). Su aparición por fin en escena puede ser leída como una concretización de la mirada viciada que ha desarrollado Navarro respecto de sus alumnx, como una jauría a la que tiene que domar: “Sacudí un poco la cabeza. Decidí que verdaderamente necesitaba restregarme los ojos. Aclaré la vista, miré bien, ¡Era un perro! ¡Un perro con chaqueta de mezclilla! ¡Se rascaba el cuello con la pata trasera!” (54).

En la perrunidad de este alumno se encuentran encarnados los prejuicios de Navarro quien, al verse enfrentado a ellos de este modo, queda fuera de sí, comenzando un tortuoso camino de

¹² Esta frase guarda además, conjuntamente, otro sentido, el cual apunta a que, para conocer cualquier cosa de manera efectiva, es necesario dejarse afectar por aquello que se pretende conocer. Como escribe la misma Mistral en su poema “Ama”, “Si no amas, no conoces el universo, porque el árbol, el mar y la noche no son entendidos sino por el amador” (21).

progresiva desestabilización. Terri, con una conducta soberbia e impasible, obteniendo buenas calificaciones y haciéndose pololo de Laura, llega a poner en crisis la pretendida posición de macho alfa de Navarro.

La concepción del narrador de las relaciones interpersonales en términos de dominación, y puntualmente, siguiendo un paradigma clásico, de una dominación de la parte masculina sobre la femenina, queda de manifiesto cuando dice: “El caminar de Terri al lado de Laura se llenó de cierta autoridad. Y el de Laura al lado de Terri de cierta sumisión” (68). En este mismo sentido, resulta significativo que el personaje de Laura aparezca en la narración recién en el episodio de la llegada de Terri, cuando Navarro pasa asistencia mientras intenta ver al nuevo alumno. Es ahí cuando la menciona por primera vez, al pasar por su nombre en el listado: “Laura Contreras (Mijita)” (52). Esto nos sugiere que su deseo sexual se encuentra signado por una pretensión de validarse, haciendo de ella algo a conquistar, como un emblema o un territorio que debatir. Laura es introducida como un elemento para disputarse, y sigue cumpliendo esta función hasta su última aparición.

Hacia el final de la novela, luego de haber topado fondo tras ser echado de la casa por su novia Andrea, Navarro se enfrasca en un paseo nocturno sin rumbo por las calles de Valparaíso. Es en este viaje cuando aparece de manera más literal su pretensión por erigirse como líder dominante de una manada, después de haber acariciado a un perro callejero y de haberle comprado vienasas a él y a otros cuantos, provocando que lo comenzaran a seguir fielmente: “Pronto me vi caminando por las calles del plan de Valparaíso con mi jauría personal. Yo era el macho alfa” (118). Su vagancia lo lleva a encontrarse de frente con Terri, quien, encerrado por el séquito de perros, se ve forzado a pelear en una batalla de uno contra uno con Navarro, quien por fin obtiene su desahogo matándolo a golpes. Esto sin embargo, como nos revela de inmediato el narrador, nunca sucedió. Lo que ocurrió en verdad, dice, es que si bien efectivamente se encontró con Terri y se dispuso a pelear contra él, tuvo que desistir porque de inmediato llegó Laura: “Y yo lo comprendí todo en un destello: habían discutido hace pocos momentos, por eso el Terri se había adelantado y ella lo siguió más atrás con

tristeza. Pero además supe de inmediato la raíz de esa posible discusión, cuya superficie podría haber sido la razón más banal. Laura estaba embarazada” (128). Siguiendo la lógica de Navarro, de Laura como un territorio a conquistar, este embarazo puede ser entendido como el triunfo definitivo de Terri.

Terri, ya en su figura misma, ostenta el evidente título de ser el más perro en un espacio en donde todxs, sin excepción, tienen algo de quiltrxs callejerxs. El mismo Navarro, de hecho, se va reconociendo dentro de esta categoría cada vez más a medida que avanza en su relato. A lo largo del texto podemos encontrar algunas marcas textuales de su perrunidad, como “[...] un tipo al que no había visto en mi perra vida” (41) o “[Terri] era un perro malgenio como yo” (55). Es sin embargo recién hacia el final del libro, al comienzo de su delirante viaje nocturno por las calles de Valparaíso, cuando reconoce de manera más explícita su condición:

Valparaíso es el patrimonio de la perrunidad. Difícilmente se va a encontrar una ciudad con más perros callejeros. Lo malo es que están feos, llenos de tiña, flacos y machucados. Y cagan en todos lados, ¡cuánta mierda pisé en Valparaíso! Y estoy seguro de que también más de alguna vez pisé mierda humana. Porque para qué andamos con cosas: muchas de las personas que vivimos ahí no estábamos mejor que los perros. Una buena parte éramos quiltros lanzados a las calles, tristes o alegres, hambrientos o satisfechos, siempre a la buena de Dios. Yo me sentía así: un quiltro sin dueño, que no sabía a dónde ir, qué hacer, dónde estar (104-105).

Queda así de manifiesto que en el desprecio de Arturo Navarro hacia sus alumnxs, expresado en analogías donde los equipara con animales, subyace conjuntamente un desprecio hacia sí mismo. Desprecio a la marginalidad con sus marginales estando en la marginalidad y siendo un marginal. Aparece en esto representado el que a mi parecer es el aspecto más macabro de la violencia simbólica, el cual radica en que las personas desfavorecidas dentro de la sociedad, al verse marcadas por una carga negativa, tienden a despreciar sus propios modos de vida, dificultando así el que lleguen a establecer sentidos comunitarios entre ellas, y dando pie a la proliferación de los tan

frecuentes discursos aspiracionales de nuestro contexto en los que se nos incita a un constante esfuerzo por ascender socialmente. Pienso que es esta falta de pertenencia la que se encuentra en juego en el no saber a dónde ir, qué hacer ni dónde estar del narrador (105).

Durante todo el relato, Navarro sufre el reconocerse parte de sus estudiantes queriendo sin embargo situarse en un estadio superior. Se asume parte de ellxs diciendo: “Allí [al Ricardo Nixon School] llegaba lo que botaban de los otros colegios. Y me parece que esto último incluía también al cuerpo docente” (15), o “Yo –a la larga- me sentía uno más de ellos. A veces soñaba que era su compañero y no su profesor” (51). A su vez, revela claramente su deseo de distinguirse cuando habla del comportamiento que comenzó a tener para intentar llamar la atención de Laura: “Trataba de ser genial en clases. De ostentar sabiduría y erudición para ver si la impresionaba. No podía dejar de hablar de mí mismo de tal forma que le pareciera alguien interesante: de las cosas que había hecho, las que no había hecho, del magíster, mis amigos valientes, mis amigos sensibles, mis amigos inteligentes” (64).

En este juego entre pretenderse superior a sus alumnxs y reconocerse parte de lo mismo, hay momentos específicos en los cuales su característica mirada objetualizadora se ve fisurada, como cuando relata el drama de lxs alumnxs repitentes a final de año, lxs cuales llegan a despertar su sensibilidad y su preocupación (90-96). Hay, así mismo, ciertos puntos en los que se aproxima a establecer relaciones intersubjetivas con sus estudiantes. Es lo que sucede cuando lee un cuento escrito por Sanhueza: “Por mucho tiempo tuve la impresión de que Sanhueza era un completo imbécil, hasta que di como tarea escribir un cuento” (40). Ese escrito, que, según cuenta Navarro, trataba sobre el drama de un joven que había nacido prematuro, que había sido criado por su abuela, y que a su pesar se encontraba sumido en la adicción a la pasta base, “más que cuento [dice] parecía un grito de auxilio” (41). Algo similar ocurre cuando se refiere al Maxi, un alumno que se vanagloria de ser poeta:

A mí me gustó su desparpajo y creí que podía sacarle el rinde al hombre. Pero resulto que no le interesaba en lo más mínimo saber de Parra, de Neruda, de De Rokha, de Huidobro, de la Mistral, de Vallejo, de Lira, de Millán, de Rojas, de Nadie”. Esos pobres imbéciles no le llamaban la atención. Y era porque lo suyo era el rythm and poetry, el rap, con su propio canon, sus propios héroes, sus propias leyes (90 - 91).

Aquí, Navarro reconoce: “El ignorante era yo” (91), y dice haber sentido el impulso de aprender más de ese mundo. Estas interrelaciones, sin embargo, no llegan a concretarse. Ni siquiera tiene la oportunidad de ver a Sanhueza después de evaluar su escrito: “Nunca pude entregarle la nota del cuento porque un día no volvió más al colegio: su abuela le había permitido partir a un trabajo que había conseguido en el norte. En Jalama, quizás; o en Antofapasta, vaya uno a saber” (41). Respecto a Maxi, por otro lado, resuelve no adentrarse en su realidad:

Decidí entonces estudiar el tema usándolo a él como referente. Pero al final no me fue muy bien porque en el fondo siempre he sido un viejo mañoso y no me gusta hacerme a la fuerza amigo de nadie [...] Se corría además el rumor de que el muchacho era jalero. Y si era jalero se juntaba con jaleros [...] A las finales me amariconé como siempre y me limité a pedirle que hiciera trabajos y disertaciones sobre el tema. Algo aprendí, pero no lo suficiente (91).

La última interacción con sus estudiantes que narra Navarro consiste en él contándoles dos anécdotas con sendas moralejas, una sobre un hombre que se estaba ahogando y otra sobre dos tipos que estafaban a turistas en el Perú haciéndose pasar por chamanes y dándoles peyote en un supuesto ritual místico. Con la primera les enseña: “no se nublen, el que se desespera se ahoga. Y lo peor es que pueden ahogar a la gente que tiene a su alrededor. Aprendan entonces a surfear el caos, aprendan a tranquilizarse cuando estén en medio de lo peor” (132). De de segunda extrae como lección: “disfrute de la iluminación, entre en trance de vez en cuando, ponga su vida en peligro y disfrute. Pero hágalo para salir de ahí como un Buda, como un hermoso Buda mojado que sale de una playa brava bajo la luna” (141). Esta última interacción pudo haber dado sentido al hundimiento que significó para él trabajar en este colegio; un hundimiento que lo llevó también a hundir un poco

más a sus estudiantes y del cual, podemos pensar, sacó alguna lección. Pero lo cierto es que nunca sucedió. Luego de narrar cómo les contó ambas anécdotas, dice:

Y bueno, ya lo saben: algo así podría haber sido mi última clase en el Ricardo Nixon y yo me sentiría ahora un poco mejor persona. Pero por supuesto no fue así. Nunca volví a dar clases en ese colegio y jamás volví a encontrarme con ninguno de esos pobres infelices.

Tampoco fui capaz de seguir mis propios consejos (142).

La historia de Arturo Navarro en el Ricardo Nixon School es la historia de su fracaso. Es también el testimonio de su transfiguración; de cómo su autopercepción se desestabiliza cuando se ve enfrentado a la realidad concreta de aquello y de aquellxs hacia lxs que tenía una mirada llena de prejuicios. Esto último resulta claramente notable en la interpelación que sufre por parte de la animalidad como tal, encarnada en la figura de Terri, quien, en su insubordinación, lo conduce al desborde de sus ideas preliminares de lo animal como una categoría ajena e inferior de por sí.

El fracaso del narrador, tratado sin nunca perder el sentido del humor, deja al final una sensación amarga en el lector que, con ciertos problemas del sistema educativo ya enunciados y representados, le dan pie para enfrascarse en un ejercicio reflexivo acerca del malestar en la escolarización. A su vez, su progresiva mutación nos empuja a cuestionar la confiabilidad de las directrices acorde a las cuales leemos la realidad, a lxs otrxs y a nosotrxs mismxs. O al menos eso fue lo que me pasó a mí.

IV. EL HOYO NEGRO

(Sobre *Space Invaders*)

La novela *Space Invaders* (2013), de Nona Fernández, se propone como un sueño conjunto que es también un recuerdo conjunto de un grupo de ex compañerxs que, muchos años después de haber salido del colegio, evocan sus vivencias escolares en una narración en la que sus voces se van superponiendo y entremezclando, de modo que muchas veces resulta difícil vincular el relato a una identidad fija que lo esté enunciando.

Las acciones rememoradas tienen lugar en Santiago de Chile, principalmente en el liceo del barrio Avenida Matta del que todxs fueron alumnxs, y transcurren entre los años 1980 y 1985 proyectándose hasta 1994. La institución escolar aquí representada aparece como cómplice del régimen dictatorial imperante en esos años, respondiendo a ese orden y respaldándolo por medio de la promoción de valores patrióticos (con insistentes puestas en escena del combate naval de Iquique por parte de lxs estudiantes) y la inculcación de un riguroso silencio respecto a la contingencia política: “Que profesor, que antes de empezar queremos hacerle una pregunta. Que qué pregunta quieren hacer. Que qué es meterse en política [...] Que niños, contesta el profesor de matemáticas, que esta es la clase de matemáticas y que al colegio se viene a estudiar y no a hablar leseras” (49).

El ambiente escolar descrito en la novela me hace pensar en dos ideas presentes en el texto “Escuela pública y sistema escolar: transformaciones históricas y proyecciones”, de la profesora Leonora Reyes. Primero, que la reestructuración curricular que tuvo lugar durante el periodo dictatorial se fundamentó en la profundización de valores patrióticos y en la diferencia social, propiciando una preparación eficiente reservada exclusivamente para aquellxs “más capaces” que pudiesen entrar a la universidad. A los demás solo se les entregó educación básica, con la cual,

según palabras de Augusto Pinochet escritas en una carta a su ministro de educación Alfredo Prieto, serían “entrenados para que queden capacitados para ser buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas” (57). La segunda idea tiene que ver con el sentido de esta reestructuración curricular en relación con el proyecto de nación que fue impuesto. Reyes contrasta el carácter del modelo educativo desarrollista, que empieza a cobrar forma ya desde la crisis socioeconómica del centenario, con el modelo impuesto durante la dictadura militar, basado en el racionalismo de mercado:

En cuanto a lo curricular, durante las primeras décadas de este siglo [se refiere al siglo XX] se buscaba un joven que colaborara y contribuyera al cambio social. Se ponía atención en sus potencialidades al estar el modelo educativo centrado en la formación de recursos humanos para una sociedad que construía su propia industrialización. En la actualidad se busca un joven que pueda integrarse de manera eficiente a un modelo de mercado abierto (59).

Vemos expresada en esta reflexión el sentido utilitarista que cobra la escuela y la enseñanza luego del golpe de estado. Con el nuevo modelo educativo, el desarrollo deja de ser entendido en un sentido social y comunitario para pasar a estar referido a una formación de ciertas aptitudes individuales, las cuales se encuentran siempre en función de lo que el mercado local, subordinado a un orden capitalista globalizado, vaya exigiendo. Así, estos “buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas” ocupan el lugar de carne de cañón en un proyecto egoísta, como lo hicieron en otro tiempo aquellxs jóvenes lanzadxs a pelear en la Guerra del Pacífico. Así aparece expresado en la narración de uno de los sueños de Zúñiga, uno de los integrantes del grupo de ex compañerxs que recuerda, cuando dice:

A lo mejor [lxs soldados de aquella guerra] solo eran como nosotros, un ejército de adolescentes, punta de lanza barata con apellidos de mierda, provenientes de un liceo de mierda, sin tradición ni vista a la cordillera, sin idiomas extranjeros con los que defenderse, cabecitas negras tirándose a la piscina sin salvavidas, a poto pelado, preparando el territorio para los otros, siempre para los otros. Soldaditos de plomo chapoteando en este mar falso sin tener mucha idea de que batalla pelean (66).

Son estas las circunstancias que determinan la triste situación de estxs ex compañerxs que, ya adultxs, sueñan y rememoran cansadxs desde distintos puntos del Gran Santiago: “Desde nuestros colchones desperdigados por Puente Alto, La Florida, Estación Central o San Miguel, desde las sábanas sucias que delimitan nuestra ubicación actual, refugiados en los catres que sostienen nuestros cuerpos cansados que trabajan y trabajan” (14). Es una vida similar a la que sobrellevaban lxs dos protagonistas y narradorxs de *Av. 10 de julio Huamachuco* (2007), otra de las novelas de Nona Fernández, en la que Greta, una de estos personajes, dice: “Un recuerdo puede diluirse con el tiempo y dejar sólo la sensación, la idea, el concepto. Un recuerdo puede borrarse a punta de calmantes, ansiolíticos, antidepresivos, somníferos, terapias, exceso de trabajo, mucha vida social y ocupaciones, pero hay cosas que se anclan a la memoria y que permanecen ahí esperando que uno tenga el valor suficiente para buscar en ellas” (169).

Las vidas de estos personajes que rememoran se encuentran huérfanas, ya que no son capaces de hallar un sentido dentro de la positividad neoliberal a la que se dio forma durante la dictadura. Todxs ellxs, repartidos ahora por distintos puntos de la ciudad, se encuentran emparentadxs por haber experimentado una misma realidad, la cual sin embargo, por oponerse a la oficialidad delineada por el gobierno dictatorial, avalada luego por discursos concertacionistas promotores del silencio y el olvido, no es reconocida como constitutiva de la cultura dominante. Ante esta orfandad y sin un objetivo que aparezca del todo claro, se abocan al ejercicio de hacer memoria.

Sergio Rojas, en su texto “Profunda superficie: memoria de lo cotidiano en la literatura chilena”, contrasta el concepto de historia (en el sentido historiográfico) al de memoria. Según expone, la historia constituye un gran relato, el cual, siguiendo al filósofo Frank Ankersmit, presenta en sí la paradoja de estar conformado por acontecimientos que cuentan con un “coeficiente de facticidad inédito”, los cuales, sin embargo, se subordinan a la idea de establecer un flujo que se enlace coherentemente con un presente, sirviendo así como explicación de este (232). El concepto

de memoria, por otro lado, lo entiende como una dimensión encriptada en el pasado, cuya significación no radica en un sentido de trascendencia, “Porque la memoria no procede siguiendo cadenas causales, describiendo procesos o seleccionando los antecedentes que permiten comprender una época, sino aprehendiendo un tiempo subjetivado en una atmósfera de inmanencia” (236). La memoria, entonces, corresponde a una dimensión de la subjetividad en la que conviven recuerdos y olvido, y a la que no se puede acceder libremente, ya que aparece en la conciencia de manera fragmentaria y altamente incoherente, guardando episodios que cuentan con un valor en sí mismos y no en tanto piezas de un desenlace lógico causal.

El tiempo que habitan los personajes de *Space Invaders* resulta inquietante. Como afirma Sergio Rojas, “En el presente neoliberal, agotadas las utopías e ideologías que hicieron de la historia un factor de subjetivación fundamental, el presente es asediado por un pasado que no se ha marchado porque los relatos que hacían pasar el tiempo se agotaron” (242). Una inquietud similar es la descrita por Patricia Espinosa en su artículo “Memoria e insubordinación en la narrativa de mujeres chilenas del siglo XXI”, donde escribe: “El sentido del pasado en el presente (Jelin) no tiene por función un futuro deseado, no hay expectativas de futuro en las novelas de nuestro corpus¹³” (172). A pesar de que la novela se compone casi en su totalidad de los recuerdos de estos personajes, sería impreciso afirmar que remite a un pasado, porque aquello a lo que se refieren está lejos de haber quedado atrás. Son cosas que se encuentran en la esencia misma de lo que son en el momento desde el que narran. Son su presente. Pero podríamos decir también que no habitan un momento que pueda ser denominado presente con toda propiedad, porque no cuentan con un tiempo anterior estable, fijado discursivamente. No hay nada sólido sobre lo cual sostener sus existencias. De ahí que no puedan tampoco proyectarse hacia un futuro. No son capaces de “conjeturar un

¹³ Estas son *Póstuma* (2000) de Lina Meruane; *El espejo roto* (2010) de Beatriz García Huidobro; *Fuenzalida* (2012) y *Space Invaders* (2013) de Nona Fernández; *Dices Miedo* (2011) de Eugenia Prado; *El tarambana* (2013) de Yosa Vidal; *Carne de perra* (2009) de Fátima Sime; *No aceptes caramelos de extraños* (2011) de Andrea Jeftanovic; *Memory Motel* (2011) de María José Viera-Gallo; *Pasajeros en tránsito* (2011) de Rossana Dresdner y *Qué vergüenza* (2015) de Paulina Flores.

desenlace verosímil para los conflictos del presente” (Rojas, 235), porque los acontecimientos de su vida no se enmarcan dentro de un curso significativo. Guardan en sí un vacío debido a que el relato coherente de la historia del país (ese según el cual se traza una línea secuencial que va de la dictadura a la transición, y de la transición a la democracia) no sirve para explicar sus propias vidas. Lo que han sido y lo que son ha quedado de hecho obliterado y aplastado por este relato oficial.

Lxs narradorxs de *Space Invaders*, al recordar y escribir su infancia, reparan en el modo en el que no les fue dado conocer del todo el horror propio del momento histórico en el que vivieron por el hecho mismo de haber sido niñxs en un contexto dictatorial: “Ninguno tiene claro el momento exacto, pero todos recordamos que de golpe aparecieron ataúdes y funerales y coronas de flores y ya no pudimos huir de eso, porque todo se había transformado en algo así como un mal sueño. A lo mejor siempre había sido así y no nos habíamos dado cuenta. A lo mejor Maldonado tenía razón y antes éramos muy chicos” (58). Este rasgo aparece como una constante en las narrativas que han sido denominadas literatura de los hijos, aquella de los autores a los que les tocó vivir la dictadura sin haber podido experimentar el momento del golpe ni la realidad anterior a este. Así por ejemplo, en *Formas de volver a casa* (2011), de Alejandro Zambra, el narrador dice:

La novela es la novela de los padres, pensé entonces, pienso ahora. Crecimos creyendo eso, que la novela era de los padres. Maldiciéndonos y también refugiándonos, aliviados. Mientras los adultos mataban o eran muertos, nosotros hacíamos dibujos en un rincón. Mientras el país se caía a pedazos nosotros aprendíamos a hablar, a caminar, a doblar las servilletas en forma de barcos, de aviones. Mientras la novela sucedía, nosotros jugábamos a escondernos, a desaparecer (57).

Otro ejemplo entre muchos es el del libro *En voz baja* (1995) de Alejandra Costamagna, donde la narradora recuerda la manera en la que su familia se esforzaba en ocultarle los detalles relativos a la detención política de su padre. En *Space Invaders*, es la escuela la que aparece sugerida como agente del ocultamiento; como un espacio que se pretende sustraído del acontecer político nacional:

“A lo mejor nos habían mareado con tanta tarea de Historia, tanta prueba de matemáticas y representaciones de combates contra los peruanos. De pronto las cosas despertaron de otro modo” (58).

Al principio de la narración, los grandes hechos políticos y la vida escolar efectivamente aparecen dissociados, como dos dimensiones que apenas se rozan. La novela comienza en el año 1980, con una niña entrando de la mano de su papá carabinero al liceo del barrio Avenida Matta, mientras “Afuera, en la calle, aún quedan los restos de una celebración que dejó algunos panfletos, botellas vacías y basura desperdigada por la vereda. La nueva constitución propuesta por la junta militar fue aprobada por una amplia mayoría” (13). Estas dos dimensiones, sin embargo, no logran mantenerse como esferas separadas por mucho tiempo, y los grandes acontecimientos nacionales, cargados de horror, van ingresando progresivamente en la cotidianidad de lxs niñxs a medida que el relato avanza.

Al comienzo del segundo capítulo, llamado aquí “Segunda Vida” en alusión al juego Space Invaders, aparece la misma niña en el mismo liceo, ahora en 1982, sentada en una banca en el patio comiendo una marraqueta con jamón y queso mientras sus compañerxs de séptimo básico corren y juegan a su alrededor. El mal, mientras tanto, se presenta acechante:

Hace unos meses [se nos dice] el ex presidente Eduardo Frei Montalva, líder de la oposición al General Augusto Pinochet, falleció de un shock séptico sin explicación en una clínica particular. Tiempo después un grupo operativo de la Central Nacional de Inteligencia disparó cinco veces en la cabeza y después degolló al líder sindical Tucapel Jiménez. Ambas noticias fueron titulares en los diarios en su momento. Dos ejemplares de esos diarios se encuentran archivados en la biblioteca del liceo, dispuestos en una carpeta gruesa en el estante número cuatro del tercer pasillo. Ninguno de los niños del liceo ha abierto esa carpeta todavía (37).

La niña que aparece en ambas escenas es Estrella Marisella González. Es en torno a ella que se articula el relato. Es el foco de los sueños y los recuerdos (recuerdos que son sueños) del grupo de ex compañerxs: “A veces soñamos con ella, desde nuestros colchones desperdigados [...]

refugiados en los catres que sostienen nuestros cansados cuerpos que trabajan y trabajan; de noche, y a veces hasta de día, soñamos con ella” (14). Y es que la presencia de Estrella González, hija de un carabinero, resulta determinante en el hecho de que el horror haya ingresado con toda su magnitud en las vidas de lxs niños que fueron estxs adultxs que rememoran.

En la “Segunda Vida” encontramos la narración de Zúñiga que sueña y recuerda un episodio en el que junto con Riquelme, otro de lxs niñxs del curso, corre hacia el frontis del colegio para arrojar unos panfletos a pedido de su hermano, los cuales no sabe muy bien lo que dicen, pero le parece que son la citación a una gran marcha contra Pinochet (41 - 42). Luego de lanzar los papeles, cuando se disponen a entrar otra vez al colegio, un hombre montado en un automóvil Chevy Chevette color rojo les toca la bocina y les hace señas desde adentro. Riquelme reconoce que es el tío Claudio, un tío de Estrella González, “familiar o algo así que hace las veces de chofer” (43), que trabaja para don González, el papá de la niña. La narración de este episodio termina con Zúñiga diciendo, a propósito del tío Claudio: “Riquelme dice que es simpático, que le prometió sacarlo a pasear en el Chevi rojo cuando quisiera [...] Tengo la secreta fantasía de que me saque a pasear en el Chevette rojo a mí también” (43 - 44), en una ironía que resulta escalofriante. Lo sucesivo en esta historia aparece más adelante solo sugerido, con el recuerdo de los rumores en el colegio de que “parece Zúñiga y Riquelme hicieron algo malo” (48); con la narración en primera persona plural de una voz o de varias que dice(n) estar cruzando el patio del colegio en un pequeño Chevy rojo de juguete conducido por el tío Claudio (50 -51); con el grupo de compañerxs saliendo todxs juntxs a la calle para protestar (52 - 53); y con el relato de un sueño de Riquelme, en el que combina los elementos que presencié una vez que fue invitado a la casa de Estrella González para hacer un trabajo del colegio. En esa visita, con la que suele soñar, jugó Space Invaders con la niña durante muchas horas, en una consola que había pertenecido al hermano fallecido de ella (23). Más tarde, vio llegar a don González, el papá de Estrella, que se sentó en el sillón y se quitó su mano izquierda ortopédica (25). Después del incidente de los panfletos, Riquelme sueña con una mano color verde

fosforescente que sale a la caza de algún niño extraterrestre en la pantalla de un televisor, y luego con muchas manos verdes, que “salen de un cañón terrícola a la caza de más space invaders” (54).

Ya en la “Tercera Vida”, el horror se hace patente de lleno en la cotidianidad de estxs estudiantes. La narración se sitúa esta vez en el año 1986. Se nos cuenta que el 29 de marzo los hermanos Vergara Toledo, quienes habían tenido que abandonar sus estudios por sus vínculos políticos, fueron baleados por agentes de Carabineros en la Villa Francia. Ese mismo día, en el frontis del colegio Integración, el profesor Manuel Guerrero y el apoderado José Manuel Parada, ambos comunistas militantes, fueron secuestrados por carabineros. Sus cuerpos juntos con el de Santiago Nattino, otro militante, fueron encontrados degollados en un sitio eriazo camino al aeropuerto de Pudahuel. Una semana más tarde, la niña (Estrella González) deja de asistir a clases (57). “Maldonado sueña con la palabra *degollados*” (58); Fuenzalida con la voz de un locutor entregando la noticia; Acosta con un ataúd, y con el hijo de uno de los muertos, un escolar igual a ellxs. Zúñiga dice que su familia fue detenida al llegar a su casa luego de ir al funeral. “Donoso y Fuenzalida fueron apaleados en una concentración estudiantil. Donoso perdió la movilidad de su dedo meñique y Bustamante terminó en la posta central con diez puntos en la cabeza” (59). En la casa de Riquelme comenzaron a recibir llamadas anónimas amenazantes. “Donoso fue registrado por un grupo de carabineros”. Transcurridos dos días de búsqueda, la mamá y el papá de Zúñiga todavía no aparecían. “Una noche, a la salida de su trabajo, la mamá de Riquelme fue secuestrada. Doce horas después la soltaron. Traía sus pezones cortados con una hoja de gilette en forma de cruz” (60).

En el año 1994 aparecen en la televisión don González, reconocible por su mano ortopédica, y el tío Claudio. Son dos de los seis agentes involucrados en el caso degollados (68). El hecho de que la presencia de Estrella González haya resultado determinante en la forma en la que el horror se aproximó a la vida de estxs estudiantes aparece simbolizado en un sueño de Zúñiga, en el que la ve

a ella sacando el tapón de una piscina en el medio del desierto, en la que lxs compañerxs se estaban bañando desnudxs:

La arena se escurre. Todo se va por un hoyo [...] Y entonces resisto, trato de no caer, manoteo y me afirmo de las paredes de la arena, pero la corriente es más fuerte y me succiona y los muros se desarman y me voy. Mis pies entran al hoyo, mis piernas, mis caderas, mi tórax, mi cuerpo y antes de desaparecer la veo a ella con el tapón entre las manos.

Está desnuda

Se ve linda. Siempre se ve linda.

La melena negra empapada de mar, el olorcito a chicle.

Perdóname, Zúñiga, me dice. Por favor perdóname.

Ella, sin embargo, no es culpable ni responsable de nada de lo que ha ocurrido. Al contrario, es una más de las víctimas. Patricia Espinosa afirma que tanto la protagonista de *Fuenzalida* (2012) como la de *Space Invaders*, de Nona Fernández, son “mujeres que han experimentado el peso de una historia no elegida que profanó su infancia y su adultez” (“Memoria e insubordinación en la narrativa de mujeres chilenas del siglo XXI”, 176). En el caso de la segunda, esto termina de quedar claro cuando, hacia el final de la novela, en un cuarto apartado llamado “Game Over”, es narrada su muerte. Estrella es acribillada a manos del teniente de Carabinero Félix Sazo Sepúlveda, su ex marido que no ha podido asumir la separación. El suceso tiene lugar en el año 1991, en el Hotel Crown Plaza del centro de Santiago, donde ella atendía como recepcionista.

Nada de esto lo soñamos [nos dice(n)]

Lo hemos leído en la crónica roja del diario que se encuentra en la carpeta gruesa en el estante número cuatro del tercer pasillo de la biblioteca del liceo (73).

¿Qué implica la asociación constante entre sueños y recuerdos? Ambos fenómenos suelen aparecer en la novela como indisociables e indiferenciables:

No sabemos si esto es un sueño o un recuerdo. A ratos creemos que es un recuerdo que se nos mete en los sueños, una escena que se escapa de la memoria de alguno y se esconde entre las sábanas sucias de todos [...] Si hubiera una diferencia entre unos y otros, podríamos identificar de dónde salió, pero en nuestro colchón desmemoriado todo se confunde y la verdad es que ahora eso poco importa (41).

Veíamos, siguiendo a Segio Rojas, que las experiencias evocadas mediante el trabajo de la memoria no cuentan con un significado fijo dentro de una cadena significativa, como sí sucede con los acontecimientos que forman parte de los relatos históricos. Por no ser elementos constitutivos de un flujo de sentido, las situaciones pasadas de las memorias huérfanas, como aquellas del grupo de ex estudiantes, no se concatenan con un momento presente de un modo definido. Por esto, se encuentran abiertas a dar forma a nuevos sentidos, los cuales emergen recién en el momento de la rememoración, según como sean conjugadas las situaciones y experiencias atraídas. Así, el trabajo de la memoria es similar al trabajo del sueño. Ambos, a su vez, por constituir procesos creativos, se emparentan también con la dimensión poética de la escritura.

Sigmon Freud sin embargo, en “Sobre el sueño”, se contrapone a esta idea al afirmar que el sueño no opera como creador por ser solo conjugador de elementos presupuestos: “no despliega una fantasía que le sea propia, no juzga, no infiere y en general no rinde otra cosa que condensar el material, desplazarlo y refundirlo en forma sensorial intuible, a lo cual todavía se agrega esa última e inconstante piecita que es la elaboración interpretadora” (649). Me pregunto, no obstante, hasta qué punto esta conjugación de elementos presupuestos no podría ser entendida como un acto de creación. Es el mismo Freud quien afirma, en este mismo texto, que tras la *transfiguración* de los elementos de la vigilia a la que da forma el *trabajo del sueño*¹⁴, siempre se puede encontrar algún enunciado desiderativo (632), de modo que los sueños, y sobre todo aquellos más confusos y de más difícil interpretación, suelen encubrir algún deseo de la vigilia que muchas veces no logra

¹⁴ En “Sobre el sueño”, el *trabajo del sueño* es el proceso mediante el cual el contenido latente, aquel que corresponde a los pensamientos oníricos más profundos y que resultan ser los verdaderos excitantes del sueño, son transfigurados en contenido manifiesto, que es entendido como aquellas figuraciones que aparecen claramente en el sueño, constituyendo su contenido explícito (625).

emerger en la conciencia por encontrarse reprimidos (656). Al dormir, dice, el estado represivo de la vigilia disminuye pero sin llegar a desaparecer. Es por esto que los deseos prohibidos, si bien aparecen en los sueños, no lo hacen de manera explícita, ya que el trabajo del sueño se encuentra en función de “*no traicionar los pensamientos oníricos prohibidos*” (654). Acorde a esta noción, vemos que aquello que no cuenta con una forma explícita de ser dicho en la vigilia tampoco lo hace en el sueño. Podríamos entonces pensar en estos deseos como cosas siempre indecibles que sin embargo en el sueño encuentran su expresión, la cual es siempre perifrástica.

Lo que sucede en el quehacer poético es similar. Entiendo el potencial poético del lenguaje como aquél capaz de abrir una nueva dimensión de la existencia, hasta entonces relegada a lo impensable por no haber contado jamás con una forma que sirviese para significarla. Podemos referirnos a esta apertura como un uso tropológico del lenguaje, en tanto que las palabras son empleadas, pero no para referir aquello a lo que remiten convencionalmente, sino que conjugándolas para crear nuevas formas expresivas. Los elementos constitutivos de una positividad son así tomados, pero no para permanecer en la familiaridad de lo ya abierto y lo ya dicho de lo que forman parte, sino que, por el contrario, para hacer emerger lo negativo, traspuesto fuera de los márgenes de la claridad.

Lo rememorado, al igual que la poesía, o que ciertos sueños inquietantes, puede llegar a perturbar la claridad imperante. Puede hacer emerger formas de expresar todas aquellas cosas que han sido reprimidas. Si la memoria emerge como tal recién en el momento de la rememoración, no siendo nunca algo antemano, hacer memoria es también entonces ir creando sentidos; y es muchas veces ir tanteando maneras de decir lo que se supone no tendría que ser dicho. Porque cuando aquellas situaciones y experiencias que han quedado fuera del supuesto curso causal de los hechos son evocadas, llegan a marcar un contrapunto que resulta disonante respecto al discurso de la historia, siempre coherente, claro y armónico, a pesar de las atrocidades que pueda guardar dentro de sí.

El que en la novela no haya un “futuro deseado”, como afirma Patricia Espinosa, no significa que no exista un debate de sentidos. De hecho, como ella misma dice, aquí “los personajes que sobreviven, en su adultez, se dan a la tarea de recordar y reconfigurar un presente” (176). Y es que esta reconfiguración es el paso fundamental para poder pensar en un proyecto futuro.

En esta obra encontramos a personajes que han sido vencidos por el terrible ganador de la historia, pero que, sin embargo, no se quedan subsumidos en la derrota. Resisten rememorando, soñando, enunciando e intentando restituir una comunidad, aunque aquello que los emparenta, ese pasado común y el triste curso que fueron tomando sus vidas, no cuente con una forma definitiva que los aúne: “Los sueños son diversos, como diversas son nuestras cabezas, y diversos son nuestros recuerdos, y diversos somos y diversos crecimos” (14). Quizá aquello que más los emparenta es justamente el vacío de no contar con algo común y estable sobre lo cual sostenerse.

El afán de debatir sentidos no se haya solo en el acto de rememorar y soñar, sino que aparece también en el contenido mismo de lo rememorado y lo soñado. Así, en la infancia evocada, estos personajes –lxs niñxs que fueron- encuentran muchas veces modos de contraponerse al adoctrinamiento que tenía lugar en el espacio escolar.

Al principio, todxs lxs estudiantes aparecen dispuestos en una formación rígida. La voz que narra dice: “Nos han ordenado uno delante del otro, en una larga fila en medio del patio del liceo. A nuestro lado, otra larga fila, y otra más allá. Formamos un cuadrado perfecto, una especie de tablero. Somos las piezas de un juego, pero no sabemos cuál” (17). Se encuentra aquí presente la idea de la escuela como instancia de escenificación social. El juego para el que están siendo preparadxs estxs niñxs es el de la vida luego de que el modelo neoliberal fuese instalado el país. Allí, sus funciones en tanto piezas es la de ser “buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos

patriotas” (Reyes, 57¹⁵). Sin embargo, en un determinado momento, lxs alumnxs hacen uso de esta misma formación para salir a marchar a las calles:

Nunca lo habíamos hecho, pero lo hicimos. Cruzamos la reja del liceo y salimos en manada. Avanzamos uno delante del otro, en una larga fila, pero esta vez no vamos a la sala de clases, vamos a la calle [...] De pronto, en medio de una gran avenida, un par de manos que no son nuestras empiezan a aplaudir a un ritmo desconocido [...] Y entonces, para no ser menos, sacamos las nuestras del hombro confiable del compañero de adelante y, sin saber cómo, ya estamos en esto, percutiendo un ritmo nuevo que sobrepasa nuestros cuerpos [...] Somos la gran pieza de un juego, pero todavía no sabemos cuál (52 - 53).

La manera en la que para contraponerse a un poder dominante hacen uso de una formación que inculcando el orden y la disciplina busca serle servil a ese mismo poder, me hace pensar en el concepto de resignificación al que se refiere Judith Butler en *Mecanismos psíquicos del poder*. En este libro, Butler desarrolla el argumento de que no hay sujeto que sea anterior al poder ni que pueda simplemente sustraerse de este, ya que los procesos de sujeción son correlativos a los procesos de subjetivación. La oposición al poder, por lo tanto, no debiese ser buscada en una dimensión ajena a este, sino que en las condiciones mismas a las que da lugar, cuyas significaciones y potencialidades no son nunca unívocas. Butler escribe: “La dimensión formativa del poder no debe entenderse de manera mecanicista o conductista. El poder no siempre produce de acuerdo a un propósito o, su producción es tal que a menudo desborda o altera los propósitos para los cuales produce (29)”. Así como en la poesía pueden ser empleados términos constitutivos de una positividad para remitir a algo que se encuentre fuera de esta, en la lucha contra el poder es posible hacer uso de los elementos y las condiciones que él mismo define para hacerle frente, resignificándolas.

Otra instancia de resistencia en los episodios rememorados que me parece destacable es aquella que tiene lugar en el momento en el que lxs niñxs se reúnen de noche en una sala oscura mientras

¹⁵ Citando a Pinochet.

sus padres y madres pasan a una reunión de apoderados. Adentro, dan pie a un juego en el que se buscan, se tocan, se besan, se saborean, se huelen, se lamen, se muerden. El fragmento es una clara reversión narrativa del poema “La pieza oscura” de Enrique Lihn. En la sala oscura, los estudiantes, que han llegado vestidos con sus “ropas reales”, juegan su propio juego (45). Este espacio de descubrimiento erótico, en el que por un momento son capaces de sobreponerse a algunas de las normas represivas más elementales por las que se encuentran constantemente reprimidos, se ofrece como un punto desde el que las formas constitutivas de la positividad pueden ser puestas en entredicho. Como afirma Didi-Huberman, “En el nivel de la percepción, la noche se revela para ser constituyente de la ‘voluminocidad’ del lugar, precisamente porque nos priva de ella por un momento” (66). En la negrura de la oscuridad, cuando los contornos visuales se pierden, todo aquello que a la luz resultaba familiar comienza a generar inquietud. Solo en la claridad las formas singulares resultan claras. En la negrura, por el contrario, las individualidades se funden entre sí: “aquí no hay palabras, ni nombres, somos solo un cuerpo de muchas patas y manos y cabezas, un marcianito del Space Invaders, un pulpo con brazos de varias formas que juega este juego a oscuras que está a punto de terminar” (47).

En estos dos episodios rememorados, así como en el gesto mismo de rememorar, soñar y narrar, aparece un afán por llegar a establecer vínculos comunitarios, oponiéndose al individualismo al que da pie el sistema de explotación neoliberal. En esto se deja ver un impulso a resistir y a combatir a pesar de todo, aunque a veces la derrota política parezca absoluta. Esta voluntad y esta actitud subyacen a toda la obra, que puede ser leída como una invitación a la acción. O al menos así la leí yo.

V. EXAMEN PROPIO

(Sobre *Facsimil*)

Entre el corpus abordado, *Facsimil* (2014), de Alejandro Zambra, es sin duda el libro que resulta más difícil de clasificar en términos genéricos. Sería impreciso inscribirlo en las categorías de la narrativa o la poesía. Me parece que lo más acertado es situarlo dentro de la línea del libro-objeto, junto a obras como los *Artefactos visuales* (1972) de Nicanor Parra, *La nueva novela* (1977) de Juan Luis Martínez o *El árbol del lenguaje en otoño* (1996) de Andrés Anwandter, en lo que respecta a la tradición literaria chilena. Más puntualmente, puede ser entendido como un libro-objeto que constituye una suerte de parodia de un objeto determinado, que es algún facsimil del examen verbal de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) según su estructura vigente en 1993.

El texto está construido como noventa preguntas de selección múltiple con cinco alternativas cada una (de la A a la E). Estas preguntas se encuentran distribuidas entre cinco categorías que son: “I. TÉRMINO EXCLUIDO”, “II. PLAN DE REDACCIÓN”, “III. USO DE ILATIVOS”, “IV. ELIMINACIÓN DE ORACIONES” y “V. COMPRENSIÓN DE LECTURA”¹⁶. La tradicional dinámica del examen en el que se basa, que exige en cada pregunta la búsqueda de una única respuesta correcta, es aquí contrariada en todo momento con formulaciones que no se someten a

¹⁶ En el libro, al comienzo de cada sección aparece una glosa explicando la dinámica de los ejercicios sucesivos. Estos textos son una réplica de los que aparecían en la PAA:

-Término excluido: “En los ejercicios 1 a 24, marque la opción cuyo sentido no tenga relación ni con el enunciado ni con las demás palabras” (13).

-Plan de redacción: “En los ejercicios 25 a 36, marque la opción que corresponda al orden más adecuado para construir un buen esquema o plan de redacción” (23).

-Uso de ilativos: “En los ejercicios 37 a 54, complete el sentido del enunciado, intercalando los elementos sintácticos que corresponda” (35).

-Eliminación de oraciones: “En los ejercicios 55 a 66, señale qué oración o párrafos del enunciado puedan ser eliminados, porque no agregan información o no guardan relación con el texto” (45).

-Comprensión de lectura: “A continuación encontrarás tres textos, cada uno seguido por problemas o preguntas basadas en su contenido. Cada ejercicio tiene cinco opciones. Elija la que parezca más adecuada” (69).

esta lógica (con preguntas que admiten cualquier respuesta, respuestas que escapan a las preguntas, alternativas idénticas entre sí, etc.). Temáticamente, desperdigadas entre los enunciados y las alternativas, a lo largo de la obra van apareciendo ideas e historias en las que se deja sentir el peso de un orden sociopolítico del que la PAA es un elemento constitutivo.

La PAA fue una prueba estandarizada desarrollada por el Departamento de Evaluación y Registro Educacional (DEMRE) de la Universidad de Chile, instaurada en el país en el año 1966 como instrumento para uniformar los procesos de selección y matrículas en la educación superior. Tuvo vigencia hasta el 2002, cuando fue reemplazada por la actual Prueba de Selección Universitaria (PSU), que es aplicada hasta la actualidad. Constaba de dos secciones de carácter obligatorio: la Prueba de Aptitud Verbal y la Prueba de Aptitud Matemática, además de una serie de Pruebas de Conocimientos Específicos (PCE) que incluían exámenes de matemática, biología, química, física, ciencias sociales e historia y geografía de Chile, los cuales eran requeridos para la postulación a ciertas carreras. Antes de su aplicación, los sistemas de selección variaban de institución en institución, y consistían principalmente en exámenes escritos y orales ante comisiones evaluadoras, además de programas de bachillerato u otros criterios. Contra la evidente posibilidad de arbitrariedad a la que dejaban espacios estos métodos, y respondiendo a la masificación de alumnx que concluían su educación media para luego postular a la educación superior, la PAA se presenta como un instrumento de selección objetivo y sistemático.

Durante la dictadura, esta prueba, en su sistematicidad, pasa a ser una pieza esencial dentro de un orden educativo sumamente segregador que, respondiendo a lógicas del racionalismo de mercado, instala la noción de los colegios como empresas que venden un servicio, cuya calidad (medida solo en términos de resultados estandarizados) tiende a variar acorde al precio. A pesar de que esta prueba según sus presupuestos buscaba más medir habilidades que conocimientos, por lo que, en teoría, el origen de los postulantes no sería un factor determinante, lo cierto es que

igualmente, para ser contestada de manera óptima, exigía a quienes la rendían una preparación escolar que respondiese al desarrollo de dichas habilidades. En otras palabras, la tónica fue que quienes contaban con mayores recursos económicos podían optar a colegios que los preparasen mejor para rendir la prueba, a la vez que los colegios se veían empujados a adaptarse a estas lógicas estandarizadas para acreditar su calidad.

El vínculo de complicidad que la PAA guardaba con un sistema segregador, no obstante, no resulta evidente. Su función programadora, en tanto dispositivo que propicia cierta escenificación social, queda oculta tras su supuesta objetividad. A su vez, la uniformidad a la que da lugar, que radica en que todos los postulantes son evaluados bajo los mismos parámetros, se presta para ser mal interpretada como un respaldo del principio de igualdad de oportunidades para los ciudadanos. Pienso con esto en la idea de Heidegger de que la esencia de las cosas útiles (qué son y cómo son) se encuentra velada por su propia servicialidad, la cual descansa en su confiabilidad. Así sucede con esta prueba, que calza dentro de los parámetros de un mundo dispuesto de una determinada manera a la vez que sirve a la disposición de dicho mundo. De este modo, es a la medida de aquello a lo que contribuye a formar, dando pie a una circularidad en la que se legitima en lo mismo a lo que legitima, pasando por natural en aquello que naturaliza.

El obrar artísticamente a propósito de algo siempre implica sacar a ese algo a propósito de lo que se obra de la habitualidad en la que reposa. Esa capacidad de inquietar, de desestabilizar y de hacer emerger lo negativo vibrante en lo familiar, me parece una característica definitoria del arte. Es lo que hace *Facsimil*, que al obrar a partir de la PAA, tomando su forma pero para abrir una nueva dimensión que escapa a su funcionalidad, pone en entredicho la confiabilidad en la que este examen suele descansar.

En el ejercicio creativo que da forma a este libro se deja ver un marcado tono crítico contra la Prueba de Aptitud. En primer término, se contraponen a la noción mecanicista de que exista una

respuesta única e invariable para cada pregunta, cuestionando así el supuesto principio de objetividad sobre el que este examen se sostiene. Conjuntamente, este cuestionamiento a las características de la educación formal tienen su correlato en el contenido de los enunciados y las alternativas. Así por ejemplo, en la primera sección, correspondiente a “Término excluido”, la palabra “**1. Facsímil**” se encuentra junto a “B) Imitación” y “C) Trampa”, y “**3. Educar**” junto a “C) Entrenar”, “D) Domesticar” y “E) Programar” (15). En la sección II, “Plan de redacción”, en el ejercicio “**35. Nadar**”, uno de los fragmentos del texto dice: “4. O quizás si te enseñaron a nadar en el colegio. Quizás fue lo único que te enseñaron. No a nadar, pero a mover los brazos y las piernas. Y a aguantar la respiración durante horas” (30 - 31). Y en el primer texto de la sección V, “Comprensión de lectura”, aparecen reproducidas las palabras de un ex profesor de religión que una vez, en un encuentro casual, le dijo al narrador y a sus compañeros: “el nacional¹⁷ está podrido, pero el mundo está podrido [...] Los prepararon para esto, para un mundo en donde todos se cagan entre sí. Les va a ir bien en la prueba, muy bien, no se preocupen: a ustedes no los educaron, los entrenaron” (77 - 78).

Si bien en estas palabras se deja leer la problematización de una instancia más amplia que la PAA en sí misma, en el sentido de que remiten al proceso educativo en general, a su vez la voz que enuncia habla desde, y en gran medida sobre, una realidad específica; desde una experiencia personal. Como sucede con gran parte del trabajo literario de Alejandro Zambra, en *Facsímil* es posible establecer un paralelismo entre la biografía del autor real y la voz que enuncia dentro de la obra. Teniendo esto en cuenta, se hace notorio que gran parte de estas consideraciones son, fundamentalmente, a propósito de la experiencia escolar en el establecimiento donde el escritor estudió, el Instituto Nacional General José Miguel Carrera, un reconocido colegio emblemático del centro de Santiago, solo para hombres, de excelencia y gratuito. La cotidianidad en esta institución, como aparece representado en “Instituto nacional”, otra de las obras de Zambra, se encontraba

¹⁷ El Instituto Nacional General José Miguel Carrera.

signada por el imperativo de rendir académicamente, lo que en última instancia significaba rendir en las pruebas estandarizadas: “Recuerdo los últimos meses en el colegio, en 1993: el deseo de que todo se acabara pronto. Estaba nervioso, todos lo estábamos, esperando la gran prueba, que habíamos preparado a lo largo de seis años. Porque eso era el Instituto Nacional: un preuniversitario que duraba seis años” (111). Junto con esta carga tenía lugar un orgullo que rallaba en la soberbia (“Me acuerdo de haber dicho *mi colegio* con orgullo” [107]) y una presión por no poder quejarse, de modo que lxs alumnxs se veían forzados incluso a tener que aguantar en silencio las humillaciones por parte de inspectores o profesores, sosteniendo una valentía que se entremezclaba con un ideal de masculinidad: “Recuerdo que nunca nos quejábamos. Qué cosa tan tonta era quejarse, había que aguantar con hombría. Pero la idea de hombría era confusa: a veces significaba valentía, otras veces indolencia” (107). Sabiendo esto, se vuelve más claro el vínculo que encontramos en *Facsimil* entre la educación y el entrenamiento, la domesticación, la programación o el ser arrojado a una piscina.

Pero no solo la educación aparece tematizada en *Facsimil*. El texto se abre al tratamiento de una serie de materias, como las relaciones de padres e hijos, la escritura, el matrimonio, el divorcio, la convivencia en los ascensores y en general varios aspectos de la vida y la cotidianidad, logrando aprehender así un clima epocal. En este gesto de hacer ingresar temas como estos a la forma de la PAA, se deja ver una oposición a la idea de la educación como una práctica en la que se imparten conocimientos disociados de la experiencia concreta (una oposición a afirmaciones como la que encontramos en el ejercicio “40” de la sección “Uso de ilativos”: “Los estudiantes van [a] la universidad [a] estudiar, no [a] pensar” [37]).

Junto a esas historias íntimas aparecen además tratados asuntos relativos a los grandes acontecimientos de orden sociopolítico. Así sucede por ejemplo en el ejercicio “7” de la sección “Término excluido”, donde a propósito de la palabra “**Junta**”, se encuentran las alternativas “A) miedo” y “B) cadáveres” (16). Es lo que ocurre también en el ejercicio “37” de la parte de “Usos de ilativos”, que dice: “_____ las mil reformas que le han hecho, la constitución de 1980 es una

mierda”, y cuyas alternativas son: “A) Con”, “B) Debido a”, “C) A pesar de”, “D) Gracias a” y “E) No obstante” (37).

El hecho de que grandes hitos y asuntos personales aparezcan equiparados en este libro es expresivo de la comprensión de que ambos fenómenos están estrechamente interrelacionados. Esta concepción queda de manifiesto, por ejemplo, con el segundo texto de la parte de “Comprensión de lectura”, donde a propósito de la historia del primer matrimonio del narrador, el texto se abre hacia reflexiones sobre la tardía aprobación de la ley de divorcio en nuestro país. Y en uno de los ejercicios derivados de este relato, en el que el enunciado dice: “**80**. De acuerdo con el texto, la ley de divorcio no se aprobó antes en Chile debido a que:” (90), una de las alternativas es:

D) La prioridad era postergar ilimitadamente cualquier reforma que pusiera en riesgo los intereses de las empresas y la impunidad de los responsables de los crímenes de la dictadura, incluido, por supuesto, Pinochet. En ese contexto, la ley de divorcio era apenas un tema valórico, y hasta los líderes de la derecha –varios de ellos ‘anulados’ y vueltos a casar- sabían que era impresentable que Chile siguiera sin una ley de divorcio, pero dilataron el asunto hasta que fue necesario levantar un distractor poderoso para neutralizar el clamor por justicia y reformas radicales (91).

Otro ejemplo notable es el ejercicio “**57**” de la sección IV, “Eliminación de oraciones”:

- (1) El toque de queda consiste en la prohibición de circular libremente por las calles de un territorio determinado.
- (2) Suele decretarse en tiempos de guerra o de revueltas populares.
- (3) La dictadura lo impuso en Chile desde el 11 de septiembre de 1973 hasta el 2 de enero de 1987.
- (4) Una noche de verano mi padre salió a caminar sin rumbo fijo. Se le hizo tarde. Tuvo que dormir en casa de una amiga.
- (5) Hicieron el amor, ella quedó embarazada, yo nací.

- A) Ninguna
- B) 5
- C) 1,2 y 3

D) 4 y 5

E) 2

Resulta irónico contra las lógicas de esta prueba el que esta narración esté justamente en la sección que exige eliminar las oraciones o párrafos que, según se supone, no guardan relación con el texto. En contraposición a esta manera rigurosamente esquemática de pensar, en el libro las distintas dimensiones de la realidad, a veces aparentemente inconexas, son tratadas como partes indisociables de un todo.

A la hora de pensar en el ejercicio creativo que es *Facsimil*, me parece que el concepto de “juego” que trabaja Giorgio Agamben en su texto “¿Qué es un dispositivo?” resulta sumamente productivo

En este texto, Agamben propone considerar una triada en la que se puedan distinguir, preliminarmente, dos grandes grupos: por un lado los vivientes y por otro los dispositivos que los gobiernan y los conducen. La tercera parte es el sujeto, que resulta del entrecruzamiento de los dos primeros términos (4). Los dispositivos son entendidos, en palabras del autor, como “cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (3). Sabemos también, siguiendo a Foucault, que dispositivo hace referencia a una red de fenómenos altamente heterogéneos, que responden a una emergencia en un momento dado y que se inscriben en un juego de poder, desempeñando siempre una función estratégica dominante (Agamben, 1). Acorde a estas definiciones, tanto las instancias de educación formal en general como la PAA entrarían en el concepto de dispositivo.

Al pensar en una estrategia para hacerle frente al problema de que subjetivación y coerción sean procesos análogos, parece fútil la idea de simplemente deshacernos de los dispositivos. Estos

determinan la esencia misma de lo humano, siendo una base fundamental en el proceso de homonización. Es a partir de la escisión que separa al viviente de sí mismo y de su entorno que surge lo Abierto: “Mediante los dispositivos, el hombre trata de hacer girar en el vacío los comportamientos animales que se han separado de él y gozar así de lo abierto como tal, del ente en cuanto ente. A la raíz de cada dispositivo está, entonces, un deseo de felicidad. Y la captura y la subjetivación de este deseo en una esfera sabrada constituye la potencia especial del dispositivo” (4). La estrategia sería entonces restituir a un posible uso común lo que ha sido capturado por los dispositivos (4).

En la religión y el derecho romano, observa Agamben, profanar significa restituir al uso de “los hombres” algo que había sido reservado exclusivamente a los dioses (5). El sacrificio es el dispositivo que separaba lo sagrado de lo humano. Una forma de profanación tiene lugar en el rito sacrificial por contacto; se da cuando es tocado lo que se supone reservado a los dioses. Otra forma de profanar es el juego, entendido como el uso incongruente de lo sagrado, dejando caer el rito y conservando el mito (*jocus* o juego de palabras), o bien conservando el rito y dejando caer el mito (*ludus* o juego de acción) (5), como sucede en *Facsimil*, donde se conserva la forma del examen de Verbales y en parte su dinámica, pero alterando su contenido y su sentido habitual.

El uso al cual lo sagrado es restituido en el juego es especial, ya que escapa al uso utilitario. Es importante aclarar que no solo lo sagrado puede ser profanado, sino que también lo relativo a otras actividades serias (económicas, militares, jurídicas, educacionales, etc.). En cada caso se trata de “el pasaje de una religio, que es sentida ya como falsa y opresiva, a la negligencia como verdadera religio” (5). El juego, así, se convierte en la puerta a una nueva felicidad (5).

En todo esto hay que tener en cuenta que la idea de devolución o “restitución” que propone Agamben es solo provisoria y debe ser puesta en entredicho. Él escribe: “Pura, profana, libre de los nombres sagrados es la cosa restituida al uso común de los hombres. Pero el uso no aparece aquí como algo natural: a él se accede solamente a través de una profanación. Entre ‘usar’ y ‘profanar’

parece haber una relación particular, que es preciso poner en claro” (5). El uso al que las cosas son restituidas por medio de la profanación es originario; no existe con anterioridad a tal profanación, porque en verdad no hay algo así como una dimensión pura que rescatar. Como sostiene Judith Butler en *Mecanismos psíquicos del poder*, los procesos de subjetivación son indisolubles de los procesos de sujeción, y más aún, ambos términos forman parte de un mismo proceso. Efectivamente, resulta imposible pensar en un sujeto que no se encuentre constreñido a sentidos. El juego, se nos revela entonces, no conduce a la pura liberación de sentidos. Con esto, la “vuelta al uso común” de la que habla Agamben se nos revela como una conversión a un uso auténtico, que responda a un sentido propio. Tiene lugar, por tanto, una resignificación de aquello con lo que se juega. Llegado a este punto, cabe preguntarse cuál es la restitución o resignificación que se encuentra implicada en el juego de *Facsimil*.

Como hemos visto, a lo largo de este libro las historias generales y las particulares aparecen tratadas como partes indisolubles de lo mismo. Las intimidades, notamos, se encuentran afectadas por el orden sociopolítico en el que se inscriben. Veíamos también que la voz que enuncia habla desde un punto relativamente estable, el cual es analogable a la posición del autor real (extraliterario) de la obra. Es una voz que se pronuncia desde la particularidad y la intimidad. Una voz que siendo crítica sabe sin embargo que no puede desmarcarse de aquello que está criticando, porque en tanto subjetividad se encuentra en gran medida determinada por el orden que cuestiona. Más aún, en la lectura de este texto se puede sentir (pude sentir) un inquietante cariño por este orden, por la PAA, por la instancia educativa, por el contexto. Todo esto da lugar a una contradicción como la que aparece explicitada en el ejercicio “**28. Tu casa**”, del “Plan de redacción”:

1. Es de un banco, pero prefieres pensar que es tuya.
2. Si todo sale bien, terminarás de pagarla el año 2033.

3. Vives aquí hace once años. Primero con una familia, después con algunos fantasmas que también se fueron.
4. El barrio no te gusta, no hay plazas cerca, el aire es sucio.
5. Pero amas esta casa, nunca vas a abandonarla.

Patricia Espinosa, en su crítica a Facsimil para el diario Las Últimas Noticias (LUN), advierte la afectuosa complicidad que guarda el texto con el formato al que se somete y que pretende cuestionar: “Zambra parece no tener la energía necesaria para destruir una estructura a la que respeta mucho más de lo [que] aparenta, y por eso termina seducido por ella, engolosinado por una transgresión que casi se vuelve un homenaje” (párrafo 4). Ella esboza esta observación solo para defenestrar el libro, cuestionando su calidad por no ser lo suficientemente subversivo. Por mi parte, considero que en esta contradicción se encuentra su mayor valor. Esta tensión me ha llevado a entender algo.

Ahora mismo, y a lo largo de estas páginas, intento adoptar una postura crítica hacia las instancias de educación formal. No puedo, sin embargo, sustraerme de aquello de lo que hablo, ya que al tratar sobre procesos formativos como estos me estoy refiriendo también a lo que yo mismo soy. No puedo tampoco, como quizá he hecho demasiado, desplegar un juicio puramente negativo, callando cínicamente el cariño que siento por mi época escolar. Estoy en contra, por ejemplo, de la PSU y de todo lo que puede implicar, sobre todo para otras personas, pero al mismo tiempo recuerdo como momentos felices las tardes de ensayos en el colegio, que nos dejaban tiempo para jugar ping-pong entre una prueba y otra; o la noche en la que revisé mi puntaje, y la mañana siguiente, cuando fui con algunx amigxs a una feria de carreras universitarias.

Siguiendo a Agamben, podemos decir que los dispositivos pueden ser pensados como la puerta a una felicidad, ya que son el medio para mantenernos en el confort de lo ya abierto (4). Así, el éxito académico en la escuela y en pruebas de selección como la PAA o la PSU se presenta como el camino más claro y obvio para un desarrollo personal que implica acomodarse dentro de marcos

positivos, permitiéndonos alcanzar ciertas expectativas de “estilos de vida” (Pedraza). Es también, más elementalmente, una posibilidad de subsistencia. En el contexto del autor, además, (y aún hoy) es apreciado como el mecanismo de ascenso social por excelencia.

Lorena Amaro, en su reseña al libro de relatos cortos “Mis documentos”, de Zambra, identifica el tema de la clase media como uno de los principales ejes del libro. A propósito dice:

[...] la clase media de los textos de Zambra se encuentra en una frontera. Se trata de la clase media que en los años 80 preparó a sus hijos para ser la primera generación de profesionales; una clase media que vivía en poblaciones construidas a fines de los sesenta, provincianos advenedizos, periféricos, hijos o nietos de inquilinos, que sin embargo tenían en su agostado horizonte la profesionalización de sus hijos y el ascenso social de la familia [...] Se trata de una clase media que ya no existe: sus hijos de pronto comenzaron a viajar, a salir a comer, a hacerse de objetos que le dieron estatus, en tanto sus padres se aferraban a modos de vida anteriores al consumo desatado.

Esta condición, según afirma, deriva en desarraigo y culpa. Estos, me parece, son pesares medulares también en *Facsimil*. En su juego, este libro se apropia de la forma a la que se somete para volverla una interrogación sobre su peso y su significación en la configuración de la identidad propia. Queda la pregunta acerca de cuál es el lugar de dicha identidad y cuál es nuestra potencialidad si, como la voz que habla desde los marcos de la forma a la que se somete, nos encontramos sumamente determinados, en nuestras alegrías o en nuestros malestares, por instancias que nos exceden.

VI. CONCLUSIÓN

“Un diálogo sobre el poder” es un conocido registro de una conversación entre los filósofos franceses Michel Foucault y Gilles Deleuze, en la que hablan acerca del rol político efectivo de los intelectuales en la lucha contra la explotación capitalista. Los dos se muestran de acuerdo en que en su contexto se ha llegado a un punto histórico en el que teoría y práctica se relacionan de una nueva manera, ya que ambos términos han perdido su discontinuidad al amalgamarse. Es en este sentido que Deleuze afirma: “Ya no hay representación, sólo hay acción, acción en la teoría, acción en la práctica en relaciones de relevos o redes” (24). Acorde a esta idea, propone que la teoría debe ser “exactamente como una caja de herramientas” y que “no tiene nada que ver con el significante” (26). Vemos con esto que la producción intelectual es tratada aquí como una cosa útil, y como tal se define siempre dentro de los marcos de un mundo ya dispuesto. Esta preocupante noción termina de quedar en claro cuando Deleuze dice: “La realidad es lo que hoy día pasa efectivamente en una fábrica, en una escuela, en un cuartel, en una prisión, en una comisaría” (30).

Como bien sostiene Gayatri Spivak a propósito de esta última afirmación, “Esta exclusión de la necesidad de la difícil tarea de hacer producción ideológica no ha sido saludable. Ha ayudado al empirismo positivista —el principio justificante del neocolonialismo capitalista avanzado— a definir su propia arena como ‘experiencia concreta’, ‘lo que ocurre realmente’” (307). Foucault y Deleuze reniegan del concepto de representación ya que consideran indigno hablar por otro. Vemos en todo esto un anhelo de libertad que apela a la emergencia de un sujeto no coartado: “[...] cuando la gente se pone a hablar y a actuar en su propio nombre [-Dice Deleuze-], no opone otra representatividad a la falsa representatividad del poder” (28 - 29). Spivak, por su parte, entiende que no es posible

apelar a una suerte de yo puro, ya que los sujetos, en su configuración misma, se encuentran atravesados por una multiplicidad de discursos.

Pienso que en las obras literarias que he analizado a lo largo de este trabajo (*Space invaders*, *Facsímil* y *Ricardo Nixon School*), así como aquellas en las que no he podido tratar tan detenidamente (“Instituto Nacional”, “Últimas vacaciones” y “Quiltras”), se encuentra presente un afán por hacer “producción ideológica”, como dice Spivak. Todas ellas, al representar estéticamente la escuela como una instancia de representación estética (en el sentido de que es donde se nos inculca una topología conceptual acorde a la que solemos leer la realidad) y política (en tanto que nuestro paso por estas instituciones resulta determinante en la posición que ocuparemos en la sociedad), contribuyen a sacarnos de una ilusión tautológica que radica en la tendencia a pensar en la positividad neoliberal, de la cual el sistema educativo constituye una parte esencial, como la arena concreta, lo que ocurre realmente. Al detener la contemplación en el proceso formativo que tiene lugar en la escuela, las formas y las presencias se nos develan en su condición esencial de formación y presentación respectivamente, siguiendo la formulación de Didi-Huberman¹⁸. En otras palabras, gracias a esta posibilidad de detenida contemplación las verdades aparecen en su dinamismo y por lo tanto en su provisoriedad. Y con esto, apartada la idea de la habitualidad como una Verdad, trascendente, transhistórica, natural y políticamente neutra, se nos hace posible pensar en un más allá que escape a los estrechos y egoístas márgenes de la positividad neoliberal.

En el análisis de los libros que he trabajado en los capítulos III, IV y V he intentado dejar de manifiesto el coeficiente de negatividad que presenta cada cual, en el sentido de que cuentan con una fuerza capaz de inquietarnos, sacándonos de la familiaridad de la positividad imperante. Y es que nada en estos libros aparece como una certeza lisa y llana. Los mismos personajes que enuncian se asumen a sí mismos como sujetos atravesados por una serie de contradicciones. Es lo que sucede con Arturo Navarro, el profesor primerizo e improvisado de *Ricardo Nixon School* que a medida

¹⁸ Ver página 18.

que avanza en su relato sufre una tortuosa revelación en cuanto que se va descubriendo igual de “quiltro callejero” que sus estudiantes, por quienes experimenta un malsano rechazo que contrasta a su vez con las lúcidas críticas que esboza contra el segregador sistema educativo neoliberal. Es posible apreciar también contradicciones constructivas en las subjetividades de lxs narradorxs de *Space Invaders*, un grupo de compañerxs que en su adultez aparecen profundamente marcadx por el peso de un régimen dictatorial cuyo horror fue ingresando progresivamente en sus vidas, y por una institución escolar que actuó en complicidad con este orden impuesto. Así mismo, el sujeto que enuncia en *Facsimil*, a pesar de afanarse en subvertir la forma y las lógicas de la PAA, se presenta a sí mismo constreñido dentro de los esquemas este examen y de la positividad de la que esta prueba forma parte.

Asumiendo la complejidad de la realidad, lo que se haya en estos libros no es ni la aceptación de la habitualidad positiva ni la mera negación de esta, sino que una vocación por debatir los sentidos, resignificando o haciendo propio aquello que se supone funcional a un poder opresivo, como sucede con la rígida formación escolar que aparece en *Space Invaders*, que en un determinado momento es utilizada por lxs compañerxs para salir a la calle a marchar en acto de protesta, o con el esquema de la PAA, que es empleado en *Facsimil* para cuestionar las lógicas de esta misma prueba al hacer ingresar un potencial subjetivo al formato de un examen que se pretende objetivo en su sistematicidad.

Bibliografía

- AMARO, Lorena. “Mis documentos de Alejandro Zambra”. 2015. *letras.mysite*. 02 de dic. de 2018. <<http://letras.mysite.com/lama211015.html>>.
- AGAMBEN, Giorgio. “Qué es un dispositivo” (2006). En Libertad de palabra. Web 20 de junio. 2018. <<http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>>.
- BENJAMIN, Walter. *Tesis de filosofía de la historia* (1959). *Anticapitalistas*. 02 de dic. De 2018. <<http://www.anticapitalistas.org/IMG/pdf/Benjamin-TesisDeFilosofiaDeLaHistoria.pdf>>
- BOTTINELLI, Alejandra. “Narrar (en) la ‘post’: la escritura de Álvaro Bisama, Alejandra Costamagna, Alejandro Zambra”. *Revista chilena de literatura, núm 92* (abril, 2016). Pp. 7-31.
- BOURDIEU, Pierre. *La dominación masculina* (1998). Trad: Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama, 2000.
- BUTLER, Judith. “Introducción” y “3. Sometimiento, resistencia y resignificación. *Entre Freud y Foucault*”, en *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción* (1997). Trad. Jacqueline Cruz. Valencia: Cátedra, instituto de la mujer, 2001
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Martín. *Lo que vemos, lo que nos mira* (1992). Trad. Horacio Pons. Buenos Aires: Manantial, 1997.
- ESPINOSA, Patricia. “Memoria e insubordinación en la narrativa de mujeres del siglo XXI”. *Taller de letras N°59* (2016): 169-182.
- _____. “Space invaders” (22 de noviembre de 2013) en *Crítica*. 2014. *letras.mysite*. 16 de oct. de 2018. <<http://letras.mysite.com/pesp310314.html>>
- FERNÁNDEZ, Nona. *Space Invaders*. Santiago: Alquimia, 2013.
- _____. *Av. 10 de Julio Huamachuco*. Santiago de Chile: Uqbar. 2007.

- FLORES, Paulina. “Últimas Vacaciones” en *Qué vergüenza*. Santiago: Hueders, 2015.
- FOUCAULT, Michel. “Un diálogo sobre el poder, por Gilles Deleuze y Michel Foucault” y “Verdad y poder. Diálogo con M. Fontana” en *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Selección e introducción de Miguel Morey. Madrid: Alianza, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía* (1996). Ciudad de Mexico: Siglo XXI editores, 1997.
- FREUD, Sigmund. “Sobre el sueño” (1901) en *Obras completas, Volumen 5*. Trad. José Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu. 1953.
- GEISSE, Cristian. *Ricardo Nixon School*. Santiago: Emecé, 2016.
- HEIDEGGER, Martín. *El origen de la obra de arte* (1935). Trad. Ronald Kay. Santiago: Ediciones Departamento de Estudios Humanísticos, 1976.
- ILIENKOV, Évald Vasílevich. “La escuela deba enseñar a pensar” 31 de oct. 2014. marxismocrítico. 28 de jun. 2014. <<https://marxismocritico.com/2014/10/31/la-escuela-debe-ensenar-a-pensar/>>
- MISTRAL, Gabriela. “Poética de la educación” en *Pasión de enseñar* (Eds. Cristian Warnken y Ernesto Pfeiffer). Valparaiso: Editorial UV de la Universidad de Valparaiso, 2017.
- PEDRAZA, Zandra. “Derivas estéticas del cuerpo”. *Desacatos. Número 30* (mayo-agosto, 2009). Pp. 75-88.
- REYES, Leonora (2011). “Escuela Pública y sistema escolar: transformaciones históricas y proyecciones”. *Revista Docencia* N° 44, Septiembre 2011.
- ROJAS, Sergio. “Profunda superficie: memoria de lo cotidiano en la literatura chilena” *Revista chilena de literatura, núm 89* (abril, 2015). Pp. 231-256.
- RUIZ SCHNEIDER, Carlos. *De la república al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chacravorty. "¿Puede hablar el subalterno?" (1985). *Revista colombiana de antropología*. Volumen 39 (2002). Pp. 297-364.

URIBE, Arelis. "Quiltras" en *Quiltras*. Santiago: Los libros de la mujer rota, 2017.

ZAMBRA, Alejandro. *Formas de volver a casa*. Barcelona: Anagrama, 2011.

_____. "Instituto Nacional" en *Mis documentos*. Barcelona: Anagrama, 2014.

_____. *Facsimil*. Santiago: Hueders, 2014.

"Prueba de Aptitud Académica." *Wikipedia, La enciclopedia libre*. 18 ago 2018, 21:23 UTC. 2 dic 2018, 05:14
<https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Prueba_de_Aptitud_Acad%C3%A9mica&oldid=110039904>.