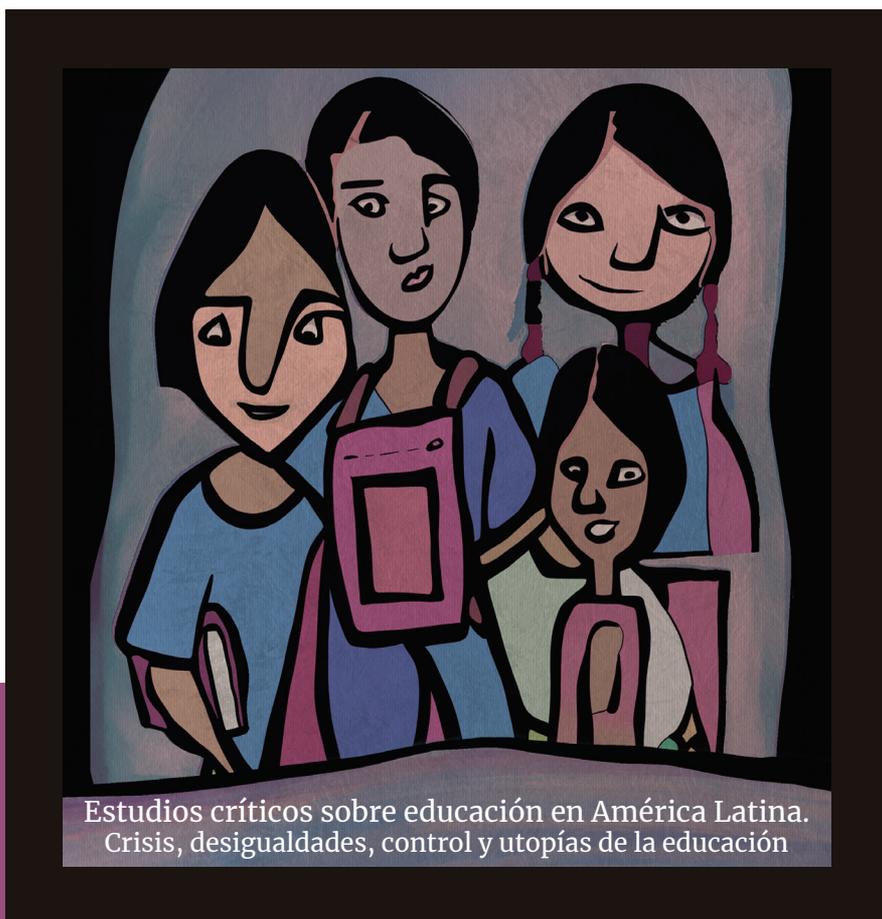


30

Pléyade

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales



International institute
for philosophy and
social studies.

número 30 | julio - diciembre

2022

online ISSN 0719-3696

ISSN 0718-655X

Pléyade 30

revista de humanidades y ciencias sociales

NÚMERO 30 | JULIO - DICIEMBRE 2022
ONLINE ISSN 0719-3696 / ISSN 0718-655X

Nota editorial Felipe Lagos Rojas	21
Introducción Crítica y utopía en los estudios sobre educación en América Latina: en contra de la osificación de la crítica Daniel Leyton - Elisabeth Simbürger	22 - 43
Intervención De resistencias minoritarias: haciendo biografías colectivas entre aulas universitarias Kyuttza Gómez-Guinart - Leonora Beniscelli Contreras	44 - 59
Artículos Coloniality of Power and the Curriculum of Violence: Understanding Contemporary Educational Racism in the Americas <i>La colonialidad del poder y el currículum de la violencia: comprendiendo el racismo educacional contemporáneo en las Américas</i> <i>Colonialidade do poder e o currículo da violência: compreendendo o racismo educacional contemporâneo nas Américas</i> Noah De Lissovoy - Raúl Olmo Fregoso Bailón	60 - 82
“A escola é nossa”: ressonâncias entre as ocupações estudantis e o Movimento Negro nas encruzilhadas da cidadania brasileira <i>“La escuela es nuestra”: resonancias entre las ocupaciones de las escuelas y el movimiento negro ante los dilemas de la ciudadanía brasileña</i> <i>“The School is Ours”: Dialogues Between Student and Black Movements in the Face of Brazilian Citizenship’s Crossroads</i> Fabiana A. A. Jardim - Uvanderson Vitor da Silva	83 - 109
COVID-19 y trabajo docente: nuevas asociaciones socio-materiales en una escuela técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina <i>COVID-19 and Teaching Work: New Socio-Material Associations in a Technical School in the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina</i> <i>COVID-19 e trabalho docente: novas associações sociomateriais em uma escola técnica da Cidade Autónoma de Buenos Aires, Argentina</i> Analía Inés Meo - Ana Inés Heras - Mariano Chervin - Álvaro Martínez Rubiano	110 - 142
¡Académicos del mundo, uníos! (Un reporte desde Chile) <i>Scholars of the World, Unite! (A Report from Chile)</i> <i>Académicos do mundo, uni-vos! (Um relatório do Chile)</i> Rocio Knipp - Jorge Valdebenito	143 - 173

Pléyade 30

revista de humanidades y ciencias sociales

NÚMERO 30 | JULIO - DICIEMBRE 2022
ONLINE ISSN 0719-3696 / ISSN 0718-655X

- El Lebenswelt fariano, de Marquetalia a La Habana: una transformación en los planteamientos político-educativos de los (ex)combatientes de las FARC-EP** 174 - 197
The Farian Lebenswelt, from Marquetalia to Havana: A Transformation in the Political-Educational Approaches of the (Former)Combatants of the FARC-EP
O Farian Lebenswelt, de Marquetalia a Havana: uma transformação nas abordagens político-educativas dos (ex)combatentes das FARC-EP
Sergio Bedoya Cortés
- El juego como estrategia de resistencia para una pedagogía y didáctica crítica** 198 - 222
Game as a Strategy of Resistance for a Critical Pedagogy and Didactics
Jogar como uma estratégia de resistência para a pedagogia crítica e didática
Fran Coveña Mejías - Cecilia Lagos Paredes
- Reseñas**
- Nicolas Fleet, *Mass Intellectuality of the Neoliberal State. Mass Higher Education, Public Professionalism and State Effects*. Cham: Palgrave Macmillian, 2021. 330 pp. ISBN 9783030771928** 223 - 225
Víctor Orellana C.
- María Alicia Rueda, *The educational philosophy of Luis Emilio Recabarren: Pioneering Working-Class Education in Latin America*. Nueva York: Routledge, 2021. 163 pp. ISBN 9780367861193** 226 - 229
Cristian Cerón Prieto

Crítica y utopía en los estudios sobre educación en América Latina: en contra de la osificación de la crítica

Daniel Leyton

UNIVERSITY OF EXETER

Elisabeth Simbürger

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

En los últimos años, los movimientos sociales en varios países de América Latina nos dieron esperanza. Movimientos sociales que demandaron derechos, igualdad y reconocimiento, problematizaron los espacios educacionales como espacios del capital, la explotación y la dominación de clase y patriarcal. Así, movimientos estudiantiles en Brasil, Chile y Colombia; movimientos docentes en Estados Unidos, México y otros territorios de la región, y el movimiento transnacional feminista vinculados también a espacios universitarios y del conocimiento como en los casos de Chile y Argentina, ampliaron los horizontes de visibilidad de otra sociedad posible. Dichas fuerzas, contribuyeron, en algunos casos, a la conformación de momentos constitutivos –es decir, espacios de horizontalidad donde se articulan elementos primordiales de un orden social diferente con la potencialidad de orientar la disposición y acción de una sociedad¹. No obstante, interpretando a Zavaleta², dichas movilizaciones aún no han logrado formular los horizontes de visibilidad de diversas subalternidades que permitan superar las relaciones sociales, políticas y afectivas instituidas y distribuidas por las estructuras culturales y socioeconómicas contemporáneas³.

Escribiendo desde este lugar, hemos aprendido que las crisis sociales han sido más momentos de rearticulación conservadora y autoritaria⁴ que de oportunidades emancipatorias. Dicha rearticulación en curso ha sido sin precedentes en su mediatización y resonancia desplegada sobre millones de subjetividades. Escribimos en momentos en que después y a pesar de crecientes luchas de diverso tipo, vemos la intensificación de la violencia clasista, racista y patriarcal desde el Estado y la sociedad civil en diversos países de las Américas. Se censuran los lenguajes críticos para la enseñanza sobre el racismo en las escuelas de Estados Unidos, los lenguajes inclusivos y sensibles a las diversidades sexo-généricas en las escuelas de Argentina, y se vuelve a consolidar un racismo de Estado en Chile sobre migrantes, naciones indígenas, y poblaciones nacionales, trasformando la precariedad en intensificaciones del nacionalismo racista⁵. En dicho contexto regional, las investigaciones y políticas

¹ René Zavaleta, *La autodeterminación de las masas* (Buenos Aires: Siglo del Hombre Editores y Clacso, 2009).

² *Ibid.*

³ Pensamos en el proceso constituyente chileno, finalizado por una desaprobación masiva de la población, incluido los sectores populares, pueblos originarios, y precarios de clase media, en el plebiscito de salida en septiembre 2022.

⁴ Thomas Kestler, "Radical, Nativist, Authoritarian—Or All of These? Assessing Recent Cases of Right-Wing Populism in Latin America", *Journal of Politics in Latin America* 14, no. 3 (2022): 289.

⁵ En efecto, el lenguaje de la política nacional en Chile, ya dejó de hablar de las ciudadanías migrantes, refiriéndose en todo momento al binarismo "chilenos y chilenas" como la norma referente de representación que copa el imaginario político.

se limitan a enfoques de la diversidad y multi/interculturales, que tratan los ensambles del racismo, clasismo y patriarcado como una realidad discreta, sin abordar ni cuestionar las articulaciones de estos con el capitalismo, neoliberalismo, precarización estructural, conservadurismo religioso y las derivas autoritarias que coexisten en las democracias formales. A pesar de avances innegables del movimiento y episteme feminista en América Latina, se puede observar un backlash conservador⁶ que se caracteriza por la naturalización del binarismo de género desde los principales aparatos del Estado, el bloqueo de los currículum con perspectiva de género, la persecución de estudios de género y sus académicas en las universidades, la invisibilización de experiencias queer, y el bloqueo de legislación que intentan promover una sexualidad emancipadora y cuidadora⁷. A nivel internacional, la misoginia es una de las características clave de los regímenes autoritarios que surgieron en los últimos años⁸. Entre medio de las revueltas enfrentamos una larga pandemia por el covid-19 con profundas consecuencias en el sector educativo tales como el incremento de la deserción escolar en los sectores de la clase trabajadora y precarios, la aceleración de la privatización vía plataformización de la docencia, gestión y currículo, y la emergencia de nuevas desigualdades de género, clase y étnicas. Muchas de estos afectos se encuentran en pleno desarrollo y por conocer. El giro a lo virtual, con sus nuevas formas de privatización, capitalización, control y desigualdad, y nuevas reestructuraciones del trabajo, implica también nuevos desafíos para los estudios críticos en educación⁹. En este número, el trabajo de Analía Melo et al., dinamiza y complica dichos procesos mediante la etnografía escolar en Argentina y el despliegue de la teoría de la acción red¹⁰.

En este contexto, continuamos preguntándonos por los estudios sobre educación en América Latina y el lugar que toma la crítica dentro de ellos. El despliegue de las teorías de las descolonialidad y los feminismos latinoamericanos, junto con el giro hacia los afectos y los ensamblajes, así como la vuelta a la tradición crítica ante la permanente resiliencia del capitalismo, marcan un momento importante para el impulso de los estudios críticos de la educación. Si bien la investigación ha contribuido a la crítica del mercado, las desigualdades y la reducción del aprendizaje en la educación, así como a la movilización social; ésta, creemos, ha abandonado categorías claves de la crítica en las ciencias sociales y humanidades, tales como dominación, utopía y capitalismo. Por otro lado, el emergente uso del giro afectivo ha seguido el binarismo anglo-atlántico en su permanente búsqueda por lo nuevo en un futuro lineal, entre lo afectivo y lo sensible, por una parte, y la crítica entendida como negativa, por otra¹¹. Esto ha impedido un trabajo de crítica y articulación entre estas dos

⁶ Flavia Biroli y Mariana Caminotti, "The Conservative Backlash Against Gender in Latin America", *Politics & Gender* 16, no. 1 (2020): 1.

⁷ Gisela Zaremberg, Constanza Tabbush y Elisabeth Friedman, "Feminism(s) and Anti-Gender Backlash: Lessons from Latin America", *International Feminist Journal of Politics* 23, no. 4 (2021): 527.

⁸ Nitasha Kaul, "The Misogyny of Authoritarians in Contemporary Democracies", *International Studies Review* 23, no. 4 (2021): 1619.

⁹ Ver, para el caso de Chile, Rosario Undurraga, Elisabeth Simbürger y Claudia Mora, "Desborde y desazón versus flexibilidad y concentración: teletrabajo académico y género en tiempos de pandemia", *Polis (Santiago)* 59 (2021): 1-28. Para un análisis global sobre los procesos discursivos que sostienen el despliegue del control en la educación superior, ver Louise Morley y Daniel Leyton, *Queering Higher Education: Troubling Norms in the Global Knowledge Economy* (Londres: Routledge, 2023).

¹⁰ Analía Melo et al., "Covid19 y trabajo docente: nuevas asociaciones socio-materiales en una escuela técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina", en este número.

¹¹ No planteamos que intentos por constituir estudios propiamente críticos en educación no existan. En efecto, lo que vemos es una reciente emergencia de perspectivas críticas que vinculan experiencia, totalidad y posibilidad. Si bien no tenemos el espacio para desarrollar todas esas contribuciones aquí, a modo de ejemplo, podemos mencionar el estudio de Ximena Galdames sobre el colonialismo y la superioridad blanca como fundantes históricos de la educación infantil actualmente existente; el estudio de Felipe Acuña sobre la conformación de una subjetividad política por parte de los docentes en Chile y su relación con la búsqueda de posibilidades otras enraizadas en el análisis crítico de los límites de la realidad. También vemos el despliegue de la teoría descolonial en el trabajo antropológico de Marta Rodríguez-Cruz y su análisis sobre la reproducción de una colonialidad del saber en los gobiernos progresistas de Corea en Ecuador y su expresión en el currículo monocultural y de matriz eurocéntrica impuesto en las escuelas Andinas y Amazónicas. Importantes ejemplos de la articulación de tradición crítica, pensamiento latinoamericano y lo afectivo lo podemos ver en los trabajos de Lia Pinheiro-Barbosa, quien se basa en pensadores críticos como Frantz Fanon, Fals Borda, Rivera Cusicanqui y el feminismo comunitario, así como también el pensamiento político pedagógico de José Carlos Mariátegui, recuperando los aportes

sensibilidades teórico-políticas.

En lo que sigue, desarrollamos algunos ejes de la crítica que juzgamos centrales para la investigación en educación. Estos son: dominación, totalidad, crítica de la crítica y utopía. Estos ejes constituyen, a nuestro juicio, formas de abordaje que imprimen una política del conocimiento capaz de contribuir a la búsqueda y constitución de alternativas reales y emancipatorias aún osificadas dentro de los bordes y controles de la sociedad actual. A su vez, buscando contribuir a la revitalización del pensamiento crítico en educación vinculado a las ciencias sociales y humanidades, planteamos romper con la dicotomía entre crítica y post-crítica, negatividad y positividad, del cual algunas de las perspectivas del ensamblaje y de los afectos han sido parte¹². Por el contrario, los proponemos en encuentro para hacer girar la crítica hacia lo sensible, reparativo, ensamblático y emergente. A través del despliegue de dichos argumentos localizamos las contribuciones de este número especial, ofreciendo breves lecturas sobre ellas.

Estamos conscientes que dibujar los contornos de la crítica en encuentro con el ensamblaje afectivo del pensamiento, y proponerlos como horizontes que permitan distinguir las operaciones críticas del conocimiento de otras modalidades y, sobre todo, de la facilidad abusiva con la cual hoy en día toda investigación se enviste como crítica, es exigente y de difícil satisfacción. No obstante, en búsqueda de su revitalización, nos parece importante aventurar algunas de sus características y análisis posibles, mostrando como algunas de ellas se exponen en los diferentes escritos de este número.

Desafíos para los estudios críticos en educación: en contra la osificación de la crítica

Por una crítica de la dominación y sobre sí misma

Históricamente, los estudios críticos se encuentran entrelazados con la identificación de modos de control y dominación vinculados a diversas expresiones de la sociedad capitalista y su totalización¹³. Articulando los pensamientos de Boltanski y Foucault, la crítica de la dominación se puede

de los movimientos indígenas y campesinos para la práctica de devenires emancipatorios en relación, por ejemplo, con las cuestiones sobre agroecología y soberanía alimentaria. Los estudios recientes mencionados acá son solo algunos de los cuales, en nuestra opinión, generan conocimiento en la dirección crítica esbozada en este escrito. No obstante, como desarrollamos en las páginas siguientes, dichas propuestas son aún marginales dentro del campo de la educación en América Latina. Ver Xiimena Galdames, "Caballito Blanco, ¡vuelve Pa' Tu Pueblo!: Troubling and Reclaiming the Historical Foundations of Chilean Early Childhood Education", *Global Studies of Childhood* 7, no. 2 (2017): 159-78; Felipe Acuña, "The Emergence of a Political-Pedagogical Teacher Subjectivity: Chilean Teachers' Struggle to Bring Pedagogy Back into the Political Sphere", *Education Policy Analysis Archives* 30 (2022): 1-22; Marta Rodríguez-Cruz, "Colonialidad del saber y dominación epistemológica. Aportes etnográficos para un análisis de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador del *correlismo*", *Chungará* 53, no. 4 (2021): 705-719; Lia Pinheiro-Barbosa, "Pedagogías sentipensantes y revolucionarias y su relación con los movimientos sociales en América Latina", *Revista Colombiana de Educación* 30 (2020).

¹² Para una crítica de esta tendencia a dejar atrás la crítica véase Rosi Braidotti y Alyssa Niccolini, "Passion, Pedagogy, and Pietas. An Interview With Rosi Braidotti", en *Mapping the Affective Turn in Education*, Bessie P. Dernikos, Nancy Lesko, Stephanie D. McCall, and Alyssa D. Niccolini eds. (Londres: Routledge, 2020); Lawrence Grossberg, "Affect's Future: Rediscovering the Virtual in the Actual", en *The Affect Theory Reader*, Melissa Gregg y Gregory Seigworth eds., 309-38. (Durham: Duke University Press, 2010).

¹³ Este posicionamiento para comprender los estudios críticos se basa en diversas tradiciones de las ciencias sociales que se pueden trazar desde los estudios de Marx y Weber y los procesos de explotación y dominación en el emergente capitalismo, pasando por las elaboraciones teóricas de la Escuela de Frankfurt, las perspectivas feministas y postestructuralistas, hasta el despliegue de las teorías post y decoloniales. Todas ellas, con diferencias, plantean las formaciones y ejercicios del poder en tanto dominación como uno de sus ejes centrales de análisis de las sociedades contemporáneas.

entender a través de la distinción entre poder y dominación¹⁴. El poder circula, moviliza, es diverso e inestable¹⁵. La dominación -objeto central de la crítica- es asimétrica, sistemática y enraizada en patrones que constituyen la reproducción social¹⁶. Dicha crítica, por un lado, intenta develar las relaciones de fuerzas institucionalizadas que precarizan a ciertos grupos sociales a través del gobierno de sus condiciones de vida y conductas, y por el otro, busca hacer visible la arbitrariedad de los sentidos institucionalizados que dicho modo de gobierno intenta imponer¹⁷. De esta manera, la crítica contribuye a abrir las disputas sobre dichos sentidos y órdenes, abriéndose a la pluralidad de otros significados y materializaciones posible fuera de lo instituido¹⁸. La crítica a la institución y la promoción de las disputas sobre qué es y cómo debe ser la sociedad está vinculada a la tarea de hacer suya los sufrimientos de los actores y contribuir a su modificación. Al decir de Boltanski: “La idea de una teoría crítica desvinculada de la experiencia de un colectivo y capaz de existir en cierto modo para sí misma -esto es, para nadie- resulta incongruente”¹⁹.

No obstante, la crítica exige identificar tanto las conexiones entre educación y la dinámica de la totalidad social como las posibilidades emancipatorias existentes y porvenir. Conectar lo educacional con la dinámica de la totalidad, implica la imaginación sociológica -individual y colectiva- analizando la constitución de las biografías y experiencias en relación a cambios, tensiones y contradicciones estructurales en su anidado local-regional-global²⁰. Aquí, la totalidad, no puede ser comprendida solo como una realidad homogénea, puramente excluyente, para el control, y sin contradicciones. Ni tampoco como una maquinaria sistemática en su imposición sobre los diferentes campos y subjetividades. Frente a la comprensión de la totalidad excluyente, Lefebvre da cuenta de una totalidad que es más bien un crisol de totalidades -“esferas de esferas”, de historias, subjetividades, saberes, naturalezas e ideologías; totalidades “cambiantes, parciales, implicándose recíprocamente a profundidad, en y por los conflictos mismos”²¹.

El artículo *El Lebenswelt fariano, de Marquetalia a La Habana*²², en este número, profundiza en una problemática fuera de la agenda dominante en el campo educativo. Da cuenta de experiencias de desanclaje y marginalización de exguerrilleros/as farianos a partir del acuerdo de paz en Colombia y la legitimación de los conocimientos institucional y legalmente validados por sobre aquellos aprendidos bajo las formas de la educación revolucionaria y guerrillera. Dentro de una comprensión de la crítica en tanto análisis que relaciona experiencia y cuerpo con las totalidades, este trabajo da pistas sobre los efectos de una comprensión de la totalidad civilizatoria excluyente, expresada como racionalidad dominante de gobierno e integración de las poblaciones participantes y sometidas a las lógicas de guerrilla de las FARC. Dicha racionalidad, según el autor, marginaliza y desconoce experiencias educativas y de aprendizajes vitales de ex-revolucionarios, guerrilleros y miembros de las FARC, afectando las aspiraciones y posibilidades de vida de dichos sujetos frente a un mundo de

¹⁴ Luc Boltanski, *De la crítica. Compendio de sociología de la emancipación* (Madrid: Akal, 2014); Michel Foucault, *Discipline and Punish. The Birth of the Prison* (Nueva York: Vintage Books, 2001).

¹⁵ Foucault, *Discipline and Punish*, 27.

¹⁶ Boltanski, *De la crítica*; Craig Browne, “The Institution of Critique and the Critique of Institutions”, *Thesis Eleven* 124, no. 1 (2014): 20-52.

¹⁷ Browne, “The Institution of Critique and the Critique of Institutions”.

¹⁸ *Op. cit.*

¹⁹ Boltanski, *De la crítica*, 20.

²⁰ Ver Carl Wright Mills, *La imaginación sociológica* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003). Para una elaboración de la imaginación sociológica colectiva conectada con las presentes tensiones y expresiones colectivas de cambio en Chile, ver Alexis Cortés, “La rebelión social como imaginación sociológica colectiva”, *Cuadernos de Teoría Social* 5 (2019): 77-93.

²¹ Henri Lefebvre, “La noción de totalidad en las ciencias sociales”, *Telos* 13, no. 1 (2011): 105.

²² Sergio Bedoya Cortés, “El Lebenswelt fariano, de Marquetalia a La Habana: Una transformación en los planteamientos político-educativos de los (ex)combatientes de las FARC-EP”, en este número.

la vida nuevo para ellos. No obstante, el análisis crítico aquí desplegado, insiste en la apertura de la educación y la experiencia educativa fariana como un campo de múltiples resistencias y en plena disputa.

La crítica de la dominación, entendida así de forma comprensiva, se encuentra significativamente ausente en el concierto actual de los estudios sobre educación en la región. Estudios previos sobre el campo han dado cuenta de la predominancia de la investigación-consultoría para la política y de temas prioritarios para ella como son los focos en las estrategias de aprendizaje y enseñanza, rendimiento académico, y efectividad de las escuelas²³. Para el caso chileno en particular, los patrones de la investigación sobre política educativa en los últimos 20 años se caracterizan por ser fuertemente masculinizados, producidos principalmente desde universidades de elite, altamente descriptivos, y en consonancia con la tendencia global de cuestionamiento al mercado en la educación²⁴. No obstante, en relación a este último rasgo, dominan perspectivas orientadas a su mejor regulación y vinculadas a los deseos de contribuir al mejoramiento de la política pública y a los intereses del Estado, en desmedro de la conformación de un campo propiamente crítico²⁵. Esto ha instalado, incluso en investigadores interesados en el fortalecimiento de la relación entre investigación educativa y Estado en América Latina, el reconocimiento de la centralidad de la crítica para el futuro de la investigación en educación, la sociedad y la democracia:

[L]a producción y circulación de conocimientos en educación no puede ser reducida al conocimiento orientado a la política. La investigación ordenada principalmente por lógicas académicas –o por intereses crítico-emancipatorios– es un componente clave de nuestras sociedades. De este modo, el futuro de la investigación educativa en nuestra región aparece indisolublemente atado a la promoción del pluralismo y la cultura crítica, así como a la experimentación intelectual, como fuentes imprescindibles de la vitalidad de la vida democrática y de la diversidad de nuestras sociedades²⁶.

El conocimiento crítico en América Latina necesita de su vitalidad y autonomía. Esto es así tanto en los contextos de gobiernos autoritarios como en los proyectos de gobiernos progresistas que en sus orígenes prometen mayor igualdad y transformación social. En efecto, sin la necesaria autonomía del pensamiento crítico y su valoración como pilar fundamental de la democracia en sus versiones liberal, socialista o tendencias descoloniales, los estudios críticos en educación pueden generar una articulación burocrática de las utopías que han logrado emerger en la práctica política y en las luchas por el ensamblaje de nuevas formas de sociedad como pueden ser los casos de Bolivia, y recientemente, de Colombia y Chile. En alguna de estas experiencias, se ha observado una contradicción entre el

²³ Ver F. Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido, "Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 17, no. 2 (2019): 5; Mariano I. Palamidessi, Jorge M. Gorostiaga, y Claudio Suasnábar, "El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina", *Perfiles Educativos* XXXVI, no. 143 (2014): 49-66.

²⁴ Cristóbal Villalobos Dintrans y Sebastián Pereira Mardones, "¿Quién, cómo y de qué se investiga en un sistema educativo mercantilizado? Un meta-análisis de la investigación sobre política educativa en el Chile post-dictadura (1990-2019)", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 30, no. 160 (2022).

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Mariano I. Palamidessi, Jorge M. Gorostiaga y Claudio Suasnábar, "El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina", *Perfiles Educativos* XXXVI, no. 143 (2014): 49-66.

despliegue de principios del buen vivir entendido como una utopía igualitaria, y su implementación burocrática en medio de procesos de formación del estado y centralización del poder, que han tenido como efecto el ejercicio del control y disciplina sobre la multiplicidad de las colectividades que aspiran a formar la sociedad²⁷. Sin duda, los desafíos actuales en las sociedades latinoamericanas no solo intensifican la tarea que tienen los estudios críticos en educación, sino que también deben ser una invitación para pensar sobre sus propias formas de investigar, sus conceptualizaciones y metodologías de investigación, sus posicionamientos ético-políticos, y los posibles afectos y efectos de sus investigaciones²⁸. Scott Ellison hace un llamado a los estudios críticos a enfrentar los desafíos en la sociedad, partiendo con un auto-análisis que permita superar la fragmentación de los saberes a través de pasos transdisciplinarios²⁹.

A pesar del giro reflexivo en ciencias sociales, el cual invita a cuestionar los propios supuestos y puntos de vista del campo, en el contexto del capitalismo académico la crítica y la reflexividad se han transformado crecientemente en palabras vacías³⁰, siendo integrados a los modelos centrales de los regímenes de subjetivación neoliberales³¹. En estos priman la intensificación de la subjetividad emprendedora, el académico *start-up*, y la demanda por innovación entendida como la transformación del conocimiento en producto comercial o rentabilidad. Se mantiene y profundiza el orden del discurso del *proyecto* como forma predominante de concebir y practicar la investigación, y se consolida la hegemonía de los incentivos monetarios por aumentos de la productividad. Proyectos, incentivos, productividad, emprendimiento e innovación son los contornos del régimen de subjetivación académica que asecha e interpela nuestros deseos. En este contexto la crítica se burocratiza y se transforma en cinismo³². Este cinismo se plasma también en recomendaciones para académicos de cómo ser crítica y productiva a la vez³³.

Ante esto, las posibilidades de contribuir al ensanchamiento del presente y sus horizontes de visibilidad necesitan de una práctica que no sólo dispute los espacios del estado en donde se condensan las fuerzas sociales organizadas, sino que también, y con mayor urgencia, de una práctica que permita el despliegue de la capacidad de los sujetos-investigadores de moverse a través de la sociedad y sus múltiples conflictos y conocimientos, posicionándose no sólo como observadores sino que también participando de la articulación de formas diferentes de relaciones sociales, discursivas y de conciencia que permitan reconstituir otros horizontes de vida³⁴. Esto no será posible con la aceptación del cinismo y sin estrategias que comiencen a minar los regímenes de subjetivación y conocimiento en tanto producto/productivo, competencia y proyecto.

En este sentido el trabajo de Valdebenito y Knipp³⁵, en este número, da cuenta de algunas pistas para comprender el avance de la subsunción del trabajo académico al capital, a pesar de la

²⁷ Eija Maria Ranta, "Vivir Bien Governance in Bolivia: Chimera or Attainable Utopia?", *Third World Quarterly* 38, no. 7 (2017): 1603-18.
²⁸ Elisabeth Simbürger, "Reflexivity in Qualitative Social Research: Bridging the Gap between Theory and Practice with Alvin Gouldner's Reflexive Sociology", *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 7, no. 14 (2014): 55.
²⁹ Scott Ellison, "Against Fragmentation: Critical Education Scholarship in a Time of Crisis", *Educational Studies* 55, no. 3 (2019): 271-294.
³⁰ Elisabeth Simbürger, "Reflexivity", en *Critical Reflections on the Language of Neoliberalism in Education*, 126-135 (Londres: Routledge, 2020).
³¹ Carlá Fardella, Karen Carriel-Medina, Verónica Lazcano y Francisca Isidora Carvajal-Muñoz, "Escribir papers bajo el régimen del *management* académico: cuerpos, afectos y estrategias", *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social* 20, no. 1 (2020): 1; Isaura Castela-Huerta, "Investigaciones sobre los efectos de la neoliberalización de la educación superior pública en América Latina", *Educación e Pesquisa* 47 (2021): 1.
³² Peter Sloterdijk, *Critique of Cynical Reason* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987).
³³ Colette Fagan y Nina Teasdale, "Women Professors Across STEM and Non-STEM Disciplines: Navigating Gendered Spaces and Playing the Academic Game", *Work, Employment and Society* 35, no. 4 (2021): 774.
³⁴ René Zavaleta, *Horizontes de Visibilidad. Aportes Latinoamericanos Marxistas. Obras Escogidas* (Barcelona: Traficantes de Sueños, 2021).
³⁵ Jorge Valdebenito y Rocio Knipp, "Académicos, uniones", en este número.

proliferación de diversos colectivos de intelectuales y académicos en defensa de las condiciones de trabajo, investigación y el conocimiento. Dichos autores/as dan cuenta de una dispersión de organizaciones de docentes e investigadores que, a pesar de compartir una experiencia estructural de precarización, han organizado sus luchas bajo demandas y orgánicas específicas. No obstante, la investigación da cuenta de un clivaje transversal, a nivel discursivo, entre neoliberalismo y trabajo. Los colectivos se articulan en oposición al neoliberalismo como matriz organizadora de la educación y el conocimiento, y reafirman el carácter de la investigación y sus identidades en torno a la categoría nodal de trabajo y sus sentidos en tanto actividad necesaria para la transformación de la sociedad. Este escrito, abre la discusión sobre las posibilidades y necesidades de articulación orgánica entre las distintas organizaciones, y entre éstas y los actores estudiantiles, pobladores y nuevos movimientos sociales, trascendiendo así su focalizado anclaje en los particularismos de la educación superior. En “¡Académicos del mundo, úniós! (Un reporte desde Chile)” se deja entrever un entusiasmo por el Estado al interior de muchas de estas organizaciones; un deseo de participación protagónica dentro de su aparato.

La entusiasta participación en el poder de Estado –entendido como el espacio donde se constituye una desigual condensación de la relación de fuerzas entre clases y diferentes agrupaciones dominantes y subalternas–³⁶, implica también participar en la capacidad de una élite modernizadora por movilizar sus intereses específicos y de legitimación; esto es, sus intereses por el ejercicio de una dominación aceptada. En este contexto, la movilización de las agrupaciones de académicos, conocimientos e investigaciones en las instancias del Estado pueden configurarse en objetos de gobierno en tanto partes activas de los dispositivos de legitimación y burocratización de utopías emancipatorias. Ante esto, la (simultánea) crítica al ejercicio del poder de Estado se convierte en condición necesaria para salvaguardar las apuestas por la materialización de espacios emancipatorios. Urge, ante esta coyuntura histórica de la relación entre orgánicas, conocimientos y Estado, desarrollos teóricos que pongan al centro al Estado como objeto de análisis crítico en su relación con sus formas de gobierno y violencia sobre el conocimiento, los colectivos y el sujeto. La libertad académica se articula con la crítica en la práctica de una de sus expresiones nodales: el ejercicio de la crítica hacia el poder político y del Estado. Su ejercicio es uno de los registros que fundan y mantienen las democracias³⁷. El ejercicio de la crítica al Estado –policéntrico, disputado, devenido en gobernanza– es central para comenzar a tomar distancia de una sociología dependiente de los intereses burocráticos de la educación. Más aún, la relación íntima entre investigación educativa y los intereses de Estado, consolida el establecimiento de miradas que luego son normalizadas, naturalizadas, y sentidas obvias y necesarias, aun cuando su formación y movilización sean producto de la ingeniería social. Ello marginaliza aquellas subjetividades y saberes que buscan constituirse por fuera y en los márgenes de las luchas por la conducción de las conductas³⁸.

³⁶ Jacinta Gorriti, *Nicos Poulantzas. Una Teoría Materialista Del Estado* (Santiago de Chile: Doble ciencia, 2020).

³⁷ Joan W. Scott, *Knowledge, Power, and Academic Freedom* (Nueva York: Columbia University Press, 2019).

³⁸ Judith Halberstam, *The Queer Art of Failure* (Durham: Duke University Press, 2012), 9-17.

Hacia una crítica de la crítica

Pero la propia crítica lleva consigo su afectividad inmunológica; es decir, un sentir de sí misma y de sus portavoces fuera y por sobre toda relación de desigualdad, superioridad, dominación e injusticia. Dicha autocomplacencia impide problematizar la complicidad de ésta con la constante renovación del espíritu del capitalismo y sus relaciones de dominación³⁹.

Por ello, la crítica de la crítica es necesaria, y, sin embargo, ha estado ausente de las sociologías críticas de la educación. En efecto, una revisión de las investigaciones latinoamericanas en educación permite constatar una ausencia significativa de la pregunta por las funciones de la crítica en el gobierno de las conductas en nombre del progreso, la disciplina y la libertad⁴⁰, y en la dinámica de legitimación del capitalismo⁴¹. Homologar la crítica a deseos de cambio radical, es ignorar la capacidad del capitalismo –y de los actores más beneficiados por él– de incorporar la crítica a sus modos de operar y justificarse. “No hay ideologías, no importa cuán radical sean sus principios y formulaciones, que no hayan demostrado finalmente estar abiertas a la asimilación”⁴².

En esta misma línea, Rancière observa que en el ejercicio de la crítica a la ideología –en tanto velo que impide la identificación del verdadero funcionamiento de las dinámicas de dominación–, se ejerce una jerarquía entre los sujetos capaces de acceder a la verdad y aquellos sin las capacidades de comprensión y pensamiento necesarias para conducir sus propios caminos de emancipación. En este escenario, plantea Rancière, es la crítica misma la que ejerce una relación de dominación sobre grupos sociales en busca de condiciones de emancipación, y a su vez, genera un imaginario en el cual la dependencia a dicha jerarquía deviene en necesidad⁴³. Así, paradójicamente, la crítica de la dominación contribuye tanto a la reproducción del sufrimiento como a la esterilidad de la crítica misma al sostener las jerarquías mismas que pretende superar.

Si bien es posible apreciar una relación fructífera entre investigación en educación y movimientos sociales por la educación, contribuyendo a su fortalecimiento y desidentificación con las funciones unidimensionales y pasivas asignadas tanto a docentes como estudiantes⁴⁴, desde una crítica de la crítica se pueden establecer al menos dos sospechas necesarias de atender en la relación conocimiento crítico/movimiento. La primera, es el riesgo que corren las posturas críticas al asumir que la emancipación de dichos colectivos necesita de una ciencia maestra y superior –es decir, de la aceptación de una dominación como necesaria para avanzar en condiciones de emancipación–. La segunda, es la consideración de sus efectos de exclusión y desconocimiento que se generan tanto al asumir categorías de verdad superiores desancladas de toda materialidad y afectividad, como al privilegiar una alianza entre crítica y subjetividades movilizadas, creando nuevas jerarquías y afectividades de desprecio entre estas y las no-movilizadas, sean estos profesores, estudiantes, familias o trabajadores de la educación en su conjunto, y sin atender a las condiciones materiales,

³⁹ Véase, por ejemplo, Jacques Rancière, *The Philosopher and His Poor* (Durham: Duke University Press, 2003); *Althusser's Lesson* (Londres: Continuum International Publishing Group, 2011).

⁴⁰ Michel Foucault, *El nacimiento de la biopolítica* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007).

⁴¹ Luc Boltanski y Eve Chiapello, *The New Spirit of Capitalism* (Londres: Verso, 2007).

⁴² Boltanski y Chiapello, *The New Spirit of Capitalism*, xv.

⁴³ Rancière, *The Philosopher and His Poor*; *Althusser's Lesson*.

⁴⁴ Ver, por ejemplo, Luis Parcerisa y Cristóbal Villalobos, “Movimientos sociales y resistencia al *Accountability* en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto Al SIMCE”, *Revista Izquierdas* 49 (2020): 2427–55.

temporales, culturales y afectivas que se ensamblan en los cuerpos, subjetividades y espacios para impedir, desconfiar y rechazar las disposiciones hacia la movilización política.

Aires utópicos para los estudios críticos en educación

Lo ausente y lo imposible

Las sociologías de las ausencias de Sousa Santos⁴⁵ y la teoría queer postcolonial de lo imposible de Gopinath⁴⁶ son dos puertas que se abren para reintroducir el pensamiento utópico en la crítica y pensarlo para el campo de los estudios críticos de la educación. De Sousa Santos, se inscribe en la sospecha del trabajo crítico que produce representaciones de totalidades excluyentes que reducen su potencialidad a la denuncia sin alternativas. Para el autor, la comprensión de la educación de la sociedad como realidad dada y eterna inhibe el pensamiento de lo distinto, e impide la pregunta por la producción política de lo inexistente y lo imposible. Ante dicha osificación de la crítica, la sociología de las ausencias que De Sousa despliega es clave para los estudios críticos en educación en tanto se plantea mostrar “que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no-existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe”. En otras palabras, una sociología de las ausencias puede ser vista como una respuesta utópica a las fallas de la crítica de la dominación y su reificación. El ejercicio crítico se trata aquí entonces “de transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes”, poniendo atención a las operaciones del poder que generan la ausencia, por ejemplo, a través de la descalificación, invisibilización, no-inteligibilidad y desechabilidad sobre los cuerpos, subjetividades e imaginarios⁴⁷.

De modo similar, pero desde lo queer y postcolonial, Gopinath genera un pensamiento que rescata la imposibilidad como concepto mismo para pensar la reproducción de la heteronormatividad en conexión con los nacionalismos en tanto pilares que constituyen las nociones y afectos dominantes de la comunidad y el hogar. Estas 4 nociones pueden ser entendidas como afectividades conceptuales orientadas a arrear, a hacer imposible, cualquier desidentificación con ellas. Para Gopinath, heteronorma, nación, hogar, comunidad y mujer, serían entidades generadas como inmutables y constitutivas de los imaginarios globales dominantes⁴⁸. La producción de dicha constelación global serían los imposibles a ser franqueados. Ellos han constituido también las compresiones dominantes de la escuela, la internacionalización de la educación, las políticas de equidad en la educación superior, o las políticas y promoción de liderazgos en estos espacios⁴⁹. Identificando la constitución de imposibles, Gopinath propone el estudio y la promoción de prácticas, deseos y subjetividades capaces de ofrecer racionalidades alternativas y opuestas a las formaciones sociales existentes e implicadas en la construcción de imposibles desde las narrativas liberales y del desarrollo.⁵⁰

⁴⁵ Boaventura de Sousa Santos, “Epistemologías del Sur”, *Utopía y Praxis Latinoamericana* 16 (2011): 17-39.

⁴⁶ Gayatri Gopinath, *Impossible Desires: Queer Diasporas and South Asian Public Cultures* (Durham: Duke University Press, 2005).

⁴⁷ Sousa Santos, “Epistemologías del Sur”, 30.

⁴⁸ Gopinath, *Impossible Desires*.”.

⁴⁹ Louise Morley y Daniel Leyton, *Queering Higher Education: Troubling Norms in the Global Knowledge Economy* (Londres: Routledge, 2023).

⁵⁰ Gopinath, *Impossible Desires*.”.

Las sociologías de las ausencias y los imposibles nos llevan a reintroducir el pensamiento utópico en la crítica. La pregunta por las relaciones de poder y los actores comprometidos con hacer de las posibilidades otras, ausentes, nos permite movilizar una noción de utopía anclada en la historia y sus condiciones, deslindando lo factible-presente, de lo aún ausente y posible devenir, sin caer en el discurso neoliberal de que todo es posible el cual asume que el mundo social es una cuestión de deseos, y que estos, dependen puramente de la interioridad de los sujetos, de las voluntades desancladas de lo social.

Lo que intentamos traer de vuelta a la crítica en educación es un pensamiento de la utopía enraizado en dos líneas principales: 1) En la pragmática de los ensamblajes concretos de afectos, discursos, materialidades, subjetividades y potencialidades. Es en estos ensamblajes en donde la utopía puede ser rastreada, localizada, y ver su despliegue y cómo es desplegada en cada uno de sus elementos. 2) En tanto política metodológica que tienen en su horizonte preguntas sobre los dispositivos que constituyen ausencias e imposibles; es decir, la exploración sobre aquellos elementos y operaciones dispuestas para *literar* la utopía como un *no a lugar*.

Sin utopía, los discursos de verdad siguen reproduciendo imaginarios de inevitabilidad de la dominación, contribuyendo así a la profundización del malestar y al afecto inmovilizador de la tristeza, dejándonos sin palabras, cuerpo e intensidades para la acción⁵¹. Esto es, según nuestro punto de vista, contrario a todo programa crítico. Pues en sus puntos nodales se encuentra la permanente “revitalización de la acción política, entendida como la formación e implementación de una voluntad colectiva en relación con nuestro modo de vivir”⁵². El encuentro entre crítica y utopía permite pensarnos la sociedad y su educación fuera de la dicotomía modernidad/postmodernidad, y repositionar la última como un relanzamiento de la primera en tanto actitud que valora con fuerza la intensidad de su presente precisamente porque es “indisociable de una voluntad impaciente y desesperada por imaginarla y transfórmula”⁵³.

En este número dos trabajos sobresalen por la recuperación de un modo de crítica que articulan las preguntas por la dominación, totalidad, ausencias/imposibles, y utopías. De Lissovoy y Fregoso Bailón⁵⁴ despliegan el concepto de colonialidad del poder elaborado por Aníbal Quijano para analizar el persistente racismo estructural en las Américas, basándose en dos casos: los esfuerzos de la derecha republicana en Estado Unidos en contra de las prácticas de enseñanza y curriculum antirracista, y los ataques a las instituciones normalistas de formación de profesores en México. Estos autores se posicionan de manera crítica frente a los análisis dominantes sobre las formas del racismo en la educación, las cuales limitan sus focos mediante conceptualizaciones que no conectan con la totalidad. La colonialidad del poder, plantean los autores, es más que un suplemento ideológico de las relaciones económicas de explotación. Es, por el contrario, un imaginario simbólico total que tiene la capacidad “de delimitar las normas y posibilidades de una sociedad”, escondiendo a su vez sus orígenes históricos.

De Lissovoy y Fregoso Bailón analizan las formas concretas por las cuales dos elites americanas

⁵¹ Gilles Deleuze, *Lógica del sentido* (Madrid: Paidós Ibérica, 2005).

⁵² Boltanski y Chiapello, *The New Spirit of Capitalism*, xiv.

⁵³ Michel Foucault, *Ethics. Subjectivity and Truth. The Essential Works of Foucault, 1954-1984. Volume One*, Paul Rabinow ed. (Nueva York: The New Press, 1997), 117.

⁵⁴ Noah De Lissovoy y Raúl Olmo Fregoso Bailón, “Coloniality of Power and the Curriculum of Violence: Understanding Contemporary Educational Racism in the Americas”, en este número.

—estadounidense y mexicana— ejercen el tiempo racial como dispositivo estratégico que intenta borrar la persistencia del racismo. Al hacerlo, los autores despliegan —en nuestros términos— una sociología de las ausencias que permite identificar los dispositivos de la violencia estratégicamente orientados a borrar las huellas del racismo en las escuelas y formación docente. Dichos autores contribuyen así a los esfuerzos de establecer fundamentos teóricos más sólidos que el tratamiento descriptivo y discreto del racismo, presente en la gran mayoría de las investigaciones en educación en la región. Una perspectiva crítica como la desarrollada aquí por los autores, permite hacer visible las estrategias de protección elitaria blanca a través de la construcción del racismo como un fenómeno desarticulado de las totalidades coloniales. En efecto, De Lissovoy y Fregoso Bailón, plantean que el reforzamiento del tiempo racial lineal suprime las subjetivaciones otras de la modernidad colonial, excluyendo saberes, lenguajes pedagógicos e instituciones que hacen ver y nombrar al racismo histórico tanto en Estados Unidos como en México. Para estos proyectos de blanqueamiento, profesores y sus pedagogías críticas e históricas son concebidas como cuerpos-saberes insurrectos, como peligros a controlar, excluir o asesinar.

Las violencias sobre los cuerpos y saberes de docentes comprometidos con prácticas emancipatorias y críticas son la expresión de la historia del presente de los conocimientos históricos subyugados. Es a través de aquellos conocimientos que la crítica puede desplegar con fuerza su trabajo de construcción de emancipaciones, conectando a su vez, con otra serie de memorias populares y saberes disciplinarios histórico-sociales de luchas sociales, oposiciones y alegrías sociales⁵⁵.

Desde la colonialidad del poder, y conectando con elementos centrales de la totalidad capitalista actual, los autores dan cuenta como la supresión de la pedagogía crítica sobre el racismo está íntimamente vinculada con la defensa de dos dispositivos de subjetivación centrales: el emprendimiento y la meritocracia. Ambas protegidas en los currículum de las escuelas en tanto valores y formas legítimas de éxito en la sociedad. La precarización vital que amenaza tanto la vida digna de profesores como la posibilidad del despliegue de pedagogías críticas, anti-racistas, los autores de este artículo plantean, llaman a tomar una decidida postura crítica frente a la totalidad de la violencia estructural a partir de la práctica de una estética utópica que permita subvertir la materialidad, subjetividad e imaginario del mundo.

Por su parte, Jardim y da Silva⁵⁶, con su artículo “‘A escola é nossa’: ressonâncias entre as ocupações estudantis e o Movimento Negro nas encruzilhadas da cidadania brasileira”, analizan el vínculo entre los movimientos sociales negros en Brasil y el derecho a la educación, a partir de la toma de escuelas realizadas por estudiantes de la secundaria en el periodo 2015-2016. Los autores rescatan la relevancia y experiencia de los movimientos negros a partir de dichos eventos de lucha política por la educación, toda vez, que dichas experiencias han sido marginalizadas e invisibilizadas de las movilizaciones estudiantiles. Junto con mostrar las limitaciones de las políticas de reconocimiento racial y étnico y de acciones afirmativas en relación a las comunidades afrobrasileñas, Jardim y da Silva articulan el despliegue histórico del racismo y las luchas que lo confrontan, con las dinámicas políticas, los movimientos afrobrasileños por el derecho a una educación no racista, y las luchas por la ciudadanía.

⁵⁵ Michel Foucault. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Edited by Colin Gordon. (New York: The Harvester Press, 1980: 81-3).

⁵⁶ Fabiana A. A. Jardim y Vitor da Silva Uvanderon, “‘A escola é nossa’: ressonâncias entre as ocupações estudantis e o Movimento Negro nas encruzilhadas da cidadania brasileira”, *Pléyade* (2022).

En el análisis que desarrollan dichos autores también se despliega el elemento utópico de la crítica. Jardim y da Silva interpretan las ocupaciones estudiantiles y sus críticas hacia el sistema educativo como espacios de generación de anhelos posibles por una educación otra, utopías que se hicieron lugar en las prácticas sociales y educativas cotidianas de quienes participaron de las tomas estudiantiles. Según los autores, dichos anhelos no sólo se expresan en las propuestas por desracializar el currículum y sus imaginarios, sino que también, en hacer visible una lucha política que no se deja reducir a “luchas identitarias”, sino que en sí misma hacen visible un cuestionamiento “al mismo orden de relaciones y afectos que sustentan las jerarquías raciales” que recaen sobre la institución escolar. De manera importante, estos autores ponen en juego en su análisis la relación entre diversas fuerzas político-ideológicas y los afectos que se movilizan. A contrapelo de una gran parte de las llamadas teorías del afecto en su clave post-crítica⁵⁷, articulan afecto y crítica en diversas instancias del texto, notando cual afectos se constituyen en políticos y disponen a los actores, por ejemplo, hacia cierta actividad crítica y de sostenimiento de la institución escolar en tanto otra posible, ampliando también las fronteras de lo político y la práctica de la utopía.

La vuelta a los afectos

El rescate de un pensamiento utópico propio de la actividad crítica, y que permita contribuir en traspasar los límites del presente que nos presentan las totalidades, nos empuja a ir más allá de la racionalidad instrumental dominante en la práctica científica. Nos impulsa a un encuentro con lo lírico, fantasmagórico y afectivo para leer las atmósferas, y con la intuición (no sólo ni principalmente la razón) teórica capaz de reconocer en ellas tanto lo real de la dominación como su dimensión ficticia, arbitraria y contingente.⁵⁸ Las experiencias de los cuerpos clasados, génerizados y racializados, son totalizantes e inevitables, pero también armas de subversión, sátira y parodia que desarticulan las fabricaciones y superioridades, gatillan posibilidades y lugares de placer y de reverses en las jerarquías del poder institucionalizado, permitiéndonos sentir y visualizar formaciones sociales en América Latina más allá del racismo institucional y la nostalgia nacionalista⁵⁹.

Se tiene que hacer un llamado para que los estudios críticos en educación vuelvan a lo sensorial y al afecto. Dicho de otro modo, la utopía tiene sus afectos y llama a vincular la crítica con un giro hacia lo sensible. Así, por ejemplo, Paredes, analizando la revuelta de octubre en Chile como acontecimiento, plantea afectos opuestos pero constituyentes de un mismo ensamblaje afectivo con orientaciones temporales contrapuestas; indignación, dignidad, esperanza y miedo. Indignación abriría el paso a sentimientos de dignidad y miedo. La primera es generativa de proximidad, confianza, y esperanza por un porvenir. La segunda -el miedo- genera desconfianza, angustia, ansiedad, e incertidumbre, ensamblando “un estado de ánimo que mira al pasado como a un lugar conocido, como un mecanismo de defensa cultural que cancela el futuro”⁶⁰. La utopía parece ser bloqueada por una economía afectiva

⁵⁷ Para una crítica de la separación entre teorías del afecto y crítica, y una propuesta alternativa de articulación entre ambos modos, ver Ben Anderson, “Affect and Critique: A Politics of Boredom”, *Environment and Planning D: Society and Space* 39, no. 2 (2021): 197.

⁵⁸ Valerie Hey, Sarah Leaney y Daniel Leyton. “The Un/Methodology of ‘Theoretical Intuitions’: Resources of Generations Gone Before, Thinking and Feeling Class”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 42, no. 1 (2021): 17.

⁵⁹ *Op cit.*

⁶⁰ Juan Pablo Paredes, “Una hermenéutica de las huellas: observaciones sobre el acontecimiento de octubre 2019”, *Cuadernos de Teoría Social* 7, no. 14 (2021): 67.

del miedo, convirtiéndolo a su vez la crítica estéril. La mirada y sentir de los afectos es estratégica para la acción estético-política de la emancipación.

En establecimientos educativos de formación básica, media y en universidades, el afecto es una categoría que ha sido dejado de lado.⁶¹ Los sistemas educativos se caracterizan más bien por el sistema de las competencias y la meritocracia. La presión de rendir constantemente está omnipresente.⁶² Los mismos estudios críticos de educación han perdido el hilo y se han vuelto intangibles y escondidos en un falso objetivismo y en la cientificidad. En *¿Para qué sirve?* Sobre los usos del uso, Sara Ahmed rastrea el concepto del uso y su empleo en distintos espacios, concentrándose particularmente en el espacio universitario y en la emergencia de la política de la utilidad⁶³. Con el ejemplo del fundador del University College London, Jeremy Bentham –representante del utilitarismo en el siglo XIX– Sara Ahmed demuestra que el utilitarismo tiene una larga tradición en las universidades, antes de la llegada del neoliberalismo. En la base del utilitarismo está la idea de formar a jóvenes profesionales con conocimiento “útil”, siendo esta la esencia de la universidad moderna. A partir de normas, instituciones como las universidades establecen ciertos usos del saber, la investigación y la enseñanza, impidiendo o desincentivando otros usos de objetos o de situaciones. Sara Ahmed sugiere otro uso de las normas y de las instituciones, el llamado “uso queer”. Siguiendo a la autora, pensamos que los estudios críticos de educación deben hacer un giro hacia la revisión de sus usos y herramientas, incorporando las herramientas y los cuerpos del arte. La necesidad de volver a lo sensorial surge más aún tras la pandemia y la intensificación de las pantallas. Hacer otro uso a las metodologías de investigación, un uso queer –para parafrasear a Ahmed– sería entonces indicado para los estudios críticos de educación.

Volviendo la sensibilidad crítica hacia lo que hacemos bajo el marco de una gramática de la mejora, podemos profundizar las preguntas por las posibilidades que han sido excluidas por nuestros compromisos con el mejoramiento de las rendiciones de cuentas y los rendimientos en educación. El giro afectivo permite romper las prácticas divisorias entre lo sensible y lo crítico. Dicha división ha dado paso sin mayor contrapeso a un disciplinamiento de la esperanza y “la micro-gestión del optimismo y la positividad”, los cuales operan como escapismos fútiles al capitalismo cognitivo⁶⁴. En esta línea argumental, el pensamiento de Lauren Berlant es particularmente relevante, puesto que se desarrolla en el reconocimiento de los límites de la crítica y los afectos. Lauren Berlant expone los límites de la crítica de la ideología en cuanto reduce el problema de la emancipación a la relación entre las instituciones ortodoxas –que intentan conformar a los sujetos con un orden asociado a los colectivos dominantes–, y las in/capacidades cognitivas de los agentes para sentirse sujetos históricos y realizar un orden acorde a sus propios intereses⁶⁵. Para la autora, esta reducción dicotómica de la relación institución/sujeto, deja de lado la rica tradición marxista de análisis cultural centrado en las intensidades afectivas y los deseos. Recuperar los afectos para la crítica implica aquí preguntarse por cómo los deseos y optimismos se encuentran mediados por fuertes apegos a modos de vida que amenazan el bienestar individual y colectivo, y a marcos institucionales que

⁶¹ Nel Noddings, “Stories and Affect in Teacher Education”, *Cambridge Journal of Education* 26, no. 3 (1996): 435-447.

⁶² Ángel Díaz Barriga, “El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles educativos* 28, no. 111 (2006): 7-36.

⁶³ Sara Ahmed, *What's the Use? On the Uses of Use* (Londres: Duke University Press, 2019).

⁶⁴ Rosi Braidotti y Alyssa Niccolini. “Passion, Pedagogy, and Pietas. An Interview With Rosi Braidotti”, en *Mapping the Affective Turn in Education*, Bessie P. Dernikos, Nancy Lesko, Stephanie D. McCall y Alyssa D. Niccolini eds. (Londres: Routledge, 2020), 50.

⁶⁵ Lauren Berlant, *Cruel Optimism* (Durham: Duke University Press, 2011).

sostienen órdenes sociales sentidos como neutrales. Siguiendo a Berlant, una crítica afectiva permite vincular las relaciones de apropiación, control y trabajo con la multiplicidad de posiciones subjetivas y sus componentes afectivos asociados a los antagonismos y afectividades colectivas de clase que emergen del habitar las estructuras sociales⁶⁶. El encuentro del afecto con la crítica abre el camino a la superación de la osificación de esta última, o a lo que Berlant llama a su “revisceralización”⁶⁷. Más aún, ese giro exige la elaboración de una pedagogía del desaprender nuestros afectos que nos mantienen anudados a los imaginarios de un buen vivir que minan nuestras existencias, como el patriotismo, nacionalismo y autonomía negativa que niega nuestra radical interdependencia⁶⁸.

La recuperación afectiva para la crítica se abre a lugares de disyunción entre el conocimiento y la gubernamentalidad, haciendo sentido a prácticas de investigación, difusión y escritura, orientadas, no a sostener un orden, sino que desfigurar las maneras específicas de organizar el orden de las cosas, sobrepasando los límites de la rendición de cuentas operativas en los órdenes existentes⁶⁹. ¿Qué agencias, qué actores, cuáles conocimientos, capacidades y potencialidades se pueden encontrar en dicha producción afectiva de desorientación? ¿Qué totalidades se pueden impugnar desde ahí?

Una dimensión que se relaciona directamente con el afecto es el placer; una categoría sistemáticamente excluida en las universidades. En ellas rige la vida racional y la represión del afecto, de las emociones y del cuerpo, dejando al placer y lo sensible completamente fuera⁷⁰. Según Bell y Sinclair⁷¹, en las universidades hay una negación institucional de lo erótico, enfatizando la vida racional de la mente, reprimiendo y dejando al cuerpo de lado. Según las autoras, el cuerpo es esencial y clave en el proceso de desarrollo de conocimiento significativo por lo que surge la necesidad de recuperar al erotismo y el cuerpo como parte esencial de la producción de conocimiento en educación superior, pero en contra de una conceptualización mercantil del placer. Las autoras enfatizan que “playfulness” constituye un lugar para vivir experiencias de placer en la academia. El juggling con ideas, con palabras, con collages⁷² o metodologías de investigación performativas que circulen en constitución con las superficies de los cuerpos⁷³. Todas ellas serían ejemplos para un acercamiento más juguetón y creativo a la investigación, invitando al placer de vuelta a la vida académica.

Un ejemplo para este aire utópico en los estudios críticos de educación es el artículo de Coveña y Lagos, “El juego como estrategia de resistencia para una pedagogía y didáctica decolonial”⁷⁴. El artículo presenta una serie de reflexiones en torno a las representaciones, perspectivas y acciones que ha suscitado el juego en su aspecto social y cultural, enfatizando su ejercicio como estrategia educativa. El juego generalmente, en el contexto escolar latinoamericano, forma parte de una tradición competitiva y colonizadora. Desde esta historicidad, los ejercicios del juego promueven la competitividad, dominación, reproducción y recontextualización de las formas específicas de saber, practicar y culturizar, favoreciendo la desigualdad social, los patrones de despotismo, la inequidad,

⁶⁶ *Ibid.*, 52-53.

⁶⁷ Lauren Berlant, “The Commons: Infrastructures for Troubling Times”, *Environment and Planning D: Society and Space* 34, no. 3 (2016): 411.

⁶⁸ Samuel Galloway, Ali Aslam, Ashleigh Campi y Hagar Kotef, “Lauren Berlant’s Legacy in Contemporary Political Theory”, *Contemporary Political Theory* 22, no.1 (2022): 1.

⁶⁹ Davide Panagia, *Ranciere’s Sentiments* (Durham: Duke University Press, 2018).

⁷⁰ Stewart Riddle, Marcus Harmes y Patrick Danaher eds., *Producing pleasure in the contemporary university* (Rotterdam: Springer, 2017).

⁷¹ Emma Bell y Amanda Sinclair, “Reclaiming eroticism in the academy”, *Organization* 21, no. 2 (2014): 268.

⁷² Kathleen Vaughan, “Pieced Together: Collage as an Artist’s Method for Interdisciplinary Research”, *International Journal of Qualitative Methods* 4, no. 1 (2005): 27.

⁷³ Ben Spatz, “Embodied Research: A Methodology”, *Liminalities* 13, no. 2 (2017): 1.

⁷⁴ Fran Coveña Mejías, y Cecilia Lagos Paredes, “El juego como estrategia de resistencia para una pedagogía y didáctica crítica”, en este número.

exclusión y la estructura jerárquica de la sociedad. Los autores resaltan la necesidad de una noción educativa sobre el juego que escape de los paradigmas tradicionales, y que, por consecuencia, se sustente en la colaboración, la educación *no parametral*, la pedagogía y la didáctica no competitiva, de tal manera que se releve hacia una práctica pedagógica lúdica como una herramienta poderosa para trastocar lo condicionado. El artículo aborda el papel del juego dentro de procesos educativos generales y su valorización como dispositivo que permite repensar los principios del sistema actual en Chile. De aquí el examen crítico social necesario para los estudios de la política educativa y la pedagogía contemporánea. El juego puede ser un acto político revolucionario que opera como estrategia de resistencia al subvertir los patrones y modelos del sistema socio-cultural propiciando la recuperación del potencial humano desligado del individualismo y la competencia.

Si en los estudios de educación queremos volver a capturar la plenitud de lo social en todas sus dimensiones –incluyendo a la dimensión de lo sensible, del afecto y del cuerpo– necesariamente tenemos que cambiar nuestra caja de herramientas conceptual y metodológica. Se necesitan aires interdisciplinarios. Ellison⁷⁵ y su llamado para un conocimiento sintético –a través de inter- y transdiscipliniedad– y la conexión entre teoría y práctica nos sirve como invitación para revisar críticamente el estado de los estudios de educación. La respuesta a esto no puede ser la vuelta a la crítica en el sentido ortodoxo sino una crítica reinventada. Dejar entrar a lo sensible y lo estético a través del arte y metodologías interdisciplinarias, será muy necesario para revivir la crítica en los estudios de educación. Aquí seguimos a Rancière. Para el filósofo lo estético y sensible son necesariamente los espacios para las luchas políticas y emancipatorias⁷⁶. Eso está inminente en su noción de *aesthesis*: un régimen autónomo de experiencia que no se puede reducir a lógica, razón o moralidad.

Históricamente hemos visto usos del arte en y para la docencia. Refiriéndose al famoso dicho del artista y docente Joseph Beuys⁷⁷ sobre la docencia siendo su mayor obra de arte, Cath Lambert atribuye un lugar especial al arte en la pedagogía, así generando modos alternativos de aprender y de acercarse al conocimiento⁷⁸. En otras palabras, la docencia se podría entender como una escultura social que además tiene el potencial de transformar la sociedad y el arte nos permite crear otro tipo de conocimiento y nuevas formas de docencia. El arte como herramienta epistemológica y pedagógica puede hacer lo social más visible, audible y leíble. Haciendo hincapié en la obra de Les Back y su llamado por una sociología viva –*live sociology*⁷⁹– que emplea sensibilidad y metodologías variadas para expresar lo social, Cath Lambert habla del “live art of sociology” como recurso en la docencia y en la investigación⁸⁰. De manera parecida, la historiadora de arte Claire Bishop quien ha trabajado extensamente sobre arte participatorio, se ha hecho la pregunta cómo se puede revivir una sala de clase en la universidad a través del arte o más bien transformarse el aula en una obra de arte⁸¹. Bishop critica que, en tiempos del capitalismo académico y de creciente burocratización de la docencia que requieren de planificación exacta *ex-ante*, la integración del arte y de lo sensible en la educación y en

⁷⁵ Ellison, “Against Fragmentation”, 271.

⁷⁶ Jacques Rancière, *Aisthesis. Scenes from the Aesthetic Regime of Art* (Londres: Verso, 2013).

⁷⁷ Joseph Beuys, *What is Art?: Conversation with Joseph Beuys* (Sussex: Clairview Books, 2007).

⁷⁸ Cath Lambert, *The Live Art of Sociology* (Londres: Routledge, 2018); “Psycho Classrooms: Teaching as a Work of Art”, *Social & Cultural Geography* 12, no. 1 (2011): 27.

⁷⁹ Les Back, “Live Sociology: Social Research and Its Futures”, *The Sociological Review* 60 (2012): 18.

⁸⁰ Lambert, *The Live Art of Sociology*; Claire Bishop, *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship* (Londres: Verso, 2012).

⁸¹ Claire Bishop, *Artificial Hells*.

la pedagogía es cada vez más difícil. El trabajo de ambas, Lambert y Bishop, toma fuertes referencias en la obra de Jacques Rancière. Por lo tanto, y así concluye Cath Lambert, a través del arte en el aula o repertorios sensibles se pueden cuestionar conocimientos establecidos, crear otros puntos de vista y así producir rupturas en el conocimiento, la experiencia de la docencia y en el aprendizaje⁸².

Otro ejemplo para un trabajo transformador y colaborador que abre la vereda para nuevas metodologías es el artículo "Covid19 y trabajo docente: emergencia de nuevas asociaciones socio-materiales y sus efectos laborales" de Analía Meo, Ana Inés Heras, Mariano Chervin y Álvaro Martínez Rubiano. En él se enfrenta la escasez afectiva y sensorial de la pandemia y su efecto en el teletrabajo docente con una metodología de investigación que justamente da espacio y visibilidad a lo que queda entre medio y desaparece con metodologías de investigación más tradicionales. A través de entrevistas foto-provocadas con docentes de la secundaria en un liceo en Buenos Aires hacen visible la complejidad del teletrabajo docente. Los propios docentes lograron capturar sus lugares de trabajo en casa durante la pandemia –el garaje modificado en "oficina", el dormitorio con rincón "oficina", el comedor que es oficina y comedor y living a la vez, según la hora del día–. La metodología visual permite dar apertura a lo que de otra manera quedaría invisibilizado. Mediante el empleo de la Teoría del Actor Red, describe críticamente cómo actantes humanos y no humanos (como es el caso de las plataformas digitales educativas) desplegaron estrategias de asociación para sostener la escolarización durante el período de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y el de distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) en los años 2020 y 2021. El artículo realiza un aporte al emergente campo de estudios críticos sobre las plataformas educativas, distanciándose de miradas que interpretan a las tecnologías como meras herramientas o como capaces de transformar las relaciones sociales y pedagógicas por su simple presencia. Siguiendo al pensamiento de Latour, este trabajo permite profundizar una sensibilidad que entiende lo social no como bloque de instituciones, organizaciones y actores dados, fijos, con funciones preestablecidas, sino que como movimiento incesante de asociaciones y ensamblajes contingentes⁸³.

Conclusión

Comprender la totalidad ya no como bloque monolítico, sino que atiborrado, dinámico, abierto a la generación de diferencias, y/o como compuesto de dispositivos implicados en la generación de ausencias, obliga a reconocer que la totalidad –cualquiera sea, incluso aquella que se divisa en las utopías reales–, debe ser constantemente recompuesta. Pues, lo social no está predeterminado ni estabilizado. Asumir este supuesto equivale a aceptar sus jerarquías como inmutables y sus formas otras como inutilidades para el pensamiento y la acción.

No se puede dar por sentado que la sociedad y su educación siempre existen. Por el contrario, esta puede no existir, puede desaparecer, así como también sufrir constantes fracturas, destrucciones y desuniones. El pensar en la constante desestabilización, re-estabilización e invención de lo social, permite agudizar el mirar estratégico de los agentes y sus esfuerzos implicados en la construcción

⁸² Cath Lambert, "Redistributing the Sensory: The Critical Pedagogy of Jacques Rancière", *Critical Studies in Education* 53, no. 2 (2012): 211-227.

⁸³ Bruno Latour, *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red* (Buenos Aires: Manantial, 2008), 21.

de posibilidades inéditas que emergen cotidianamente. En este sentido, si un primer movimiento de la crítica es la desestabilización y transformación de mecanismos de jerarquización precarizante, en un segundo movimiento, los intereses y esfuerzos por asociaciones diversas, aspirantes a la conformación de lo social adquieren preeminencia. En el movimiento crítico aquí propuesto la disputa constante por las relaciones y ensamblajes que constituyen lo social y sus sentidos se hace central. Así, la crítica debe siempre activar la lógica de la sospecha, y ser capaz, a la vez, de intencionar imaginarios y diseños que permitan practicar la superación de la “la dispersión, la destrucción y la deconstrucción”⁸⁴. La crítica en tanto episteme en contra de la dominación debe ofrecer elementos para nuevas reconstrucciones y reparaciones, reconociendo lo frágil del ensamblaje de la sociedad, promoviendo prácticas para su cuidado⁸⁵.

A contrapelo de una naturalizada y monolítica visión de la crisis como estratégica oportunidad para la transformación social, queremos reforzar la importancia de la crítica de la dominación en tanto afectivamente conectada con los impactos concretos de las crisis en las vidas de los sujetos y colectivos que habitan las diversas formas de la educación. Más que una oportunidad estratégica, las crisis, siguiendo a Berlant, se disponen como una intensificación de las amenazas a la supervivencia; intensificaciones que comienzan a dominar las lógicas de reproducción social clasadas, generizadas y racializadas⁸⁶. La mirada estratégica es clave, pero sin la conexión y lectura afectiva, se pierde en la soledad de una vanguardia vacía.

Sabemos que todavía existe un largo trecho por recorrer para restaurar las fisuras e impotencias de la crítica, así como también las oposiciones contraproducentes que crean las dicotomías del afecto y la crítica. Afectos sin crítica son fácilmente emboscados e interpelados por las ilusiones normativas y optimismos crueles de la felicidad, el Avant-Garde, lo supuestamente nuevo, y los privilegios de la fluidez que crea la confusión entre lo siempre rizomático en el plano de lo virtual, por un lado, y lo estriado, jerarquizado, segmentado, sofocante y territorializado del plano de la organización social, por el otro⁸⁷. Estas confusiones y acrílicos deseos ayudan al desprestigio y marginalización de los pensamientos utópicos y la crítica misma, olvidando su cercanía afectiva y emancipatoria con la crítica que conecta experiencia y totalidad, y marginalizándola de las escenas contemporáneas del pensamiento y la práctica, y/o siendo reemplazadas por normatividades de deseos que rehúsan a testearse con las rugosidades y asperezas de las vidas cotidianas que habitan y generan la educación.

Esperamos que los textos reunidos en este número especial, y este mismo escrito de apertura, contribuyan a repensar nuestros posicionamientos críticos, a sopesar con su historia y posibles devenires que se hace cuando se hace crítica en el campo de la investigación en educación, qué afectos nos conducen a ella y a su práctica, y qué afectos y futuros queremos producir con ella. Pensamos que retomar una práctica de la crítica en los estudios sobre educación que ponga al centro la dominación, la afectividad y la utopía puede contribuir a nuestros deseos de ser parte de ensamblaje de relaciones dignificantes y emancipatorias dentro de las ciencias sociales, las humanidades y la educación, y dentro de las relaciones e instituciones más amplias que componen día a día lo social.

⁸⁴ *Op cit.*, p. 27.

⁸⁵ Bruno Latour, “¿Por qué se ha quedado la crítica sin energía? De los asuntos de hecho a las cuestiones de preocupación”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* 11, no. 35 (2004): 17.

⁸⁶ Berlant, *Cruel Optimism*, 7.

⁸⁷ Lawrence Grossberg, “Affect’s Future: Rediscovering the Virtual in the Actual”, en *The Affect Theory Reader*, Melissa Gregg y Gregory Seigworth eds., 309-338 (Durham: Duke University Press, 2010).

Referencias bibliográficas

- Acuña, Felipe. "The Emergence of a Political-Pedagogical Teacher Subjectivity: Chilean Teachers' Struggle to Bring Pedagogy Back into the Political Sphere". *Education Policy Analysis Archives* 30 (2022): 1-22.
- Ahmed, Sara. *What's the Use? On the Uses of Use*. Londres: Duke University Press, 2019.
- Anderson, Ben. "Affect and Critique: A Politics of Boredom". *Environment and Planning D: Society and Space* 39, no. 2 (2021): 197-217.
- Bell, Emma y Amanda Sinclair. "Reclaiming eroticism in the academy". *Organization* 21, no. 2 (2014): 268-80.
- Back, Les. "Live Sociology: Social Research and its Futures". *The Sociological Review* 60 (2012): 18-39.
- Berlant, Lauren. *Cruel Optimism*. Durham: Duke University Press, 2001.
- Beuys, Joseph. *What is Art?: Conversation with Joseph Beuys*. Sussex: Clairview Books, 2007.
- Biroli, Flavia, y Caminotti, Mariana. "The conservative backlash against gender in Latin America". *Politics & Gender* 16, no. 1 (2020): 1-38.
- Bishop, Claire. *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. Londres: Verso, 2012.
- Boltanski, Luc. *De la crítica. Compendio de sociología de la emancipación*. Madrid: Akal, 2014.
- Boltanski, Luc, y Eve Chiapello. *The New Spirit of Capitalism*. Londres: Verso, 2007.
- Braidotti, Rosi, y Alyssa Niccolini. "Passion, Pedagogy, and Pietas. An Interview With Rosi Braidotti". En *Mapping the Affective Turn in Education*, Bessie P. Dernikos, Nancy Lesko, Stephanie D. McCall y Alyssa D. Niccolini editores. Londres: Routledge, 2020.
- Browne, Craig. "The Institution of Critique and the Critique of Institutions". *Thesis Eleven* 124, no. 1 (2014): 20-52.
- Castelao-Huerta, Isaura. "Investigaciones sobre los efectos de la neoliberalización de la educación superior pública en América Latina". *Educação e Pesquisa* 47 (2021): 1-24.
- Cortés, Alexis. "La rebelión social como imaginación sociológica colectiva". *Cuadernos de Teoría Social* 5 (2019): 77-93.
- Díaz Barriga, Ángel. "El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?". *Perfiles educativos* 28, no. 111 (2006): 7-36.
- Ellison, Scott. "Against Fragmentation: Critical Education Scholarship in a Time of Crisis". *Educational Studies* 55, no. 3 (2019): 271-294.
- Fagan, Colette, y Nina Teasdale. "Women Professors across STEM and Non-STEM Disciplines: Navigating Gendered Spaces and Playing the Academic Game". *Work, Employment and Society* 35, no. 4 (2021): 774-792.

- Fardella, Carla. "Abrir la jaula de oro. La universidad managerial y sus sujetos". *Revista Izquierdas* 49 (2020): 2299-2320.
- Fardella, Carla, Karen Carriel-Medina, Lazcano, y Francisca Isidora Carvajal-Muñoz. "Escribir papers bajo el régimen del management académico: cuerpos, afectos y estrategias". *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social* 20, no. 1 (2020): 1-21.
- Foucault, Michel. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Colin Gordon editor. Nueva York: The Harvester Press, 1980.
- _____. *Ethics. Subjectivity and Truth. The Essential Works of Foucault. 1954-1984. Volume 1*. Paul Rabinow editor. Nueva York: The New Press, 1997.
- _____. *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. Nueva York: Vintage, 2001.
- Galdames, Ximena. "'Caballito Blanco, ¡vuelve Pa' Tu Pueblo!': Troubling and Reclaiming the Historical Foundations of Chilean Early Childhood Education". *Global Studies of Childhood* 7, no. 2 (2017): 159-178.
- Galloway, Samuel, Ai Aslam, Ashleigh Campi y Hagar Kotef. "Lauren Berlant's Legacy in Contemporary Political Theory". *Contemporary Political Theory* 22, no. 1 (2022): 1-25.
- Gopinath, Gayatri. *Impossible Desires: Queer Diasporas and South Asian Public Cultures*. Durham: Duke University Press, 2005.
- Gorriti, Jacinta. *Nicos Poulantzas. Una Teoría Materialista Del Estado*. Santiago de Chile: Doble ciencia, 2020.
- Grossberg, Lawrence. "Affect's Future: Rediscovering the Virtual in the Actual". En *The Affect Theory Reader*, Melissa Gregg y Gregory Seigworth editores, 309-338. Durham: Duke University Press, 2010.
- Halberstam, Judith. *The Queer Art of Failure*. Durham: Duke University Press, 2012.
- Hey, Valerie, Sarah Leaney y Daniel Leyton. "The Un/Methodology of 'Theoretical Intuitions': Resources of Generations Gone Before, Thinking and Feeling Class". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 42, no. 1 (2021): 17-29.
- Kaul, Nitasha. "The misogyny of authoritarians in contemporary democracies". *International Studies Review* 23, no. 4 (2021): 1619-1645.
- Kestler, Thomas. "Radical, Nativist, Authoritarian—Or All of These? Assessing Recent Cases of Right-Wing Populism in Latin America". *Journal of Politics in Latin America* 14, no. 3 (2022): 289-310.
- Lambert, Cath. "Psycho Classrooms: Teaching as a 'Work of Art'". *Social & Cultural Geography* 12, no. 1 (2011): 27-45.
- _____. "Redistributing the Sensory: The Critical Pedagogy of Jacques Rancière." *Critical Studies in Education* 53, no. 2 (2012): 211-227.
- . *The Live Art of Sociology*. Londres: Routledge, 2018.

- Latour, Bruno. "¿Por qué se ha quedado la crítica sin energía? De los asuntos de hecho a las cuestiones de preocupación". *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* 11, no. 35 (2004): 17-49.
- Latour, Bruno. *Reensamblar lo Social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial, 2008.
- Morley, Louise y Daniel Leyton. *Queering Higher Education: Troubling Norms in the Global Knowledge Economy*. Londres: Routledge, 2023.
- Noddings, Nel. "Stories and Affect in Teacher Education". *Cambridge Journal of Education* 26, no. 3 (1996): 435-447.
- Panagia, Davide. *Ranciere's Sentiments*. Durham: Duke University Press, 2018.
- Parcerisa, Lluís y Cristóbal Villalobos. "Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto Al SIMCE." *Revista Izquierdas* no. 49 (2020): 2427-2455.
- Paredes, Juan Pablo. "Una Hermenéutica de las huellas: observaciones sobre el acontecimiento de octubre 2019". *Cuadernos de Teoría Social* 7, no. 14 (2021): 56-73.
- Pinheiro-Barbosa, Lia. "Pedagogías sentipensantes y revolucionarias en la praxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina". *Revista Colombiana de Educación* 80 (2020): 269-290.
- Rancière, Jacques. *The Philosopher and His Poor*. Durham: Duke University Press, 2003.
- _____. *Althusser's Lesson*. Londres: Continuum International Publishing Group, 2011.
- _____. *Aisthesis. Scenes from the Aesthetic Regime of Art*. London: Verso, 2013.
- Ranta, Eija Maria. "Vivir Bien Governance in Bolivia: Chimera or Attainable Utopia?" *Third World Quarterly* 38, no. 7 (2017): 1603-1618.
- Riddle, Stewart y Harmes, Marcus y Danaher, Patrick editores. *Producing Pleasure in the Contemporary University*. Rotterdam: Springer, 2017.
- Rodríguez-Cruz, Marta. "Colonialidad del saber y dominación epistemológica. Aportes etnográficos para un análisis de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador del Correísmo." *Chungará* 53 no. 4 (2021): 705-719.
- Scott, Joan W. *Knowledge, Power, and Academic Freedom*. Nueva York: Columbia University Press, 2019.
- Simbürger, Elisabeth. "Reflexivity". En *Critical Reflections on the Language of Neoliberalism in Education*, 126-135 Londres: Routledge, 2020.
- _____. "Reflexivity in Qualitative Social Research: Bridging the Gap between Theory and Practice with Alvin Gouldner's Reflexive Sociology". *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 7, no. 14 (2014): 55-68.
- Sloterdijk, Peter. *Critique of Cynical Reason*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

- Sousa Santos, Boaventura de. "Epistemologías del Sur". *Utopía y Praxis Latinoamericana* 16 (2011): 17-39.
- Spatz, Ben. "Embodied Research: A Methodology." *Liminalities* 13, no. 2 (2017): 1-31.
- Undurraga, Rosario, Elisabeth Simbürger y Claudia Mora. "Desborde y desazón versus flexibilidad y concentración: teletrabajo académico y género en tiempos de pandemia". *Polis* (Santiago) 59 (2021): 1-28.
- Vaughan, Kathleen. "Pieced Together: Collage as an Artist's Method for Interdisciplinary Research". *International Journal of Qualitative Methods* 4, no. 1 (2005): 27-52.
- Villalobos, Cristobal y Sebastián Pereira Mardones. "¿ Quién, cómo y de qué se investiga en un sistema educativo mercantilizado? Un meta-análisis de la investigación sobre política educativa en el Chile post-dictadura (1990-2019)". *Education Policy Analysis Archives* 30 (2022).
- Zaremborg, Gisela, Constanza Tabbush y Elisabeth Friedman. "Feminism(s) and Anti-Gender Backlash: Lessons from Latin America". *International Feminist Journal of Politics* 23, no. 4 (2021): 527-534.
- Zavaleta, René. *Horizontes de Visibilidad. Aportes Latinoamericanos Marxistas. Obras Escogidas*. Barcelona: Traficantes de Sueños, 2021.
- _____. *La autodeterminación de las masas*. Buenos Aires: Siglo del Hombre Editores y CLACSO, 2009.

Sobre los autores

Daniel Leyton. Profesor asociado en la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la University of Exeter (Exeter, Reino Unido). Doctor por la University of Sussex y magíster en Investigación Sociológica por la University of Essex. Su investigación se enfoca en las relaciones de poder y saber asociados a los discursos sobre la subjetividad y lo global en el campo de la educación. Sus principales áreas de trabajo han sido la internacionalización de la educación superior, las políticas de acción afirmativa en contextos neoliberales y los discursos de la neurociencia en la formación de nuevas subjetividades profesionales en educación. Recientemente publicó, junto a Louise Morley, *Queering Higher Education: Troubling Norms in the Global Knowledge Economy*. (Londres: Routledge, 2023). Correo electrónico: d.i.l.leyton-atenas@exeter.ac.uk

Elisabeth Simbürger. Profesora titular de la Escuela de Sociología de la Universidad de Valparaíso (Valparaíso, Chile). Miembro del claustro del doctorado en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad de la Universidad de Valparaíso. Doctora en Sociología por la University of Warwick, magíster en Estudios Comparativos de Trabajo por la University of Warwick y un magíster y bachiller en Sociología por la Universidad de Viena, Austria. Ha realizado varios proyectos de investigación acerca de trabajo académico, género y transformación epistemológica de

las universidades. En los últimos años ha trabajado acerca de políticas de conocimiento, escritura académica e interdisciplinariedad. Correo electrónico: elisabeth.simbuenger@uv.cl.