

Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos.

Violeta Núñez ⁱ

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Barcelona, marzo de 2007.

*“Hay acciones minúsculas destinadas
a un incalculable porvenir”.*

María Zambrano

*“Todas las penas pueden soportarse si las
ponemos en una historia o contamos una
historia sobre ellas”.*

Isak Dinesen

0. Para comenzar.

Quisiera comenzar agradeciendo esta invitación al Ministerio de Educación* pero, muy en particular a Patricia Redondo, propulsora del encuentro y a quienes con su trabajo, con su interés y su presencia lo hacen posible. Gracias pues por esta cordial disposición, que me permite hoy tener el honor de estar aquí, con todos ustedes, en este espacio de intercambios.

En segundo lugar, considero pertinente —antes de entrar propiamente en la materia de mi exposición— dar cuenta del lugar desde el que hablo. Intento siempre parcial, lacunario, pero a cuyo esfuerzo de formulación debemos

* Esta conferencia fue pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina en abril de 2007.

sentirnos convocados. Si uno no intenta precisar desde dónde habla, parecería ocupar TODO el lugar de la VERDAD: un lugar con pretensiones de absoluto.

Por el contrario, he de decir que hablo desde un cierto y acotado lugar teórico. Se trata de una disciplina *nueva* en el campo de las llamadas Ciencias de la Educación.

La disciplina a la que hago alusión da en llamarse *Pedagogía Social*. Para algunos no deja de ser un *invento español*. En parte, yo también así lo creo... No obstante, como buena *novedad*, la Pedagogía Social tiene su historia. Comienza hacia mediados del XIX en Alemania, con Paul Natorp en su *Curso de Pedagogía Social*. Avanza tortuosamente en las primeras décadas del siglo XXⁱⁱ. Su actualización se realiza después de la Segunda Guerra Mundial, tanto en Alemania como en Francia, donde hay dos trayectorias con ciertas diferencias teórico-técnicas: las escuelas de Trabajo social — Pedagogía Social en el primer país; las de Educadores Especializados en el segundo.

La Pedagogía Social, como disciplina teórica y sus modelos de educación social es, sin duda, la peculiaridad y la aportación de España. Pero tampoco se trata aquí de un campo homogéneo, sino de un campo estructurado (en el sentido establecido por Pierre Bourdieuⁱⁱⁱ) según diferentes posiciones paradigmáticas. Debo asimismo agregar que yo hablo desde una posición estructural que, en España, tiene carácter emergente, no hegemónico.

Desde ese lugar, nos planteamos a la Pedagogía Social como la disciplina pedagógica desde la que se trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión / exclusión. Así, y en alusión a esas fronteras, se trata de un trabajo de ampliación —en lo pedagógico y en lo político— de las dimensiones de las responsabilidades públicas en educación. En el sentido de que el momento actual y sus desafíos nos llevan, en educación, a pensar y a actuar más allá (y más aquí), de la escuela o, dicho en otros términos, allí donde la escuela (para

poder constituirse como espacio de efectivo ejercicio de transmisión de saberes) requiere de otros *partenaires* sociales a fin de poder centrar su función.

De esta manera, postulamos a la Pedagogía Social como un espacio para pensar, y también para poner en marcha, cuestiones que tienen que ver con la igualdad y los derechos, en el marco de las nuevas condiciones económicas, respecto al acceso a la cultura, a la participación social y a la dignidad de las personas.

Algunas de estas consideraciones son las que quisiera hoy compartir aquí, a fin de ponerlas a debate y discusión.

1. Presentación^{iv}.

Vamos a interrogarnos sobre la función de la educación en general y de la educación social en particular, sobre sus alcances y sus límites, en el marco de las modalidades actuales de segregación que denominaremos *procesos de exclusión*.

La hipótesis que voy a desplegar sostiene que, desde los discursos globales hegemónicos, se postulan dos figuras específicas de la exclusión en el campo educativo. Dos modalidades que se pretenden de gran alcance y que se articulan, se combinan, se atraviesan o superponen según momentos y contextos sociales. Vamos a señalar a estos procesos como:

- a) **la degradación de los sistemas escolares públicos a meros contenedores;**
- b) **la proliferación de programas de *intervención social directa* diseñados desde la idea de la “*prevención*”.**

Para el despliegue de esta hipótesis vamos a recurrir a los siguientes elementos:

- 1) Referencias a lo que llamaremos *minorización* de las infancias;
- 2) Recorrido breve en torno a la noción de exclusión;
- 3) Alusión al vaciamiento educativo de los sistemas escolares públicos;

- 4) Señalamiento del alcance de los despliegues de los dispositivos de gestión poblacional.

Partimos de considerar a la educación como un *anti—destino*, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación... Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son pre—decibles sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, sólo decibles a *posteriori*.

Voy a hablar aquí de y desde una pedagogía social que se interroga acerca de instituciones y funciones que apelan a la educación y que, habitualmente, quedan fuera de los discursos pedagógicos al uso. Se trata, entonces, de dar visibilidad pedagógica a tales prácticas. Estas han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano. Se han de ocupar de cada uno. Sobre todo de aquéllos de los que muchos sólo se preocupan para ponerles un rótulo, encuadrarlos en una categoría y considerarlos *flujos estadísticos* a los que se prefigura un destino cierto: la exclusión cultural, social y económica.

1. La minorización de las infancias y adolescencias.

Menores es la categoría que, a lo largo del siglo XX, pasó a designar no sólo al conjunto de niños y adolescentes que no han alcanzado la mayoría de edad, sino particularmente a aquéllos a los que la mirada del control social ubica como “peligrosos”^v. Los *menores* devienen (a partir de la creación del Primer Tribunal Tutelar de Menores, en Chicago, en 1899) objeto específico de *intervenciones sociales*, tanto desde la perspectiva preventiva como punitiva, so pretexto de educarlos.

Ya en el siglo XVIII aparece, a partir de ciertas propuestas, en un espectro que va de Juan Bautista de Lasalle a Johann Pestalozzi, la noción de una educación específica para pobres. En efecto, se trata de una educación tal que les permita soportar la pobreza; vivir resignados e incluso felices en ese horizonte estrecho y sin miras al que, según parece, se hallan irremisiblemente destinados. Se trata de una educación degradada a adiestramiento, como disciplina del cuerpo y del alma^{vi}.

Es también la premisa que, a manera de coartada, justificó, un siglo después (a finales del XIX), la sustracción de los así llamados menores “*de los procesos de derecho penal y [la creación de] programas especiales para niños delincuentes, dependientes y abandonados*” (Platt: 37).

Esta concepción de la educación, particularmente de la educación social, como tarea de *intervención social*, realiza hoy una especie de retorno por la puerta grande. En efecto, desde finales del siglo XX asistimos a la expansión de una suerte de *minorización* de infancias y adolescencias a escala planetaria, aunque con impactos diferenciales, según localizaciones geográficas y/o económicas. Se trata de predeterminar sectores a los que se atribuyen características específicas y a los que se les asigna un destino social (cultural, económico) prefijado.

Vamos a hablar de ese concepto de educación usado en sentido segregativo.

Hoy, las infancias y adolescencias de ese 80% de la población mundial que, según la definición de la OCDE^{vii}, “*nunca constituirán un mercado rentable*” pues su “*exclusión social se agudizará a medida que los otros vayan progresando*”; esas infancias y adolescencias, digo, se piensan (en los organismos internacionales hegemónicos), como objeto de peculiares tratamientos en dispositivos que se gestionan en nombre de la educación, pero cuya característica es el vaciamiento cultural que los inscribe en el lema pestalozziano de *educar al pobre para vivir la pobreza*.

2. La exclusión.

Pensar sobre la noción de exclusión, nos lleva a interrogarnos acerca de la concepción que tenemos de lo social: si entendemos a la sociedad de hoy como un destino marcado o bien si la entendemos como un momento donde las bifurcaciones son posibles. En otros términos: si no tenemos más remedio que seguir en la profundización de la vía liberal y lo que ésta conlleva (fragilización de lo político, subsumisión de lo social en las leyes de mercado); o bien podemos abocarnos a reconstruir los fundamentos de la democracia, redefiniendo las relaciones entre el mercado y el dominio político; los contratos sociales y sus alcances.

La exclusión aparece como efecto del modelo neoliberal de expansión capitalista, de la extensión de las leyes de mercado a todas las esferas de la vida humana. He aquí un importante nudo del que parten las principales dificultades del actual momento histórico: pretender *hacer mercado* con la política, con la educación, con la sexualidad, con la cultura...

Por otra parte, la exclusión también puede hacernos pensar, a la manera de Manrique, que *todo tiempo pasado fue mejor...* Sin embargo, no ha habido tal pretérito perfecto. Lo nuevo y turbador de nuestra actualidad es que la exclusión ha rasgado los tenues velos que, en otros momentos, fueron (en)cubriendo las operaciones de construcción de lo social y sus costes.

Con esto queremos decir que la noción misma de exclusión apunta a lo que ya Kant definió como la *insociable sociabilidad humana*^{viii}, esto es, a la *dimensión estructural* de lo social. Por lo cual no nos es dado operar con ella de manera directa. De allí que la educación constituya un frágil pero eficaz modo de hacer con el *malestar en la cultura*^{ix}.

Podemos entender la exclusión como una *construcción social* que recubre tres conjuntos de prácticas:

1. lisa y llanamente, la eliminación del diferente;
2. encierro y/o deportación;

3. dotar a *ciertas* poblaciones de un estatus especial, que les permite coexistir en la comunidad pero que les priva de ciertos derechos de participación, en actividades sociales, culturales, económicas.

En 1998, en Barcelona, se realizaron unas Jornadas bajo el título *La clínica ante la segregación*. Allí tuvimos oportunidad de señalar este curioso fenómeno en las prácticas sociales y educativas: la exclusión *en el interior* de los dispositivos sociales y educativos. Ya no se pone *fuera*, o en los márgenes. Hay una centralidad de la exclusión: *éxtimo* (segregación en lo interior). Por ejemplo, en el sistema escolar, una de tales modalidades se gestiona bajo el eufemismo de *sujetos con necesidades educativas especiales*. En esta categoría poblacional recaen no pocos niños y adolescentes que provienen de barrios periféricos y/o de familias de *zonas de vulnerabilidad* o de *zonas de exclusión social*, para utilizar las categorías de Robert Castel. Para seguir con este ejemplo, hoy se habla de “*nees*”, así, sustantivados (¿tal vez en alusión al famoso monstruo del lago escocés homónimo...?). Curiosa operación, que produce un “interior” ya desprovisto (externalizado/ deslocalizado) respecto a las herencias culturales y a las atribuciones de herederos de pleno derecho a los sujetos allí “incluidos”...

3. La degradación de los sistemas escolares públicos a meros contenedores.

En primer lugar, estableceremos la diferencia entre *educación* y *aprendizaje* o *instrucción*.

El aprendizaje (instrucción, en la palabra de los clásicos de la Pedagogía) consiste en las adquisiciones de bienes culturales que un sujeto ha de realizar (aprender a leer y escribir; aprender desde las operaciones matemáticas elementales a las complejas; aprender a convivir con los demás; aprender a andar en bicicleta...). Estos procesos son más o menos complejos y requieren del sujeto una cierta disposición para realizarlos.

La educación no puede existir sin esa función instructiva^x. Sin embargo, no se confunde con ella. No puede haber educación sin que el niño aprenda: el niño *debe* aprender (Kant: 1983^{xi}; Lacan: 1973^{xii}). La educación requiere de

aprendizajes: de una buena relación con la palabra, con los otros, con los libros, con los conocimientos y las técnicas; para poder abrir –en algún momento– nuevas inquietudes y lanzar a la búsqueda de otros horizontes.

No se pueden subsumir ambas dimensiones. No son homologables. La educación va más allá del aprendizaje. El acto educativo reenvía a *lo-porvenir*. Se inscribe en un lugar más allá de cualquier finalidad; en un instante breve, efímero, del que tal vez nada se pueda decir, pero del que somos responsables.

Por ello decimos que la educación es un tiempo que sólo podemos atisbar en la medida de nuestra confianza en que ese otro radical con quien trabajamos, algo hará. No hay posibilidad alguna de “evaluar” la educación: es un tiempo *otro*.

Los efectos de la educación devienen así imprevisibles: **no hay relación de determinación entre los objetivos de los educadores y el porvenir de lo humano.**

Desconocemos qué, cómo y cuándo los objetos de la transmisión (los aprendizajes de la cultura), cursarán en las tramas subjetivas y sociales de tiempos que no son nuestros, en recorridos que no podemos prefigurar sino a costa de la simplificación o el engaño.

Pero hoy, podemos constatarlo, se han invertido los dos procesos, con lo cual se vacían de significación y se anulan sus alcances. Los aprendizajes en los que la educación ha de incardinarse han quedado devaluados.

Salvando los llamados “*polos de excelencia*”, las políticas hegemónicas formulan (a través de instancias tales como el Banco Mundial o la OCDE), la exigencia de la devastación de los contenidos culturales para instaurar, en términos de la afortunada frase de Jean–Claude Michèa^{xiii}, *la enseñanza de la ignorancia en todas sus formas*.

Y es aquí, en este territorio devastado, donde las políticas neoliberales plantean lo que llaman *inclusión*. En efecto, han girado la insistencia, de pretensión moralizante, al plano personal: las actitudes, las motivaciones, la integración al grupo... Es sin duda sorprendente: hablar de educación pero sin hacer referencia a

bien cultural alguno. Últimamente se dice: valores y habilidades. Como si pudieran transmitirse en sí, sin referencia a los contenidos y a las prácticas de las culturas en los que se generan, cobran sentido, se transmiten, se transforman y/o caen en el olvido... Contenidos actitudinales, comportamentales...: son los estafalorios nombres que sellan la *dimisión*^{xiv} educativa. Y todo ello en nombre de la *inclusión*.

4. La proliferación de programas de *intervención social* incardinados en la idea de prevención y que operan en nombre de la educación.

La prevención ha devenido un concepto clave, sobre todo por cuanto no se sabe qué significa ni qué acota; es un término idóneo para sostener un pensamiento *único*... Realizaremos aquí, entonces, un abordaje crítico.

El problema que se nos plantea no es sencillo, pues implica revisar la serie de operaciones que se pone en marcha cada vez que se apela a la idea de *prevención*. En primer lugar, supone recurrir a razones instrumentales (prácticas y económicas), para justificar una intervención. En segundo lugar, que la causalidad contra la que *se lucha* tiende a devenir *causa única* del fenómeno en cuestión, lo cual aboca a los efectos de la simplificación o, más propiamente, del simplismo exagerado necesario para sostener ese principio de eficacia.

La noción de prevención se nutre de una vocación intervencionista. Convoca a intervenir en la vida de otras personas allí donde se considera que su salud o su vida están en peligro.

Si nos preguntamos qué tipo de sociedad se pretende a partir de la *prevención*, podríamos responder que se trata de una *sociedad sana*. Es decir, saneada por la erradicación de lo que excede la norma. Se considera que ello no es admisible porque representa un peligro... Y esta certeza suele habilitar a las instituciones y a los profesionales a la gestión diferencial de las poblaciones, más que a su asistencia o a su educación.

Esta línea opera estableciendo categorías diferenciales de individuos. En una población dada, cualquier diferencia que se objetive como tal puede dar lugar a un

perfil poblacional. Luego viene la gestión de los mismos, a través de procesos de distribución y circulación en circuitos especiales: recorridos sociales bien definidos para esos *perfiles poblacionales* previamente establecidos.

Es decir, la prevención llamada *detección sistemática*, organiza un fichero de sujetos cuyo destino final, además, desconocemos. Este fichero puede incluso llegar a definir las opciones que socialmente se les brindará a los sujetos incluidos en esas listas. En efecto, si por *perfil poblacional* se entiende un subconjunto susceptible de entrar en un circuito especial, “*se dibuja así la posibilidad de una gestión **previsiva** de los perfiles humanos*”^{xv}

Por ello prevenir es vigilar, esto es, ponerse en un lugar social que permita anticipar la emergencia de acontecimientos supuestamente indeseables: enfermedades; anomalías diversas; conductas desviadas; actos delictivos; etc., en poblaciones estadísticamente definidas como portadoras de esos riesgos.

De esto se desprende una imputación implícita a cada uno de los sujetos pertenecientes a esos perfiles poblacionales, sobre sus comportamientos futuros, del tipo *madre soltera engendra hijos con riesgos*. De manera tal que se le atribuye (se *prevé*) un paso al acto, resultando así justificada la intervención *preventiva* sobre esa persona: no es necesario esperar para intervenir.

Tal vez ello responda a las promesas que la noción misma de *prevención* parece encerrar: confirmar lo que, previamente, se ha creado como *problema social*.

La prevención es indisociable de la dimensión política, en el sentido más amplio de la palabra. En el enunciado de la voluntad preventiva de *luchar contra* (la pobreza, la delincuencia, la drogadicción...), podemos atisbar la profunda relación entre un cierto enunciado político y un cierto dispositivo técnico. Por tanto, el recurso a la prevención no puede ser *ingenuo*. Con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se hace posible establecer flujos de población según cualquier criterio de diferenciación. El hecho de asignar a tales individuos un destino social homogéneo, queda como una cuestión de voluntad política que hoy ya es técnicamente posible.

Esta orientación representa una de las líneas de transformación más nueva y también más inquietante que actúa en el campo de las políticas y de la acción sociales. Sobre esto hemos de estar advertidos, pues corremos el riesgo de estar colaborando con empresas de segregación social de gran alcance, sin siquiera sospecharlo.

Pensamos que, de lo que se trata, es de promover la justicia social, no de “prevenir” conductas peligrosas... De plantarse ante las lacerantes injusticias. Y éstas, en el campo educativo, comienzan cuando las instituciones y los educadores –encabalgados en discursos hegemónicos de tintes “progresistas”– dimiten de sus responsabilidades de pasadores de herencias y reduplican el supuesto “destino social y económico” de los sujetos, al asignarles el lugar de desheredados culturales.

5. Para finalizar.

Por ello nuestra apuesta es la educación anclada en los procesos de transmisión y adquisición de los patrimonios plurales de la cultura en un sentido fuerte. Deviene, pues, una práctica que pone en acto el derecho de todo ser humano a ser sujeto, esto es, inscrito en el orden simbólico. La condición es que el trabajo educativo (escolar y social), abandone la noción de *perfiles poblacionales* y se aboque a la atención de los sujetos particulares, pasando los patrimonios culturales y dejando a cada otro la palabra. Si nos alejamos tanto de la vocación uniformizante de los totalitarismos como del idealismo ingenuo de la ilustración (*el saber nos hará libres*), tal vez podamos inventar nuevas maneras de trabajo en las instituciones educativas. Nuevas modalidades que contemplen la particularidad *sin renunciar* al tesoro común de las herencias. Nuevas maneras para que niños y adolescentes (uno a uno, pero también en tanto ciudadanos, actantes de lo común), encuentren sus maneras de elaborar, construir y modificar recorridos propios. Es decir, “*hacer de la educación un ANTI–DESTINO: práctica que juega, caso por caso, contra la asignación cierta de un futuro [que se supone] ya previsto*”^{xvi}. Hacer pues, de la educación, un acto que restituya el enigma de humanidad tantas veces negada,

conculcada, violentada, transformada en la *nuda vida* de aquél que puede ser muerto impunemente^{xvii}.

BIBLIOGRAFÍA.

BADIEU, A. (1995): "Ensayo sobre la conciencia del Mal." En: ABRAHAM, T. [comp.]: *Batallas Éticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

BOBBIO, N. (1991): *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema.

CASTEL, R. (1997): *Las metamorfosis de lo social*. Buenos Aires: Paidós.

CASTELLS, M. (1996-98): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vols. I- II- III. Madrid: Alianza edit.

FITOUSSI, J-P. — ROSANVALLON, P. (1997): *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.

KANT, I. (1989): *Filosofía de la Historia*. México: FCE.

KARSZ, S. (2004): *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

NÚÑEZ, V. (1990): *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

NÚÑEZ, V. (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

NÚÑEZ, V. [coordinadora] (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.

TIZIO, H. [coordinadora] (2002): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

Notas:

ⁱ Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Profesora Titular de Pedagogía Social en dicha Universidad desde 1992.

ⁱⁱ En Argentina hay una publicación, cuyo hallazgo debo a mi estimada colega Graciela Frigerio, que data de 1916. Es un libro cuya autora, Raquel Camaña, es heredera de las maestras norteamericanas traídas aquí por el Presidente Sarmiento. Su título: *Pedagogía Social*.

ⁱⁱⁱ BOURDIEU, P. (1973): *Le marché des biens symboliques*. En: **Année Sociologique**. Paris, 49-126. [Allí el autor establece la noción de *campo* en tanto *campo de producción y circulación de bienes simbólicos*. Se constituye como un

espacio estructurado según un conjunto de posiciones, independientemente de quienes las ocupen, de carácter hegemónico o subordinado.

^{iv} Esta exposición sigue los lineamientos de la Conferencia pronunciada por la autora en Albacete, con motivo de la presentación del Colegio de Educadores de Castilla- La Mancha, en mayo de 2003.

^v Se pueden consultar al respecto, dos clásicos de la sociología: CHEVALIER, L. (1978): *Classes laborieuses et classes dangereuses*. Paris: Pluriel. PLATT, A. (1982): *Los "salvadores" del niño o la invención de la delincuencia*. México: Siglo XXI.

^{vi} Vid. FOUCAULT, M. (1981): *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

^{vii} OCDE (1996): "Informe de la mesa redonda de Filadelfia". En: SELYS, G. DE / HIRTT, N. (1998): *Tableau noir*. Bruselas : EPO.

^{viii} KANT, E. [1784] (1985): «Idea de una historia universal en sentido cosmopolita». En: *Filosofía de la Historia*. Madrid: F.C.E.

^{ix} FREUD, S. (1990): «El malestar en la cultura». En: *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu. Vol. 21.

^x HERBART, J. (1983): *Pedagogía General*. Madrid: Humanitas.

^{xi} KANT, E. (1983): *Pedagogía*. Madrid: Akal.

^{xii} LACAN, J.(1973): *Seminario XXI. Los incautos no yerran*. Clase 11-12-73. (No publicado, versión no establecida): "Es evidente que se trata de un esfuerzo pedagógico.[...] El niño está hecho para aprender algo. He aquí lo que nos enuncia Freud, lo que nos enuncia Kant... es extraordinario que lo haya presentido, pues ¿cómo podía él justificarlo? Está hecho para aprender algo, es decir, para que el nudo se haga bien".

^{xiii} MICHÉA, J-C. (2002): *La escuela de la ignorancia*. Madrid: Acuarela Libros. p.43.

^{xiv} ZAMBRANO, M. (2000): *La vocación del maestro*. Madrid: Ágora.

^{xv} CASTEL, R. (1984): *La gestión de los riesgos*. Barcelona: Anagrama.

^{xvi} NÚÑEZ, V. (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

^{xvii} AGAMBEN, G. (1998): *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.