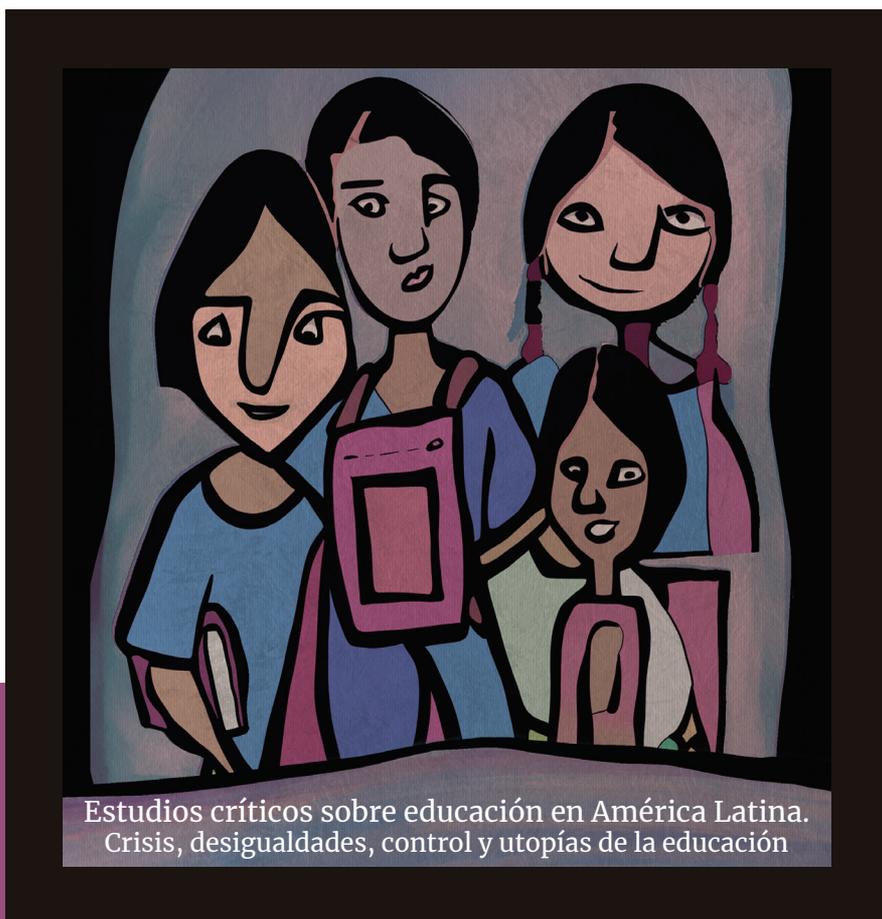


30

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

Felipe Lagos Rojas

Daniel Leyton
Elisabeth Simbürger

Kyuttza Gómez-Guinart
Leonora Beniscelli Contreras

Noah De Lissovoy
Raúl Olmo Fregoso Bailón

Fabiana A. A. Jardim
Uvanderson Vitor da Silva

Analía Inés Meo
Ana Inés Heras
Mariano Chervin
Álvaro Martínez Rubiano

Rocío Knipp
Jorge Valdebenito

Sergio Bedoya Cortés

Nota editorial

INTRODUCCIÓN

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

INTERVENCIÓN

De resistencias minoritarias: haciendo biografías colectivas entre aulas universitarias

ARTÍCULOS

Coloniality of Power and the Curriculum of Violence: Understanding Contemporary Educational Racism in the Americas

La colonialidad del poder y el currículum de la violencia: comprendiendo el racismo educacional contemporáneo en las Américas

Colonialidade do poder e o currículo da violência: compreendendo o racismo educacional contemporâneo nas Américas

“A escola é nossa”: ressonâncias entre as ocupações estudantis e o Movimento Negro nas encruzilhadas da cidadania brasileira

“La escuela es nuestra”: resonancias entre las ocupaciones de las escuelas y el movimiento negro ante los dilemas de la ciudadanía brasileña

“The School is Ours”: Dialogues Between Student and Black Movements in the Face of Brazilian Citizenship’s Crossroads

COVID-19 y trabajo docente: nuevas asociaciones socio-materiales en una escuela técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

COVID-19 and Teaching Work: New Socio-Material Associations in a Technical School in the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina

COVID-19 e trabalho docente: novas associações sociomateriais em uma escola técnica da Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina

¡Académicos del mundo, uníos! (Un reporte desde Chile)

Scholars of the World, Unite! (A Report from Chile)

Académicos do mundo, uni-vos! (Um relatório do Chile)

El Lebenswelt fariano, de Marquetalia a La Habana: una transformación en los planteamientos político-educativos de los (ex)combatientes de las FARC-EP

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

Pléyade 30

revista de humanidades y ciencias sociales

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

Fran Coveña Mejías
Cecilia Lagos Paredes

El juego como estrategia de resistencia para una pedagogía y didáctica crítica
Game as a Strategy of Resistance for a Critical Pedagogy and Didactics
Jogar como uma estratégia de resistência para a pedagogia crítica e didática

Víctor Orellana C.

RESEÑAS

Nicolas Fleet, *Mass Intellectuality of the Neoliberal State. Mass Higher Education, Public Professionalism and State Effects*. Cham: Palgrave Macmillan, 2021. 330 pp. ISBN 9783030771928

Cristian Cerón Prieto

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

Acerca de la revista

Información básica

Pléyade. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales es una revista arbitrada de carácter internacional dedicada a las ciencias sociales y a las humanidades, fundada el año 2008. Es una publicación que incentiva la discusión intelectual y académica de los fenómenos políticos, considerando temas ligados a la ciencia política, a la sociología, a la filosofía y a los estudios culturales. *Pléyade* se dirige a un público científico internacional y recibe colaboraciones bajo la modalidad de artículo, reseña, entrevista e intervenciones, escritas en español, inglés o portugués. La revista es publicada en versiones impresa y electrónica, patrocinada por el International Institute for Philosophy and Social Studies.

La abreviatura de su título es *Pléyade*, que debe ser usado en bibliografías, notas al pie de página, leyendas y referencias bibliográficas.

Frecuencia de publicación

Pléyade es publicada en julio (semestre enero-junio) y enero (semestre julio-diciembre)

Indizada en

Los artículos publicados en *Pléyade. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales* son indizados o resumidos por:

- Scientific Electronic Library Online – SCIELO
- European Reference Index for the Humanities and Social Sciences – ERIH PLUS
- Hispanic American Periodicals Index – HAPI
- Sistema de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal – LATINDEX Catálogo
- Servicio de Alertas Informativas y de Acceso a los Contenidos de la Literatura Científica Hispana – DIALNET
- Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, México – CLASE
- Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas – E-REVISTAS
- Índice de Revistas Científicas del Centro de Información Tecnológica de Chile – Actualidad Iberoamericana
- Bibliografía Latinoamericana en Revistas de Información Científica y Social– BIBLIAT
- Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico – REDIB
- Asociación Latinoamericana de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales – LATINOAMERICANA

Copyright

La revista es publicada por un equipo editorial independiente sin fines de lucro, en Chile. A menos que sea establecido, todos los contenidos de la edición electrónica son distribuidos bajo la licencia “Creative Commons Attribution-Noncommercial”. La revista rechaza cualquier interés comercial en el trabajo que publica.

La revista se compromete a apoyar el máximo acceso al trabajo académico sin comprometer la calidad o la libertad académica. De acuerdo con esto, todo el contenido de cada número es accesible de forma universal y permanente sin suscripción o barreras de pago.

Los autores conservan los derechos de autor sobre su trabajo publicado en la revista. *Pléyade* no podrá publicar cualquier artículo en traducciones, antologías, etcétera, sin el consentimiento explícito del autor. Los autores le otorgan a la revista una licencia perpetua, pero no exclusiva, para publicar la versión del registro de sus artículos. Después de la publicación, los autores son libres de compartir sus artículos o volver a publicarlos en otro lugar, siempre y cuando la publicación original en *Pléyade* se cite explícitamente.

Cuerpo Editorial

Director

Felipe Lagos Rojas.

Felipe Lagos Rojas — Editor en jefe

Ignacio Herrera Vicentelo — Coordinador editorial

Daniel Barril Saldivia — Coeditor

Damián Gálvez González — Coeditor

Rodrigo García Bonillas — Coeditor

Natalia López — Coeditora

Paula Monroy — Coeditora

José Miguel Muñoz — Coeditor

Benjamín Varas Arnello — Coeditor

Comité editorial

Dr. Ulrich Beck † Ludwig-Maximilians-Universität München (Múnich, Alemania)

Dra. Rossana Castiglioni. Universidad Diego Portales (Santiago, Chile)

Dr. Daniel Chernilo. Loughborough University (Leicestershire, Reino Unido)

Dr. Marc Crépon. École Normale Supérieure (París, Francia)

Dr. Roberto Esposito. Istituto Italiano di Scienze Umane (Nápoles, Italia)

Dr. Ignacio Farías. Technische Universität München (Múnich, Alemania)

Dr. Andreas Feldmann. University of Illinois (Chicago, Estados Unidos)

Dra. Nancy Fraser. New School for Social Research (Nueva York, Estados Unidos)

Dra. Simona Forti. Università Piemonte Orientale (Piamonte, Italia)

Dra. Cristina Lafont. Northwestern University (Chicago, Estados Unidos)

Dr. Thomas Lemke. Johann Wolfgang Goethe-Universität (Fráncfort del Meno, Alemania)

Dr. Luis Lobo-Guerrero. University of Groningen (Groningen, Países Bajos)

Dr. José Antonio Lucero. University of Washington (Seattle, Estados Unidos)

Dr. Michael Marder. Universidad del País Vasco (Vitoria, España)

Dr. Aldo Mascareño. Universidad Adolfo Ibáñez (Santiago, Chile)

Dr. Alexandre Ratner. Universidade Estadual Paulista (Sao Paulo, Brasil)

Dr. Ricardo Salas. Universidad Católica de Temuco (Temuco, Chile)

Dr. Friedhelm Schmidt-Welle. Ibero-Amerikanisches Institut (Berlín, Alemania)

Dr. Vicente Serrano Marín. Universidad Austral de Chile (Valdivia, Chile)

Dr. Steve J. Stern. University of Wisconsin-Madison (Madison, Estados Unidos)

Dr. Sergio Toro. Universidad de Concepción (Concepción, Chile)

Dr. Alberto Toscano. Goldsmiths, University of London (Londres, Reino Unido)

Dr. Gianni Vattimo. Università degli Studi di Torino (Turín, Italia)

Dra. Jessica White. Western Sydney University (Sídney, Australia)

Comité asesor

Dr. Gonzalo Bustamante. Universidad Adolfo Ibáñez (Santiago, Chile)

Dr. Isaac Caro. Universidad Alberto Hurtado (Santiago, Chile)

Dr. Carlos Durán. Universidad de los Lagos (Santiago, Chile)

Dr. Ricardo Espinoza. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Viña del Mar, Chile)

Dr. Joaquín Fernandois. Pontificia Universidad Católica de Chile (Santiago, Chile)

MPhil. Arturo Fontaine. Universidad Diego Portales (Santiago, Chile)

Dr. Oscar Godoy. Centro de Estudios Públicos (Santiago, Chile)

Dr. Pedro Güell. Universidad Alberto Hurtado (Santiago, Chile)

Dr. Alfredo Joignant. Universidad Diego Portales (Santiago, Chile)

Dra. Vanessa Lemm. Flinders University (Adelaida, Australia)

Dr. Fabián Ludueña. Univesidad de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina)

Dr. Juan Pablo Luna. Pontificia Universidad Católica de Chile (Santiago, Chile)

Dr. Eduardo Molina. Universidad Alberto Hurtado (Santiago, Chile)

Dr. Luis Oro Tapia. Universidad Central de Chile (Santiago, Chile)

Dr. Eduardo Ortiz. Instituto de Estudios Avanzados (Santiago, Chile)

Dr. Ernesto Ottone. Universidad Diego Portales (Santiago, Chile)

Lic. Pablo Oyarzún. Universidad de Chile (Santiago, Chile)

Dr. Fabián Pressacco. Universidad Alberto Hurtado (Santiago, Chile)

Dr. Pablo Salvat. Universidad Alberto Hurtado (Santiago, Chile)

Lic. Willy Thayer. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Santiago, Chile)

Dr. Miguel Vatter. Flinders University (Adelaida, Australia)

Producción editorial

Alonso Fuentes Castillo. Diseño, diagramación e ilustración

Patrocinadores

La publicación de la revista es patrocinada por:

International Institute for Philosophy and Social Studies IIPSS
Avenida Santa María 0346, oficina 221
Código Postal 7520388, Providencia – Santiago de Chile

contacto@revistapleyade.cl
flagos@iipss.com

About the Journal

Basic Information

Pléyade. Journal of Humanities and Social Sciences is an international peer reviewed journal dedicated to the Humanities and Social Sciences funded the year 2008. This publication encourages intellectual and academic discussion of political phenomena, from a variety of disciplinary and interdisciplinary perspectives including political science, sociology, philosophy, and cultural studies. *Pléyade* is aimed at an international scientific audience and receives contributions such as articles, book reviews, interviews and interventions, written in Spanish, English or Portuguese. The journal is published in print and electronic versions, supported by the International Institute for Philosophy and Social Studies.

Its abbreviated title is *Pléyade*, and it should be used in bibliographies, footnotes, references and bibliographic strips.

Publication Frequency

Pléyade is published in July (semester January–June) and January (semester July–December).

Information Services

The articles published in *Pléyade. Journal of Humanities and Social Sciences* are indexed or summarized by:

- Scientific Electronic Library Online – SCIELO
- European Reference Index for the Humanities and Social Sciences – ERIH PLUS
- Hispanic American Periodicals Index – HAPI
- Sistema de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal – LATINDEX Catálogo
- Servicio de Alertas Informativas y de Acceso a los Contenidos de la Literatura Científica Hispana – DIALNET
- Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, México – CLASE
- Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas – E-REVISTAS
- Índice de Revistas Científicas del Centro de Información Tecnológica de Chile – Actualidad Iberoamericana
- Bibliografía Latinoamericana en Revistas de Información Científica y Social– BIBLIAT
- Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico – REDIB
- Asociación Latinoamericana de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales – LATINOAMERICANA

Copyright

The journal is published by an independent non-profit organization in Chile, supported by editorial team. Unless otherwise established, all contents of the electronic edition are distributed under a license “Creative Commons Attribution-Noncommercial”. The journal disavows any commercial interest in the work it publishes.

The journal is committed to supporting maximum access to scholarly work without compromising quality or academic freedom. In accordance with this, the entire contents of every issue are permanently and universally available online without subscription or payment barriers.

Authors retain copyright over their work published in the journal. The journal will not re-publish any article, for example in translations, anthologies, and so on, without the author’s explicit consent. Authors grant the journal a perpetual but non-exclusive license to publish the version of scholarly record of their articles. After publication, authors are free to share their articles, or to republish them elsewhere, so long as the original publication in *Pléyade* is explicitly cited.

Editorial Team

Director

Felipe Lagos Rojas.

Felipe Lagos Rojas — Editor in Chief
Ignacio Herrera Vicentelo — Editorial Coordinator
Daniel Barril Saldivia — Co-Editor
Damián Gálvez González — Co-Editor
Rodrigo García Bonillas — Co-Editor
Natalia López — Co-Editor
Paula Monroy — Co-Editor
José Miguel Muñoz — Co-Editor
Benjamín Varas Arnello — Co-Editor

Editorial Board

Dr. Ulrich Beck † Ludwig-Maximilians-Universität München (München, Germany)
Dra. Rossana Castiglioni. Universidad Diego Portales (Santiago, Chile)
Dr. Daniel Chernilo. Loughborough University (Leicestershire, United Kingdom)
Dr. Marc Crépon. École Normale Supérieure (Paris, France)
Dr. Roberto Esposito. Istituto Italiano di Scienze Umane (Naples, Italy)
Dr. Ignacio Farías. Technische Universität München (München, Germany)
Dr. Andreas Feldmann. University of Illinois (Chicago, United States)
Dra. Nancy Fraser. New School for Social Research (New York, United States)
Dra. Simona Forti. Università Piemonte Orientale (Piamonte, Italy)
Dra. Cristina Lafont. Northwestern University (Chicago, United States)
Dr. Thomas Lemke. Johann Wolfgang Goethe-Universität (Frankfurt am Main, Germany)
Dr. Luis Lobo-Guerrero. University of Groningen (Groningen, Netherlands)
Dr. José Antonio Lucero. University of Washington (Seattle, United States)
Dr. Michael Marder. Universidad del País Vasco (Vitoria, Spain)
Dr. Aldo Mascareño. Universidad Adolfo Ibáñez (Santiago, Chile)
Dr. Alexandre Ratner. Universidade Estadual Paulista (Sao Paulo, Brazil)
Dr. Ricardo Salas. Universidad Católica de Temuco (Temuco, Chile)
Dr. Friedhelm Schmidt-Welle. Ibero-Amerikanisches Institut (Berlin, Germany)
Dr. Vicente Serrano Marín. Universidad Austral de Chile (Valdivia, Chile)
Dr. Steve J. Stern. University of Wisconsin-Madison (Madison, United States)
Dr. Sergio Toro. Universidad de Concepción (Concepcion, Chile)
Dr. Alberto Toscano. Goldsmiths, University of London (London, United Kingdom)
Dr. Gianni Vattimo. Università degli Studi di Torino (Torino, Italy)
Dra. Jessica White. Western Sydney University (Sydney, Australia)

Advisory Committee

Dr. Gonzalo Bustamante. Universidad Adolfo Ibáñez (Santiago, Chile)

Dr. Isaac Caro. Universidad Alberto Hurtado (Santiago, Chile)

Dr. Carlos Durán. Universidad de los Lagos (Santiago, Chile)

Dr. Ricardo Espinoza. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Viña del Mar, Chile)

Dr. Joaquín Fernandois. Pontificia Universidad Católica de Chile (Santiago, Chile)

MPhil. Arturo Fontaine. Universidad Diego Portales (Santiago, Chile)

Dr. Oscar Godoy. Centro de Estudios Públicos (Santiago, Chile)

Dr. Pedro Güell. Universidad Alberto Hurtado (Santiago, Chile)

Dr. Alfredo Joignant. Universidad Diego Portales (Santiago, Chile)

Dra. Vanessa Lemm. Flinders University (Adelaide, Australia)

Dr. Fabián Ludueña. Univesidad de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina)

Dr. Juan Pablo Luna. Pontificia Universidad Católica de Chile (Santiago, Chile)

Dr. Eduardo Molina. Universidad Alberto Hurtado (Santiago, Chile)

Dr. Luis Oro Tapia. Universidad Central de Chile (Santiago, Chile)

Dr. Eduardo Ortiz. Instituto de Estudios Avanzados (Santiago, Chile)

Dr. Ernesto Ottone. Universidad Diego Portales (Santiago, Chile)

Lic. Pablo Oyarzún. Universidad de Chile (Santiago, Chile)

Dr. Fabián Pressacco. Universidad Alberto Hurtado (Santiago, Chile)

Dr. Pablo Salvat. Universidad Alberto Hurtado (Santiago, Chile)

Lic. Willy Thayer. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Santiago, Chile)

Dr. Miguel Vatter. Flinders University (Adelaide, Australia)

Publishing Production

Alonso Fuentes Castillo – Layout and illustration

Sponsors

The publication of this journal is supported by:

International Institute for Philosophy and Social Studies IIPSS
Avenida Santa María 0346, oficina 221
Código Postal 7520388, Providencia – Santiago de Chile

contacto@revistapleyade.cl
flagos@iipss.com

Sobre esta revista

Informações básicas

A *Pléyade. Revista de Humanidades e Ciências Sociais* é uma revista internacional arbitrada dedicada às ciências sociais e humanas, fundada em 2008. É uma publicação que incentiva a discussão intelectual e acadêmica dos fenômenos políticos, considerando temas relacionados com a ciência política, a sociologia, a filosofia e os estudos culturais. A *Pléyade* dirige-se a um público científico internacional e recebe colaborações sob a forma de artigo, revisão, entrevista e intervenções, escritas em espanhol, inglês e português. A revista é publicada em versões impressas e eletrônicas e é patrocinada pelo International Institute for Philosophy and Social Studies.

A abreviatura do seu título é *Pléyade*, devendo ser usada em bibliografias, notas de rodapé, legendas e referências bibliográficas.

Frequência de publicação

A *Pléyade* é publicada em julho (semestre janeiro-junho) e janeiro (semestre julho-dezembro).

Fontes de indexação

Os artigos publicados em *Pléyade. Revista de Humanidades e Ciências Sociais* são indexados ou resumidos por:

- Scientific Electronic Library Online – SCIELO
- European Reference Index for the Humanities and Social Sciences – ERIH PLUS
- Hispanic American Periodicals Index – HAPI
- Sistema de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal – LATINDEX Catálogo
- Servicio de Alertas Informativas y de Acceso a los Contenidos de la Literatura Científica Hispana – DIALNET
- Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, México – CLASE
- Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas – E-REVISTAS
- Índice de Revistas Científicas del Centro de Información Tecnológica de Chile – Actualidad Iberoamericana
- Bibliografía Latinoamericana en Revistas de Información Científica y Social– BIBLIAT
- Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico – REDIB
- Asociación Latinoamericana de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales – LATINOAMERICANA

Copyright

A revista é publicada no Chile por uma equipe editorial independente sem fins lucrativos. A menos que seja estabelecido, todo o conteúdo da edição eletrônica é distribuído sob a licença "Creative Commons Attribution-Noncommercial". A revista rejeita qualquer interesse comercial no trabalho que publica.

A revista está empenhada em apoiar o acesso máximo ao trabalho acadêmico sem comprometer a qualidade ou a liberdade acadêmica. Em conformidade, o conteúdo completo de cada número é acessível universalmente e permanentemente, sem barreiras de assinatura ou pagamento.

Os autores mantêm direitos autorais sobre os trabalhos publicados na revista. A *Pléyade* não pode publicar nenhum artigo em traduções, antologias, etc., sem o consentimento explícito do autor. Os autores concedem à revista uma licença perpétua, mas não exclusiva, para publicar a versão de registro dos seus artigos. Após a publicação, os autores são livres de partilhar os seus artigos ou republicá-los noutro lugar, sempre que a publicação original na *Pléyade* seja citada explicitamente.

Corpo editorial

Director

Felipe Lagos Rojas.

Equipe editorial

Felipe Lagos Rojas — Editor Chefe

Ignacio Herrera Vicentelo — Coordenator Editorial

Daniel Barril Saldivia — Coeditor

Damián Gálvez González — Coeditor

Rodrigo García Bonillas — Coeditor

Natalia López — Coeditor

Paula Monroy — Coeditor

José Miguel Muñoz — Coeditor

Benjamín Varas Arnello — Coeditor

Comitê editorial

Dr. Ulrich Beck † Ludwig-Maximilians-Universität München (München, Germany)

Dra. Rossana Castiglioni. Universidad Diego Portales (Santiago, Chile)

Dr. Daniel Chernilo. Loughborough University (Leicestershire, United Kingdom)

Dr. Marc Crépon. École Normale Supérieure (Paris, France)

Dr. Roberto Esposito. Istituto Italiano di Scienze Umane (Naples, Italy)

Dr. Ignacio Farías. Technische Universität München (München, Germany)

Dr. Andreas Feldmann. University of Illinois (Chicago, United States)

Dra. Nancy Fraser. New School for Social Research (New York, United States)

Dra. Simona Forti. Università Piemonte Orientale (Piamonte, Italy)

Dra. Cristina Lafont. Northwestern University (Chicago, United States)

Dr. Thomas Lemke. Johann Wolfgang Goethe-Universität (Frankfurt am Main, Germany)

Dr. Luis Lobo-Guerrero. University of Groningen (Groningen, Netherlands)

Dr. José Antonio Lucero. University of Washington (Seattle, United States)

Dr. Michael Marder. Universidad del País Vasco (Vitoria, Spain)

Dr. Aldo Mascareño. Universidad Adolfo Ibáñez (Santiago, Chile)

Dr. Alexandre Ratner. Universidade Estadual Paulista (Sao Paulo, Brazil)

Dr. Ricardo Salas. Universidad Católica de Temuco (Temuco, Chile)

Dr. Friedhelm Schmidt-Welle. Ibero-Amerikanisches Institut (Berlin, Germany)

Dr. Vicente Serrano Marín. Universidad Austral de Chile (Valdivia, Chile)

Dr. Steve J. Stern. University of Wisconsin-Madison (Madison, United States)

Dr. Sergio Toro. Universidad de Concepción (Concepcion, Chile)

Dr. Alberto Toscano. Goldsmiths, University of London (London, United Kingdom)

Dr. Gianni Vattimo. Università degli Studi di Torino (Torino, Italy)

Dra. Jessica White. Western Sydney University (Sydney, Australia)

Comitê Consultivo

Dr. Gonzalo Bustamante. Universidad Adolfo Ibáñez (Santiago, Chile)

Dr. Isaac Caro. Universidad Alberto Hurtado (Santiago, Chile)

Dr. Carlos Durán. Universidad de los Lagos (Santiago, Chile)

Dr. Ricardo Espinoza. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Viña del Mar, Chile)

Dr. Joaquín Fernandois. Pontificia Universidad Católica de Chile (Santiago, Chile)

MPhil. Arturo Fontaine. Universidad Diego Portales (Santiago, Chile)

Dr. Oscar Godoy. Centro de Estudios Públicos (Santiago, Chile)

Dr. Pedro Güell. Universidad Alberto Hurtado (Santiago, Chile)

Dr. Alfredo Joignant. Universidad Diego Portales (Santiago, Chile)

Dra. Vanessa Lemm. Flinders University (Adelaide, Australia)

Dr. Fabián Ludueña. Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina)

Dr. Juan Pablo Luna. Pontificia Universidad Católica de Chile (Santiago, Chile)

Dr. Eduardo Molina. Universidad Alberto Hurtado (Santiago, Chile)

Dr. Luis Oro Tapia. Universidad Central de Chile (Santiago, Chile)

Dr. Eduardo Ortiz. Instituto de Estudios Avanzados (Santiago, Chile)

Dr. Ernesto Ottone. Universidad Diego Portales (Santiago, Chile)

Lic. Pablo Oyarzún. Universidad de Chile (Santiago, Chile)

Dr. Fabián Pressacco. Universidad Alberto Hurtado (Santiago, Chile)

Dr. Pablo Salvat. Universidad Alberto Hurtado (Santiago, Chile)

Lic. Willy Thayer. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Santiago, Chile)

Dr. Miguel Vatter. Flinders University (Adelaide, Australia)

Produção editorial

Alonso Fuentes Castillo - Design, Diagramação e Ilustração

Patrocinadores

A publicação da revista é patrocinada por:

International Institute for Philosophy and Social Studies IIPSS
Avenida Santa María 0346, oficina 221
Código Postal 7520388, Providencia – Santiago de Chile

contacto@revistapleyade.cl
flagos@iipss.com

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 - Uvandererson 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, únios! (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> Rocío 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

Nota Editorial

Los 30 números de *Pléyade* constituyen un motivo de conmemoración para todas y todos quienes hemos sido parte de sus 15 años de vida. A lo largo de este tiempo, la revista ha venido haciéndose un lugar en la discusión chilena e hispanohablante, desde una propuesta independiente basada en el ejercicio y el cultivo de la crítica intelectual a partir de registros interdisciplinarios y profundamente políticos (comprometidos con el devenir de la polis). Para quienes hemos contribuido de modo directo con la revista en algún momento de estos 15 años, la tarea fue y sigue siendo la misma: movilizar discusiones emergentes a quienes generosamente buscan, leen, comparten y hacen uso de los artículos, reseñas, intervenciones y entrevistas publicadas en *Pléyade*. A todas esas personas, vaya nuestra profunda gratitud.

El presente número presenta artículos en castellano, inglés y portugués provenientes de Colombia, Argentina, Brasil, Estados Unidos y Chile, lo que habla de la maduración de nuestra revista durante los últimos números, producto de un sostenido esfuerzo de nuestros equipos por mejorar y actualizar su gestión editorial, su presentación visual y su impacto y llegada a más países y comunidades académicas e intelectuales. Agradecemos a quienes confiaron en *Pléyade* para publicar sus trabajos, así como a quienes vienen a buscar en sus páginas reflexiones que permitan repensar y mejorar la sociedad y sus instituciones y procesos educativos.



Felipe Lagos Rojas

Director y editor en jefe

Pléyade. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

online ISSN 0719-3696 / ISSN 0718-655X

Santiago de Chile

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 Castelao-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* 3.

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

⁵⁰ Gopinath, *Impossible Desires* 3.

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 transfórmala”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 reveses 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 I*. 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.simburger@uv.cl.

De resistencias minoritarias: haciendo biografías colectivas entre aulas universitarias

Kyuttzza Gómez-Guinart

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Leonora Beniscelli Contreras

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO

Introducción

En esta intervención, presentamos el texto de Kyuttzza Gómez-Guinart y Leonora Beniscelli Contreras titulado "De resistencias minoritarias: haciendo biografías colectivas entre aulas universitarias". En él se despliega una poética y experiencia colectiva de la lucha epistémica y política dentro de las aulas universitarias. Las autoras se funden y muestran una autoría de experiencias y reflexiones descolonizadoras junto a sus nociones, estudiantes y otras pensadoras claves para sus teorizaciones desde la práctica pedagógica y colectiva. Con ellas, las autoras intervienen en la estabilidad y violencia del binarismo, la aceleración, el productivismo, la gestión, el control, y la ficción de la universidad y el sujeto neoliberal. Haciendo frente a la precariedad del trabajo académico y desde la vulnerabilidad como herramienta de creación teórica-pedagógica, las autoras desarrollan una teorización afectiva, minoritaria, a partir de la puesta en escena de biografías colectivas "difractivas" que intentan recuperar la vitalidad de lo social y reintroducirlo en las aulas universitarias como "un horizonte ético y metodológico emancipador del hacer pedagógico".

Cuir-descolonizar¹ lo pedagógico

Lo que define a la mayoría es un modelo al que hay que conformarse (...) las minorías carecen de modelo, son un devenir, un proceso. Podría decirse que nadie es mayoría. Todos, de un modo u otro, estamos atrapados en un devenir minoritario que nos arrastraría hacia vías desconocidas si nos decidiéramos a seguirlo².

No podríamos escribir acerca de descolonizar instituciones educativas. Éstas persisten en reproducir imaginarios modélicos sobre lo educativo que participan de prácticas de control de objetos, cuerpos y subjetividades; usualmente en nombre del orden, el progreso y la movilidad social³. Si lo hiciéramos sería un sinsentido onto-epistemológico, pues "en un régimen de control nada se termina nunca"⁴. En cambio, crear vacuolas de no comunicación con prácticas pedagógicas hegemónicas y con los conocimientos que las reproducen, sí podría constituir una estrategia radical de resistencia, inevitablemente minoritaria.

Interviniendo en esta Pléyade eso es lo que buscamos. Aquí teorizamos acerca de cómo la biografía colectiva deviene en interfaz cuir-descolonizadora de lo pedagógico, desandando experiencias de creación de biografías colectivas acontecidas entre 2021 y 2022 entre aulas universitarias de Chile. Estamos inspiradas en educadoras cuir y feministas descoloniales que, desde Latinoamérica, entienden lo pedagógico como devenido de "las realidades, (...) historias y luchas de la gente"⁵; y, por eso mismo, apuestan por pedagogías cotidianas, pedagogías de las experiencias⁶, pedagogías antinormativas/cuir⁷, pedagogías del no: "no escuela, no maestros, no pupitres, no salón de clase, no corporación, no burocracia, no jerarquías, no certificación, no carrera"⁸. Ya desde los años 90 en Estados Unidos, textos trascendentales como los ensayos reunidos en *Enseñar a transgredir* (1994)⁹ o el artículo *¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto* (1995)¹⁰, habían centrado el lugar de lo erótico, el placer, el amor en el trabajo pedagógico; buscando subvertir "los efectos de los

¹ Optamos por escribir "cuir" tal y como se pronuncia en español; formulación que ha sido reivindicada por intelectuales-activistas feministas hispanoparlantes como Val Flores, Gracia Trujillo, Sayak Valencia. Para profundizar en el debate sobre la recepción del concepto "queer" en el contexto latinoamericano y las (im)posibilidades de su traducción, ver por ejemplo: Sayak Valencia, "Del Queer al Cuir: ostranénie geopolítica y epistémica desde el sur g-local", *Parole de Queer* (blog), 2017, consultado en diciembre de 2022, disponible en <https://paroledequeer.blogspot.com/2017/07/sayak-valencia-queer.html>; Felipe Rivas San Martín, "Diga 'queer' con la Lengua afuera: Sobre las confusiones del debate latinoamericano", en *Por un Feminismo Sin Mujeres. Fragmentos del Segundo Circuito de Disidencia Sexual*, Coordinadora Universitaria por la Disidencia Sexual ed. (Santiago de Chile: Territorios Sexuales Ediciones-Coordinadora Universitaria por la Disidencia Sexual CUDS, 2011), 59-75; Juan Pablo Sutherland, "Los efectos político-culturales de la traducción del queer en América Latina", en *Nación marca. Prácticas culturales y crítica activista* (Santiago de Chile: Ripio Ediciones, 2009), 11-29; Fernando A. Blanco, "Queer Latinoamérica: ¿cuenta regresiva?", en *Resentir lo queer en América Latina: diálogos desde/con el Sur*, Diego Falconi, Santiago Castellanos y María Amelia Viteri eds. (Barcelona: egales, 2013), 27-43.

² Gilles Deleuze, "Control y devenir", en *Conversaciones* (Valencia: Pre-Textos, 2009), 271.

³ Pablo Pineau, "¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'", en *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (Buenos Aires: Paidós, 2001); Michel Foucault, *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión* (Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2004); Inés Dusset y Marcelo Caruso, *La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar* (Buenos Aires: Santillana, 2006); François Dubet y Danilo Martuccelli, *En la escuela: sociología de la experiencia escolar* (Buenos Aires: Losada, 1998).

⁴ Gilles Deleuze, *Conversaciones* (Valencia: Pre-Textos, 2009), 274.

⁵ Catherine Walsh, "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir", 2014: 13, consultado en diciembre de 2022, disponible en <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXvmi%E2%80%A6/13582.PDFXvmi%E2%80%A6>.

⁶ Graciela Alonso y Raúl Díaz, *Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres* (Madrid: Miño y Dávila, 2002).

⁷ Val Flores, "Los cuerpos que (no) imaginamos. Lengua, poder y educación", *Estudios del ISHIR* 21 (2018): 24-32.

⁸ Alonso y Díaz, *Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres*, 23-24.

⁹ bell hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (Nueva York: Routledge, 1994).

¹⁰ Britzman, "Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight", *Educational Theory* 45, no. 2 (1995): 151-65.

condicionamientos categóricos binarios¹¹ como público/privado, interior/exterior, normal/raro¹²; "dicotomías jerarquizantes que, aún hoy, dividen nuestras teorías y nuestras prácticas"¹³.

Haciendo biografías colectivas nos vinculamos a través de escenarios donde se desencadenan procesos de expresión de pensamientos con otros cuerpos, por lo tanto, de construcción de conocimientos encarnados en los que las vulnerabilidades de todos¹⁴ quienes participan devienen caminos de creación¹⁵. Las inter-afectaciones corpo-subjetivas que colisionan durante el ejercicio biográfico constituyen configuraciones pedagógicas en sí mismas. Aunque no se distinguen en ella educadores de educandos, ni tampoco sea posible garantizar la orientación de los desplazamientos provocados o la replicabilidad de sus procedimientos y contenidos, sí es una manera de insistir en el "problema"¹⁶ de ¿cómo entrar a las aulas "enteras" y no como 'espíritus incorpóreos'¹⁷? Hacer biografías colectivas implica sumergirnos en una polifonía de textos, imágenes y sonidos, que nos conduce a crear conocimientos como si fuera "algo que hacemos en casa"¹⁸. Abre, simultáneamente, una posibilidad para transgredir los diseños evaluativos y los marcadores de rendición de logros, esos ritos obstinados de la universidad neoliberal.

Pespuntes amodernos¹⁹ entre docencia y conocimiento: la biografía colectiva

Con la precariedad a cuestas, prestamos servicios como "docentes-taxi"²⁰ en universidades que, como cualquiera en Chile, privada o pública, responden a un modelo de gestión empresarial²¹ centrado en la rentabilidad de sus operaciones. Cual si fuera un "supermercado de pensamiento"²², la publicación de artículos en revistas de alta indexación²³—a lo que coloquialmente llamamos "paperismo"—se ha vuelto "el corazón de la empresa universitaria"²⁴ y pieza clave para la "competencia

¹¹ Deborah P. Britzman, "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas", en *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*, Rafael M. Mérida Jiménez ed. (Barcelona: Icaria, 2002), 202-3.

¹² Por ejemplo, en la descorporeización del conocimiento; en la sujeción/sometimiento de las mujeres en el ámbito privado y en el borramiento de sus aportes intelectuales; en la subalternización de ciertos saberes considerados menos científicos o menos "civilizados"; en el menosprecio de las experiencias de quienes no performan la norma heterosexual; en la reproducción del racismo en educación, etcétera.

¹³ Mónica Cano-Abadía, "Nuevos materialismos: Hacia feminismos no dualistas", *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política* 7 (2015): 35.

¹⁴ Siempre que sea posible, usaremos lenguaje anti-normativo para incluir las disímiles configuraciones de experiencias corpo-subjetivas.

¹⁵ Jayne Osgood y Kerry H. Robinson eds., *Feminists Researching Gendered Childhoods: Generative Entanglements* (Londres: Bloomsbury Academic, 2019), <https://doi.org/10.5040/9781474285810>.

¹⁶ Donna J. Haraway, *Seguir con el problema: generar parentesco en Chthuluceno* (Bilbao: Consonni, 2019).

¹⁷ bell hooks, *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad* (Madrid: Capitán Swing, 2021), 21.

¹⁸ Sara Ahmed, *Vivir una vida feminista* (Barcelona: bellaterra, 2018), 21.

¹⁹ Usamos este concepto como un pequeño homenaje a la obra de Bruno Latour, *Nunca fuimos modernos: ensayos de antropología simétrica* (Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2012).

²⁰ En Chile se nombra coloquialmente así a las profesoras/es que impartimos parte importante de la formación de pregrado y postgrado en condiciones de inestabilidad o precariedad laboral. Para profundizar en este tema: Elisabeth Simbürger y Mike Neary, "Taxi Professors: Academic Labour in Chile, a Critical-Practical Response to the Politics of Worker Identity", *Workplace* 28 (2016): 48-73; Vicente Sisto Campos, "Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ación) de la Universidad sin órganos. Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad", en *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*, Pablo Gentili y Bettina Levy eds. (Buenos Aires: CLACSO, 2005), 523-574.

²¹ Eduardo Restrepo, "Decolonizar la universidad", en *Investigación Cualitativa Emergente: Reflexiones y Casos*, Jorge Luis Barboza y Lewis Pereira eds. (Sincelajo: CECAR, 2020), 11-25; Sisto Campos, "Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ación) de la Universidad sin órganos".

²² Erin Graff Zivin, "El agotamiento de la responsabilidad, o para una universidad pasiva", en *La universidad: (im)posible*, Willy Thayer, Elizabeth Collingwood-Selby, Mary Luz Estupiñán Serrano, Raúl Rodríguez Freire eds. (Santiago de Chile: Ediciones Macul, 2018), 141.

²³ Carla Fardella, Karen Carriel-Medina, Verónica Lazcano-Aranda y Francisca Isidora Carvajal-Muñoz, "Escribir papers bajo el régimen del management académico", *Athena digital* 20, no. 1 (2020): e-2252; Willy Thayer, "La firma Pinochet", *Re-presentaciones. Periodismo, Comunicación y Sociedad* 5 no. 15 (2021): 122.143; Nelly Richard, "La Revista de Crítica Cultural: revisión y balance", en *Zona de tumultos. Memoria, arte y feminismo. Textos reunidos de Nelly Richard (1986-2020)* (Buenos Aires: CLACSO, 2021), 223-237.

²⁴ Fardella et al., "Escribir papers bajo el régimen del management académico", 4.

interinstitucional"²⁵. Mientras tanto, es menospreciada y burocratizada la docencia universitaria – especialmente la de pregrado – así como aquellos procesos de creación que no ostentan la capacidad inmediata de ser generalizables, replicables y aplicables. Aunque podemos coincidir en que cualquier conocimiento resulta ser apenas una conjetura – hecho notorio en Ciencias Sociales y Humanidades –, para la universidad neoliberal los conocimientos deben ser útiles. Es decir, que aporten evidencias presumiblemente objetivas para justificar estrategias y prácticas macropolíticas que garanticen el control sobre las vidas a nivel micropolítico²⁶, en tanto contribuyan al perfeccionamiento de objetos, cuerpos humanos y no-humanos, instituciones, discursos y subjetividades.

Los conocimientos preferibles o deseables no fijan su horizonte ético en el cuidado de todas las vidas, sino en sus posibilidades de instituirse como instrumentos. Por consiguiente, en los contextos universitarios se tornan desafíos permanentes aquellas prácticas de docencia fundamentadas desde onto-epistemologías feministas críticas de los efectos del conocimiento moderno-colonial – descoloniales, postcoloniales, indígenas, negras, posthumanistas, neomaterialistas –. A contrapelo de la rapidez, la linealidad y las estandarizaciones, la realización de biografías colectivas exige el despliegue de un pensamiento complejo, cuidadoso y ecológico. Precisamente, hacer biografías colectivas implica enfocar interacciones microscópicas “para desentrañar, en colectivo, las redes discursivas dentro de las cuales se constituyen nuestros cuerpos y nuestras formas de entender la experiencia vivida, e imaginar cómo podrían constituirse de otro modo”²⁷. Por consiguiente, esta forma de crear conocimientos desiertos de la búsqueda de la objetividad, importan poco o nada a la universidad neoliberal.

Pero la biografía colectiva no es simplemente una metodología lenta. Efectivamente, interrumpe los ritmos curriculares y evaluativos esquivando la expansión del productivismo académico, al menos, durante la realización del ejercicio. Sin embargo, al mismo tiempo, insiste en procesos de creación que implican la constitución de comunidad/es con la misión central de reconstruir, transformar y cuidar prioritariamente las vidas²⁸. De esta forma, ya genera una dislocación de la temporalidad habitual que posibilita, al menos, el extrañamiento de las representaciones normativas. En este caso, por ejemplo, acerca de qué se entiende por lo pedagógico y sobre cómo producir conocimiento para la educación. Mientras teoría y práctica se reconocen “como integrales entre sí”²⁹, la biografía colectiva resiste al “turisteo” epistémico-extractivista³⁰ y expresa su potencialidad como metodología de investigación descolonial³¹. Claro que, sería necesario que los fenómenos, memorias u objetos que gatillen el ejercicio biográfico se hilvanen con nuestras vidas-cuerpos, en el Sur explícitamente

²⁵ *Ibid.*, 2.

²⁶ Gonzalo Díaz Letelier, “Del canon pastoral al estándar tecnocrático. Notas sobre la universidad como dispositivo biopolítico”, en *La universidad: (im)posible*, 193-203; Rodrigo Karmy, “Homo Non Intelligit. Para una genealogía del dispositivo universitario”, en *La universidad: (im)posible*, 59-71; Félix Guattari y Suely Rolnik, *Micropolítica. Cartografías del deseo* (Madrid: Traficantes de Sueños, 2006).

²⁷ Bronwyn Davies y Susanne Gannon, “The Practices of Collective Biography”, en *Doing Collective Biography: Investigating the Production of Subjectivity*, Bronwyn Davies y Susanne Gannon eds. (Maldenhead: Open University Press, 2006), 14.

²⁸ Emilie Dionne, “Slowing down with non-human matter: The contribution of feminist new materialism to slow scholarship”, en *Posthuman and Political Care Ethics For Reconfiguring Higher Education Pedagogies* (Londres: Routledge, 2020), 91-106; María Puig de la Bellacasa, “Matters of Care in Technoscience: Assembling Neglected Things”, *Social Studies of Science* 41, no. 1 (2011): 85-106; Haraway, *Seguir con el problema*; Lucía Sbriller y Solana de la Torre, “Donna Haraway: Aprender a vivir en un planeta herido”, *Revista Anfibia* (blog), 2021, consultado en diciembre de 2022, disponible en <http://revistaanfibia.com/ensayo/donna-haraway-aprender-a-vivir-en-un-planeta-herido/>.

²⁹ Davies y Gannon, “The Practices of Collective Biography”, 14.

³⁰ Ramón Grosfoguel, “Del ‘extractivismo económico’ al ‘extractivismo epistémico’ y al ‘extractivismo ontológico’: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo”, *Tabula Rasa* 24 (2016): 123-143; Sbriller y de la Torre, “Donna Haraway”.

³¹ Ochy Curiel, “Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial”, en *Otras formas de (re)conocer: reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, Irantzu Mendia Azkue, Marta Luxán, Matxalen Legarreta, Gloria Guzmán, Iker Ziriñ y Jokin Azpiaz Carballo eds. (Euskadi: Hegoa; Simref, 2015), 45-60; Leyla Méndez-Caro, “Otras formas de investigación social desde el Sur y sus texturas”, *Perifèria. Revista d'investigació i formació en Antropologia* 25, no. 3 (2020).

atravesadas por la racionalidad moderna-colonial-capitalista: racializadora, heteropatriarcal, adultocéntrica, capacitista y antropocéntrica³².

La biografía colectiva tuerce sin un propósito mayor que torcer, como resistencia minoritaria dentro de la universidad neoliberal. Es también, por ello, cuir. Y, al poner "bajo borrado" al sujeto individual, autónomo, humanista y liberal³³ que la universidad promete es, además, anticapitalista.

Haciendo biografías colectivas entre aulas universitarias

Por primera vez las palabras "transgresor" y "rupturista" aparecieron (...) Inevitable caer cuenta que ésta ha sido nuestra intención desde que decidimos llevar las biografías colectivas a nuestras clases: romper la "domesticación racionalista de la pedagogía"³⁴ universitaria (...) Hacer presente la vida en una academia desapasionada (...) Desordenar. Sacudir. Y reivindicar la posibilidad de conmovernos y de que nos importe aquello que se desecha, aquello que se define como irrelevante³⁵.

La biografía colectiva es una metodología imaginada por académicas feministas australianas – Susanne Gannon, Bronwyn Davies, Marnina Gonick entre otras³⁶– dedicadas a la investigación sobre subjetividad, género y pedagogía, pioneras en el campo de los estudios de la infancia de las niñas (*girlhood studies*). Heredera de los trabajos de memoria colectiva desarrollados por la psicóloga social y filósofa marxista-feminista alemana Frigga Haug y sus colegas³⁷, la biografía colectiva fue creada especialmente para investigar rutas de subjetivación sexuada/genderizada con especial interés en los procesos de *girling*³⁸.

A diferencia de las producciones narrativas³⁹, que buscan dar cuerpo a la epistemología de los

³² Yuderkys Espinosa-Miñoso, "Y la una no se mueve sin la otra: Descolonialidad, antirracismo y feminismo. Una trijeja inseparable para los procesos de cambio", *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer* 21, no. 46 (2016): 47-64; "De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad", *Solar* 12, no. 1 (2016): 141-171; Yuderkys Espinosa-Miñoso, Diana Gómez y Karina Ochoa, "Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces", en *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir re-existir y re-vivir. Tomo 1*, Catherine Walsh ed. (Quito, Ediciones Abya-Yala, 2013); María Lugones, "Hacia un feminismo descolonial", *La manzana de la discordia* 6, no. 2 (2011): 105-119.

³³ Bronwyn Davies y Susanne Gannon, "Collective biography and the entangled enlivening of being", *International Review of Qualitative Research* 5, no. 4 (2013): 357-376.

³⁴ Inés Dussel, "Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo", en *Educación: Figuras y efectos del amor*, Graciela Frigerio y Gabriela Diker eds. (Buenos Aires: del estante editorial, 2006), 146.

³⁵ Nota escrita por las autoras después de una clase enseñando biografías colectivas. 18 de julio de 2022.

³⁶ Bronwyn Davies y Susanne Gannon eds., *Doing Collective Biography: Investigating the Production of Subjectivity* (Maidenhead: Open University Press, 2006); Marnina Gonick y Susanne Gannon eds., *Becoming girl. Collective biography and the production of girlhood* (Toronto: Women's Press, 2014); Marnina Gonick y Susanne Gannon, "Collective Biography: An Introduction", *Girlhood Studies* 6, no. 1 (2013): 7-12; Bronwyn Davies, Suzy Dormer, Sue Gannon, Cath Laws, Sharn Rocco, Hillevi Lenz Taguchi y Helen McCann, "Becoming Schoolgirls: The Ambivalent Project of Subjectification", *Gender and Education* 13, no. 2 (2001): 167-182.

³⁷ Nos referimos al trabajo de varios autores, articulado por Frigga Haug en *Female Sexualization: A Collective Work of Memory*, publicado originalmente en alemán en 1983 y cuya primera edición en inglés es de 1987.

³⁸ Gonick y Gannon, *Becoming girl. Collective biography and the production of girlhood*. El concepto de *girling* al que Butler refiere en algunos pasajes de *Bodies That Matter* ha sido traducido como "posición de niña" en su versión en español. Judith Butler, *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* (Buenos Aires: Paidós, 2015).

³⁹ Metodología creada por Marcel Balasch y Marisela Montenegro Martínez, "Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas", *Encuentros en Psicología Social* 1, no. 3 (2003): 44-48. Nos pareció importante puntualizar en esta otra metodología inspirada en interrelaciones teóricas de Haraway, porque en Chile ya se ha escrito y realizado investigaciones con producciones narrativas –por ejemplo, sobre memoria de la violencia política–. Recomendamos: Lelya Troncoso Perez, Catherine Galaz Valderrama, y Catalina Alvarez, "Las producciones narrativas como metodología de investigación feminista en Psicología Social Crítica: tensiones y desafíos", *Psicoperspectivas* 16, no. 2 (2017): 20-32; Isabel Piper y Marisela Montenegro, "Ni víctimas, ni héroes, ni arrepentido/as. Reflexiones en torno a la categoría 'víctima' desde el activismo político", *Revista de Estudios Sociales* [En

conocimientos situados⁴⁰ de Haraway⁴¹, las biografías colectivas nos permiten "vagar fuera de las precisiones metodológicas"⁴² con mayor espacio para la experimentación. Habilitan un abordaje post-cualitativo⁴³ donde se acoge la libertad de ensamblar materialidades diversas y no utilizar solo el lenguaje verbal. Con el uso de la biografía colectiva ensayamos diseños de indagación abiertos, no lineales, libres de hipótesis apriorísticas, etapas discretizables y expectativas de elaboración de "grandes teorías".

A continuación, abrimos una ventana a tres de las biografías colectivas audiovisuales realizadas a propósito de un curso de Pedagogías y Feminismos y de otro de Análisis de Productos Culturales. En ellos invitamos a les estudiantes a componer una crítica a distintos dispositivos de control deshumanizantes y deseocidas que quisieron o insisten en aniquilarlas, al menos, en sus memorias desde el presente.



Fig. 1. Fotogramas de video de biografía colectiva "La niña" realizada por estudiantes de Psicología y Antropología. Escaneando el QR se puede acceder al video.

Me veo en este pueblo pequeño, alejado, donde todos se conocen, donde hay poco acceso a lo nuevo. El colegio, conservador en todos los aspectos. Dentro de ese colegio nunca se habló de alguna orientación sexual diferente a lo hetero, e incluso cualquier compañere que tuviera comportamientos diferentes a lo que

Línea] 59 (2016); Nicolás Schongut, "Producciones narrativas: una propuesta metodológica inspirada en la epistemología feminista", Tesis doctoral (Universitat Autònoma de Barcelona, 2015).

⁴⁰ Esta epistemología afirma la perspectiva parcial de la ciencia y defiende que no existe objetividad científica en los términos definidos por una institucionalidad falocéntrica, es decir, pretendidamente neutral, aséptica, desencarnada. Castro-Gómez llama "hybris del punto cero" a esta pretensión de hacerse con el "ojo-de-dios" que mira desde ninguna parte". Carmen Romero-Bachiller y Dau García-Dauder, "Epistemologías feministas y democracia radical", en *Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2006), 263. Ver también Santiago Castro-Gómez, *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)* (Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005); "Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes", en *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel eds. (Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007), 79-91.

⁴¹ ciencia feminista debe despegarse de esos afanes y asumir una perspectiva "situada", revelando las posiciones desde las cuáles se realiza el ejercicio de conocer y se enuncia cualquier conocimiento, haciendo explícitos los lugares que, como investigadoras, ocupamos en las relaciones contingentes que establecemos con otras/os -humanos y no humanos- en la producción científica.

⁴² Donna J. Haraway, "Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial", en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La Reinención de la naturaleza* (España: Cátedra, 1995), 313-345.

⁴³ Nelly Richard, "Humanidades y ciencias sociales: rearticulaciones transdisciplinarias y conflictos en los bordes", *Revista Científica de Información y Comunicación* 6 (2009): 82.

⁴⁴ Fernando Hernández-Hernández, "Presentación: La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en 'otra' investigación educativa", *Educatio Siglo XXI* 37, no. 2 (2019): 11-20.

se espera que es ser hombre y mujer era centro de burla diciéndoles "maricón o marimacho" (...) recuerdo que una vez estábamos haciendo un acto artístico en el colegio donde separaban a los hombres como piratas y a las mujeres como hadas. En ese momento me pusieron con los hombres con el argumento de que mi cuerpo era más parecido al de un pirata que al de una hada, debido a que tenía movimientos menos delicados, era gorda y alta, por lo que también asumieron que tenía más fuerza entonces podría levantar a mis compañeras (...).



Fig. 2. Fotogramas de video y transcripción de fragmento de audio de biografía colectiva "Todas somos una", realizado por estudiantes de distintas pedagogías. Escaneando el QR se puede acceder al video.

El producto que una biografía colectiva constituye es una cápsula indivisible. Ni cuando facilitamos sus procesos de creación –como docentes–, ni cuando nosotras mismas las realizamos⁴⁴, las biografías colectivas necesitan de interpretación alguna. Hacerlo, sería olvidar que lo biográfico encierra en sí mismo una fuerza contra-interpretativa. Es en el proceso simultáneo de vincular lo privado y lo público y de disolver su dicotomía, donde radica lo generativo de la biografía colectiva como fragmento corpo-teórico: una amalgama maleable y porosa de conocimientos irrepresentables de modo distinto a la propia biografía ya creada.

Soñaba/imaginaba ser bailarine, mientras escuchaba el soundtrack de La Sirenita con el personal estéreo de mi mamá, bailando con mis zapatillas nuevas. Mis viejos se reían, mientras íbamos camino a la playa de vacaciones. Me recostaba en el asiento y veía mis Adidas bailando en el aire. Pensaba que las vacaciones durarían para siempre y que iríamos todes juntas al infinito y más allá ¡chao

⁴⁴ Leonora Beniscelli y Kyuttzza Gómez-Guinart, "Cuerpos para otros o educación de las niñas: biografía colectiva visual en un viaje entre isla y continente", ponencia, Museo de la Educación Gabriela Mistral, 5 de noviembre de 2020; Kyuttzza Gómez-Guinart y Leonora Beniscelli, "Bodies for Others or Girls' Education. A Visual Collective Biography between Island and Continent", ECEER. EERA. Emerging Researcher's Group, Génova online, (2021), consultado en diciembre de 2022, disponible en <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/26/contribution/50605/>.

uniforme del colegio y el silencio del aula! ¡Hola comer ciruelas en la playa! ¡Hola la risa preciosa de mi abuela! ¡Hola a mis primas, a mi tío y mi tía, con quienes añoraba jugar cada verano! ¡Al fin llegamos!



Fig. 3. Objetos elicitadores de los intercambios para crear una biografía colectiva. "Estampa familiar veraniega", fragmento de biografía realizada por estudiantes de 5to año de Sociología.

“Lento y con cuidado”⁴⁵: la biografía colectiva para difractar conocimientos

Ni la esperanza ni la desesperación saben enseñarnos a jugar a figuras de cuerdas con especies compañeras⁴⁶.

Cuando Donna Haraway trae al campo de las epistemologías feministas la noción de difracción⁴⁷ –propia de la física cuántica–, lo hace buscando descolocar las formas de conocer moderno-coloniales orientadas, a veces, por la pretensión de universalidad; pero siempre comprometidas con lenguajes representacionales cuasi-especulares, jerárquico-causales y dicotómicos al abordar los fenómenos sociales. Difractar, entonces, para evadir la objetividad falogocéntrica, y legitimar la potencia generativa de conocimientos encarnados, continuos, historizables. Conocimientos en los que no medien presuposiciones sobre la transparencia de las representaciones ni de los seres/sujetos. Conocimientos que no sólo expliquen por qué han tenido lugar las diferencias engendradas por los devenires de materialidades en ensamblajes – como cualquier fenómeno social es–; sino que, además, aventuren cuáles han sido, están siendo y podrían ser las disímiles trayectorias de sus efectos⁴⁸.

⁴⁵ Karen Barad, *Meeting the Universe Halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning* (Durham: Duke University Press, 2007), 81. (Traducción de las autoras de la frase "slowly and carefully").

⁴⁶ Haraway, *Seguir con el problema*, 22.

⁴⁷ Haraway habla de difracción inspirándose en los trabajos de la cineasta Trinh T. Minh-ha. Ver Donna Haraway, "Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles", *Política y Sociedad* 30 (1999): 121-164. La noción ha sido retomada por Karen Barad en su libro *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning* (Durham: Duke University Press, 2007).

⁴⁸ Rosi Braidotti, *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir* (Madrid: Akal, 2005). Ver también Fernando J. García-Selgas, "El cyborg como reconstrucción del agente social", *Política y Sociedad* 30 (1999): 165-192; "Preámbulo para una ontología política de

Si los relatos del hiperproduccionismo y la ilustración han girado en torno a la reproducción de la imagen sacra de lo idéntico (...) los rayos de mi instrumental óptico más que reflejar, difractan. Estos rayos difractarios componen modelos de interferencia, no imágenes reflejas⁴⁹.

Tanto la reflexión como la difracción, ambos fenómenos ópticos, también son usadas como figuras semiótico-materiales para identificar metafóricamente modos de conocer. La reflexión trata sobre el reflejo y la igualdad, mientras que la difracción "atiende a patrones de diferencia"⁵⁰. Seguir caminos reflexivos conduce, cada vez, a esperar que cuando los cuerpos se iluminan frente a superficies reflectantes, sus reflejos indiquen, especular o cuasi-especularmente, cómo lucen tales cuerpos. Difractar, en cambio, reivindica la opacidad de los cuerpos y su permanente interactividad consigo mismos y con otros. La incidencia de luz sobre un cuerpo opaco no sólo no genera imágenes especulares, sino que se desvía incierta o aleatoriamente. Estos movimientos de las partículas luminosas pueden exhibir trayectorias discretas o en forma de posición ('comportarse como partícula'); o, incluso simultáneamente, describir rutas sinusoides continuas ('comportarse como onda').

La modernidad ha perpetuado la reflexión como su mecanismo predilecto para representar e interpretar los fenómenos sociales, porque instala como certeza que es posible aprehender efectivamente un afuera cognoscible y real –por ende, gobernable y controlable–. La reflexividad, todavía fundamental para los paradigmas críticos en Ciencias Sociales, mantiene la diferenciación jerárquica entre fenómenos a conocer y sujetos que conocen; a la vez que incentiva la creencia de que se pueden construir explicaciones trascendentes. Así, quienes nos interesamos por conocer fenómenos sociales intentamos, como vicio, "traer" un pretendido "allá afuera" a formas "escriturales" y hacerlo lo más fidedignamente posible; pasando por alto que esto ocurre a través de una cadena de sustituciones y traducciones⁵¹. Los investigadores nos hemos endosado el privilegio y el poder para representar esos mundos⁵². Pero la segregación entre el "campo", los mundos, y todo lo que se conjuga en y entre ellos –por un lado–, y nosotras –por otro–, es absolutamente descuidada e irresponsable. Usamos estas palabras referenciando el llamado de Haraway a "being response-able"⁵³ y de Puig de la Bellacasa⁵⁴ a incorporar una perspectiva de cuidado en los procesos de investigación de aquello que nos importa; es decir, pensar-con-cuidado.

La difracción descubre a la reflexión como un "mal tropo" en el abordaje de los fenómenos sociales⁵⁵. Si las condiciones de posibilidad que podrían estar favoreciendo la emergencia y/o persistencia de dichos fenómenos varían e interactúan unas con otras, resulta paradójico intentar estabilizarlas exhaustiva y definitivamente en modelos totales: "la relacionalidad es la profilaxis

la fluidez social", *Athenea Digital* 1 (2002): 31-66; "Epistemología ciborg: De la representación a la articulación", en *Cultura digital y movimientos sociales*, Igor Sádaba ed. (Madrid: Catarata, 2008), 149-172; Haraway, "Las promesas de los monstruos"; Barad, *Meeting the Universe Halfway*.

⁴⁹ Haraway, "Las promesas de los monstruos".

⁵⁰ Barad, *Meeting the Universe Halfway*, 29.

⁵¹ Bruno Latour, *La esperanza de Pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia* (Barcelona: Gedisa, 2016).

⁵² Spyros Spyrou, *Disclosing Childhoods* (Londres: Palgrave Macmillan, 2018), 9; Barad, *Meeting the Universe Halfway*.

⁵³ Haraway, *Seguir con el problema*.

⁵⁴ María Puig de la Bellacasa, "Matters of Care in Technoscience: Assembling Neglected Things", *Social Studies of Science* 41, no. 1 (2011).

⁵⁵ Donna J. Haraway, *Testigo_Modesto@Segundo_Milenio. Hombrehembra(C)_Conoce_OncoRata(R): Feminismo y Tecnociencia* (Buenos Aires: Rara Avis Casa Editorial, 2021); García-Selgas, "Epistemología ciborg: De la representación a la articulación".

tanto para el relativismo como para la trascendencia"⁵⁶. Pensar en metodologías difractivas, por lo tanto, obligaría a inventar formas de conocer comprometidas éticamente con un hecho: al producir conocimientos nos articulamos con subjetividades, cuerpos, objetos, máquinas, seres en prácticas de trabajo-pensamientos-juegos tentaculares⁵⁷. Materialidades múltiples que ya están inevitablemente imbricadas y continuarán en movimiento más allá de cómo las enuncien quienes se atribuyen la autoridad para conocerlas.

La propuesta post-humanista de lo difractivo viene a introducir un tipo de crítica imperativa ante cualquier afán representacional moderno, falocéntrico, y racista⁵⁸: desestabiliza las dicotomías sujeto/objeto, realidad/interpretación, pasado/presente; mientras defiende lo "amoderno" de la mano de Bruno Latour⁵⁹. El trabajo científico sería ni más ni menos que performativo: se trata siempre de una intervención generadora de diferencias no sólo incognoscibles en su totalidad, sino impredecibles⁶⁰. Por ende, cualquier conocimiento sería estrictamente especulativo y, únicamente, podría ser considerado en su potencialidad como desencadenante de posibilidades de desplazamientos. Para insistir en esto necesitamos "difractar los rayos de la tecnociencia de modo que obtengamos modelos de interferencia más prometedores en el recuento de nuestras vidas y cuerpos"⁶¹.

La biografía colectiva puede servir como resistencia minoritaria para refrendar este anhelo. Como metodología difractiva, en ella "las prácticas encarnadas de recordar y escribir no dan acceso directo a momentos 'sepultados'. Al producir recuerdos que tienen una textura sensual, como si estuvieran sucediendo en el momento, la biografía colectiva evoca alguna resonancia con, o incluso hace visible, algún rastro en el cuerpo de lo irrecuperable de lo 'real'"⁶². Posibilita que cada afecto expresado a través de la producción colectiva sólo pueda ser explicado de manera compleja a partir de las interacciones que conectan discursos, cuerpos, imágenes, objetos⁶³. Así, permite alejarnos de interpretaciones antropocéntricas y de lenguajes parciales y deterministas; configurando prácticas de creación de conocimiento generadoras de formas más vivibles de ser, hacer y relacionarse en el mundo⁶⁴.

El uso de ejercicios difractivos, como las biografías colectivas, constituye un horizonte ético y metodológico emancipador del hacer pedagógico. Reivindicativo de pedagogías que se extrañen de la institucionalidad y la pongan en evidencia como dispositivo de control biopolítico. Propulsor de pedagogías donde seamos menos "profes" y más cualquiera de esos cuerpos creadores de conocimientos que se hacen, inevitablemente, con otros cuerpos humanos y más-que-humanos.

⁵⁶ Haraway, *Testigo_Modesto@Segundo_Milenio. Hombrehembra(C)_Conoce_OncoRata(R)*, 119.

⁵⁷ Haraway, *Seguir con el problema*.

⁵⁸ Haraway, "Las promesas de los monstruos"; Donna J. Haraway, "Manifiesto para cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX", en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La Reinención de la naturaleza* (Madrid: Cátedra, 1995), 251-311; Barad, *Meeting the Universe Halfway*; Evelien Geerts y Iris van der Tuin, "Diffraction", *Newmaterialism.Eu* (blog), 2016, consultado en enero de 2022, disponible en <https://newmaterialism.eu/almanac/d/diffraction.html>.

⁵⁹ Latour, *Nunca fuimos modernos*; Haraway, "Las promesas de los monstruos".

⁶⁰ Latour, *La esperanza de Pandora*; Bruno Latour, *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red* (Buenos Aires: Manantial, 2008); Claudio Ramos-Zincke, *El ensamblaje de ciencia social y sociedad. Conocimiento científico, gobierno de las conductas y producción de lo social* (Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado, 2012); Karen Barad, "Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter", *Signs* 28, no. 3 (2003): 187-215; Evelien Geerts, "Performativity", <https://newmaterialism.eu/> (blog), 2016, consultado en enero de 2022, disponible en <https://newmaterialism.eu/almanac/p/performativity.html>.

⁶¹ Haraway, citada en García-Selgas, "Epistemología ciborg. De la representación a la articulación", 170.

⁶² Davies y Gannon, "The Practices of Collective Biography", 5.

⁶³ Osgood y Robinson, *Feminists Researching Gendered Childhoods*; Barad, *Meeting the Universe Halfway*; Whitney Stark, "Intra-action", <https://newmaterialism.eu/> (blog), 2016, consultado en enero de 2022, disponible en <https://newmaterialism.eu/almanac/i/intra-action.html>.

⁶⁴ Haraway, *Seguir con el problema*.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, Sara. *Vivir una vida feminista*. Barcelona: bellaterra, 2018.
- Alonso, Graciela y Raúl Díaz. *Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres*. Madrid: Miño y Dávila, 2002.
- Balash, Marcel y Marisela Montenegro Martínez. "Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas". *Encuentros en Psicología Social* 1, no. 3 (2003): 44-48.
- Barad, Karen. *Meeting the Universe Halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press, 2007.
- _____. "Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter". *Signs* 28, no. 3 (2003): 187-215.
- Beniscelli, Leonora y Kyuttzza Gómez-Guinart. "Cuerpos para otros o educación de las niñas: biografía colectiva visual en un viaje entre isla y continente". Ponencia. Museo de la Educación Gabriela Mistral, 5 de noviembre de 2020.
- Blanco, Fernando A. "Queer Latinoamérica: ¿cuenta regresiva?" En *Resentir lo queer en América Latina: diálogos desde/con el Sur*, Diego Falconí, Santiago Castellanos y María Amelia Viteri editores, 27-43. Barcelona, Madrid: egales, 2013.
- Braidotti, Rosi. *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal, 2005.
- Britzman, Deborah P. "Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight". *Educational Theory* 45, no. 2 (1995): 151-165. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>.
- _____. "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas". En *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*, Rafael M. Mérida Jiménez editor, 197-228. Barcelona: Icaria, 2002.
- Butler, Judith. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós, 2015.
- Cano-Abadía, Mónica. "Nuevos materialismos: Hacia feminismos no dualistas". *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política* 7 (2015): 34-47.
- Castro-Gómez, Santiago. "Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel editores, 79-91. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- _____. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
- Curiel, Ochy. "Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial". En *Otras formas de (re)conocer: reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación*

- feminista, editado por Irantzu Mendia, Marta Luxán, Matxalen Legarreta, Gloria Guzmán, Iker Zirion y Jokin Azpiazu, 45-60. Euskadi: Hegoa; Simref, 2015.
- Davies, Bronwyn, Suzy Dormer, Sue Gannon, Cath Laws, Sharn Rocco, Hillevi Lenz Taguchi y Helen McCann. "Becoming Schoolgirls: The Ambivalent Project of Subjectification". *Gender and Education* 13, no. 2 (2001): 167-182. <https://doi.org/10.1080/09540250124848>.
- Davies, Bronwyn y Susanne Gannon. "Collective biography and the entangled enlivening of being". *International Review of Qualitative Research* 5, no. 4 (2013): 357-376.
- Mariano Chervin - Álvaro Martínez Rubiano, editoras. *Doing Collective Biography: Investigating the Production of Subjectivity*. Maidenhead: Open University Press, 2006.
- _____. "The Practices of Collective Biography". En *Doing Collective Biography: Investigating the Production of Subjectivity*, Bronwyn Davies y Susanne Gannon editoras, 1-15. Maidenhead: Open University Press, 2006.
- Deleuze, Gilles. "Control y devenir". En *Conversaciones*, 265-276. Valencia: Pre-Textos, 2009.
- _____. *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos, 2009.
- Díaz Letelier, Gonzalo. "Del canon pastoral al estándar tecnocrático. Notas sobre la universidad como dispositivo biopolítico". En *La universidad: (im)posible*, Willy Thayer, Elizabeth Collingwood-Selby, Mary Luz Estupiñan y Raúl Rodríguez editores, 193-203. Santiago de Chile: Ediciones Macul, 2018.
- Dionne, Emilie. "Slowing down with non-human matter: The contribution of feminist new materialism to slow scholarship". En *Posthuman and Political Care Ethics for Reconfiguring Higher Education Pedagogies*, 91-106. Londres: Routledge, 2020.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.
- Dussel, Inés. "Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo". En *Educar: Figuras y efectos del amor*, Graciela Frigerio y Gabriela Diker editoras, 145-158. Buenos Aires: del estante editorial, 2006.
- Dussel, Inés y Marcelo Caruso. *La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana, 2006.
- Espinosa-Miñoso, Yuderkys. "De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad". *Solar* 12, no. 1 (2016): 141-171. <https://revistasolar.pe/index.php/solar/article/view/135/135>.
- _____. "‘Y la una no se mueve sin la otra’: Descolonialidad, antirracismo y feminismo. Una trieba inseparable para los procesos de cambio". *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer* 21, no. 46 (2016): 47-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5855605>.

- Espinosa-Miñoso, Yuderkys, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa. "Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces". En *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir re-existir y re-vivir*. Tomo 1, Catherine Walsh editora. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- Fardella, Carla, Karen Carriel-Medina, Verónica Lazcano-Aranda y Francisca Isidora Carvajal-Muñoz. "Escribir papers bajo el régimen del management académico". *Athenea digital* 20, no. 1 (2020): e-2252.
- flores, val. "Los cuerpos que (no) imaginamos. Lengua, poder y educación". *Estudios del ISHiR* 21 (2018): 24-32.
- Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2004.
- García-Selgas, Fernando J. "El cyborg como reconstrucción del agente social". *Política y Sociedad* 30 (1999): 165-192.
- _____. "Epistemología ciborg: De la representación a la articulación". En *Cultura digital y movimientos sociales*, Igor Sádaba editor, 149-172. Madrid: Catarata, 2008.
- _____. "Preámbulo para una ontología política de la fluidez social". *Athenea Digital* 1 (2002): 31-66.
- Geerts, Evelien. "Performativity". *Newmaterialism.eu* (blog), 2016. Consultado en enero de 2022, disponible en <https://newmaterialism.eu/almanac/p/performativity.html>.
- Geerts, Evelien e Iris van der Tuin. "Diffraction". *Newmaterialism.eu* (blog), 2016. Consultado en enero de 2022, disponible en <https://newmaterialism.eu/almanac/d/diffraction.html>.
- Gómez-Guinart, Kyuttzza y Leonora Beniscelli. "Bodies for Others or Girls' Education. A Visual Collective Biography between Island and Continent". *Génova* (online), 2021. Consultado en enero de 2022, disponible en <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/26/contribution/50605/>.
- Gonick, Marnina, y Susanne Gannon, editoras. *Becoming girl. Collective biography and the production of girlhood*. Toronto: Women's Press, 2014.
- _____. "Collective Biography: An Introduction". *Girlhood Studies* 6, n° 1 (2013): 7-12. <https://doi.org/10.3167/ghs.2013.060102>.
- Graff Zivin, Erin. "El agotamiento de la responsabilidad, o para una universidad pasiva". En *La universidad: (im)posible*, editado por Willy Thayer, Elizabeth Collingwood-Selby, Mary Luz Estupiñan, y Raúl Rodríguez, 140-148. Santiago de Chile: Ediciones Macul, 2018.
- Grosfoguel, Ramón. "Del 'extractivismo económico' al 'extractivismo epistémico' y al 'extractivismo ontológico': una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo". *Tabula Rasa* 24 (2016): 123-143.

- Guattari, Félix y Suely Rolnik. *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2006.
- Haraway, Donna J. "Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial"- En *Ciencia, cyborgs y mujeres. La Reinención de la naturaleza*, 313-145. Madrid: Cátedra, 1995.
- _____. "Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles". *Política y Sociedad* 30 (1999): 121-163. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO9999130121A/24872>.
- _____. "Manifiesto para cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX". En *Ciencia, cyborgs y mujeres. La Reinención de la naturaleza*, 251-311. Madrid: Cátedra, 1995.
- _____. *Seguir con el problema: generar parentesco en Chthuluceno*. Bilbao: Consonni, 2019.
- _____. *Testigo_Modesto@Segundo_Milenio. Hombrehembra(C)_Conoce_OncoRata(R): Feminismo y Tecnociencia*. 1a. Buenos Aires: Rara Avis Casa Editorial, 2021.
- Hernández-Hernández, Fernando. "Presentación: La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en 'otra' investigación educativa". *Educatio Siglo XXI* 37, no. 2 (2019): 11-20. <https://doi.org/10.6018/educatio.386981>.
- hooks, bell. *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing, 2021.
- _____. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Nueva York: Routledge, 1994.
- Karmy, Rodrigo. "Homo Non Intelligit. Para una genealogía del dispositivo universitario". En *La universidad: (im)posible*, Willy Thayer, Elizabeth Collingwood-Selby, Mary Luz Estupiñan, y Raúl Rodríguez editores, 59-71. Santiago de Chile: Ediciones Macul, 2018.
- Latour, Bruno. *La esperanza de Pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa, 2016.
- _____. *Nunca fuimos modernos: ensayos de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2012.
- _____. *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial, 2008.
- Lugones, María. "Hacia un feminismo descolonial". *La manzana de la discordia* 6, no. 2 (2011): 105-119. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01137.x>.
- Méndez-Caro, Leyla. "Otras formas de investigación social desde el Sur y sus texturas". *Periferia. Revista d'investigació i formació en Antropologia* 25, no. 3 (2020): 52-78. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.800>.

- Osgood, Jayne y Kerry H. Robinson editores. *Feminists Researching Gendered Childhoods: Generative Entanglements*. Londres: Bloomsbury Academic, 2019.
- Pineau, Pablo. "¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'". En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- Piper, Isabel, y Marisela Montenegro. "Ni víctimas, ni héroes, ni arrepentido/as. Reflexiones en torno a la categoría 'víctima' desde el activismo político". *Revista de Estudios Sociales [En Línea]* 59 (2016). Consultado en enero de 2022, disponible en <http://journals.openedition.org/revestudsoc/575>.
- Puig de la Bellacasa, María. "Matters of Care in Technoscience: Assembling Neglected Things". *Social Studies of Science* 41, no. 1 (2011): 85-106. <https://doi.org/10.1177/0306312710380301>.
- Ramos-Zincke, Claudio. *El ensamblaje de ciencia social y sociedad. Conocimiento científico, gobierno de las conductas y producción de lo social*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado, 2012.
- Restrepo, Eduardo. "Decolonizar la universidad". En *Investigación Cualitativa Emergente: Reflexiones y Casos*, Jorge Luis Barboza y Lewis Pereira editores, 11-25. Sincelejo: CECAR, 2020.
- Richard, Nelly. "Humanidades y ciencias sociales: rearticulaciones transdisciplinarias y conflictos en los bordes". *Revista Científica de Información y Comunicación* no. 6 (2009): 69-83.
- _____. "La Revista de Crítica Cultural: revisión y balance". En *Zona de tumultos. Memoria, arte y feminismo. Textos reunidos de Nelly Richard (1986-2020)*, 223-237. Buenos Aires: CLACSO, 2021.
- Rivas San Martín, Felipe. "Diga 'queer' con la lengua afuera: Sobre las confusiones del debate latinoamericano". En *Por un Feminismo Sin Mujeres. Fragmentos del Segundo Circuito de Disidencia Sexual*, editado por Coordinadora Universitaria por la Disidencia Sexual, 59-75. Santiago, Chile: Territorios Sexuales Ediciones; Coordinadora Universitaria por la Disidencia Sexual CUDS, 2011.
- Romero-Bachiller, Carmen, y Dau García-Dauder. "Epistemologías feministas y democracia radical". En *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2006.
- Sbriller, Lucía y Solana de la Torre. "Donna Haraway: 'Aprender a vivir en un planeta herido'". *Revista Anfibia* (blog), 2021. Consultado en enero de 2022, disponible en <http://revistaanfibia.com/ensayo/donna-haraway-aprender-a-vivir-en-un-planeta-herido/>.
- Schongut, Nicolás. "Producciones narrativas: una propuesta metodológica inspirada en la epistemología feminista". Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2015. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/383992/nsg1de1.pdf?sequence=1>.

- Simbürger, Elisabeth y Mike Neary. "Taxi Professors: Academic Labour in Chile, a Critical-Practical Response to the Politics of Worker Identity". *Workplace* 28 (2016): 48-73.
- Sisto Campos, Vicente. "Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ac)ión de la Universidad sin órganos. Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad". En *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*, editado por Pablo Gentili y Bettina Levy, 523-574. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- Spyrou, Spyros. *Disclosing Childhoods*. Londres: Palgrave Macmillan, 2018.
- Stark, Whitney. "Intra-action". *Newmaterialism.eu* (blog), 2016. Consultado en enero de 2022, disponible en <https://newmaterialism.eu/almanac/i/intra-action.html>.
- Sutherland, Juan Pablo. "Los efectos político-culturales de la traducción del queer en América Latina". En *Nación marica. Prácticas culturales y crítica activista*, 11-29. Santiago de Chile: Ripio Ediciones, 2009.
- Thayer, Willy. "La firma Pinochet". *Re-presentaciones. Periodismo, Comunicación y Sociedad* 5, no. 15 (2021): 122-143.
- Troncoso Perez, Lelya, Caterine Galaz Valderrama, y Catalina Alvarez. "Las producciones narrativas como metodología de investigación feminista en Psicología Social Crítica: tensiones y desafíos". *Psicoperspectivas* 16, no. 2 (2017): 20-32. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue2-fulltext-956>.
- Valencia, Sayak. "Del Queer al Cuir: ostranénie geopolítica y epistémica desde el sur g-local". *Parole de Queer* (blog), 2017. Consultado en enero de 2022, disponible en <https://paroledequeer.blogspot.com/2017/07/syak-valencia-queer.html>.
- Walsh, Catherine. "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir". 2014: 13. Consultado en diciembre de 2022, disponible en <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi%E2%80%A6/13582.PDFXXvmi%E2%80%A6>.

Sobre las autoras

Kyuttzza Gómez-Guinart. Doctorante en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Santiago, Chile). Es magíster en educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile y psicóloga por la Universidad de La Habana y la Universidad de Chile. Correo electrónico: kgomez3@uc.cl

Leonora Beniscelli. Candidata a doctora en Sociología de la Universidad Alberto Hurtado (Santiago, Chile). Es magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por FLACSO-Buenos Aires, diplomada en Derechos Humanos y Políticas Públicas para la Infancia en América Latina y el Caribe por la Fundación Henry Dunant América Latina. Es profesora de Artes Visuales. Correo electrónico: lbeniscelli@uahurtado.cl

Coloniality of Power and the Curriculum of Violence: Understanding Contemporary Educational Racism in the Americas

La colonialidad del poder y el currículum de la violencia:
comprendiendo el racismo educacional contemporáneo en las
Américas

Colonialidade do poder e o currículo da violência:
compreendendo o racismo educacional contemporâneo nas
Américas

Noah De Lissovoy

UNIVERSITY OF TEXAS - AUSTIN

Raúl Olmo Fregoso Bailón

UNIVERSITY OF TEXAS - RIO GRANDE VALLEY

Received: June 01, 2022

Accepted: June 15, 2022

Abstract

This study shows how the notion of coloniality of power unveils the existence of a curriculum of violence by considering two contemporary cases in the U.S. and Mexico. Current restrictions on the types of content and activities allowed in civics education concerned with race in the U.S., as well as attacks on *normalistas*' bodies and educational institutions in Mexico, show how racism as an international project is attached to a capital system that strategically attempts to disappear (in material and symbolic terms) educators, institutions and curriculum as part of the project of modernity underwritten by a process of coloniality. These two cases are key examples of how certain educational projects are seen as obstacles to the *modern/capitalist/clean* ethos that coloniality longs for but has not yet achieved. As the official scholastic condensation of knowledge, curriculum legitimizes this injury and secures neoliberalism as a rationality of racism at the level of *the truth*. Thus, unpacking coloniality is key to exposing racism as a

formation that justifies the *progress* of modernity in education since, as the notion of coloniality of power reveals through these two cases, the goal has been to eliminate that which reminds us as a society that we are not, *yet*, the ideal Western one.

Keywords: coloniality of power; racism; violence; curriculum; *normalistas*.

Resumen

En este artículo se muestra la manera en que el concepto de colonialidad del poder devela la existencia de un currículum de la violencia mediante el estudio de dos casos contemporáneos en los Estados Unidos y en México. Las restricciones actuales sobre los contenidos y actividades sobre civismo y racismo en las escuelas en Estados Unidos así como los ataques contra los cuerpos y las instituciones de los maestros normalistas en México muestran cómo el racismo es un proyecto internacional ligado a un sistema capitalista que estratégicamente intenta desaparecer (en el sentido material y simbólico) a educadores, instituciones y currículum como parte del proyecto de modernidad operado mediante una colonialidad funcional. Estos dos casos descritos son ejemplos clave de cómo ciertos proyectos educativos son vistos como obstáculos que evitan llegar al *ethos moderno/capitalista/limpio* tan ampliamente buscando, pero aún no alcanzado. En tanto concentración oficial del conocimiento, el currículum legitima este hostigamiento, garantizando el estatus del neoliberalismo como la expresión de la racionalidad del racismo al nivel de *la verdad*. Por lo tanto, el acucioso análisis del concepto de colonialidad es clave para develar el racismo como una formación *moderna* que justifica la idea del *progreso*, porque, como muestra el concepto de la colonialidad del poder, *la meta* ha sido violentamente hacer desaparecer todo lo que nos recuerde como sociedad que no somos, *todavía*, esa sociedad occidental ideal.

Palabras clave: colonialidad del poder; racismo; violencia; currículum; maestros normalistas.

Resumo

Este artigo mostra como o conceito de colonialidade do poder revela a existência de um currículo de violência através do estudo de dois casos contemporâneos nos Estados Unidos e no México. As atuais restrições de conteúdos e atividades sobre cidadania e racismo nas escolas dos Estados Unidos, bem como os ataques contra os órgãos e instituições dos professores normais no México mostram como o racismo é um projeto internacional vinculado a um sistema capitalista que estrategicamente tenta desaparecer (no sentido material e simbólico) educadores, instituições e currículo como parte do projeto de modernidade operado por meio de uma colonialidade funcional. Esses dois casos descritos são exemplos-chave de como determinados projetos educacionais são vistos como obstáculos que impedem o alcance do *ethos moderno/capitalista/limpo* tão almejado, mas ainda não alcançado. Como concentração oficial de conhecimento, o currículo legitima esse assédio ao garantir o status do neoliberalismo como expressão da

racionalidade do racismo no plano da verdade. Portanto, a análise cuidadosa do conceito de colonialidade é fundamental para revelar o racismo como uma formação moderna que justifica a ideia de progresso, porque, como mostra o conceito de colonialidade do poder, o objetivo tem sido fazer desaparecer violentamente tudo o que nos lembram como sociedade que ainda não somos aquela sociedade ocidental ideal.

Palavras chaves: colonialidade do poder; racismo; violência; currículo; professores normais.

Introduction

Contrary to the claims of conservatives, racism remains a persistent feature of societies across the Americas, structuring institutions and discourses and shaping experiences within and beyond education. Furthermore, in the present we are witnessing the resurgence of more overt and assertive forms of racism globally – not only in growing far-right political movements, but also in contests over teaching. Nevertheless, even as progressive scholars and activists analyze and struggle against contemporary forms of racism, the problem is generally considered too narrowly by the prevailing critical theories. By contrast, we argue that if we consider this problem with reference to the work of Aníbal Quijano, and especially his theses regarding the *coloniality of power*, we can better understand the context, historical trajectory, and fundamental organization of race and racism. In particular, the framework of coloniality of power, as applied to the contemporary context, allows us to appreciate the attachment of racism to the specific temporality of Western modernity (inaugurated in the colonial encounter, as described by Quijano), its complex and reciprocal relationship with capitalism, and its multidimensionality (comprising ontological, material, and symbolic levels).

We develop this argument through a consideration of two contemporary cases: Right-wing efforts against antiracist teaching and curriculum in the U.S., and attacks on teacher training institutions and their students in Mexico. Our analysis elucidates the organization of race and racism across these cases and considers the implications of our argument for theory and practice – with regard specifically to the structure of racial hegemony, the importance of education as a site of epistemological struggle, and the effects of neoliberalism as a mode of coloniality. We argue at once that struggles against racism crucially confront a central axis of capitalism and also that understanding racism within the spatio-temporal context of modernity can permit us to recognize and strengthen the links between different movements oriented against coloniality's diverse determinations across the Americas.

Framework: Race, Racism, and Coloniality of Power

Aníbal Quijano Obregón defined the concept of *coloniality of power* in 1992, indicating three foundational characteristics of this concept: 1) that it is a pattern of domination and power that is, for the first time, global; 2) that as structure and process it continues even after the end of colonialism proper; 3) that the forms of exploitation and domination associated with coloniality still impact the lives of peoples globally after more than 500 years. As Quijano pointed out: "La colonialidad, en consecuencia, es aún el modo más general de dominación en el Mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido".¹ For Quijano, relations between the peoples of Europe and the rest of the world prior to 1492 were not exported to the rest of the world in their totality. By contrast, coloniality of power became a basic matrix distinguished by its reproduction of *colonial relations* among peoples, without the need for colonialism (as a specific political and

¹ Aníbal Quijano, "Colonialidad y Modernidad/Racionalidad", *Perú Indígena* 13 (1992): 14.

territorial project) to exist as such. Coloniality constitutes a pattern of power that, for the first time, became global, inasmuch as it allowed Europe (thanks to the economic resources plundered from the Americas) to construct itself as likewise "universal" in symbolic and material terms.

Coloniality of power, then, was more than an ideological supplement with material consequences; rather, it was constitutive of an entire symbolic imaginary. As Quijano put it, coloniality "actúa en la interioridad de ese imaginario".² At the same time, as the coloniality of power oriented and delimited norms and possibilities of society, it also set the conditions for social reproduction more broadly. Nevertheless, even if it seeks to obscure its historical origins, coloniality is the product of an inaugural violence and militarism: "La cultura europea u occidental, por el poder político-militar y tecnológico de las sociedades portadoras, impuso su imagen paradigmática"³

For Quijano, one of the key elements of coloniality as an apparatus of power is race. As he describes, race is a construct created by European modernity in order first of all to classify populations. The notion of race in its modern sense was born with the European invasion of Latin America. According to Quijano Europeans first used the social construct of race against Indigenous people; later, they would apply it to Black people. At that point, what were originally simple geographic differences (between different regions of origin) became properly racial distinctions that classified groups and organized a structure of hierarchy and domination. As Quijano explains: "Así términos como español y portugués, más tarde europeo, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial".⁴ Color would later emerge as a synonym of race, but race was, first of all, an instrument of social classification; only later would the equivalence between race and color appear obvious, and color become associated with systems of domination. In short, race evolved as a result of a complex historical process that was initiated in the European invasion of Latin America. Subsequently, the conception of race was exported to the rest of the world as a foundation for the modern, European, and capitalist world order.

When the indigenous leader Tekun Umam in 1524 thrust his sword into the horse of the Spaniard Pedro de Alvarado, believing that the horse and Alvarado were one being, the notion of race only served to differentiate human groups from animals. (Thus, during the 16th century Bartolomé de las Casas had a debate with Juan Ginés de Sepúlveda to decide whether the Indians were human beings or animals). It was not until the Spanish military completed the invasion of America that racial classification began to create conditions for participation in the new colonies. At that point, a power that at its origin was largely military began to constitute a new social order that worked to conquer more indirectly. As Quijano describes,⁵ being close to the colonial power began to be desired because it granted symbolic and material resources, and race became a way of indicating this proximity. The European invasion went from being direct, military, and destructive of societies, to being *indirect and productive* – of a new form of society. Most importantly, this new structure of power allowed for the creation of the modern and capitalist system that would later be exported to the whole world. Therefore, for Quijano, the seed of the current global order was not sown in Greenwich, England, but

² *Ibid.*, 12.

³ *Ibid.*, 13.

⁴ Aníbal Quijano, "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina", en *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*, Edgardo Lander ed. (Buenos Aires: CLACSO-UNESCO, 2000), 202.

⁵ Quijano, "Colonialidad y Modernidad/Racionalidad", 12-13.

rather in Veracruz, Mexico, and race played a key role in this process.

Over the last several decades, there has been a blossoming of critical theoretical work focused on race, including in the field of education. Comprising several tendencies, including racial formation theory, critical race theory, intersectionality theory, and others, this scholarship offers important resources for understanding processes of racialization and racism and significantly deepens earlier anthropological accounts of race.⁶ These contemporary approaches emphasize the constructedness of race, the centrality of racism as a determinant of social structure and experience, and the pervasiveness of racial violence. At the same time, in their tendency to frame race as a discrete logic (even if this logic has important linkages with other forms of oppression) and in their characterization of racialization as primarily a discursive process, these approaches fail to fully appreciate the complex articulations between race and capitalism. They also generally under-emphasize the global horizon of its development and its determination by the historical experience and condition of colonialism. In this regard, Quijano's work, and above all the notion of coloniality of power, can serve as a foundation for rethinking the analytics that these accounts propose.

In contrast to the analyses of race just mentioned, Quijano emphasizes, in the context of the colonial encounter in the Americas, the simultaneity and interdependence between the invention of race and the capitalist division of labor. More than simply a justification for exploitation, the creation of racial orders allowed for a developed semiology of the social that was articulated to the complex heterogeneity of capitalist production, a system which made simultaneous use of slavery, serfdom, and wage labor—reserving different forms of labor for different racial groups: “Una nueva tecnología de dominación/explotación, en este caso raza/trabajo, se articuló de manera que apareciera como naturalmente asociada. Lo cual, hasta ahora, ha sido excepcionalmente exitoso”.⁷ For Quijano, the economic, social, and intersubjective are produced together within the colonial reason of modernity. This fundamental historical kindredness between different modes/registers of domination means that it makes little sense to consider race in isolation, even at the level of superstructure, as critical race theory's preoccupation with legal history, for instance, often ends up doing. Furthermore, Quijano's description of race as linked at its origin to the emerging system of capitalism immediately opens the argument onto a global horizon, evoking both the processes of plunder and trade that converged within the Americas (shaping identities and relationships in colonial society) and the broader predatory relationship between the global (European) “center” and (Latin American) “periphery” – a relationship whose very metabolism depended on processes of exploitation anchored in the logic of race.

Omi and Winant describe “racial projects” as racially organized systems of representation and redistribution.⁸ Likewise, critical race theorists expose the collaboration of white supremacist ideology and institutions, sacralized in law and policy.⁹ The force and ubiquity of race described by these research streams are shared by the structures described by Quijano. However, for Quijano

⁶ On racial formation theory, see Michael Omi and Howard Winant, *Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1990s* (New York: Routledge, 1994). On critical race theory, see Derrick Bell, *Faces at the Bottom of the Well: The Permanence of Racism* (New York: Basic Books, 1992), and Marvin Lynn and Laurence Parker, “Critical Race Studies in Education: Examining a Decade of Research on U.S. Schools”, *The Urban Review* 38 (2006): 257-289. On intersectionality theory, see for instance Sumi Cho, Kimberlé Crenshaw and Leslie McCall, “Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis”, *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 38, no. 4 (2013): 785-810.

⁷ Quijano, “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”, 205.

⁸ Omi and Winant, *Racial Formation in the United States*, 56.

⁹ Tara Yosso, “Toward a Critical Race Curriculum,” *Equity and Excellence in Education* 35 (2002): 93-107.

racism is more than an arbitrary, if decisive, historical condition; rather, it is linked to a Eurocentric *epistemology* that is coincident with the emerging space and time of Western modernity. Noting that the dualism of Eurocentric thought was imposed on the world at the same time as colonial domination, Quijano writes:

No sería posible explicar de otro modo (...) la elaboración del eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento, de la versión eurocéntrica de la modernidad y sus dos principales mitos fundantes: uno, la idea-imagen de la historia de la civilización humana como una trayectoria que parte de un estado de naturaleza y culmina en Europa. Y dos, otorgar sentido a las diferencias entre Europa y no-Europa como diferencias de naturaleza (racial) y no de historia de poder.¹⁰

By contrast, even the notion of “white supremacy”, which usefully points to the political dimension of racism, is nevertheless marked by a conceptual aporia with regard to its basic purpose and meaning. The historical-epistemological horizon of Quijano’s account, on the other hand, locates racism in the field of Eurocentrism as a fundamental knowledge project, and in the conceptions of mind, body, history, and civilization that belong to that project. The imposition of this knowledge project resulted in a “colonization of cognitive perspectives” – and not only within the elite – in which Black and Indigenous peoples were relegated to the sphere of the “primitive”. This represents an organization of thought that goes *beyond ideology* to the extent that it links racism to the very conditions of material and cultural production.

Importantly, Quijano’s description of the articulated heterogeneity of capitalism in the Americas – “tanto en términos de las formas de control del trabajo-recursos-productos (o relaciones de producción) o en términos de los pueblos e historias articulados en él”¹¹ – allows us to see the underlying logic within which *difference* is mobilized and coordinated by power. Coloniality of power, after all, is a system for inventing and investing an array of identities which function together in a constellation of domination. This does not mean that differences of location within this constellation are not consequential, but rather that every identity, in the last instance, is articulated to an encompassing order of power, production, and knowledge. In this way, Quijano’s account can help us to contextualize and make sense of the complex opportunism of racism, and the different forms of hostility and exclusion that it generates. While North American theory tends to focus separately on diverse expressions of racism such as anti-Blackness, xenophobia, and white privilege, the framework of coloniality points to the organized totality within which these formations operate like spokes in a wheel. Importantly, we cannot perceive and comprehend this wheel unless we recognize the hub of colonial power and production at its center, from which each vector of social domination radiates.

¹⁰ Quijano, “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”, 211.

¹¹ *Ibid.*, 222.

Educational Racism in the Americas: Two Contemporary Cases

On the basis of the framework elaborated in the prior section, in this section we consider two important contemporary cases of racism in the context of education—one in the U.S. and one in Mexico. While these cases are different both in their particular dynamics and in their social and historical contexts, they also both participate in significant shared structures and logics of domination – crucially linked, we argue, to the basic matrix of coloniality of power, as described by Quijano. In the projects we describe, elites in both the U.S. and Mexico seek to enforce (through physical, symbolic, and institutional violence) what they announce as the proper *racial time* of society – one in which both non-white peoples and the history of racism itself are relegated to the past. Excavating the links between these racial projects and the deep logic of coloniality makes it possible to deepen prevailing critical analyses of these cases and to place counter-efforts on a firmer theoretical foundation.

Tecnología de Dominación: *Attacks on Antiracist Education in the U.S.*

In the aftermath of the global uprisings for racial justice that followed the murder of George Floyd in 2020, conservatives seized upon school curricula as a crucial issue around which to inflame and exploit white racial resentment. Erroneously labeling all efforts to teach critically about race and racism as “Critical Race Theory”, the Right launched a nationwide effort to put pressure on school districts and teachers, and to pass legislation restricting antiracist curriculum. This legislation can be seen as the culmination of a decades-long culture war waged by the Right wing against progressive and critical education. Since *A Nation at Risk*, the 1983 Reagan administration report that is seen as the opening effort in the long march of educational standardization, conservatives have aggressively challenged progressive movements in pedagogy and curriculum.

However, current efforts have an urgency and aggressiveness, with regard to the question of race, that is new. There is clearly a certain amount of political opportunism motivating these conservative projects; nevertheless, calls to ban teaching on structural racism have widely resonated among white people in the U.S., as bills on this topic advance in numerous states and as it becomes a decisive issue in elections, including the recent race for Governor in Virginia. In response, there has been a strong effort among progressive educators and advocates to defend antiracist teaching.¹² However, due to the ideological segmentation that works across the political spectrum in the U.S., the topic of race/racism is often conceptually isolated both diachronically (from the colonial encounter and inauguration of modernity) and synchronically (from the broad project of elite domination). As a result, both liberals and the Left generally fail to recognize the essential relationships between

¹² See for instance, “Pledge to Teach the Truth”, *Zinn Education Project*, 2021, consulted in May 2022, available at <https://www.zinnedproject.org/news/pledge-to-teach-truth>.

the shoring up of white supremacy, the protection and acceleration of capital accumulation, and the preservation of a popular imaginary of U.S. national exceptionalism. Quijano's analysis of the coloniality of power can crucially help us to uncover the articulations within this assemblage and to strengthen our struggle against it.

A key example of the effort to restrict critical teaching about race is Senate Bill 3, passed in the state of Texas in the summer of 2021. This bill has two main emphases: 1) it restricts the types of activities allowed in civics education in schools, and 2) it seeks to control the orientation and content of teaching about race – as it relates to U.S. history and to the present moment. The thrust of the bill is to restrict curriculum that investigates the central role played by racism in constructing the nation as well as the consciousness of individuals. While widely understood as a political effort to mobilize base voters in the Republican Party in Texas, it nevertheless represents a radical intrusion into teaching with far-reaching implications for students. This is evident in the breadth of the historical understandings it seeks to enforce, which make a particular origin story about the U.S. a matter of law. This bill proposes the cultivation of a “civic knowledge” that includes an understanding of “the fundamental moral, political, entrepreneurial, and intellectual foundations of the American experiment in self-government”.¹³ With regard to these foundations, the legislation prohibits any required curriculum that suggests that “with respect to their relationship to American values, slavery and racism are anything other than deviations from, betrayals of, or failures to live up to the authentic founding principles of the United States”.¹⁴ In describing racism as accidental and inessential in U.S. history, this legislation undertakes a particular narrative construction of historical foundations – that is, of the birth of the nation and the meaning of race and slavery in this context. According to this bill, only on the premise of this official historical narrative can “civil discourse” be elaborated in the classroom. This document is remarkable in that it makes fully visible ideological foreclosures that are usually hidden; in this regard, it exposes in spite of itself the conceptual architecture of what hooks calls “dominator culture”.¹⁵

Indeed, the political-pedagogical work of Senate Bill 3 is inseparable from its preservation of a specific form of *narrativity*, or what Quijano describes as the epistemology of Eurocentrism. Earlier we noted Eurocentrism's particular historicism, which Quijano evokes through “la idea-imagen de la historia de la civilización humana como una trayectoria que parte de un estado de naturaleza y culmina en Europa”,¹⁶ and that he also describes as “un evolucionismo lineal, unidireccional” which results in “la distorsionada reubicación temporal de todas esas diferencias, de modo que todo lo no-europeo es percibido como pasado”.¹⁷ Importantly, the Right-wing effort to silence critical discussions of race insists on the historical evolutionism that Quijano exposes, within which the founding of the U.S. is presented as an exalted sequence, and oppression is understood as anomalous. Senate Bill 3 expresses its anxiety regarding teaching that seeks to consider the imbrication of identity and histories of racism through a prohibition on required curriculum that would suggest that “an individual, by virtue of the individual's race or sex, bears responsibility, blame, or guilt

¹³ Senate Bill 3, 87th Legislature, 1st Spec. Sess., Tex. 2021, Sec. 3.

¹⁴ *Ibid.*, Sec. 5.

¹⁵ bell hooks, *Teaching Community: A Pedagogy of Hope* (New York: Routledge), 11.

¹⁶ Quijano, “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”, 211.

¹⁷ *Ibid.*, 222.

for actions committed by other members of the same race or sex”¹⁸ Thus, in seeking to protect white people from guilt for historical racism, this provision also seeks to enforce the Eurocentric linearity of history – to keep the past in the past. In this context, the threat that critical teaching poses is not only to white people’s sense of their own innocence, but also to the epistemological universe they inhabit – that is, to the accustomed order, progress, and reason that is presumed to organize modernity itself. At the same time, Quijano’s analysis allows us to see the way in which this Eurocentric historicism discursively seeks to *pull back* into the past (along with the fact of racism itself) precisely those communities (“lo no-europeo”) that racism injures.

While critical race theory scholarship emphasizes the importance of attending to the intersectionality of identity,¹⁹ it fails to offer a theory of the structural *constellation* of forms of oppression that Quijano’s framework offers.²⁰ Indeed, for Quijano these forms of oppression (racism, sexism, and exploitation) are not discrete and arbitrary assaults, but rather coordinated expressions of a principle of invention of the social and its “nueva tecnología de dominación/explotación” – the coloniality of power. From the perspective of this notion, it is not surprising that efforts to restrict discussion of racism in schools are linked to a defense of “entrepreneurialism,” or that this Texas legislation seeks to prohibit the idea that “meritocracy or traits such as a hard work ethic are racist or sexist or were created by members of a particular race to oppress members of another race.”²¹ Of course, critical teaching does not aim to disparage merit as such but rather to investigate its specific ideological organization. But as if it were a palimpsest of power’s hidden itineraries, Senate Bill 3 in these clauses reveals in spite of itself the link between ideologies of race/racism and the organization of capitalist production (and its “hard work ethic”). Right-wing intellectuals and activists understand the movement for racial justice as a threat to capitalism²², and at the most basic level, they are correct, even if liberals frame the issues simply in terms of civil rights and censorship. It is not only that capitalism depends politically on racial division within the working class, as a straightforward Marxist analysis would have it, but rather that the rationality of accumulation is linked, from the moment of the colonial encounter and thereafter, to the logic of race, as Quijano shows in his account of the capitalist division of labor. As a result of these deep articulations, critiques of structural racism are felt by the Right as an outrage to its fundamental intellectual and epistemological coordinates.

The coloniality of power thesis was articulated by Quijano with reference to Latin American history and society, and so it should be applied with caution to the U.S. context. However, by the same token, this framework can serve as an implicit reminder to scholars in the U.S. that North America also belongs to Abya Yala and that it is necessary to think hemispherically in order to understand the systems of power and violence we confront across its extent, including in education.²³ The provincialism of Northern liberalism and Leftism is evident in responses to the resurgence of Right-wing racist movements. While progressive organizations and intellectuals correctly point out that

¹⁸ Senate Bill 3, 87th Legislature, 1st Spec. Sess., Tex. 2021, Sec. 5.

¹⁹ Kimberlé Crenshaw, “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”, *University of Chicago Legal Forum* (1989): 139-168.

²⁰ Even as we defend against the Right’s attacks on what it erroneously calls “Critical Race Theory” in schools, it is important that we allow ourselves to constructively critique the assumptions in actual university-based critical race scholarship.

²¹ Senate Bill 3, 87th Legislature, 1st Spec. Sess., Tex. 2021, Sec. 5.

²² See for instance William Galston, “A Deeper Look at Critical Race Theory”, *Wall Street Journal*, July 20, 2021, consulted in April 2022, available at <https://www.wsj.com/articles/kimberle-crenshaw-critical-race-theory-woke-marxism-education-11626793272>.

²³ Noah De Lissovoy, “Decolonial Pedagogy and the Ethics of the Global”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 31(2010): 279-293.

initiatives against antiracist curriculum mobilize white paranoia to further marginalize communities of color,²⁴ their inattention to the historical and geographic horizon of the problematic of *coloniality* means that they are unable to fully appreciate the material, ideological, and epistemological systems that these reactionary educational projects aim to defend. In the battle over Senate Bill 3, liberal advocacy organizations in Texas framed the issue as an attack on diversity training. While this is true, how might the defense of critical teaching about race be deepened through a reckoning with the long history of authoritarian state racisms throughout the Americas, and through an exploration of the colonial modes of production (of capital, nation, and identity) that these racisms have worked to support? As Quijano writes in an analysis of the politics of culture, "En otros términos, no solamente el orden cultural como tal aparece como un orden de dominación, sino también que a través de eso expresa el orden de dominación en los otros ámbitos de la existencia social. Se presenta, así, como una dimensión junto a otras de la estructura global de dominación."²⁵ If we are to confront racism in the present, we must grasp precisely the complex imbrication of dimensions of domination in which it is embedded.

Internal Colonialism and Assaults on the Normalistas in Mexico

Internal colonialism²⁶ and institutionalized racism have resulted in the destruction of the normal schools (teaching training institutions) in Mexico. As Quijano explained, the idea of race was constructed before the idea of color; gradually, societies in the Americas created an equivalence between color and race.²⁷ At the same time, through the notion of coloniality of power, Quijano showed how the social hierarchies of colonialism did not disappear even with the ending of colonialism proper in the 19th century. In this section, we consider the notion of coloniality of power in relation to the effort in Mexico to eradicate the normal schools. As in the case of the initiatives in the U.S. against antiracist teaching that we just described, this elite project in Mexico aims to insist on what we might call a certain *racial time* of modernity. As Quijano describes, against radical impulses and articulations, elites cling to a notion of democratization that "se gestione solamente al interior de la cultura dominante"²⁸ Thus, starting in the 1980s, the Mexican government has tried to eliminate the normal schools, which have prepared *normalistas* (teachers trained in these schools) to educate people in poor, brown, and Indigenous communities. Little by little, *normalistas* became agents of change in these communities; eliminating the normal schools is an effort to eliminate the poor, dark, rural face that reminds Mexico that it is neither "modern" nor white, as it would like to be.

In the case of Mexico, the *normalistas* teachers went from being an army of teacher-missionaries teaching literacy to becoming a historical subject and agent of change²⁹. One of the most important

²⁴ See for instance Francesca López, Alex Molnar, Royel Johnson, Ashley Patterson, LaWanda Ward, and Kevin K. Kumashiro, *Understanding the Attacks on Critical Race Theory* (Boulder, CO: National Education Policy Center, 2021).

²⁵ Anibal Quijano, "Dominación y cultura (notas sobre el problema de la participación cultural)", en *Anibal Quijano: Cuestiones y Horizontes*, Danilo Assis ed. (Buenos Aires: CLACSO, 2014), 673.

²⁶ Pablo González Casanova, "Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo", *Revista América Latina, Centro Latinoamericano de Pasquias em Ciências Sociais* 6 (1963): 15-20.

²⁷ Quijano, "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina", 202-203.

²⁸ Quijano, "Dominación y cultura...", 687.

²⁹ Raúl Olmo Fregoso Bailón, "Los normalistas en el pensamiento latinoamericano: de las pedagogías críticas a las decoloniales. De Simón Rodríguez a Ayotzinapa", en *América Latina en el Orden Mundial Emergente del Siglo XXI. Del Avance autónomo a la regresión heterónoma*, Alberto Rocha Valencia ed. (Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2021), 426.

promises of the Mexican Revolution of 1910 was the distribution of land and the provision of education to the Indigenous, rural and illiterate population. José Vasconcelos created the *Secretaría de Educación Pública* (SEP) (Ministry of Education) in 1921 as well as the Cultural Missions program through which hundreds of teacher-missionaries were sent to the most remote regions in Mexico.³⁰ In 1928, the Ministry of Education published the administrative norms which outlined the connection between the rural normal schools and the cultural missions. By the end of 1924, there were already seven cultural missions operating in the cities of Puebla, Colima, Mazatlán, Hermosillo, Monterrey, Pachuca and San Luis Potosí.³¹ Lauro Aguirre founded the Escuela Nacional de Maestros (National Teacher School) in 1925 and subsequently the Ministry of Education created rural and urban normal schools throughout Mexico.

The important point to highlight in this historical trajectory is that even as the teachers who graduated from the normal schools brought education to rural and Indigenous villages, they also became activists working in these communities against the local landowners.³² This had two key consequences: on the one hand, normal schools began to reflect in their curricula this critical perspective that aimed to support poor communities; on the other hand, hundreds of *normalistas* have been assassinated or imprisoned up to the present day. By 1970, the *normalistas* had fully claimed their identity not only as teachers but also as social historical subjects working to eliminate economic, racial and political inequalities in rural areas. Through extensive research in Mexican newspapers and magazines, Raby found that numerous teachers were killed for their work as social activists in remote communities between 1931-1940.³³ For example, the magazine *La Voz de México*, a magazine of the Communist Party of Mexico, published the case of teacher Ubaldo López Bernabé, assassinated on April 16, 1939 in Zacualpan, Veracruz for organizing Indigenous communities to take land from local landowners.

Over time, normal schools began to be seen by the Mexican government and society as dangerous institutions that produced social agitators. In this way, the identity of the *normalista* was historically forged: an educator who not only works in the classroom but also in the community to fight for social change, and against the wealthy.³⁴ An illustrative case was the guerrilla and political party, Partido de los Pobres (*Party of the Poor*), created by the *normalista* Lucio Cabañas Barrientos, active from 1963 to 1974 in Indigenous areas of the state of Guerrero. While the guerrilla operated by Barrientos worked in rural communities, the guerrilla *Liga Comunista 23 de Septiembre* operated in urban spaces. Barrientos' guerrilla developed to such an extent that it managed to trap Senator Ruben Figueroa in the mountains of Guerrero and the government had to undertake a military campaign approaching the scale of that carried out in Vietnam in order to put an end to the uprising. *Normalista* Lucio Cabañas Barrientos clearly stated in one of his manifestos how his guerrilla was fighting against racism:

³⁰ Ramón Eduardo Ruiz, *El reto de la pobreza y el analfabetismo* (México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1977), 37-45.

³¹ Federico Lazarín Miranda, "Las Misiones Culturales. Un proyecto de educación para adultos (1923-1932)", *Revista Interamericana* 4 (1996): 110.

³² Alicia Civera Carcedo, *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945* (Toluca: Gobierno del Estado de México, El Colegio Mexiquense, A.C., 2008), 254.

³³ David L. Raby, "Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940)", *Historia Mexicana* 18 (1968): 203.

³⁴ Raul Olmo Fregoso Bailón, "Los Normalistas en el pensamiento latinoamericano", 427.

13. [Luchamos por h]acer valer el derecho de los campesinos que la clase rica llama "indios" que viven en las montañas desde que la dominación española los expulsó de sus tierras a tener trato igual que todos los mexicanos. Unirse todos en la lucha contra la discriminación racial en todo el mundo y principalmente con los negros, con los mexicanos y chicanos y otras minorías raciales en los Estados Unidos.³⁵

Events like this caused the Mexican government to begin to destroy normal schools by taking away their budgets and by propounding the idea that these schools belonged to Mexico's rural past and that the future was a process of privatization to make teacher training more efficient. The real goal has been to eliminate the historical social actor that is the *normalista*, inasmuch as these teachers have been agents of change in the classroom and in rural communities since 1921³⁶. More recently, on September 26, 2014, 43 *normalistas* from the Normal School Isidro Burgos of Ayotzinapa, Guerrero, were kidnapped and disappeared in Iguala Guerrero, which was a tragedy with international resonance.³⁷ The case of the 43 *normalistas* shows how the Mexican narco-state continues to murder teachers, especially in Indigenous and poor areas.

This history demonstrates a long-standing and systematic racism that materializes in violence against teachers because they work with the poor, "ugly," rural populations of a Mexican society that wants to believe it is "modern" and neoliberal. The *normalistas* are still under attack even today, as evidenced by the case of the students of the Escuela Normal Rural Mactumactzá in Chiapas who were imprisoned on May 18, 2021. These recent events show how the current cultural politics related to education continues to have a strong racial and national identity component in Mexico; this violence represents an attempt to eliminate a social actor that reminds Mexico of what it has not been able to become: a white, clean, and modern country (if, as we have described, elites in the U.S. have been in a sense more successful in shaping the space of schooling according to an epistemology of whiteness, nevertheless the terms of the racial consensus in education remain contested in both countries).

As explained by Quijano,³⁸ although colonialism officially disappeared in most Latin American nations at the end of the 19th century, *coloniality* has continued to shape social hierarchies up to the present. The idea of race has been used historically to identify and classify disposable labor forces, and subsequently to form a color-race equivalence. In Mexico, this process of internal colonialism is expressed in the effort to eliminate the normal schools and *normalistas*. This historical and contemporary assault is an indication of how racism is allied both with neoliberal capitalism and with a Mexican national identity that does not want to admit its Indigenous present. The continued existence of normal schools reminds Mexican society that it has not been able to overcome the "past" in which Mexico was poor and Indigenous; likewise, with the passage of time, being a *normalista*

³⁵ Lucio Cabañas Barrientos as cited in José Natividad Rosales, *¿Quién es Lucio Cabañas? ¿Qué pasa con la guerrilla en México?* (México City: Editorial Posada, 1974), 93-95.

³⁶ Raúl Olmo Fregoso Bailón, "Los normalistas en el pensamiento latinoamericano", 430.

³⁷ Carmen Chínas and Jaime Preciado Coronado, *Reflexiones sobre Ayotzinapa en la perspectiva nacional*, (Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2017), 15-17.

³⁸ Quijano, "Colonialidad y Modernidad/Racionalidad", 12-13, and Quijano, "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina", 202-203.

Noah De Lissovoy, Raúl Olmo Fregoso Bailón

became synonymous with being rural, poor, and dirty.³⁹ Quijano's framework of coloniality of power analytically connects race, class and identity; in particular, it is important to note that the legacy of colonialism has a great deal to do with the construction of *national identities*. Thus, Mexican society seeks the disappearance of the *normalistas* so that it can say to itself that it is no longer rural and poor; that is, the *normalistas* prevent Mexico from arriving at the "modern" identity it longs to, but has not yet achieved.

Discussion

Race, Identity, and Invasion

A crucial lesson that emerges from our analysis of these cases in the U.S. and Mexico, through the lens of Quijano's work, is that racism is embedded in a broad logic of power that works at once at the level of the material (through the discipline of state violence and exploitation of labor) and at the level of the symbolic (in the persistent pathologization of non-white peoples and cultures). Importantly, the attacks from the Right on antiracist teaching in the U.S. emerged as a response to widespread protests in 2020 against police violence targeting Black people. Elites understood intuitively the link between a defense of the state's right to violence and the policing of understandings of race and racism in teaching. In this regard, legislative efforts like Senate Bill 3 in Texas aim not simply to protect white privilege, but rather to shore up an entire rationality of the social, upon which the distribution of violence, privilege, and resources depends. Likewise, the attacks on the *normalistas* in Mexico, even in their baldness and brutality, should also be understood as *assaults on teaching* – since education is perhaps the crucial mediator of society's key ideological common senses. A century ago, Woodson described how organized violence against African Americans and the Eurocentrism of the curriculum collaborated to reproduce the racial order of the U.S.⁴⁰ Similarly, in relation to racism in the present, in contrast to the familiar formula for hegemony in which consent to domination displaces coercion as the essential mode of power, it is clear that consent and coercion are continuous and inextricable, as organized police terror against the marginalized is echoed in the violent requirements and erasures of the official curriculum and its learning objectives.

Quijano's work allows us to see the articulation between these diverse moments of violence as well as their connection to an epistemology that simultaneously seeks to discursively relegate to the past both Indigenous/non-white peoples (as captured by "backward" ways of being) and the reality of racism itself (as supposedly belonging to an outmoded stage of capitalism). In other words, race and racism are attached to the very temporality of modernity, in a way that scholars of race often fail to recognize. In the field of education, critical race theorists invoke a central analytical

³⁹ Mexico's society created the commonly known phrase: "*Eres maestro de pueblo*" ("You are a small-town teacher") to define what being a teacher means. As the phrase notes, an equivalence was made between "being a teacher," the diminutive "*maestrillo*" (small teacher), and the pejorative label "*de pueblo*" (town-teacher); that is, if you choose the teaching profession, you are going to become an inferior being (*maestrillo*) destined to work in rural and Indigenous villages. One of the most emblematic characters of Mexican popular culture, *Cantinflas*, made a movie about teachers entitled *El profe* (The Teacher) in 1971 in which the main character travels many hours to reach a rural and remote village. This character has a visibly stained face and wears a markedly dusty suit, just like his desk and the faces of his students. *Cantinflas*, reinforced in this film something that everyone in Mexico already knew: that being a teacher was the same as being "dirty."

⁴⁰ Carter G. Woodson, *The Mis-Education of the Negro* (New York: Classic House, 2008), 8.

pillar that states that racism is a structural feature of U.S. society,⁴¹ but this principle at the same time abstracts from the *longue durée* of modernity and its global-colonial geography. (For instance, hostility to Latinx people in North America in the past and present cannot be understood apart from a specifically colonial and hemispheric effort to erase Indigeneity in the Americas.) In addition, the reduction of racism in much scholarship to a passive structural feature of society overlooks the active and assertive character of racism as an ongoing process of invasion and injury.⁴² As a repository of official knowledge, the curriculum repeats this injury and aims to secure domination at the level of *the truth*. Thus, coloniality operates in education not only at the level of social structure but even at the level of the onto-epistemological conditions of possibility for society.

In this context, while a narrow "identity politics" can distract attention from broader systems of power, it is also important to recognize that racial identities are linked directly to the "nueva tecnología de dominación/explotación"⁴³ of colonialism and its characteristic forms of intersubjectivity. Identity is always social.⁴⁴ The crucial task, then, is not to dismiss race and racial identities as ideological artifacts, but rather to understand the context that has produced them in its full breadth and depth: what we might call the *space-time* of coloniality. In this regard, we need to recognize that battles over legislative efforts like Senate Bill 3 are not simply secondary skirmishes on the feverish surface of the culture wars but rather essential struggles located at the very heart of the logic of power. In its efforts to restrict antiracist teaching and curriculum, power asserts its prerogative to set and maintain an underlying rationality of the social – namely, coloniality – a rationality that determines at once the felt senses of superiority or inferiority of different racial groups as well as the course of social reproduction and the differential distribution of resources that goes along with it. In this way, racism is not just "cultural" but also economic, social, and architectural.

At the same time, it is crucial to expose the connection of this struggle around race to its broad historical, political, and epistemological context, so that we can link it to struggles against other moments of domination. The racism that reduces Black, Indigenous, and other people of color in the U.S. and Mexico to fragments of "bare life"⁴⁵ that can be killed arbitrarily, and thus to a condition of *ontological poverty*, is a repetition in a different register of the meagerness and precarity that is the miserable allowance ("means of subsistence" in Marx's terms) that capitalism offers to working people. Coloniality is an invasion and plunder that reduces people materially as well as spiritually, and that works across ways of being as well as ways of knowing. Education, as we have described, is a crucial site of this process of plunder. On the terrain of teaching and elsewhere, we need to fight back against all of its assaults, but we need to do so in a way that reveals their shared participation in this mode of power inaugurated in the colonial encounter and then refined and multiplied in every domain of society throughout the modern era. This is in part to build a project of solidarity that works across differences, but it is also to recognize a fundamental *sameness* that the overwhelming

⁴¹ Jessica T. DeCuir and Adrienne D. Dixon, "So When It Comes Out, They Aren't That Surprised That It Is There: Using Critical Race Theory as a Tool of Analysis of Race and Racism in Education", *Educational Researcher* 33 (2004): 27.

⁴² See Noah De Lissovoy, "Injury and Accumulation: Making Sense of the Punishing State", *Social Justice* 42 (2016): 52-69; and "Against Reconciliation: Constituent Power, Ethics, and the Meaning of Democratic Education", *Power and Education* 10 (2018): 125-138.

⁴³ Quijano, "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina", 205.

⁴⁴ Linda M. Alcoff, *Visible Identities: Race, Gender, and the Self* (New York: Oxford University Press, 2006), 90.

⁴⁵ Giorgio Agamben, *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*, D. Heller-Roazen trans. (Stanford, CA: Stanford University Press, 1998).

majority share, to the extent that we are injured and exploited by a society and epoch that never stops proclaiming its virtue, advancement, and efficiency.

Neoliberalism and the “Rationality” of Racism

The cases discussed in this paper show how racism has been *dressed up* by power, and then sometimes brutally *undressed*, as needed. In this process, the doctrine and project of neoliberalism has often been the mask that racism has taken on in order to present itself as a rational and necessary project. Racism is not only a perspective but also an international an imperial project⁴⁶, and has therefore required a cover of rationality and scientificity in order to cohere with the dominant narrative of social and educational progress. In fact, however, racism attacks the possibility of genuine education by controlling the curriculum, dismantling liberatory educational institutions (as in the case of the normal schools in Mexico), and even violently assaulting teachers, as we have described. Racism is a *modern* formation, which looks forward towards “progress,” which is understood as Western and white, so that whatever reminds it that it is not what it wants to be is attacked.

The notion of coloniality of power is crucial for understanding twentieth-century racism. As Quijano showed,⁴⁷ colonialism did not disappear but instead found a way to hide in other practices and narratives – in particular, those of the market, including neoliberal discourses promoting foreign investment, de-emphasizing internal development, and insisting on external fiscal balance and the elimination of public subsidies as the key to ending poverty. Starting in 1973, neoliberalism became the shape of racism as an international project. Subsequently, in the 1980s, neoliberalism functioned as a program that imperialism used to re-colonize Latin America after the decline of the dictatorships that it had financed in the region. Modifying the brutal face of racism represented in the region’s authoritarian regimes, imperialism launched neoliberalism as a neocolonialist racism now dressed up in a discourse of “rationality” and “efficiency”.⁴⁸ As we noted earlier, for Quijano “La colonialidad, en consecuencia, es aún el modo más general de dominación en el Mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido”,⁴⁹ and neoliberalism (in its implicit or explicit racism) has been a crucial expression of coloniality in Latin America. However, officially the goal has not been the recolonization of Latin American nations; instead, the narrative has been: we give them neoliberalism to help them become modern, to become civilized.

However, neoliberalism and its “rational” racism has nevertheless shown traces of the brutality it had ostensibly left behind, perhaps as a strategic exercise in the use of violence in specific cases. Senate Bill 3 in Texas and the attack on the Normal Schools and the *normalistas* in Mexico demonstrate a racism that is hidden in a discourse of progress and objectivity but that has also been connected to a brutal violence brought to bear on human bodies, as in the case of the police brutality that cost the life of George Floyd, among other African-Americans in the U.S., and in the case of the 43 disappeared *normalista* students in Guerrero and the imprisoned students of the Escuela Normal

⁴⁶ Nelson Maldonado-Torres, *Against War, Views From the Underside of Modernity* (Durham: Duke University Press, 2008), 89.

⁴⁷ Quijano, “Colonialidad y Modernidad/Racionalidad”, 12-13, and “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”, 202-203.

⁴⁸ Raúl Olmo Fregoso Bailón, “Hacia algunas alternativas del neoliberalismo en América Latina”, *Contextualizaciones Latinoamericanas 2* (2009): 12-15; Jorge Vergara Estévez, “La utopía neoliberal y sus críticos” *Polis 6*, (2003): 1-25.

⁴⁹ Quijano, “Colonialidad y Modernidad/Racionalidad”, 14.

Rural Mactumactzá in Chiapas. Although neoliberalism is supposed to be rational and progressive, it has privatized people's symbolic universes allowing both for this brutality to be legitimized and for it to act as a form of discipline in relation to social movements.

As neoliberal racism obsessively looks towards the future, towards "progress" (that is, towards the white and "efficient") it tries to eliminate the curriculum, educational institutions (such as the normal schools) and bodies (such as those of the *normalistas*) that are brown, and that are taken to belong to the past. Therefore, to destroy racism, it is first necessary to dismantle the bases of racism – that is, the Western notion of modernity and its idea of progress. This structural racism (which remains overt and brutal in specific cases) organizes itself as an attack against *ordinary beings* who challenge the metanarrative of the quality of the *extraordinary* in neoliberalism's great modernizing projects.⁵⁰ As previously pointed out, racism is an international project, which seeks to sustain itself in "important" social actors (international organizations, Western nations, and economic doctrines). At the same time, it disappears and annihilates the *ordinary beings* that it inferiorizes. (In this connection, we note that the 43 *normalistas* of Ayotzinapa were not officially murdered but simply disappeared; even now, nobody knows where they are). In short, neoliberal racism thinks it is "important" and "international," and it despises the *ordinary*, "ugly," brown subjects that would strip racism of the mask that covers it.

Conclusion: Coloniality, Utopia, and Imagination

In this study, we have described the relationship between race, capitalism, and Quijano's notion of coloniality of power, and we have shown how contemporary cases of state violence demonstrate the connections between these social processes. The attempts to ban curriculum on structural racism through Senate Bill 3 in the state of Texas and the attack on the normal schools and the disappearance of *normalistas* in Mexico show how racism is linked to a capital system that strategically assaults education and educators as part of the project of coloniality. These cases in the United States and Mexico illustrate how racism is tied to narratives of modernity (especially in the context of neoliberalism) that seek to obscure the fact that "progress" in capitalism works to maintain a dominative social order and to reorganize teaching on the model of a colonial plantation.

In this context, on the one hand, it is important to understand racism in broad historical and geographic context; narrow or provincial accounts of race – even from critical perspectives – risk misreading the nature of the social challenge that we confront. In particular, abstracting racism from the contexts of capitalism and coloniality, and from the hemispheric context of the difficult history of the Americas as a whole, makes it impossible for us to see its determining ground and rationales, and thus to challenge the system of which it forms a part. On the other hand, considering social domination from the perspective of the notion of coloniality of power at the same time *foregrounds* the question of race – including the politics of racial identities, as these are tied to production in material and symbolic terms – as a crucial axis around which the functioning of the system of

⁵⁰ Raúl Olmo Fregoso Bailón, "Poetic epistemologies and *normalistas* teachers in the decolonial turn: Pedro Mariscal, Martín Adalberto Sánchez Huerta and Gloria Nahaivi reflect on the pandemic", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 23 (2021):77.

capitalism-coloniality is organized. This means that struggles against state racism, in particular, must be central to revolutionary projects in practice, and that investigations of racism must be central to radical intellectual work.

If the instance of race shows that radical theory and practice need to attend to crucial relationships between the material, symbolic, and epistemological, it also suggests that praxis must be more than instrumental in its orientation – indeed, that it must engage a utopian aesthetic and imagination. Coloniality is a totality that organizes experience, understanding, and social reality at once, and as such it must be confronted by the imagination, not merely by a set of radical policies or prescriptions. According to Quijano, “la utopía (...) implica, de ese modo, una subversión del mundo, en su materialidad tanto como en su subjetividad”, and thus a “subversión del imaginario”⁵¹. The condition of racism is not autonomous in this regard, but rather represents a site for critical inquiry into the very organization, at the level of ways of being and knowing, of modernity and its constitutive dichotomies. The rationality of race, which is a rationality of opposition and inferiorization, is tied to a modernist cognitive order characterized by “la separación dicotómica sujeto-objeto; la linealidad secuencial entre causa-efecto; la exterioridad e incomunicación entre los objetos”.⁵² In challenging this order, we cannot recourse simply to instrumental rationality but rather we have to engage an aesthetic sensibility that, in a utopian gesture, can *imagine beyond* modernity. This means challenging the liberal impulse to reduce politics to policy, and it means challenging forms of “scientific” socialism that are skeptical of radical engagements in the aesthetic and spiritual domains.

In this regard, we can understand initiatives like Senate Bill 3 in Texas as efforts to protect both a set of privileges as well as a basic colonial imaginary against threats to it that emerge from the inherently generative movement of peoples, cultures, and desires in the context of globalization, a movement which reaches powerfully into schools. This movement is pictured, through the lens of whiteness, in distorted and paranoid fashion, as cultural displacement, but elites are nevertheless correct that the movement and creativity of the multitude represents a challenge, inasmuch as migrations constitute “universos culturales que también penetran y reconstituyen los ‘centros’ del poder global”.⁵³ Furthermore, at risk in the cultural fervor and flux that takes over the metropole, as well as in grassroots antiracist movements, is not just the hierarchical arrangement of racial identities but even their ontological organization. Doesn’t the Black Lives Matter movement, for instance, threaten both the whiteness of the political order as well as the disavowed psychic foundation for white people’s durable identities? In this context, restricting the horizon of education becomes an important priority for elites in their effort to defend against a utopian imagination. On the other hand, if teachers become truly radicalized, as in the case of the *normalistas* in Mexico, they can contest orders of knowledge and subjectivity which anchor the very intelligibility and integrity of power.

The long view that we argue for here both reveals racism’s true historical scale and at the same opens a space for hope, insofar as it shows that racism has a historical beginning. Thus, seventeenth

⁵¹ Aníbal Quijano, “Estética de la Utopía”, en *Aníbal Quijano: Cuestiones y Horizontes*, Danilo Assis ed. (Buenos Aires: CLACSO, 2014), 734.

⁵² *Ibid.*, 737.

⁵³ *Ibid.*, 738. Quijano comes remarkably close here to more recent theses on the revolutionary-utopian potential of globalization. See Michael Hardt and Antonio Negri, *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire* (New York: Penguin Press, 2004).

century Quechua political thinker Guaman Poma de Ayala wrote: "There is no justice in this kingdom of the Indies (...) there is nothing but sorrow for the poor Indians, punishment and shaming".⁵⁴ The violence and oppression that Guaman Poma documented and denounced as a fundamental pillar of modernity's economic, political, and symbolic logic, has been continuous from his time to our own. And yet he wrote as well of a time before this imposition, and of the righteousness and greatness of the Indigenous people of Tawantinsuyu. His account, like that of Quijano, reminds us that racism and domination are not natural or eternal conditions, but rather the specific inventions and effects of colonial invasion. We can and must analyze and unravel these inventions, in schooling and beyond, as part of the inauguration of a new epoch beyond the order of coloniality. In this project, teachers, teacher educators, and education scholars have a crucial role to play, and we hope that our project here can help to clarify the terrain and orient our collective efforts to intervene in it.

⁵⁴ Guaman Poma de Ayala, *The First New Chronicle and Good Government* (Indianapolis, IN: Hackett Publishing, D. Frye, Trans., 2006), 222.

Bibliographical References

- Agamben, Giorgio. *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. D. Heller-Roazen translator. Stanford, CA: Stanford University Press, 1998.
- Alcoff, Linda M. *Visible Identities: Race, Gender, and the Self*. New York: Oxford University Press, 2006.
- Bell, Derrick. *Faces at the Bottom of the Well: The Permanence of Racism*. New York: Basic Books, 1992.
- Civera Cerecedo, Alicia. *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Toluca: Gobierno del Estado de México, El Colegio Mexiquense, A.C., 2008.
- Chinas, Carmen, and Jaime Preciado Coronado. *Reflexiones sobre Ayotzinapa en la perspectiva nacional*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2017.
- Cho, Sumi, Kimberlé Crenshaw, and Leslie McCall. "Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis". *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 38, no. 4 (2013): 785-810.
- Crenshaw, Kimberlé. "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics". *University of Chicago Legal Forum* (1989): 139-168.
- De Ayala, Guamán Poma, *The First New Chronicle and Good Government*. D. Frye translator. Indianapolis, IN: Hackett Publishing, 2006.
- De Lissovoy, Noah. "Decolonial Pedagogy and the Ethics of the Global". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 31, no. 3 (2010): 279-293.
- _____. "Injury and Accumulation: Making Sense of the Punishing State". *Social Justice* 42, no. 2 (2016): 52-69.
- _____. "Against Reconciliation: Constituent Power, Ethics, and the Meaning of Democratic Education". *Power and Education* 10, no. 2 (2018): 125-138.
- DeCuir, Jessica T. and Adrienne D. Dixson. "'So When It Comes Out, They Aren't That Surprised That It Is There': Using Critical Race Theory as a Tool of Analysis of Race and Racism in Education". *Educational Researcher* 33 (2004): 27.
- Eduardo Ruíz, Ramón, *El reto de la pobreza y el analfabetismo*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1977.
- Fregoso Bailón, Raúl Olmo. "Hacia algunas alternativas del neoliberalismo en América Latina." *Contextualizaciones Latinoamericanas* 2, no. 3 (2009): 1-39.
- _____. "Los Normalistas en el pensamiento latinoamericano: de las pedagogías críticas a las decoloniales. De Simón Rodríguez a Ayotzinapa". En *América Latina en el*

- orden mundial emergente del siglo XXI. Del avance autónomo a la regresión heterónoma*, Alberto Rocha Valencia editor, 425-452. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2021.
- _____. "Poetic epistemologies and *normalistas* teachers in the decolonial turn: Pedro Mariscal, Martín Adalberto Sánchez Huerta and Gloria Nahaivi reflect on the pandemic". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 23, no. 37 (2021): 69-92.
- Galston, William "A Deeper Look at Critical Race Theory". *Wall Street Journal*, July 20, 2021. Consulted in April 2022, available at <https://www.wsj.com/articles/kimberle-crenshaw-critical-race-theory-woke-marxism-education-11626793272>.
- González Casanova, Pablo. "Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo". *Revista América Latina, Centro Latinoamericano de Pesquisas em Ciências Sociais* 6, no. 3 (1963): 15-32.
- Hardt, Michael and Antonio Negri. *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*. New York: Penguin Press, 2004.
- hooks, bell. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge, 2003.
- Lazarín Miranda, Federico. "Las misiones culturales. Un proyecto de educación para adultos (1923-1932)". *Revista Interamericana* 4, no. 2 (1996): 105-116.
- López, Francesca, Alex Molnar, Royel Johnson, Ashley Patterson, LaWanda Ward, and Kevin K. Kumashiro. *Understanding the Attacks on Critical Race Theory*. Boulder, CO: National Education Policy Center, 2021.
- Lynn, Marvin, and Lynn Parker. "Critical Race Studies in Education: Examining a Decade of Research on U.S. Schools". *The Urban Review* 38 (2006): 257-289.
- Maldonado-Torres, Nelson. *Against War, Views from the Underside of Modernity*. Durham: Duke University Press, 2008.
- Natividad Rosales, José. *¿Quién es Lucio Cabañas? ¿Qué pasa con la guerrilla en México?* México, D.F.: Editorial Posada, 1974.
- Omi, Michael, and Howard Winant. *Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1990s*. New York: Routledge, 1994.
- "Pledge to Teach the Truth". *Zinn Education Project*, 2021. Consulted in May, 2022, available at <https://www.zinnedproject.org/news/pledge-to-teach-truth>.
- Quijano, Aníbal. "Colonialidad y Modernidad/Racionalidad". *Perú Indígena* 13, no. 29 (1992): 11-20.
- _____. "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina". En *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*, Edgardo Lander, editor, 201-246. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO, 2000.
- _____. "Dominación y Cultura (Notas Sobre el Problema de la Participación Cultural)". En *Aníbal Quijano: Cuestiones y Horizontes*, Danilo Assis, editor, 667-690. Buenos Aires: Argentina: CLACSO, 2014.

_____. "Estética de la Utopía". En *Aníbal Quijano: Cuestiones y Horizontes*, Danilo Assis, editor, 733-741. Buenos Aires: Argentina: CLACSO, 2014.

Raby, David L. "Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940)", *Historia Mexicana* 18, no. 2 (1968): 190-226.

S. B. 3, 87th Legislature, 1st Spec. Sess. (Tex. 2021). Consulted in April 2022, available at <https://capitol.texas.gov/tlodocs/871/billtext/pdf/SB00003I.pdf>.

Vergara Estévez, Jorge. "La utopía neoliberal y sus críticos". *Polis* 6 (2003): 1-25.

Woodson, Carter G. *The Mis-Education of the Negro*. New York: Classic House Books, 2008.

Yosso, Tara. "Toward a Critical Race Curriculum". *Equity and Excellence in Education* 35 (2002): 93-107

About the authors

Noah De Lissovoy. Professor of Cultural Studies in Education at the University of Texas at Austin (Austin, United States). His research focuses on critical and emancipatory approaches to pedagogy, curriculum, and cultural studies. He is particularly interested in problems posed for educators by globalization, the intersecting effects of race, class and capital in schools and society, developing the theoretical resources for social movements, and extending and rethinking the traditions of critical pedagogy and philosophy. His scholarship proposes original theoretical frameworks for understanding democratic education in the global context, the contemporary turn to punishment in schools and society, the meaning of ideology in the neoliberal era, and decolonial approaches to teaching. Author of *Capitalism, Pedagogy, and the Politics of Being* (London: Bloomsbury Publisher, 2022), *Power, Crisis, and Education for Liberation* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2021), *Education and Emancipation in the Neoliberal Era* (New York: Palgrave Macmillan, 2015), co-author with Alexander J. Means and Kenneth J. Saltman of *Toward a New Common School Movement* (Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2015), and editor of *Marxisms and Education* (London: Taylor and Francis, 2019). His work has appeared in many journals and edited collections. He is an active member of the Organizing Committee of the University Caucus of the Texas State Employees Union.

E-mail: delissovoy@austin.utexas.edu

Raúl Olmo Fregoso Bailón. Assistant Professor in the Department of Teaching and Learning at the University of Texas, Rio Grande Valley (Edinburg, United States). His research and teaching centers on the decolonial turn and Latin American epistemologies, exploring the significance of teachers and students' lives, stories, and narratives as non-Western and non-canonical educational foundations. Additionally, his research seeks to aid in the development of Latin American philosophy of education. He is core member of the UNESCO Chair in Democracy, Global Citizenship and Transformative Education. Author of *¿Qué tan diferente es México de la Venezuela de Chávez?* (Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, 2010). His scholarship has been published or is forthcoming in edited collections, including the *Handbook of Theory and Research*

in *Cultural Studies and Education*, Peter Pericles Trifonas editor (Cham: Springer, 2020), *Keywords in Radical Philosophy and Education*, Derek R. Ford editor (Leiden: Brill, 2019) and journals such as *Bilingual Research Journal*, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *Policy Futures in Education*, *Contextualizaciones Latinoamericanas*, *Revista Tempos e Espaços em Educação*, and other forums. E-mail: raul.fregosobailon@utrgv.edu.

“A escola é nossa”: ressonâncias entre as ocupações estudantis e o Movimento Negro nas encruzilhadas da cidadania brasileira

“La escuela es nuestra”: resonancias entre las ocupaciones de las escuelas y el movimiento negro ante los dilemas de la ciudadanía brasileña

“The School is Ours”: Dialogues Between Student and Black Movements in the Face of Brazilian Citizenship’s Crossroads

Fabiana A. A. Jardim

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Uvanderson Vitor da Silva

FUNDAÇÃO FUNDO BRASIL

Recebido: 25 de maio de 2022

Aceitaram: 25 de junho de 2022

Resumo

A partir de revisão sistemática de literatura, o artigo analisa as articulações entre mobilizações políticas negras no Brasil e a questão do direito à educação como contexto para examinar as ocupações de escolas, ocorridas em 2016. Intentamos sublinhar a relação entre as práticas de luta por cidadania, empreendidas pelo Movimento Negro, e certa concepção de educação e registrar avanços na construção do sistema escolar brasileiro desde 1985. É destacada a introdução de políticas de reconhecimento da contribuição das populações africana, afro-brasileira e ameríndia para a História e a cultura nacionais e políticas de reparação, como as ações afirmativas, com reserva de vagas nas Universidades para população negra, indígena e comunidades tradicionais. Apesar de tais avanços, buscamos aprender, com as experiências das ocupações estudantis, os limites da cidadania e da escolarização produzidas nas últimas três décadas. O fim das ocupações foi sucedido pelo incremento das forças conservadoras sobre a educação e a juventude, mas longe de representar a fragilidade do movimento, isso indica seu imenso potencial de ruptura. Concluímos que os estudantes conseguiram fissurar concepções vazias sobre o direito à educação

e a cidadania e experimentaram outros modos de sociabilidade escolar e participação política.

Palavras-chave: direito à educação; Lei 10.639/03; ocupações estudantis; juventude negra.

Resumen

A partir de una revisión bibliográfica sistemática, analizamos los vínculos entre movimientos sociales negros en Brasil y el derecho a educación como contexto para investigar ocupaciones de escuelas realizadas por estudiantes de la secundaria (2015-2016). Intentamos explorar la relación entre las prácticas de lucha por ciudadanía, realizadas por movimientos negros, y su concepción de educación, así como señalar los avances en la construcción del sistema escolar brasileño desde 1985. Destacamos la introducción de políticas de reconocimiento de la contribución de poblaciones africanas, afrobrasileñas y amerindias a la historia y la cultura nacionales, así como las políticas de reparación (acciones afirmativas para poblaciones negras, indígenas y comunidades tradicionales). A pesar de estos avances, las experiencias de ocupaciones de escuelas nos enseñan acerca de los límites de la ciudadanía y escolarización producidos en las últimas tres décadas. Tras las ocupaciones, fuerzas conservadoras han llegado al centro del Estado. Lejos de representar fragilidad del movimiento, esto indica su inmenso potencial de ruptura. A modo de conclusión, tenemos que los estudiantes han logrado desenmascarar concepciones vacías sobre el derecho a educación y a ciudadanía, así como han demostrado otros modos posibles de sociabilidad escolar y participación política.

Palabras clave: derecho a educación; educación antirracista; movimientos estudiantiles; juventud negra.

Abstract

Based on a systematic literature review, the article analyzes Black political mobilizations in Brazil regarding citizenship and the right to education as a general frame to examine the school occupations that took place in 2016. We intend both to underline the relationship between the struggle for citizenship, undertaken by the Black Movement, and their conception of education and to register advances in the construction of the Brazilian school system since 1985, highlighting the introduction of politics of recognition of African, Afro-Brazilian, and Amerindian populations contributions to national history and culture and politics of reparation, such as affirmative action, designed to increase the presence of Black, indigenous, and traditional communities in Higher Education. Despite these advances, from the experiences of the student occupations, we draw the limits of citizenship and schooling during the last three decades. After the occupations, conservative forces have occupied the State. Far from representing the frailty of the movement, this indicates its immense potential for rupture. We conclude that the students managed to expose empty conceptions about the right to education and citizenship and have proven that other modes of school sociability and political participation are possible.

Keywords: educational rights; anti-racist education; student movement; black youth.

Introdução

Neste artigo, nosso objetivo central é contribuir para a compreensão dos significados sociológicos e políticos das Ocupações de Escolas ocorridas entre o final de 2015 e 2016, em diferentes regiões brasileiras, a partir de sua inscrição em dois processos, interligados: o lugar do direito à educação nas apostas do Movimento Negro na luta pelo acesso e pelo alargamento da cidadania no país; e a trajetória das políticas educacionais depois de 1985, ano que marca o fim da ditadura civil-militar iniciada com o golpe em 1964¹. Desse modo, esperamos destacar o desejo em relação às possibilidades de uma educação popular que emerge das Ocupações, revelada não apenas em cartazes e palavras de ordem, mas sobretudo no dia a dia das ocupações e nos modos por meio dos quais os estudantes e as estudantes reabilitaram a instituição escolar ao longo daqueles dias.

A partir da revisão sistemática de literatura, nas duas primeiras seções intencionamos sublinhar a relação indissociável entre as práticas de luta por cidadania empreendidas pela população e pelos movimentos negros, e certa concepção de educação que seria a garantia deste direito, registrando avanços na construção do sistema escolar brasileiro desde 1985. Exemplo disso são a universalização de vagas no ensino básico, a expansão de vagas na educação secundária e superior e os esforços de ampliação do chamado *sucesso escolar*. Tais esforços ganham materialidade tanto por meio de políticas universais quanto pela introdução de políticas de reconhecimento da contribuição das populações africana, afro-brasileira e ameríndia para a História e a cultura nacionais (como nas leis 10.649/03 e 11.645/08) e de políticas de reparação, como as ações afirmativas, com reserva de vagas nas Universidades para população negra, indígena e comunidades tradicionais (como quilombolas, por exemplo). A despeito de tais avanços, buscamos aprender, com as experiências das ocupações estudantis, os limites da cidadania e da escolarização produzidas nas últimas três décadas – algo especialmente visível nas margens do estado² nas quais se inscrevem as escolas nas periferias urbanas brasileiras. Na terceira seção, a partir da análise de algumas imagens, examinaremos nossa hipótese central de que, no cotidiano excepcional que se instaurou com as ocupações, adolescentes e jovens colocaram em prática possibilidades e desejos de habitar a instituição escolar, reiterando não somente a centralidade do direito à educação, mas tornando visível o processo de criminalização da juventude pobre, preta e periférica – mesmo quando ocupando tempos e espaços em princípio protegidos pela aura da escola³.

À primeira vista, as ocupações estudantis ocorridas em 2015 e 2016 não teriam uma relação direta com a luta histórica do Movimento Negro Brasileiro pelo direito à educação. Mesmo considerando a presença marcante de estudantes negros e negras dentre os manifestantes, a questão racial raramente foi abordada como uma lente de interpretação possível para o entendimento daquele fenômeno histórico. Nossa proposta, portanto, é realizar um exercício de interpretação

¹ O artigo se estrutura a partir do diálogo entre duas pesquisas, ambas já finalizadas. A pesquisa "*Dinâmicas cruzadas? Transformações da experiência de cidadania vistas das fronteiras do Estado Social*" (Processo Fapesp 2015/07857-0) e a pesquisa que resultou na tese de doutorado "*Cidadania em negro e branco: racialização e (luta contra a) violência de Estado no Brasil*", Instituto de Estudos Sociais e Políticos/UE RJ, Rio de Janeiro, 2017, realizada com bolsa do CNPq.

² Veena Das e Deborah Poole, *Anthropology in the margins of the State* (Santa Fe: School of American Research Press, 2004).

³ Assim como ocorre em casos de mortes de adultos provocadas pela violência policial, em que a identidade de trabalhador é mobilizada para a reinscrição do assassinado em um território moral que torna sua morte passível de lamento, luto e busca por justiça, no caso de crianças, adolescentes e jovens, a identidade de aluno (sobretudo a de "bom aluno") também opera para a afirmação do direito à reivindicação de justiça.

do acontecimento das Ocupações das Escolas buscando afinidades eletivas entre o repertório de mobilização política do Movimento Negro brasileiro, na busca por cidadania e garantia do direito à educação, e as manifestações de estudantes em diferentes pontos do país na luta pela escola pública nas primeiras décadas do século XXI.

Movimentos negros, cidadania, cultura política e educação

Ao invés de buscar a influência direta de ativistas negros na organização das ocupações das escolas, a intenção aqui é descrever as ressonâncias entre a demanda histórica do Movimento Negro de superação das desigualdades e luta por uma cidadania plena por meio do acesso à educação; e a reivindicação pública dos estudantes envolvidos nas ocupações da escola pública como espaço de garantia de direito à construção de sujeitos políticos. Nossa aposta é de que um olhar cruzado entre o repertório de luta do Movimento Negro e a leitura das Ocupações das Escolas em 2015 e 2016 tragam novos matizes do processo histórico de luta pelo direito à educação em um contexto de cidadania precária.

Presente e atuante ao longo de toda a história das lutas sociais no país, o Movimento Negro tem sido uma das forças políticas mais significativas na reconfiguração da cultura política brasileira pós ditadura. Isso ao trazer para a esfera pública questões sobre nossa formação social, desvelando as operações do racismo e sua indissociabilidade em relação à nossa secular desigualdade como obstáculos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Há tempos ativistas e pesquisadores negros e não-negros têm apontado que o protesto político negro nos diz sobre as condições de vida e de resistência da população negra, mas também sobre as possibilidades de construção de uma sociedade verdadeiramente democrática⁴. Nesse sentido, vale uma mirada para o Movimento Negro como um ator que compõe o campo dos movimentos sociais, atentando para a especificidade desse movimento, mas igualmente tentando entender a atuação desse movimento social no enquadramento mais amplo da sociedade civil brasileira, particularmente após o processo de redemocratização.

O esforço em tentar aproximar a literatura mais teórica sobre movimentos sociais das pesquisas realizadas com um movimento social específico se deve ao fato de que, na maioria das vezes, os pesquisadores se especializam em um determinado movimento social e não conectam os achados de suas investigações ao quadro teórico mais abrangente sobre o fenômeno social em questão, criando o que Ilse Scherer-Warren⁵ denominou de "guetos temáticos". Nesse sentido, buscamos entender em que medida as recentes demandas e atuação do Movimento Negro podem informar ou ser informados por uma reorganização da sociedade civil e pela reconfiguração dos protestos políticos nesses primeiros anos do século XXI – contexto no qual os estudantes que ocuparam as escolas cresceram e estiveram expostos a fatores que poderiam constitui-los como uma geração ou grupos geracionais, no sentido discutido por Karl Mannheim⁶.

⁴ Flávio Gomes e Petrônio Domingues orgs., *Políticas da raça: experiências e legados da Abolição e da Pós-Emancipação no Brasil* (São Paulo: Selo Negro, 2014); Antonio Sérgio Guimarães, "Cidadania e retóricas negras de inclusão social", *Lua Nova* 85 (2012).

⁵ Ilse Scherer-Warren, *Redes de movimentos sociais* (São Paulo: Loyola, 1993).

⁶ Procuramos discutir as conexões entre as dinâmicas da democracia pós 1985 e as disposições de jovens para a ação coletiva em Carla Corrochano, Monika Dowbor e Fabiana A. A. Jardim, "Juventudes e participação política no Brasil do século XXI: quais horizontes?",

No caso específico do Movimento Negro, como bem identificou Flavia Rios⁷, diversos intelectuais e militantes da causa racial negra, como Clovis Moura, Joel Rufino e Lélia Gonzalez, propuseram uma definição de Movimento Negro que engloba uma multiplicidade de organizações sociais, religiosas, culturais e políticas. A antropóloga e ativista negra Lélia Gonzalez⁸, em texto seminal sobre o tema, destacou que o movimento negro está longe de ser uma organização monolítica; ao contrário: sob esta nomeação encontram-se organizações de base, terreiros de candomblé, grupos de capoeira, escola de samba, entre outros. Se ainda estivesse viva, certamente a autora acrescentaria os cursinhos pré-vestibulares, as posses de Hip Hop, as Organizações Não Governamentais (ONGs) negras, etc. Entretanto, o que nos permite enquadrar essa miríade de instituições na definição de Movimento Negro, segundo Alberti e Pereira⁹ é a reivindicação de melhores condições de vida para a população, além da denúncia e combate ao racismo. Na elegante definição dos antropólogos Marcio Goldman e Ana Claudia Cruz da Silva:

Reunir tais coletivos sob a rubrica de movimento negro é possível se levarmos o primeiro termo quase ao pé da letra: grupos e pessoas que se “movem” na direção de uma vida mais digna e criativa. Movimento de resistência, na medida em que se busca escapar de um destino atribuído por uma estrutura social injusta¹⁰.

O campo brasileiro de estudos sobre movimentos sociais estruturou-se entre o final dos anos 1970 e a década de 1980, impulsionado por grandes mobilizações pelo fim da ditadura civil-militar, pela proliferação de movimentos de base nas periferias das grandes cidades e por uma rearticulação (clandestina até 1985) dos grupos de esquerda. Esse contexto deixou marcas importantes, tanto na perspectiva analítica dos pesquisadores, como no (difícil) processo de institucionalização desse campo de estudo. A primeira delas é que, após as massivas mobilizações pela democracia que culminaram na promulgação da Constituição de 1988, as novas dinâmicas políticas foram lidas como uma espécie de arrefecimento da participação dos movimentos sociais na esfera pública, conectadas a certo desalento com as promessas não realizadas da redemocratização ao longo dos anos 1990. Concomitantemente, nas Ciências Sociais assistiu-se a um relativo “desaparecimento” dos movimentos sociais da agenda dos pesquisadores brasileiros. A maioria dos autores que se debruçara sobre os movimentos sociais nos anos 1970 e 1980, na década seguinte voltou o olhar para os espaços institucionalizados de participação política, com destaques para as inovações representadas por Conselhos Gestores de Políticas Públicas e as experiências de Orçamentos Participativos. De acordo com recentes revisões bibliográficas¹¹, os estudos sobre os movimentos sociais só voltariam a ter

⁷ *Laplage em revista* 4, no. 1 (2018): 50-66.

⁸ Flávia Rios, “Movimento negro brasileiro nas Ciências Sociais (1950-2000)”, *Sociedade e Cultura* 12 (2009).

⁹ Lélia Gonzalez, “O movimento negro na última década”, em *O lugar do negro*, Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg orgs. (Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982).

¹⁰ Verena Alberti e Amílcar Pereira, *História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral* (Rio de Janeiro: CPDOC, 2004).

¹¹ Marcio Goldman e Ana Claudia Cruz da Silva, “Os muitos movimentos negros”, *Folha de São Paulo* 23/11/2008, s/p.

¹² Breno Bríngel, “Fronteiras difusas: intelectuais e a criação de conhecimentos sobre os movimentos sociais no Brasil”. Em Marco Antonio Ferrero (Org.), *Ciência e Política – Memória de Intelectuais*. (Rio de Janeiro: Mauad, 2015); Breno Bríngel; Marco Antônio Teixeira, “Repertórios de ação e repertórios de interpretação: trinta anos de estudos sobre os movimentos sociais no Brasil. Em Ilse Scherer Warren; Lígia Luchmann (Orgs.). *Movimentos Sociais e Engajamento Político: trajetórias e tendências analíticas*. (Florianópolis: Editora UFSC, 2015).

centralidade nas ciências sociais brasileiras após o ciclo de manifestações de Junho de 2013. Disso decorre a avaliação de que os estudos dos movimentos sociais no país acompanham os grandes ciclos de mobilização, o que confere um caráter pendular à produção, dificultando o acúmulo e sistematização do conhecimento.

Entretanto, quando consideramos os estudos sobre o Movimento Negro, percebemos um número crescente de trabalhos justamente durante a década de 1990¹². De acordo com Rios e Ratts¹³, a ampliação dessa produção deve-se, em certa medida, ao aumento da participação de pesquisadores negros nas Universidades e nas Ciências Humanas, muitos deles já ativistas do Movimento Negro, interessados em estudar a questão racial. Além da maior presença de pesquisadores negros, outro fator que impulsionou o interesse acadêmico pelo Movimento Negro foi a própria atuação política desse movimento social que conseguiu realizar mudanças significativas na sociedade brasileira nos últimos 30 anos. Do reconhecimento oficial do governo brasileiro sobre a existência do racismo, passando pela adoção da coleta do quesito raça-cor em diversos documentos e formulários oficiais até a implementação das ações afirmativas nas universidades públicas do país, a militância do Movimento Negro conseguiu, de forma substantiva, reconfigurar o debate e o entendimento do dilema racial brasileiro. Nas palavras de Nilma Gomes:

O movimento negro brasileiro tem se destacado na história do nosso país como o sujeito político cujas reivindicações conseguiram, a partir do ano 2000, influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa, tais como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse reconhecimento político tem possibilitado, nos últimos anos, uma mudança dentro de vários setores do governo e, sobretudo, nas universidades públicas, como, por exemplo, o processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra¹⁴.

Em sugestivo artigo intitulado "Quando os novos atores saem de cena", Adrian Gurza Lavalle et al.¹⁵ propõem que os movimentos sociais não deixaram a cena pública nos anos de 1990. São as lentes dos pesquisadores que mudaram a forma de apreender dois processos importantes de reconfiguração do associativismo civil do período: a abertura de espaços institucionalizados de participação e o surgimento de novas formas institucionais de organização social, como as ONGs e as suas relações transnacionais de funcionamento.

Nesse contexto, os esforços analíticos centraram-se em identificar e estimular a formação de uma cultura política que desse corpo à então recente institucionalidade democrática, daí a importância

¹² Flávia Rios, "Movimento negro brasileiro..." (2009) e Alex Ratts, "Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade no movimento negro de base acadêmica". Em Amauri Mendes Pereira; Joselina da Silva (Orgs.). *Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. (Belo Horizonte: Nandyala Livros e Serviços Ltda, 2009); Petrónio Domingues, "Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos". *Tempo Social*, vol.12, n.23, 2007.

¹³ Flávia Rios, *ibid.*; Alex Ratts, *ibid.*

¹⁴ Nilma Lino Gomes, "O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e produção de saberes", *Política & Sociedade* 10, no. 18 (2011): 133-154.

¹⁵ Adrian G. Lavalle, Graziela Castello e Renata M. Bichir, "Quando os novos atores saem de cena: continuidades e mudanças na centralidade dos movimentos sociais", *Política & Sociedade* 5 (2004): 37-55.

dos conceitos de sociedade civil e esfera pública; em poucas palavras, o quadro interpretativo dos estudos sobre movimentos sociais passou da contestação para a institucionalidade. Nas palavras dos dois principais proponentes dessa virada analítica:

Ao longo dos anos 90, vai se consolidando, contudo, uma nova abordagem sociológica da democratização, a qual, refuta a homologia entre os processos de construção institucional e de democratização societária subentendida nas teorias da transição. O que se procura mostrar é que, *ao lado da construção de instituições democráticas* (eleições livres, parlamento ativo, liberdade de imprensa etc.), *a vigência da democracia implica a incorporação de valores democráticos nas "práticas cotidianas"*. Nesse caso, a análise dos processos sociais de transformação verificados no bojo da democratização não poderia permanecer confinada na esfera institucional, deveria, ao contrário, penetrar o tecido das relações sociais e da cultura política gestadas nesse nível, revelando as modificações aí observadas. Para a construção de tal abordagem sociológica da democratização, a incorporação de conceitos como sociedade civil e espaço público, desenvolvidos mais adequadamente em outros contextos, desempenha uma função-chave¹⁶.

Seguindo o exercício de rever os dilemas do campo de estudos à luz dos estudos sobre o Movimento Negro, novamente vemos que atentar para dinâmica do protesto negro durante a década de 1990 possibilita matizar muitas das ideias estabelecidas na literatura sobre movimentos sociais, como é o caso da oposição entre contestação (anos 1970 e 1980) e institucionalidade (anos 1990). A mobilização política negra combinou momentos importantes de demonstração de massa nos anos 1990 e 2000, dentre as quais destacamos a Marcha 300 anos de Zumbi¹⁷, em 1995; Zumbi mais dez, em 2005; marchas anuais marcando o Dia da Consciência Negra, Marcha Contra o Genocídio do Povo Negro, em 2013 e 2014, entre outras¹⁸. Manifestações com um forte investimento na institucionalização da agenda, principalmente por meio da Criação de Conselhos Gestores e Secretarias Especiais dirigidas à garantia dos direitos da população negra em diversos governos municipais e estaduais de todo país. Esse processo culminou com a criação da Secretaria de Políticas para Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), em 2003, durante o primeiro mandato do governo Lula; este órgão do governo federal ficou responsável por propor ações e políticas de igualdade racial em diversos campos de intervenção estatal.

Essas instituições possibilitaram uma intensa circulação - bastante tensa, vale dizer - dos ativistas negros entre os movimentos sociais e passagens pelos governos como gestores

¹⁶ Leonardo Avritzer e Sergio Costa, "Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina", *Dados* 47 (2004): 703-704, grifos nossos.

¹⁷ A referência à Zumbi se conecta à recuperação da história de agência e resistência negra ao longo de toda a história brasileira, mesmo sob as condições adversas da extrema violência da escravidão. Zumbi foi uma das principais lideranças do Quilombo dos Palmares, uma das mais duradouras experiências de resistência organizada à escravidão e à Coroa Portuguesa, cujas notícias remontam ao século XVI. O Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, também faz referência a essa personagem, marcando o dia de sua execução pública.

¹⁸ Flávia Rios, "O protesto negro no Brasil contemporâneo", *Lua Nova* 85 (2012).

públicos¹⁹. Nos anos 1990, paralelamente, surgiu um número significativo de ONGs especializadas na temática racial negra, formadas por um quadro de profissionais bastante qualificados, com conexões importantes com financiadoras internacionais, especializadas em áreas delimitadas de intervenção (assessoria jurídica, política educacional, direitos reprodutivos etc.) e, uma marca importante, em sua maioria lideradas por mulheres negras: exemplos são o Criola (RJ), Fala Preta (SP), Geledés (SP) e Nzinga (MG)²⁰. À luz do Movimento Negro parece, portanto muito mais apropriado falar em uma pluralização dos repertórios de ação do que em um dilema entre institucionalização e contestação.

Tendo caracterizado o repertório de ações do Movimento Negro, em seus nexos com a trajetória da própria dinâmica da democracia Brasil pós 1985 (e suas interpretações nas Ciências Sociais), chamando ainda a atenção para o contexto político e histórico em que os adolescentes e jovens das ocupações cresceram, gostaríamos brevemente de destacar um último ponto relativo aos nexos entre o lugar do direito à educação no quadro mais geral das lutas do Movimento Negro. Ênfase que contextualiza a agenda formulada nas últimas décadas, de algum modo já referida nos parágrafos anteriores.

O primeiro ponto a destacar se refere às dinâmicas raciais da sociedade brasileira, marcadas tanto pelo fato de termos sido dos países que mais receberam africanos traficados pelo Atlântico e aqui escravizados, quanto pela miscigenação, que embaralhou as fronteiras da distinção racial. Durante muito tempo, em especial devido à centralidade que regimes estatais de segregação racial assumiram no imaginário político ocidental, a especificidade dessas dinâmicas resultou ou em estratégias de disputa pela integração social em que a dimensão racial estava, de algum modo, secundarizada em relação à classe²¹, ou na negação sistemática da existência de racismo no país – daí a importância do trabalho realizado pelo Movimento Negro nas últimas décadas para denunciar a suposta democracia racial que tornaria sem sentido políticas voltadas à população negra²².

Como afirma Petrônio Domingues,

A educação ocupou um papel de destaque na estratégia de luta do movimento negro, sendo vista de diversas maneiras: como pré-requisito de acesso à sociedade civilizada e moderna; como mecanismo capaz de equiparar os negros aos brancos, conferindo-lhe oportunidades iguais no mercado de trabalho; como condição básica para a inclusão e conseqüente mobilidade social; como “instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direitos à diferença e respeito humano”²³.

¹⁹ IPEA, *Políticas sociais: acompanhamento e análise (1995-2005)*, edição especial no.13, Brasília, 2007.

²⁰ Sônia Beatriz dos Santos, “As ONGs de mulheres negras no Brasil”, *Sociedade e cultura* 12, no.2 (2009).

²¹ Célia Maria Marinho Azevedo, “A recusa da ‘raça’: anti-racismo e cidadania no Brasil dos anos 1830”, *Horizontes antropológicos* 2, no. 24 (2005).

²² Ver, por exemplo, Kabengele Munanga, *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra* (Belo Horizonte: Autêntica, 2008); Antonio Sergio A. Guimarães, “Cidadania e retóricas negras de inclusão social”, *Lua Nova* 85 (2012): 13-40.

²³ Petrônio Domingues, “O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil”, *Cadernos de Pesquisa* 39, no. 138 (2009): 989.

Domingues distingue entre três fases do Movimento Negro, não por acaso vinculadas aos ritmos de aberturas e recessos democráticos: a primeira vai de 1889, marco da proclamação da República, apenas um ano após a Abolição da escravidão, até 1937; a segunda vai de 1937 até 1978, momento de rearticulação dos movimentos sociais, que levou ao fim da ditadura civil-militar, em 1985; e a última vai de 1978 até 2003, ano de promulgação da lei 10.639/03, que incluiu a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nos currículos escolares, em todos os níveis de ensino. A partir de fontes da imprensa negra, o autor registra o percurso que vai da preocupação com a educação básica, em especial a alfabetização de pessoas negras, às pressões pela transformação da instituição escolar e do currículo, recusando sua dimensão normalizadora da branquitude e das hierarquias raciais presentes em nossa sociedade. Dinâmica baseada no apagamento da agência negra e da reiteração de estereótipos raciais em falas, Histórias e imagens em livros didáticos.

Assim, se em um primeiro momento o foco da atuação estava em denunciar a exclusão escolar de crianças negras pela recusa da matrícula ou pelos maus tratos vividos por elas nas escolas, bem como em garantir a oferta escolar por meio das organizações, clubes e coletivos, posteriormente, a agenda vai se reconfigurando em direção ao Poder Público. Nessa segunda fase, começa a se exigir do Estado tanto a garantia das vagas no ensino básico e, já desde os anos 1970, no ensino superior, como a descentralização os modos de contar a História do continente africano, da escravidão, da Abolição e, por consequência, da própria formação nacional, além do investimento no preparo dos jovens para concorrerem às vagas no ensino superior, em cursinhos populares e ações de educação. As transformações na agenda se vinculam, certamente, às compreensões e estratégias de luta do Movimento, que se desloca de uma formulação sobre a democracia racial como horizonte para a afirmação da centralidade da raça na produção das históricas desigualdades brasileiras²⁴. As pautas das mudanças curriculares, assim como da adoção de reservas de vagas nas Universidades, serviço público etc., foram se formulando concomitantemente ao próprio processo de transição democrática e institucionalização de políticas e da política, desde 1985, tendo como objetivo a realização da cidadania plena para as populações negras.

Antes de finalizar a seção, vale destacar que, com a coleta da informação sobre cor-raça em diversos serviços públicos como educação, saúde, assistência social etc. e censos, o peso do racismo na produção de desigualdades de acesso à cidadania ficou ainda mais visível, contribuindo para o enfrentamento do mito da democracia racial. Ainda, é importante notar que as dinâmicas sociais e políticas que marcaram a própria ampliação da cidadania depois de 1985 nos trouxeram a uma situação em que a violência de Estado é pervasiva à vida de comunidades e bairros, com forte viés racial, o que se revela nas altas taxas de violência e de homicídio contra jovens negros – as marchas contra o genocídio mencionadas se inscrevem nesse contexto e, de modo mais local, certamente pontuam, sob a forma de caminhadas ou cortejos, a vida dos bairros dos estudantes que tomaram parte nas Ocupações.

Nesta seção, procuramos realizar dois movimentos: de um lado, evidenciar o nexo indissociável entre Movimento Negro e as lutas por cidadania no Brasil, destacando seus repertórios de ação, e por outro, o fato de que, a despeito de interpretações consolidadas no campo dos movimentos sociais

²⁴ A este respeito, ver Antonio Sergio A. Guimarães. "Democracia racial: o ideal, o pacto, o mito", *Novos estudos* 61 (2001).

de que os anos 1990 teriam significado uma virada institucionalista em que os movimentos sociais buscam atuar por dentro das estruturas do Estado, a atuação do Movimento Negro revela uma intensa mobilização em diversas frentes – marcando presença tanto nas ruas quanto nos bairros, tanto em espaços de formulação de políticas quanto ocupando quadros da administração pública, sem perder de vista a tensão com a estrutural estatal, notadamente com sua dimensão repressiva. De outro lado, chamamos a atenção para o fato de que foi no ambiente em que estavam presentes as agendas e repertórios de atuação do Movimento Negro, bem como as reverberações e reações a eles, que uma parte dos adolescentes e jovens que ocuparam as escolas se socializaram.

Como tais aspectos, sociais, políticos e geracionais, participam ou entram em ressonâncias com a trajetória das políticas educacionais, especialmente desde 1985? E como tais repertórios de ação aparecem ou são *citados* durante as Ocupações estudantis²⁵?

O direito à educação desde 1985: os diferentes sentidos da democratização escolar

Nesta seção, buscaremos apresentar as linhas gerais das transformações na educação desde o fim da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), de modo a caracterizar como as demandas pela realização do direito à educação – aquelas formuladas pelo Movimento Negro, conforme a seção anterior – foram sendo “traduzidas” em políticas educacionais, configurando o sistema escolar pelo qual passaram os adolescentes e jovens das Ocupações.

Conforme a formulação de Wanderley Guilherme dos Santos²⁶, o recesso democrático pontua a história republicana do Brasil, tendo sido consistentemente a resposta política ao acúmulo de repertórios e energias políticas durante intervalos de funcionamento da democracia; sempre que tal acúmulo parece resultar em potencial alteração do padrão redistributivo, ocorre a suspensão do jogo da democracia institucional. Tal tese encontra um aspecto das trajetórias de políticas sociais no país destacado por Sônia Draibe²⁷. Examinando legislações e desenho de políticas sociais desde os anos 1930, Draibe chama a atenção para algo aparentemente contra intuitivo: foi durante períodos autoritários que políticas sociais foram introduzidas e/ou reformadas em sentido de sua expansão ou mesmo universalização. É como se, frente à organização de demandas crescentes por democratização da ordem social, do acesso a serviços básicos ou, ainda, das instâncias de participação – algo possibilitado pelo ambiente aberto ao debate e pela tradução de experiências e conflitos em linguagem política –, o Estado (e os atores e forças sociais que lhe animam) optassem pela suspensão do tabuleiro. Desse modo, abrem espaço para que o ritmo e o escopo das políticas sociais sejam definidos por seus interesses, e não pela dinâmica das forças sociais, que – como comentado na seção anterior – experimentam certo grau de desarticulação, dadas as ameaças às mobilizações e à ação coletiva.

²⁵ A inspiração para trabalhar com a noção de *citação* está no trabalho de Georges Didi-Huberman, quando sugere que há uma antropologia política das imagens de levantar a ser feita, capaz de revelar algo sobre os afetos políticos envolvidos no gesto de fazer frente à uma injustiça ou a um poder autoritário. Retornaremos a isso na terceira seção deste artigo.

²⁶ Wanderley Guilherme dos Santos, *Cidadania e justiça* (Rio de Janeiro: Editora Campus, 1979).

²⁷ Sônia Draibe, “As políticas sociais do regime militar brasileiro (1964-84)”, em *21 anos de regime militar: balanços e perspectivas*, Maria Celina D’Araujo org. (Rio de Janeiro: Editora FGV, 1994).

No que se refere mais especificamente ao direito à educação, ao final da ditadura civil-militar, o cenário era melhor do que nos anos 1960, mas ainda longe de alcançar toda população em idade escolar²⁸. Se, por um lado, houve a expansão de vagas e de matrículas, ampliando-se rapidamente o contingente de estudantes com acesso aos anos iniciais da escolarização, de outro privilegiou-se uma concepção normalizadora e tecnicista de educação e introduziram-se lógicas institucionais com efeitos de médio e longo prazos. É o caso da expansão de vagas por meio do aumento de turnos em um mesmo prédio escolar ou da criação de licenciaturas curtas, de modo a formar professores em número suficiente para atender o ritmo da criação de novas escolas e vagas²⁹. É importante registrar que o ritmo da expansão das vagas variou conforme as regiões do país e, ainda, em função de se tratar de ambiente rural ou urbano, desdobramento do fato de que, historicamente, recaía sobre os municípios e estados a responsabilidade de oferta da educação básica.

A despeito dessa rápida expansão, nos anos finais da ditadura e durante a transição democrática, os movimentos sociais por educação ainda se viam confrontados com a insuficiência de vagas e por novas questões como; a segurança no entorno de prédios escolares recém construídos ou o transporte, especialmente no turno da noite. Mesmo depois de 1985, precisavam enfrentar a cultura autoritária das direções, que rejeitava a abertura de diálogo com as famílias e com estudantes, além de mobilizar à Polícia Militar por ocasião de qualquer tentativa mais organizada de apresentação de queixas e demandas³⁰.

De todo modo, assim como em outras áreas das políticas sociais, será a partir das energias políticas que aceleraram o fim da ditadura e disputaram a construção da Constituição de 1988 que o direito à educação será reafirmado e, mais do que isso, será definida como obrigação do Estado a oferta de educação de qualidade a todos os cidadãos. Vale, porém, lembrar que a introdução de novos direitos ou sua expansão, embora garantida pelos novos dispositivos legais da Nova República, estarão sempre confrontadas com crises econômicas e baixos níveis de crescimento e, a partir dos anos 1990, com a agenda da austeridade fiscal e das reformas neoliberais, em grande medida pautadas pela agenda do *new public management*, com a introdução de mecanismos de responsabilização de escolas e professores³¹.

Como observa Romualdo Portela de Oliveira, a

tensão entre um sistema educativo em franca ampliação, por vagas e qualidade, e uma agenda política e econômica conservadora gera um conflito sem precedentes em nossa história educacional. Além do atendimento à demanda por mais educação, debatemos-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por

²⁸ Celso de Rui Beisiegel, "Educação e Sociedade no Brasil após 1930", em *História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano*, Vol. 4, (Economia e Cultura), Boris Fausto org. (São Paulo: Difel, 1986).

²⁹ Eveline Algebaite, *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos* (Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009).

³⁰ Marília P. Sposito, *A Ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares* (São Paulo: Hucitec, 2010).

³¹ A respeito desse confronto de racionalidades e valores em que se desenrola a trajetória das políticas educacionais depois de 1988, ver Fabiana A. A. Jardim, "Pobreza e cidadania no Brasil (1985-2015): olhares a partir das relações entre trabalho e educação", *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho* 20, no. 2 (2017); Salomão Ximenes, "Contra quem os estudantes lutam?", em *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*, Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúriom Melo orgs. (São Paulo: Editora 34, 2019).

sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional³².

Entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, ocorre a universalização das matrículas no ensino fundamental, atendendo-se praticamente 97% da população em idade escolar³³. Embora ainda haja problemas como a distorção série-idade, por exemplo, ou a própria evasão escolar ao longo da escolarização, tal resultado representa uma transformação importante e autores têm chamado a atenção para a mudança no patamar do desafio colocado à realização do direito à educação³⁴. Na agenda acadêmica, na agenda política de professores, pais e estudantes, e nos modos públicos de discussão sobre a educação, a questão da *qualidade* da educação ofertada nas escolas ocupará posição central.

Como explorado por Celso Beisiegel³⁵, a tensão entre quantidade e qualidade tem consistido em um modo de interpretar os efeitos da democratização do acesso à educação escolar – muitas vezes ligada à avaliação moral das novas parcelas da população a ingressar nas fileiras escolares e a modo de acusação a elas, imputando-lhes responsabilidade por problemas e dilemas advindos da diversificação do público escolar. Trata-se, assim, de uma formulação do problema que deixa intocada a própria estrutura das desigualdades de condições frente à cultura escolar e preserva a instituição (seus modos de funcionamento, seus critérios de avaliação e distribuição de prestígio etc.).

A naturalização da interpretação dos efeitos da ampliação do direito à educação em termos de uma escolha entre *quantidade* e *qualidade* oculta ao menos dois conjuntos de questões. Primeiro, o fato de que o ideal de *qualidade* que sustenta a formulação se ancorava em um sistema escolar marcado pela alta seletividade e exclusão. Em segundo lugar, o suposto dilema só funciona se esquecermos que há diferentes compreensões do que significa qualidade em disputa na formulação das políticas educacionais, o que conduz a distintas avaliações sobre o que é *sucesso escolar* e a outros modos de habitar a escola. É o que faz o Movimento Negro, por exemplo, quando avalia que parte das dificuldades enfrentadas pelas crianças negras se deve a elementos da própria estrutura escolar: ao fato de que, nesse espaço, as representações sobre si são escassas e/ou perversas; ou à ausência de letramento racial por parte de professores e equipe escolar que dificulta o reconhecimento das vivências de racismo pelos estudantes e, assim, autoriza a perpetuação de violências cotidianas contra crianças e adolescentes negros. Frente a tal diagnóstico, ao propor alterações curriculares e investimentos em materiais para responder à necessidade de representações positivas, que tenham efeitos não somente sobre as crianças negras e indígenas, mas sobre a ordem mesma das relações e afetos que sustentam hierarquias raciais, o que se coloca em jogo é a própria ideia do que a (boa) escola deveria ser. Em sentidos semelhantes, a agenda contra o machismo e a homofobia no ambiente escolar, bem como pela inclusão de estudantes com deficiência nas escolas públicas, longe de serem pautas "identitárias", nos falam do desejo de habitar a escola e tecer laços sociais de outra natureza.

³² Romualdo P. de Oliveira, "Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica", *Educação e Sociedade*, Campinas 28, no. 100, especial (2007): 666.

³³ *Ibid.*, 670.

³⁴ Romualdo P. de Oliveira, "Da universalização do ensino fundamental", 2007; IPEA, "Efetivação do direito à educação: inclusão e melhoria da qualidade", em *Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas*, 3 vols. (Brasília: IPEA, 2009).

³⁵ Celso de Rui Beisiegel, *A qualidade do ensino na escola pública* (Brasília: Liber Livro, 2006).

Em outras palavras, pensar a *qualidade* da educação não precisa significar a saudade de um passado idealizado, mobilizado para justamente desqualificar os processos de democratização e inclusão escolares. O problema da *qualidade* pode se constituir em relação com a questão da justiça escolar, abrindo espaço, portanto, para a reflexão em torno daquilo que, cotidianamente, mina as condições de produção de relações de respeito e igualdade ou democracia no interior da escola³⁶.

Como aponta Ximenes³⁷, ao longo do período entre 1985 e 2016 as políticas educacionais se desenvolveram ancoradas em uma tensão entre concepções tecnocráticas, que cada vez mais introduziram lógicas privatizantes na gestão dos sistemas públicos de ensino, e concepções de educação conectadas a forças de movimentos sociais. Forças cujo intuito é produzir uma educação capaz de reconhecer a diversidade do alunado (de origens, experiências, identificações), tomando-as como potências para a aprendizagem e a realização do direito à educação, e não como obstáculos a serem superados pelas práticas educativas, homogeneizadoras. O autor também aponta que, após a ruptura do jogo democrático inaugurada pelo *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, não apenas a agenda tecnocrática ganhou fôlego e removeu (autoritária e violentamente) a resistência social a tais propostas, mas também se articulou à agenda conservadora – uma associação que, como diversos autores têm demonstrado, tem sido a característica dos arranjos neoliberais em todo o mundo³⁸.

Ao longo dessas duas seções, procuramos chamar a atenção para dois processos. O primeiro se refere à universalização tardia da educação escolar, já às portas do século XXI, e seu caráter contraditório, tensionada por crises econômicas e uma agenda de reforma do estado que foi corroendo – ainda que com diferenças regionais – as possibilidades abertas pela expansão das vagas. O problema da *qualidade* fala, assim, dos processos de acusação, por parte daqueles mais afeitos à cultura escolar (famílias, mas também equipe escolar e gestores), que enxergam nesses novos estudantes os motivos das transformações pelas quais passa o sistema escolar. Fala também das críticas ao tipo de educação ofertada – em que o pedagógico frequentemente se mistura a outras racionalidades estatais, como a assistência social, os saberes psi (no caso da medicalização das dificuldades de aprendizagem, por exemplo) e até a segurança pública. O segundo processo diz respeito à contemporaneidade entre a trajetória das políticas educacionais e a dinâmica mais geral da democracia brasileira, com conquistas efetivas por parte do Movimento Negro em relação à educação, como as referidas lei 10.639/03 e as ações afirmativas, mas também de outros movimentos sociais que reemergiram e se rearticularam desde o fim da ditadura, como os movimentos feministas – com destaque para a atuação dos feminismos negros –, LGBTQIA+, de Pessoas com Deficiência, por exemplo, todos com consequências locais para o “chão da escola”. Essas são forças que não entendem haver coincidência entre acesso e matrícula e disputam o acesso à educação tensionando a instituição escolar desde dentro, orientadas por sentidos de justiça.

A despeito das articulações transnacionais dos movimentos neoliberais, conservadores e tradicionalistas³⁹, é importante reconhecer que sua linguagem, valores e afetos encontram o mundo

³⁶ A este respeito, ver Flávia Schilling, “Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa?”, *Educação e Pesquisa* 39, no. 1 (2013); François Dubet, *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades* (São Paulo: Cortez, 2018).

³⁷ Ximenes, “Contra quem os estudantes lutam?”.

³⁸ Wendy Brown, *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente* (São Paulo: Politeia, 2019).

³⁹ Ver, por exemplo, Benjamin Teitelbaum, *A guerra pela eternidade: o retorno do Tradicionalismo e a ascensão da direita populista* (Campinas: Editora Unicamp, 2020).

social brasileiro em plena efervescência no que se refere a problemas públicos formulados em torno das ideias de raça, gênero, orientação sexual. Não à toa, esses são os temas mobilizados para a criação de pânico morais a partir dos quais se busca fundamentar a necessidade de reformas educacionais. No Brasil, a segunda onda de ocupações em 2016 tinha entre uma de suas pautas a contraposição ao projeto de lei intitulado "Escola sem Partido", em que a ideia de uma escola e de conhecimentos "neutros" estava atrelada ao controle de professores e professoras. A mobilização de setores conservadores para participar de espaços como as audiências públicas para a construção dos Planos de educação (no âmbito local dos municípios, nos estados e em nível federal) para garantir a exclusão de qualquer menção à *gênero* também vinha sendo noticiada ao longo de 2015. E mesmo certa adoção seletiva da pauta da laicidade das escolas era mobilizada para recusar os efeitos da lei 10.639/03, fundamentando a recusa às manifestações da cultura africana e afro-brasileira nas escolas a partir da compreensão de que elas seriam religiosas⁴⁰.

São tempos de tensão entre escola e comunidade escolar, atravessadas pelas linguagens públicas e estatais para a conflitividade social. E tais tensões não ocorrem apenas no nível da política institucional ou das disputas eleitorais: elas ganham corpo no cotidiano das escolas⁴¹.

Antes de seguir, gostaríamos de trazer um último aspecto, que nos conecta novamente à agenda do Movimento Negro e também nos diz sobre os efeitos das crises da cidadania brasileira pós 1985 para o direito à educação e as escolas. Referimo-nos às dinâmicas de violência que, desde os anos 1990, passam a marcar o cotidiano de territórios pobres, tanto a partir do crime quanto da violência de assinatura estatal⁴². Processos de criminalização e/ou militarização desses territórios ampliaram a vulnerabilidade das populações, em especial de homens e jovens negros, à violência e à morte violenta. Além disso, a lógica do confronto que sustenta à guerra contra às drogas resulta em um cotidiano de exceção, como têm demonstrado levantamentos sobre as condições de funcionamento de escolas em tais territórios⁴³.

Finalizamos a seção com o registro de uma cena, relatada em entrevista por uma professora da rede estadual paulistana. Rosana, que no momento da entrevista já era professora da rede municipal há onze anos e da rede estadual há três, relata uma situação vivida junto a estudantes do Ensino Médio, a quem dava aulas de sociologia, em uma escola que, apesar de se localizar em uma região mais central do bairro, atendia sobretudo estudantes das periferias da região metropolitana de São Paulo. Tratando do tema da cidadania, conteúdo previsto no currículo, Rosana enumerou os direitos civis, dentre os quais o de inviolabilidade de correspondência e do lar. Um dos estudantes, incrédulo, pediu que ela confirmasse se aquele direito significava que ninguém podia entrar em sua casa sem mais nem menos, sem mandado judicial. Ela confirmou a informação. Na semana seguinte, o jovem voltou para sua aula muito revoltado, acusando-a de ter mentido para ele: em uma madrugada, policiais invadiram sua casa depois de terem arrebentado a porta; ele tentou argumentar que aquilo

⁴⁰ Ver Caio Cândido Ferraro, *Religiões afro-brasileiras na escola: silenciamentos que a lei 10.639/03 (ainda) não pôde revogar*, Dissertação Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

⁴¹ Ver Rafael F. de Souza Pereira, *O protesto liberal-conservador e a participação política na escola: sujeitos, discursos e antagonismo na rede municipal de ensino de São Paulo entre 2018 e 2022*, Qualificação, Doutorado em Mudança Social e Participação Política, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2022.

⁴² Por violência de assinatura estatal compreendemos não apenas aquela que é empreendida por agentes públicos no exercício de seu trabalho, mas também as ações violentas que se desdobram da ação do Estado, reconfigurando territórios e sociabilidades cotidianas. A ideia de uma assinatura estatal que permite que o Estado funcione justamente a partir da incerteza é formulada por Veena Das. Ver Veena Das, *Vida e palavras: a violência e sua descida ao ordinário* (São Paulo: Editora Unifesp, 2020).

⁴³ Fogo Cruzado; Fundação Getúlio Vargas – RJ. *Educação em alvo: o efeito da violência armada nas salas de aula 2016-2017*.

era ilegal e contra seus direitos de cidadania. O contra-argumento veio sob a forma de violência. Rosana, uma mulher negra e militante da educação para as relações étnico-raciais, relatou que a partir dessa situação se deu conta do fato de que ensinar direitos podia significar colocar seus alunos em risco.

Trouxemos esta cena, antes de passar à última seção, porque ela nos permite formular algumas perguntas importantes a respeito das Ocupações. Os e as adolescentes e jovens que realizaram sua escolarização no interior desse sistema escolar que veio sendo reorganizado desde 1985 experimentaram muitas de suas contradições: a possibilidade de acesso e de permanência, no entanto em condições nem sempre ideais de efetivação da educação (arquitetura escolar precária, sensação de insegurança, aulas vagas por conta da falta de professores contratados e/ou de seu adoecimento devido às condições de trabalho etc.); a promessa de que a escolarização mais longa se efetivaria em condições distintas de participação cidadã e no mundo do trabalho, assim como na experiência cotidiana de uma escola pouco afeita à participação de estudantes e suas famílias; o discurso sobre a estabilidade da democracia brasileira e um cotidiano em que a face repressiva do Estado era a mais visível e próxima.

Quais são os efeitos de tal contexto sobre a subjetivação dos e das estudantes? Na última seção, tentaremos pensar tal questão, argumentando que o contexto das Ocupações é atravessado a um só tempo pela trajetória da consolidação do jogo democrático institucional –que seria interrompido justamente em 2016– e pelos limites da cidadania e da escolarização erigidas a partir de 1985.

As Ocupações das Escolas (2015-2016) e as encruzilhadas da cidadania

Nesta última seção, a partir de literatura secundária e de reportagens feitas à época, apresentaremos de modo breve as ações imediatas que desencadearam os processos de ocupações escolares como estratégia de luta por parte dos estudantes secundaristas em diferentes regiões do Brasil, bem como as principais características das ocupações em seu cotidiano e nas formas de relação com o público em geral. Em seguida, traremos três registros fotográficos das ocupações que, em nossa análise, revelam aspectos importantes da dimensão de *acontecimento* daqueles dias: cada uma das imagens, ao ser colocada em relação com os elementos que estamos discutindo aqui, abre possibilidades de compreensão sobre os sentidos radicais da experiência dos estudantes, em sua crítica aos limites da escola e da cidadania que lhes é ofertada e nas possibilidades que vislumbraram de outros modos de vida em comum.

Na Introdução ao livro *Ocupar e resistir*, organizado por Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúrion Melo registram as dimensões massivas do ciclo das ocupações entre 2015 e 2016:

No final do ano de 2015, os estudantes secundaristas entraram na cena pública brasileira com estardalhaço: ocuparam por todo o estado de São Paulo mais de duzentas escolas públicas. Dentro do período de um ano, o repertório da ocupação de escolas estaduais se espalhou por todo o país,

atingindo intensidades diversas: quase trinta escolas foram ocupadas tanto em Goiás quanto em Mato Grosso, cerca de sessenta no Espírito Santo, quase setenta no Ceará, cerca de oitenta no Rio de Janeiro e cerca de 150 tanto em Minas Gerais quanto no Rio Grande do Sul. O pico em um único estado foram as quase 850 ocupações de colégios estaduais no Paraná, o que pode ser considerado o segundo maior movimento de ocupações de escolas que ocorreu no mundo⁴⁴.

As primeiras ocupações ocorreram no estado de São Paulo, como resposta à “reorganização escolar” imposta pelo governo estadual, que implicaria no fechamento de unidades de ensino e no remanejamento de estudantes, que seriam obrigados a se matricular em escolas mais distantes de suas residências ou, então, que obrigaria pais a terem filhos estudando em colégios diferentes, com evidentes consequências sobre a organização da vida cotidiana dos estudantes e suas famílias. Vale mencionar aqui que o governo do estado de São Paulo, gerido há mais de vinte anos pelo Partido Social-Democrata Brasileiro (PSDB), tem sistematicamente conduzido reformas educacionais a partir dos valores e teses neoliberais, tanto na gestão de professores (com reformas nos planos de carreira e previdência, oferta de bônus àqueles ligados a escolas com que apresentem melhora de desempenho em avaliações externas e ausência de concursos públicos, aumentando anualmente o contingente de professores precarizados na rede de ensino e as chamadas aulas vagas) quanto no que se refere a currículos e materiais didáticos (com a introdução de disciplinas como Empreendedorismo ou Projetos de Vida, por exemplo). Em meio às dinâmicas da vida das instituições políticas brasileiras, o PSDB também buscou se afirmar a partir da suposta capacidade gerencial das coisas do Estado, significando a valorização de quadros técnicos, decisões baseadas em estudos e evidências, preocupadas com a eficiência das políticas públicas.

Conforme a explicação oferecida pelo governo, a “reorganização escolar” se baseava no diagnóstico de que escolas concentradas em um único nível de ensino (Fundamental I, Fundamental II ou Médio) seriam mais propícias ao desenvolvimento escolar dos estudantes; além disso, a redistribuição dos estudantes pelos prédios escolares tornaria possível a extensão dos turnos, ampliando o tempo passado na escola – uma demanda antiga de famílias e equipes escolares.

A notícia sobre a “reorganização”, dada pelo então secretário de Educação em uma entrevista em jornal matinal, provocou um verdadeiro choque entre estudantes e famílias, a despeito da informação dada durante a mesma entrevista, de que a secretaria reservara um momento de encontro para esclarecimentos das eventuais dúvidas⁴⁵. O caráter autoritário da decisão, tomada por gestores que dificilmente conhecem o “chão da escola” ou a vida das famílias dos estudantes, foi uma das razões de indignação e sentimentos de injustiça. E o fato de o governo ter se recusado a abrir a negociação, mesmo após um ciclo de protestos na rua e abaixo-assinados, contribuiu para delimitar o autoritarismo tecnocrático da decisão como um dos elementos que levou à necessidade de alterar as estratégias, de modo a forçar uma abertura de diálogo.

⁴⁴ Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúrion Melo, “Introdução”, em *Ocupar e resistir*, 19.

⁴⁵ Para uma caracterização da reforma proposta, ver Adriano Januário, Jonas Medeiros e Antonia J M Camposet, “As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social”, *Revista Fevereiro* 9 (2016).

Conforme relatos dos próprios estudantes, dada a indisposição do governo estadual para ao menos adiar a “reorganização”, as ocupações das escolas foram inseridas no horizonte das estratégias a partir da circulação de um material produzido por estudantes chilenos e argentinos, “Como ocupar um colégio?”, traduzido e adaptado pelo coletivo O Mal Educado no final de 2013⁴⁶. A primeira escola ocupada, em outubro de 2015, foi em Diadema, na Região Metropolitana de São Paulo, seguida pela Escola Estadual Fernão Dias, localizada no centro expandido de São Paulo, com maior visibilidade tanto pela localização quanto por sua história, conectada à trajetória de ex-alunos e sua presença em Universidades e no mundo das artes. Mas muito rapidamente o movimento se espalhou pelo interior, alcançando cerca de 200 escolas.

Entre outubro e dezembro, quando finalmente o governador de São Paulo recua e suspende a “reorganização”, as ocupações escolares haviam logrado o impensável: desnudar o caráter autoritário e arbitrário não apenas da medida, mas do próprio modo de gestão da educação. Em embates públicos contra a desqualificação do movimento ou embates locais com gestores, famílias e estudantes que se opunham à ocupação, os estudantes criaram estratégias muito efetivas de comunicação para a afirmação da legitimidade de sua luta e suas ações, alterando o regime das sensibilidades políticas que, costumeiramente, reconhece em seus bairros ou seus corpos apenas o perigo à ordem pública e à propriedade⁴⁷.

Em outros estados, as pautas eram um pouco distintas: o apoio à uma longa greve de professores no Rio de Janeiro (em um contexto em que a crise e a austeridade fiscal estavam provocando suspensão e atrasos de salários de servidores, bem como situações em que a ausência de repasses obrigava escolas e universidades a suspender suas atividades); a rejeição às tentativas de terceirização da educação em Goiás, pela via dos convênios com Organizações Sociais (OSs) ou transferência da gestão a instituições militares; a solidariedade frente à violência sofrida por professores em greve contra reformas previdenciárias no Paraná. No início de 2016, porém, novos fatos em nível federal introduziram novas frentes contra as quais opor resistência: a reforma do Ensino Médio, reintroduzindo –via Medida Provisória, ou seja, via ato do Executivo– distinções entre uma formação generalista e integral e uma formação técnica (algo talvez ainda mais criticável uma vez que, o mesmo governo instalado após o afastamento da presidente Dilma Rousseff introduziu reformas trabalhistas que precarizaram ainda mais os vínculos de trabalho), junto do Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 55, chamada de PEC do Teto de Gastos, que introduziu o limite de gastos públicos por vinte anos, na prática congelando investimentos em serviços sociais, limitando tanto sua expansão quanto sua qualidade.

Como é possível notar, as ocupações de escola consistiram em respostas políticas a situações que, longe de serem pontuais, diziam respeito ao conjunto de tensões e contradições das quais tratamos nas seções anteriores, agravadas – a partir de 2016 – pela instalação, no governo federal, de um projeto de reformas e desmonte da estrutura estatal e políticas sociais constituídas desde os anos 1930 e expandidas desde 1985.

⁴⁶ A trajetória deste coletivo está registrada em Antonia M. Campos, Jonas Medeiros e Márcio M. Ribeiro, *Escolas de luta* (São Paulo: Veneta, 2016), 59ss. Não será possível aprofundar aqui o debate sobre os nexos e ressonâncias entre o ciclo de manifestações de Junho de 2013 e as ocupações, mas vale notar que havia uma circulação de militantes entre o coletivo O Mal Educado e o Movimento Passe Livre, cujas convocações para a luta contra o aumento das tarifas do transporte público em São Paulo estiveram no início das manifestações.

⁴⁷ A este respeito, ver Bianca Tavorali, Marília Rolemberg Lessa, Jonas Medeiros, Rúriom Melo, Adriano Januário, “As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015-2016)”, *Novos estudos* 37, no. 2 (2018).

Delineadas as linhas gerais das ocupações, trazemos para o texto três imagens, duas delas produzidas a partir dos enquadramentos do fotojornalismo e uma feita pelos próprios estudantes. O registro próprio do cotidiano nas ocupações, compartilhado em redes sociais das escolas e dos coletivos estudantis, foi uma estratégia constante e fundamental para desativar os processos de acusação por parte dos governos e de setores da opinião pública contrários às ocupações. Agentes que inicialmente tentaram construir os estudantes como "massa de manobra" de adultos, sindicatos, movimentos sociais ou partidos políticos e, dada a dificuldade de sustentar tal ideia frente ao modo horizontal e autonomista de organização dos estudantes, passaram a tentativas de moralização e criminalização, sugerindo que haveria sexo, drogas ou vandalizações dentro das escolas. A despeito das diferenças nos olhares que as produziram, tomamos tais imagens em sua dimensão testemunhal, buscando compreender como elas tensionam as fronteiras no interior das quais um gesto pode ser decifrado como político, além de introduzirem novas imaginações para o que significa resistir e sublevar-se⁴⁸.

Tomamos a imagem como documento e testemunho uma vez que nos propusemos a interrogar de que maneiras a experiência das Ocupações mobiliza repertórios de ação coletiva em circulação no processo de socialização desses e dessas adolescentes e jovens (conforme discutido na primeira seção) e indica seus limites, interrogando as fronteiras das experiências escolares e de cidadania em que se formaram (conforme o contexto descrito na segunda seção).



Figura 1. Manifestações contra a reorganização escolar (Foto: Eduardo Anizelli)

⁴⁸ Inspiramo-nos aqui em Georges Didi-Huberman, "Através dos desejos (fragmentos sobre o que nos sublevar)", *ertrm Levantes* (São Paulo: Edições Sesc, 2017).

Na figura 1, temos uma imagem que, aparentemente, pode ser inteiramente reconhecida a partir dos enquadramentos e afetos do político: trata-se, afinal, de uma manifestação na rua, com elementos tais como cartazes, bandeiras, faixas e punhos cerrados. E, no entanto, os corpos que se encontram reunidos – na rua e nas imagens – deslocam um pouco as fronteiras do levante. Afinal, são sobretudo jovens mulheres que estão em primeiro plano, gritando palavras de ordem, colocando literalmente seus corpos na linha de frente para reivindicar a possibilidade de dizer não a algo injusto que se tenta impor sobre elas – a palavra “Não”, aliás, está presente em diversos cartazes que aparecem na imagem⁴⁹. As pinturas no rosto fazem referência, de algum modo, a outro momento de crise democrática em que jovens estudantes, “cara pintadas”, saíram às ruas, quando das acusações de corrupção que levaram ao *impeachment* de Fernando Collor de Mello, em 1992.

Temos, assim, nesta primeira imagem, elementos indiciais a respeito do lugar de mulheres e pessoas *queer* no movimento das ocupações escolares⁵⁰ e importa aqui refletir sobre os nexos entre esta dimensão da experiência e o contexto de pânico moral, com acusações de que as escolas promoveriam “ideologia de gênero” ao invés de ensinar os conteúdos escolares: nas ruas e no cotidiano das ocupações, os temas do machismo, homofobia foram não somente discutidos em aulões e debates, mas foram tensionados a partir de práticas na gestão dos espaços e nas assembleias, traduzindo o desejo de igualdade em experiências concretas.

Já na segunda imagem, produzida por estudantes, vemos o zelo com o espaço escolar ser mobilizado, ao mesmo tempo, como estratégia de legitimação da ocupação e crítica à precariedade de prédios e equipamentos escolares, comumente provocadas pelos cortes de verbas e a consequente impossibilidade de ter funcionários suficientes para a manutenção.



Figura 2. Estudantes em Goiás limpam a escola (Foto: Divulgada pelos estudantes)

⁴⁹ Para uma discussão sobre a potência da recusa por parte de corpos femininos e/ou racializados, ver Elsa Dorlin, *Autodefesa: uma filosofia da violência* (São Paulo: Ubu, 2020).

⁵⁰ Marcellly Moresco, “Corpos que não importam no fronte das ocupações: protagonismo feminino e LGBTQI+”, em *Ocupar e resistir*.

A imagem testemunha algo que acabamos de apontar: se, no fronte das manifestações políticas, a presença massiva de mulheres poderia parecer uma inversão de expectativas, aqui é a cena da limpeza que revela que, no cotidiano das ocupações, houve o trabalho de não automatizar normas de gênero nas divisões de trabalho – meninas trabalharam na segurança e na manutenção, meninos na limpeza e na cozinha, não a partir de uma mera inversão de papéis, mas do respeito às afinidades de cada um com as diferentes tarefas a serem realizadas, dentro de uma concepção de igualdade e justiça.

A imagem dos estudantes limpando a escola ou consertando aquilo que precisava de manutenção foi importante para sustentar que sua resposta política aos diferentes eventos que desencadearam a educação se devia a seu desejo de serem educados, a seus afetos em relação à instituição escolar (ainda quando o cotidiano ali fosse carregado de tensões ou desânimo), à compreensão de que o que estava em jogo era o futuro. O cuidado como gesto político também representa o alargamento das fronteiras da política, usualmente pensada mais a partir do gesto que corta o tempo e irrompe a cena pública do que o gesto que garante a sobrevivência⁵¹.

O cuidado ganha ainda novos sentidos quando pensado em relação ao que muitos estudantes descobriram nas ocupações: que os espaços negados a eles, por supostamente não estarem em condição de uso, guardavam materiais, equipamentos e livros que poderiam melhorar a qualidade de sua educação.

Como registrado em reportagem de María Martin:

Centenas [das] provas [do Saerj], aliás, junto a outras centenas de livros lacrados foram encontradas no chão pelos alunos em salas trancadas e no segundo andar de um auditório que mal aproveitam porque, dizem eles, o diretor não os deixa entrar. “Em 2014, no meu primeiro ano na escola, só recebi os livros de Português, Filosofia e Arte, e no ano passado fiquei o curso inteiro sem livro de Matemática. Eu achei esses livros, que supostamente não tínhamos, jogados em salas da escola durante a ocupação”, relata Joana Correia, de 18 anos, filha de uma enfermeira e um motorista que, após a demissão do porteiro da escola, passou a perder aulas no turno de noite por “falta de segurança”⁵².

Ao produzirem essa imagem, ao se colocarem em cena no cuidado com o espaço escolar, os estudantes registram sua compreensão de que o que está em disputa também é a responsabilidade e o zelo com o bem público; também denunciam que tais palavras, longe de sustentar discursos vazios (que afirmam com a boca a preocupação com a educação, enquanto a mão assina decretos que a inviabilizam), têm uma dimensão concreta, cotidiana, aqui literalmente conectada ao “chão da escola”.

⁵¹ Alana Moraes, “Antes e depois das paredes: o comum urbano entre mulheres sem-teto na periferia de São Paulo”, *arq. urb* 23 (2018).

⁵² María Martin, “Inspirados em SP, colégios estaduais do Rio vivem onda de ocupações”, *El País Brasil*, 8/4/2016.



Figura 3. "A escola é nossa" (Foto: Danilo Ramos)

Finalmente, a figura 3 ecoa as fotografias escolares de turmas, geralmente feitas ao final do ano, como modo de registro oficial e produção de uma memória dos tempos de escola. Aqui, no entanto, o que está em jogo não é a coletividade institucionalmente produzida pela forma escolar, mas uma comunidade política, criada a partir do gesto de ocupar a escola para se contrapor a injustiças e para reivindicar um direito. A alegria, registrada nos sorrisos e no relaxamento dos corpos, nos fala de uma experiência de vida e contrasta com a seriedade exigida nas fotos oficiais a que nos referimos.

A faixa onde se lê "A escola é nossa" – ideia reiterada em diversas outras ocupações – constitui o pano de fundo dessa coletividade de estudantes. O "nosso" aqui opera para contrapor um direito coletivo ao desejo de privatização do direito à educação, expresso tanto em iniciativas que, de fato, abrem a escola a interesses privados quanto no próprio gerencialismo que autoriza a tomar decisões que afetam a vida de tantos e tantas sem consulta-los. Novamente, é enquanto bem público e comum que a escola é disputada e reabitada durante as ocupações – e é também nesse sentido que o público em geral será convocado a se co-responsabilizar pelo destino dos estudantes e de suas escolas. O "A escola é nossa" também registra, em certa medida, a radicalidade do desejo de auto-determinação dos estudantes, traduzido na atenção constante à horizontalidade e na recusa a se deixarem capturar por modos mais institucionalizados do fazer político, inclusive por parte de associações estudantis formalizadas.

Considerações finais: ocupações de escolas e imaginação política

Iniciamos o texto chamando a atenção para a trajetória mais recente do Movimento Negro no Brasil, destacando sobretudo seus repertórios de ação e a relação complexa que estabelece com o Estado que se configurou depois de 1985 – ao um só tempo demandando que esse Estado enxergue e atenda a população negra e colocando-se contra a dimensão violenta desse mesmo Estado, que mata muito e sobretudo homens e jovens negros e ocupando os espaços institucionais que se abrem, mantendo um conjunto heterogêneo de espaços e ações. Registramos, ainda, o quanto tal modo de atuação por vezes escapa ao olhar de pesquisas sobre movimentos sociais no país, ainda que seja de importância central para a compreensão das dinâmicas da democracia e da cidadania brasileiras.

Na segunda seção, nos ocupamos de traçar as linhas gerais da trajetória das políticas educacionais no mesmo período, pós 1985, procurando sublinhar que concomitantemente à universalização das matrículas no ensino básico e à expansão das vagas no ensino médio e superior, as forças e racionalidades contraditórias presentes nos quadros do Estado produziram uma educação muito heterogênea, recortada por regiões, classes sociais e também do ponto de vista racial – em algumas regiões, por exemplo, a distância educacional entre brancos e não-brancos é de uma década⁵³. Delineamos ainda uma tensão decorrente da agenda educacional do Movimento Negro e dos movimentos feministas, LGBTQI+ e de Pessoas com Deficiência, que tem suscitado afetos tanto no nível da política institucional quanto no “chão da escola”.

As dinâmicas políticas na qual os estudantes secundaristas cresceram e o sistema escolar no qual se formaram foram descritos nas primeiras seções, com todas as suas dificuldades, contradições, incoerências – até pelas sucessivas reformas, sempre incrementais, que vão desconfigurando os ideais delineados em momentos de formulação das políticas, em arenas públicas.

Na última seção, depois de explicar em linhas gerais os motivos imediatos que desencadearam as Ocupações em diferentes estados, tomamos três imagens-testemunho, buscando evidenciar que, a despeito da crise da democracia e da cidadania brasileira (ou dos arranjos em que a Nova República se assentou), que se tornou mais visível desde Junho de 2013 e com efeitos regressivos/repressivos desde 2016, as estudantes e os estudantes que ocuparam as escolas produziram novas imaginações sobre a política, a educação escolar e a cidadania.

Ainda que depois do fim das ocupações tenhamos assistido a um incremento das forças conservadoras sobre a educação e a juventude, longe de representar a fragilidade do movimento, isso indica seu imenso potencial de ruptura. Nas manifestações pelo direito à educação e nas ocupações, o que as estudantes conseguiram foi fissurar uma série de concepções vazias sobre o direito e a cidadania, sobretudo desnudando as estratégias por meio das quais o Estado segmenta a população para se lançar sobre os grupos que lhe criam problemas: a partir de suas táticas de comunicação e modos de colocar seus corpos na rua, elas e eles acabaram mostrando o avesso dos processos de desqualificação e criminalização da juventude pobre, preta e periférica e produziram um corte nas

⁵³ Daniela O. Valverde e Lauro Stocco, “Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação”, *Estudos Feministas* 17, no. 3 (2009).

sensibilidades públicas, geralmente inclinadas a legitimar a violência contra corpos dissidentes⁵⁴. Eles revelaram – talvez até mais para si mesmos do que para a opinião pública – a pobreza da educação que lhes é oferecida e manifestaram sua recusa. Uma recusa que é tanto a *essa educação* quanto aos próprios termos da participação e da cidadania – como formulou um estudante, contando do processo de decidir pela ocupação, “[...] o Estado devia servir a gente, sabe? Lutar contra o Estado, pra mim foi um choque, foi aquele soco: cara, agora você é contra o Estado, o *Estado não está te fazendo bem*, então agora você é contra ele”⁵⁵.

⁵⁴ Veja-se, por exemplo, o canto entoado por estudantes após a escola ocupada ter sido cercada pela PM e a Secretaria Municipal de Educação ter registrado um Boletim de Ocorrência criminal acusando-os de depredação de patrimônio público. Antonia M. Campos, Jonas Medeiros e Márcio M. Ribeiro, “Sou estudante/ Não sou ladrão/ Não vim pra escola/ Pra voltar de camburão”, em *Escolas de luta*, 95.

⁵⁵ *Ibid.*, 83.

Referências bibliográficas

- Alberti, Verena e Amílcar Pereira. *História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2004.
- Avritzer, Leonardo e Sergio Costa. "Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina". *Dados* 47 (2004): 703-728.
- Azevedo, Célia Maria Marinho. "A recusa da 'raça': anti-racismo e cidadania no Brasil dos anos 1830". *Horizontes antropológicos* 2, no. 24 (2005): 297-320.
- Beisiegel, Celso de R. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro, 2006.
- _____. "Educação e Sociedade no Brasil após 1930". Em *História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano, v.4. (Economia e Cultura)*, Boris Fausto org., 382-416. São Paulo: Difel, 1986.
- Bringel, Breno. "Fronteiras difusas: intelectuais e a criação de conhecimentos sobre os movimentos sociais no Brasil". Em *Ciência e Política – Memória de Intelectuais*, Marco Antonio Perruso org., 57-62. Rio de Janeiro: Mauad, 2015.
- BRINGEL, Breno e Marco Antônio Teixeira. "Repertórios de ação e repertórios de interpretação: trinta anos de estudos sobre os movimentos sociais no Brasil". Em *Movimentos Sociais e Engajamento Político: trajetórias e tendências analíticas*, Ilse Scherer Warren e Lígia Luchmann orgs., 43-76, Florianópolis: Editora UFSC, 2015.
- Brown, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente*. São Paulo: Politeia, 2019.
- Caldeira, Teresa P. do R. "Qual a novidade dos rolezinhos? Espaço público, desigualdade e mudança em São Paulo". *Novos estudos* 98 (2014): 13-20.
- Campos, Antonia M., Jonas Medeiros e Márcio M. Ribeiro. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016.
- Corrochano, Maria Carla, Monika Dowbor e Fabiana A. A. Jardim. "Juventudes e participação política no Brasil do século XXI: quais horizontes?". *Laplage em Revista* 4, no. 1 (2018): 50-66.
- DAS, Veena. *Vida e palavras: a violência e sua descida ao ordinário*. São Paulo: Editora Unifesp, 2020.
- DAS, Veena e Deborah Poole eds. *Anthropology in the margins of the State*. Santa Fe: School of American Research Press, 2004.
- Didi-Huberman, Georges. "Através dos desejos (fragmentos sobre o que nos subleva)" Em *Levantes*, 289-380. São Paulo: Edições Sesc, 2017.
- Domingues, Petrônio. "O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil". *Cadernos de Pesquisa* 39, no. 138 (2009): 963-994.

- _____. "Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos". *Tempo Social* 12, no. 23 (2007): 100-122.
- Dorlin, Elsa. *Autodefesa: uma filosofia da violência*. São Paulo: Ubu, 2020.
- Draibe, Sônia. "As políticas sociais do regime militar brasileiro (1964-84)". Em *21 anos de regime militar: balanços e perspectivas*, Maria Celina D'Araujo org., 271-309. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1994.
- Dubet, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2018.
- Ferraro, Caio Cândido. *Religiões afro-brasileiras na escola: silenciamentos que a lei 10.639/03 (ainda) não pôde revogar*. Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.
- Fogo Cruzado e Fundação Getúlio Vargas, RJ. *Educação em alvo: o efeito da violência armada nas salas de aula 2016-2017*. Marco Aurélio Ruediger coord. Rio de Janeiro: FGV/DAPP, 2017.
- Gohn, Maria da Glória. "Movimentos sociais e educação no Brasil". Em *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*, Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúrion Melo orgs., 37-52. São Paulo: Editora 34, 2019.
- Goldman, Marcio, Ana Claudia Cruz Silva. "Os muitos movimentos negros". *Folha de São Paulo*, 23/11/2008.
- Gomes, Flávio e Petrônio Domingues orgs. *Políticas da raça: experiências e legados da Abolição e da Pós-emancipação no Brasil*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2014.
- Gonzalez, Lélia. "O movimento negro na última década". Em *O lugar do negro*, Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg orgs., 10-66. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- Guimarães, Antonio Sérgio A. "Cidadania e retóricas negras de inclusão social". *Lua Nova* 85 (2012): 13-40.
- _____. "Democracia racial: o ideal, o pacto, o mito". *Novos estudos* 61 (2001): 147-162.
- IPEA. "Efetivação do direito à educação: inclusão e melhoria da qualidade". Em *Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas* 3 vols., 617-636. Brasília: IPEA, 2009.
- _____. *Políticas sociais: acompanhamento e análise (1995-2005)*. Edição especial, no. 13. Brasília: IPEA, 2007.
- Januário, Adriano et. al. "As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social". *Revista Fevereiro* 9 (2016): 1-26.
- Jardim, Fabiana A. A. "Pobreza e cidadania no Brasil (1985-2015): olhares a partir das relações entre trabalho e educação". *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho* 20, no. 2 (2017): 187-201.

- Lavalle, Adrian G., Graziela Castello e Renata M. Bichir. "Quando os novos atores saem de cena: continuidades e mudanças na centralidade dos movimentos sociais". *Política & Sociedade* 3, no. 5 (2004): 35-54.
- Gomes, Nilma Lino. "O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e produção de saberes". *Política & Sociedade* 10, no. 18 (2011): 133-154.
- Malta, Antonia M. "Escolas de luta, ladrões de merenda: dois momentos das ocupações de escolas em São Paulo". Em *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*, Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúriom Melo orgs., 79-102. São Paulo: Editora 34, 2019.
- Martin, María. "Inspirados em SP, colégios estaduais do Rio vivem onda de ocupações". *El País Brasil*, 8/4/2016.
- Medeiros, Jonas, Adriano Januário e Rúriom Melo. "Introdução". Em *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*, Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúriom Melo orgs., 19-34. São Paulo: Editora 34, 2019.
- Moraes, Alana. "Antes e depois das paredes: o comum urbano entre mulheres sem-teto na periferia de São Paulo". *arq.urb* 23 (2018): 64-81.
- Moreno, Gilberto G. "Tudo o que a gente faz na quebrada é política": vida associativa nas bordas da cidade. Tese Doutorado em Educação, apresentada à Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, 2014.
- Moresco, Marcielly Moresco. "Corpos que não importam no fronte das ocupações: protagonismo feminino e LGBTQI+". Em *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*, Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúriom Melo orgs., 271-290. São Paulo: Editora 34, 2019..
- Munanga, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- Oliveira, Romualdo P. de. "Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica". *Educação e Sociedade* 28, no. 100, especial, out (2007): 661-690.
- Pereira, Rafael F. de Souza. *O protesto liberal-conservador e a participação política na escola: sujeitos, discursos e antagonismo na rede municipal de ensino de São Paulo entre 2018 e 2022*. Qualificação, Doutorado em Mudança Social e Participação Política Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2022.
- Ratts, Alex. "Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade no movimento negro de base acadêmica". Em *Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*, Amauri Mendes Pereira e Joselina da Silva orgs., 81-108. Belo Horizonte: Nandyala Livros e Serviços Ltda, 2009.
- Rios, Flávia. "O protesto negro no Brasil contemporâneo". *Lua Nova* 85 (2012): 41-79.
- Rios, Flávia. "Movimento negro brasileiro nas Ciências Sociais (1950-2000)". *Sociedade e Cultura* 12 (2009): 263-274.

- Santos, Sônia Beatriz dos. "As ONGs de mulheres negras no Brasil". *Sociedade e cultura* 12, no. 2 (2009): 275-288.
- Santos, Wanderley Guilherme. *Cidadania e justiça*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1979.
- Scherer-Warren, Ilse. *Redes de movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1993.
- Schilling, Flávia. "Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa?". *Educação e Pesquisa* 39, no. 1 (2013): 31-48.
- Tavolari, Bianca et. al. "As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015-2016)". *Novos estudos* 37, no. 2 (2018): 291-310
- Teitelbaum, Benjamin. *A guerra pela eternidade: o retorno do Tradicionalismo e a ascensão da direita populista*. Campinas: Editora Unicamp, 2020.
- Valverde, Daniela O. e Lauro Stocco. "Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação". *Estudos Feministas* 17, no. 3 (2009).
- Ximenes, Salomão. "Contra quem os estudantes lutam? As ocupações secundaristas no epicentro das disputas sobre a escola pública". Em *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*, Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúriom Melo orgs., 53-74. São Paulo: Editora 34, 2019.

Sobre os autores

Fabiana A. A. Jardim. Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (São Paulo, Brasil). Doutora em Sociologia, Mestre e Graduada em Ciências Sociais pela Universidade São Paulo. Coordenadora, com Osvaldo Javier López-Ruiz, do Grupo de Pesquisadores sobre Governo, Ética e Subjetividade (GES). E-mail: fajardim@usp.br.

Uvandererson Vitor da Silva. Membro da Fundação Fundo Brasil de Direitos Humanos (São Paulo, Brasil). Doutor em Sociologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestre em Sociologia e Graduado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. E-mail: uvandererson@yahoo.com.br.

COVID-19 y trabajo docente: nuevas asociaciones socio-materiales en una escuela técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

COVID-19 and Teaching Work: New Socio-Material Associations in a Technical School in the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina

COVID-19 e trabalho docente: novas associações sociomateriais em uma escola técnica da Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina

Analía Inés Meo

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Ana Inés Heras

UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN

Mariano Chervin

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Álvaro Martínez Rubiano

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Recibido: 12 de abril 2022

Aceptado: 24 de junio de 2022

Resumen

Este artículo analiza la dimensión socio-material del trabajo docente durante la pandemia del COVID-19 en una escuela técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 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. Se adoptó una estrategia metodológica que incluyó, por un lado, estancias etnográficas en la escuela antes de la pandemia, y, por el otro, la realización de una investigación visual colaborativa y el uso de herramientas de la investigación digital durante el cierre de las escuelas y la vuelta interrumpida a las aulas. 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. Muestra que ciertas asociaciones fracasaron y que otras pudieron estabilizarse, institucionalizarse y alterar variados aspectos del trabajo docente, desplegando así innovaciones educativas no anticipadas.

Palabras clave: trabajo docente; dimensión socio-material; plataformas digitales; teoría del actor red (TAR); COVID-19

Abstract

This article analyzes the socio-material dimension of teaching work during the COVID-19 pandemic in a technical school in the Autonomous City of Buenos Aires. Using Actor Network Theory, it critically describes how human and non-human actants (as is the case of educational digital platforms) deployed association strategies to sustain schooling during the period of preventive and compulsory social isolation (ASPO) and that of preventive and mandatory social distancing (DISPO) in the years 2020 and 2021. It adopted a methodological strategy that included, on the one hand, ethnographic stays at school before the pandemic, and, on the other, visual research collaboration and the use of digital research tools during the closure of schools and the interrupted return to classrooms. The article contributes to the emerging field of critical studies on educational platforms, distancing itself from views that interpret technologies as mere tools or as capable of transforming social and pedagogical relations by their simple presence. It shows that certain associations failed and that others were able to stabilize, institutionalize and alter various aspects of teaching work -thus deploying unanticipated educational innovations.

Keywords: teaching work; socio-material dimension; digital platforms; Actor Network Theory (TAR); COVID-19

Resumo

Este artigo analisa a dimensão sociomaterial do trabalho docente durante a pandemia de Covid19 em uma escola técnica da Cidade Autónoma de Buenos Aires. Por meio da Teoria do Ator em Rede, descreve criticamente como os actantes humanos e não humanos (como é o caso das plataformas digitais educacionais) implantaram estratégias associativas para sustentar a escolarização durante o período de isolamento social preventivo e obrigatório (ASPO) e o de distanciamiento social preventivo e obrigatório (DISPO) nos anos de 2020 e 2021. Adotou uma

estratégia metodológica que incluiu, por um lado, permanências etnográficas na escola antes da pandemia e, por outro, a realização de colaboração em pesquisas visuais e o uso de ferramentas de pesquisa digital durante o fechamento das escolas e o retorno interrompido às salas de aula. O artigo contribui para o campo emergente dos estudos críticos sobre plataformas educacionais, distanciando-se de visões que interpretam as tecnologias como meras ferramentas ou como capazes de transformar as relações sociais e pedagógicas por sua simples presença. Mostra que certas associações falharam e que outras foram capazes de estabilizar, institucionalizar e alterar vários aspectos do trabalho docente - implantando, assim, inovações educacionais imprevistas.

Palavras-chave: trabalho docente; dimensão sócio-material; plataformas digitais; teoria ator-rede (TAR); COVID-19

Introducción

En marzo del 2020 la implementación de medidas sanitarias en más de cien países para enfrentar la pandemia del COVID-19 llevó a una profunda transformación de los modos cotidianos de existencia. Las escuelas no fueron la excepción y las alteraciones en el ámbito educativo afectaron a docentes, directivos/as, otro personal escolar, alumnos/as y familias¹. Con el cierre físico de los establecimientos se desmanteló la organización temporal y espacial de la escolarización, y se *domicializó*², en términos de Dussel, el hacer escuela³.

En Argentina, numerosos estudios han caracterizado y analizado diferentes aspectos de este tiempo. Identificaron una gran variedad de acciones orientadas a sostener la escolarización secundaria, tales como el despliegue de iniciativas de políticas a nivel nacional y provincial, la reorganización doméstica de estudiantes y docentes para establecer el vínculo de forma remota, esfuerzos institucionales para poner en marcha nuevas formas de vincularse y enseñar, estrategias para garantizar la conectividad vía Internet y el acceso a dispositivos electrónicos (celulares, computadoras, cámaras, tablets u otros), entre otras⁴. Más allá del establecimiento de políticas nacionales y jurisdiccionales de continuidad pedagógica, las investigaciones han documentado que la escolarización en pandemia amplió desigualdades educativas y sociales preexistentes y promovió la emergencia de otras de nuevo tipo, en particular relativas a la conectividad a Internet y al equipamiento TIC⁵. Con relación al trabajo docente, se identificaron procesos de intensificación

¹ "Cierre de escuelas por el coronavirus: hay 850 millones de niños y jóvenes afectados", ONU, consultado el 5 de marzo de 2020, disponible en <https://news.un.org/es/story/2020/03/1470641>.

² Utilizaremos el entrecomillado para referirnos a categorías y expresiones utilizadas por autoridades, docentes y documentos oficiales.

³ Inés Dussel, Patricia Ferrante y Dario Pulfer, "Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado", en *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (Buenos Aires: UNIFE: Editorial Universitaria, 2020), 351ss; Ben Williamson, Rebecca Eynon y John Potter, "Fandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education during the Coronavirus Emergency", *Learning, Media and Technology* 45, no. 2 (2020): 111.

⁴ Valeria Dabénigo, Ada Freytes Frey, y Analia Inés Meo, "COVID-19 y TIC: estrategias pedagógicas y desigualdades educativas en clave institucional", *Itinerarios educativos* 1, no. 14 (2021): 30-44; Marcelo Graciosi Barrios, "Resistir la pandemia desde los márgenes del sistema escolar: La experiencia de la Escuela Secundaria N° 60 del Gran Resistencia", *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación* 12, no. 15 (2021): 27-43; Pablo Nahuel de Napoli, Adriana María Gogliano, e Iñaki Bardín, "Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia", *Praxis Educativa* 26, no. 1 (2022): 1-25; María Emilia Di Piero y Jessica Sheila Miño Chiappino, "Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional", en *Pandemia y crisis: El COVID-19 en América Latina* (Guadalajara: Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados, 2021), 409-431.

⁵ Marisa Álvarez, Natalia Gardyn, Alberto Iardevlevsky, y Gabriel Rebello, "Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9, no. 3 (2020): 25-43; Mariano Anderete Schwal, "Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia", *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 2, no. 2 (2021): 42-56.

de las tareas que conllevaron un aumento significativo de la sobrecarga mental y psíquica. Esto se debió, entre otras cuestiones, al incremento de la cantidad de horas trabajadas; a la exacerbación de las dificultades para conciliar las actividades laborales con las tareas de cuidado en el hogar —en especial para mujeres—; y a la ampliación y diversificación de tareas y saberes que los/as docentes tuvieron la necesidad de incorporar al trabajo cotidiano para intentar sostener la escuela y el vínculo con autoridades, colegas, estudiantes y sus familias⁶.

En cuanto al uso de programas y softwares educativos, se identificó la utilización de distintas plataformas y modos de comunicación para sostener los vínculos entre autoridades y docentes, y entre estos/as y sus estudiantes. Esto evidenció que el uso de plataformas digitales fue más extendido entre escuelas del sector privado con estudiantes de familias de clases medias y medias altas, y el del WhatsApp en estatales, a las que asisten jóvenes de clases bajas y medias bajas.

Sin embargo, no hemos encontrado estudios que describan la dimensión socio-material del trabajo docente durante la pandemia y que interroguen los efectos laborales del ingreso de ciertos objetos, tales como las plataformas digitales. Este artículo muestra cómo, en su búsqueda por sostener la escolarización, se desarrollaron varias asociaciones de actantes humanos y no humanos. Algunas no lograron estabilizarse, fueron perdiendo fuerza y capacidad de actuar, y otras tendieron a consolidarse. Ponemos en evidencia cómo dichas asociaciones entre actantes reorganizaron el trabajo y afectaron los modos de vivirlo. También mostramos cómo algunas asociaciones llegaron a institucionalizarse al finalizar el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Para ello, hemos analizado un corpus de materiales generado en colaboración con docentes, directivos/as y estudiantes de una escuela técnica de la Ciudad de Buenos Aires⁷ con el propósito de indagar críticamente el carácter homogéneo y meramente instrumental que suele atribuirse a estas tecnologías. Nos distanciamos de las perspectivas que interpretan a los objetos y tecnologías como meras herramientas o instrumentos, o como determinantes de acciones. Adoptamos la Teoría del Actor Red (TAR, de ahora en adelante) para argumentar que las plataformas digitales hicieron hacer, es decir, habilitaron, promovieron y dificultaron asociaciones con humanos. Esta capacidad performativa de las tecnologías señaladas contribuyó a reorganizar aspectos del trabajo docente.

Este trabajo está organizado en cuatro secciones. En la primera, presentamos a la TAR y a una serie de conceptos sensibilizadores que nos brindaron la posibilidad de comprender los procesos de asociaciones entre humanos y no humanos en la escuela técnica. En la segunda, presentamos el contexto en que se desarrolló nuestro trabajo de investigación. En la tercera, describimos analíticamente los rápidos procesos de incorporación forzada de una plataforma educativa (la de Microsoft Teams); las exigencias, posibilidades y limitaciones que la misma impuso a docentes y estudiantes de la escuela; y la adopción, ante el “fracaso” de la plataforma para comunicarse con los/as estudiantes, de otras tecnologías (como el WhatsApp y el uso de “cuadernillos”) para sostener una escolarización inclusiva sin estar en la escuela. Finalizamos nuestro escrito con algunas conclusiones.

⁶ Analia Inés Meo, y Valeria Dabenigno, “Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones”, *RASE* 14, no. 1 (2021): 103-127; Nora Gluz, Marcelo David Ochoa, Verónica Cáceres, Valeria Martínez del Sel y Pablo Sisti, “Continuidad pedagógica en pandemia: Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad”, *Revista Iberoamericana de Educación* 86, no. 1 (2021): 27-42; Pablo Ariel Becher, “Educación en tiempos de pandemia. Condiciones laborales y percepciones sobre el trabajo docente virtual en la Ciudad de Bahía Blanca (Argentina)”, *Centro de Emprendedorismo, Inovação e Tecnologia; Revista Científica Educação* 1, no. 14 (2020): 922-945; Walter Hugo Mello Da Silva, “El trabajo docente en tiempos de pandemia, educación remota y desigualdad educativa: percepciones, discursos y prácticas de los y las profesores/as de escuelas secundarias de Florencio Varela en el año 2020”, Tesis, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2021.

⁷ Todos los nombres de instituciones y personas son seudónimos.

La TAR como un lenguaje sensibilizador para hacer visible a las plataformas educativas

Como señalan distintos estudios⁸, la TAR es un enfoque que permite rastrear tanto lo heterogéneo y lo precario, como aquellas dimensiones y actantes marginados en los análisis sociológicos dominantes –como es el caso de los objetos–. Como nota aclaratoria, señalamos que Bruno Latour ha usado el término *actante* para referirse a humanos y no humanos que articulan sus agencias y producen efectos. Por eso, la TAR busca entender cómo se forman empíricamente ensamblajes y asociaciones entre actantes humanos y no humanos que forman lo social. Este enfoque va a contramano del sentido común sociológico que postula la existencia de un marco explicativo de las acciones sociales⁹.

Las redes socio-materiales dan cuenta de procesos extendidos en el tiempo y el espacio, más o menos estables, que por lo general ocultan su estado precario y el esfuerzo constante que hacen sus integrantes por sostenerlas¹⁰. Desde esta perspectiva, algunos conceptos de uso frecuente en la investigación educativa, tales como los de régimen académico, formato y cultura escolar, se ponen en entredicho y se los cuestiona como nociones autoevidentes. Más bien, siguiendo a la TAR, refieren a efectos semi-estables de un complejo trabajo colectivo, dislocado (*dislocated*) y distribuido, motorizado por actantes humanos y no humanos de distinto tipo¹¹.

Sin embargo, hay momentos históricos, como el que analiza este artículo, en los cuales ciertas nociones –como las de escuela, inclusión y calidad educativa– son puestas en cuestión y las redes socio materiales que las sostienen son fuertemente desestabilizadas, o incluso desaparecen. Siguiendo a Latour, entendemos que la TAR resulta útil para analizar estos momentos en donde se desnaturalizan asociaciones y se empiezan a gestar otras –no anticipadas ni orquestadas desde un centro– que pueden provocar transformaciones e innovaciones al instituir nuevas prácticas y significados¹².

Esta atención a actantes de distinto tipo, siguiendo el vocabulario que introduce la TAR, se corresponde con un *principio de simetría*¹³, el cual supone tratar a cada uno de los elementos de esa diversidad que compone un ensamblaje con la misma dignidad, ya sean humanos o de otro tipo. Partiendo de tal premisa, observamos cómo el uso de ciertos aplicativos de la plataforma Microsoft Teams (de ahora en más Teams), de las tecnologías de Internet, de computadoras (de escritorio y móviles) y dispositivos periféricos (como cámara y parlantes) y ciertas representaciones sobre la escuela técnica “Inclusión para Todos/as” (IPT, de ahora en adelante) se asociaron. En este análisis mostramos estos esfuerzos de asociación y la desigual capacidad para conjugar intereses con

⁸ Tara Fenwick y Richard Edwards, *Actor-Network Theory in Education*. (Nueva York: Routledge, 2010); John Law, “Actor Network Theory and Material Semiotics”, en *The New Blackwell Companion to Social Theory* 3, Bryan S. Turner ed. (Nueva Jersey: Blackwell Publishing Ltd, 2009): 141-158; Annemarie Mol, “Actor-Network Theory: Sensitive Terms and Enduring Tensions”, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50, no. 1 (2010): 253-269.

⁹ Bruno Latour, *Reensamblar lo social—una introducción a la teoría del actor-red*, (Buenos Aires: Manantial, 2008); Bruno Latour, *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2007). Bruno Latour, “Etnografía de un caso de ‘alta tecnología’: sobre Aramis”, *Política y sociedad* 14 (1993): 77-98.

¹⁰ Inés Dussel, “Sobre la precariedad de la escuela”, en *Elogio de la Escuela*, Jorge Larrosa Bondia ed. (Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2018), 63ss.

¹¹ Inés Dussel, “The Assembling of Schooling: Discussing Concepts and Models for Understanding the Historical Production of Modern Schooling”, *European Educational Research Journal* 12, no. 2 (2013): 176-189; Jason Beech y Alejandro Artopoulos, “Interpreting the Circulation of Educational Discourse across Space: Searching for New Vocabularies”, *Globalisation, Societies and Education* 14, no. 2 (2016): 251-271.

¹² Latour, *Reensamblar lo social*, 69-94.

¹³ *Ibid.*, 129-175.

estudiantes y sostener la continuidad pedagógica instalada como horizonte de política educativa en el 2020.

Para que las asociaciones que dan lugar a una red socio-material se concreten, es necesario que se efectúe lo que en el vocabulario de la TAR se conoce como *traducción*, un proceso a través del cual diversas entidades, coexistentes o no en espacio y tiempo, se desplazan y se conectan entre sí¹⁴. La traducción refiere, por tanto, al trabajo y formas de afectación que distintas entidades hacen unas sobre otras a los fines de formar un ensamblaje. Según Latour, las asociaciones son cadenas de traducciones, que a su vez se producen a través de delegaciones y de inscripciones. Las inscripciones son definidas como “intereses conjugados” presentes en materiales durables¹⁵. Para lograr esa articulación de intereses se pueden desplegar acciones de diferente tipo: inscripción/reinscripción, conscripción (reclutamiento), adscripción o adhesión, prescripción y circunscripción (por medio de la inclusión y la exclusión). Las inscripciones/reinscripciones pueden ser materiales o digitales, y referir a textos, visualizaciones de distinto tipo o artefactos técnicos. Suponen, a su vez, la inscripción de programas de acción, los cuales definen qué recursos son necesarios para usar el objeto, qué función tiene ese objeto y cuál es el tipo de usuario/a esperado/a (al cual se le exige una serie de habilidades para operarlo). Las inscripciones tienen una dimensión moral dado que incluyen en sus programas de acción conductas esperadas o consideradas legítimas. Así, Latour afirma que los “artefactos asumen los deseos y necesidades contradictorias de los humanos y no humanos”¹⁶ (nuestra traducción), ya que una inscripción supone una delegación de lo que debe hacerse (aunque nada dice sobre si esa delegación será obedecida, es decir, la prescripción puede no ser efectuada).

Nuestra investigación moviliza el lenguaje de la TAR y contribuye al emergente campo de estudios críticos sobre plataformas digitales educativas¹⁷. En los últimos años, se han desarrollado investigaciones socio-materiales atentas a los dispositivos materiales digitales (*device aware*), interpretándolos como artefactos que se conectan, constituyen y son constituidos por redes socio-técnicas. Desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas, estos estudios rastrean condiciones de emergencia, características y efectos de la introducción de plataformas digitales en distintos sistemas educativos. Se trata de estudios realizados antes de la pandemia que problematizan variados temas en distintos países, tales como las visiones sobre la educación que subyacen a estas plataformas y que sus desarrolladores se proponen efectuar; la producción de subjetividades de docentes y estudiantes; los modos en que la política educativa es performada por plataformas y varios actantes humanos y no humanos –promoviendo procesos de privatización de distintos aspectos de la escolarización–; y las alteraciones que suponen al gobierno de la educación¹⁸.

¹⁴ *Ibid.*, 47-65.

¹⁵ Bruno Latour, “Visualization and Cognition”, *Knowledge and Society* 6, no. 6 (1986): 14-20.

¹⁶ Bruno Latour, “Where are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts”, en *Shaping Technology/Building Society: Studies in Sociotechnical Change*, W. E. Bijker y J. Law eds. (Cambridge MA: MIT Press, 1992): 168.

¹⁷ Mathias Decuyper, Emiliano Grimaldi, y Paolo Landri, “Introduction: Critical Studies of Digital Education Platforms”, *Critical Studies in Education* 62, no. 1 (2021); Neil Selwyn, “Data Entry: Towards the Critical Study of Digital Data and Education”, *Learning, Media and Technology* 40, no. 1 (2015): 64-82.

¹⁸ Steven Lewis, “Providing a Platform for ‘What Works’: Platform-Based Governance and the Reshaping of Teacher Learning Through the OECD’s PISA4U”, *Comparative Education* 56, no. 4 (2020): 484-502; Martin Kornberger, Dane Pflueger y Jan Mouritsen, “Evaluative Infrastructures: Accounting for Platform Organization”, *Accounting, Organizations and Society* 60 (2017): 79-95; Emiliano Grimaldi, y Stephen J. Ball, “The Blended Learner: Digitalisation and Regulated Freedom-Neoliberalism in the Classroom”, *Journal of Education Policy* 36, no. 3 (2021): 393-416; José Van Dijck y Thomas Poell, “Social Media Platforms and Education”, en *The SAGE Handbook of Social Media* (Londres: SAGE, 2017), 579-591.

La escuela, nuestro estudio y las preguntas de investigación

Nuestra investigación fue realizada en una escuela técnica que se define como “inclusiva” y depende de una universidad nacional pública. Creada en el 2015, tenía el mandato de garantizar el “ingreso, el reingreso, la permanencia y promoción de estudios” de jóvenes “que vivan en barrios en situación de vulnerabilidad, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social”¹⁹. Esta escuela es considerada por sus autoridades y docentes como “fundacional”, “innovadora” y cuyo propósito era lograr algo “impensable” en las escuelas “técnicas tradicionales”: garantizar la educación de calidad y el sostenimiento de las trayectorias escolares de todos/as sus estudiantes. Estos objetivos se inscribieron en el marco de un acuerdo entre el Ministerio de Educación de la Nación y autoridades de la universidad que a su vez se enmarcó en una iniciativa más amplia de política nacional que, por un lado, buscaba terminar con el carácter selectivo de las escuelas universitarias tradicionales y, por el otro, reorganizó de manera fundamental la escolarización secundaria mediante la eliminación de la repetición escolar –rasgo característico de la gran mayoría de las escuelas secundarias comunes y universitarias en Argentina–.

La escuela IPT se localiza en el sur de la CABA, en una comuna con un ritmo de crecimiento poblacional superior al resto y con los peores indicadores sociales y educativos. Por ejemplo, en 2019, el porcentaje de su población en situación de pobreza multidimensional era del 47,3%, siendo la tasa más alta de la ciudad (el promedio era de 20,3%)²⁰; y las tasas de sobreedad²¹ y repitencia²² en secundaria eran las más altas de la jurisdicción. La matrícula de estudiantes y el número de docentes se incrementó año a año. En el 2019, había alrededor de 300 estudiantes y 50 docentes. Según registros escolares, aproximadamente el 75% del estudiantado vivía en zonas aledañas y la mitad en asentamientos urbanos precarios. De acuerdo a registros administrativos y relatos de docentes y autoridades, la mayoría de los/as adultos/as responsables del estudiantado no había completado la escuela secundaria. La mayoría del plantel docente fue elegida por el equipo de conducción, y contaba con experiencia de trabajo en escuelas secundarias de la CABA y, en algunos casos, en otras escuelas universitarias. Sus cargos docentes incluían tiempo para planificar y dar clases, brindar apoyo, y también para participar de espacios institucionales de trabajo (algo bastante inusual en las escuelas secundarias comunes de la CABA).

El análisis de los resultados aquí presentados se inscribe en una investigación sobre el proceso de construcción social de identidades laborales. En los relatos y fotografías que compartieron hacían referencia a una gran variedad de objetos y tecnologías, y a disputas simbólicas en torno a la escuela técnica, a lo que debía enseñarse, a cómo se debía hacerlo y al tipo de responsabilidad que los/as docentes debían asumir respecto de las trayectorias y aprendizajes de sus estudiantes.

Desde el 2015, hemos examinado las experiencias y trayectorias laborales de docentes del área

¹⁹ Documento “Resolución de creación de la escuela IPT”.

²⁰ “Distribución porcentual de población por condición de pobreza multidimensional según comuna. Ciudad de Buenos Aires. Año 2019”, Dirección General de Estadística y Censos - Ministerio de Hacienda y Finanzas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Encuesta Anual de Hogares, 2019, consultado el 25 de marzo de 2022, disponible en <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=122433>.

²¹ “Modalidad común. Nivel secundario. Porcentaje de alumnos/as repetidores por sector de gestión y comuna. Ciudad de Buenos Aires”, Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa - Ministerio de Educación (GCBA) Año 2006/2020, consultado el 25 de marzo de 2022, disponible en <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=73778>.

²² “Modalidad común. Nivel secundario. Porcentaje de alumnos/as repetidores por sector de gestión y comuna. Ciudad de Buenos Aires”, Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa - Ministerio de Educación (GCBA) Año 2006/2020, consultado el 25 de marzo de 2022, disponible en <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=73778>.

técnica. Analía Meo (directora del proyecto) ha realizado estancias etnográficas y entrevistas de foto-elicitación; mientras que otros/as de los/as autores/as han participado de dicho trabajo en distintos momentos. Desde que se ingresó a la escuela, se ha solicitado consentimiento informado y por escrito a autoridades, docentes, estudiantes y a sus tutores/as legales. Durante el trabajo de campo, se fueron forjando relaciones de confianza y diálogo con adultos/as y jóvenes que se reflejaron en el sostenido y explícito consentimiento a participar de la investigación. En el caso de las fotografías, tanto el rector de la escuela como docentes y estudiantes con los/as que trabajamos firmaron consentimientos específicos en los que la directora del proyecto se comprometía a volver a solicitar autorizaciones en el caso que quisiera hacerlas públicas (ya sea en eventos académicos o en publicaciones).

A principio del 2020 teníamos planificado continuar con nuestro trabajo de campo. Sin embargo, el cierre de las escuelas y nuestro propio encierro exigió repensar cómo podíamos hacer investigación sobre la dimensión socio-material del trabajo docente en un escenario completamente inédito, en el cual ciertos objetos, espacios, artefactos e inscripciones que hacían al tiempo-espacio escuela fueron reemplazados de manera forzada por otros. Durante el 2020 y el 2021 desplegamos distintas formas de producir evidencia: i) la producción de una publicación colectiva y colaborativa con imágenes y relatos de docentes del área técnica; ii) la observación participante y videograbación de clases virtuales y sincrónicas de una materia; y iii) la realización de entrevistas de manera remota. A continuación, presentamos estas estrategias que nos exigieron improvisación e innovación metodológica, así como la recreación de formas de producir evidencia que ya conocíamos antes de la pandemia –inaugurando un componente de investigación digital que no habíamos anticipado–²³.

En primer lugar, en julio del 2020, casi cuatro meses después del inicio del ASPO, convocamos a un grupo de docentes del área técnica a producir un registro verbo-visual colectivo de cómo estaban viviendo en su escuela ese momento histórico²⁴. La invitación fue a producir colaborativamente una publicación y objetivar vivencias con imágenes y textos que hicieran visible prácticas, significados, aprendizajes y emociones. Desde el inicio, los/as docentes sabían que esta producción sería pública y asumieron con gusto varios roles –tales como el de fotógrafos/as, escritores/as de micro-relatos, y autores/as–. Las reuniones del equipo se realizaron a través de la plataforma Zoom de manera quincenal hasta principios de diciembre de 2020. Todas las sesiones fueron videograbadas con la explícita autorización de los/as docentes. En los primeros encuentros, los/as docentes compartieron textos propios e imágenes de otros/as (como historietas o fotografías encontradas en las redes) para comunicar lo que vivían y sentían en sus esfuerzos por seguir haciendo escuela. En esos encuentros, conversamos sobre estas producciones y reflexionamos sobre la dificultad de expresar con imágenes, e incluso palabras, lo que estaba pasando. En agosto, el ingreso al grupo de una realizadora visual contribuyó a que los/as docentes produjeran imágenes. En noviembre, habían producido un corpus de 106 fotografías y tres fotomontajes. Luego de una larga tarea colaborativa de edición y curación de imágenes y textos, publicamos un libro digital y otra versión impresa más breve en la segunda parte del 2021.

En segundo lugar, Álvaro Martínez Rubiano realizó observaciones participantes de clases

²³ Sarah Pink, "Technologies, Possibilities, Emergence and an Ethics of Responsibility: Refiguring Techniques", *Refiguring Techniques in Digital Visual Research* (Cham: Palgrave Macmillan, 2017), 1-12.

²⁴ Los/as autores/as de este artículo participamos de este proceso asumiendo distintas responsabilidades.

virtuales durante octubre y noviembre de 2020. Con el permiso de Facundo, el docente a cargo del curso, y sus estudiantes, asistió a videollamadas destinadas a quinto y sexto año. Durante este periodo, sostuvo una comunicación continua con Facundo a través de WhatsApp (de ahora en adelante WA), intercambiando mensajes escritos y audios para coordinar los encuentros y hablar sobre los “proyectos” que desarrollaba con estudiantes y colegas. Los encuentros fueron grabados por este docente y luego compartidos con el equipo de investigación.

En tercer término, durante el 2021, Analía Meo realizó siete video-entrevistas: una al rector de la escuela, una al vicerrector del área técnica, y tres a uno de los/as docentes del grupo de investigación colaborativa. Con la excepción de la entrevista al rector, las restantes fueron organizadas y videograbadas por los mismos entrevistados. También entrevistó al coordinador del área técnica por llamada telefónica de WA.

Las preguntas analítico-interpretativas que guiaron nuestro análisis fueron: ¿Cuáles son los elementos humanos y no humanos que intentaron asociarse para sostener el trabajo docente y la escolaridad durante el cierre de las escuelas en el 2020? ¿Cuáles de estas asociaciones se estabilizaron y produjeron efectos instituyentes –reorganizando formas de trabajo docente y relaciones sociales, laborales y pedagógicas–? ¿Cuáles de éstas no lograron estabilizarse en el tiempo?

Para responder estas preguntas, generamos descripciones que buscaron comprender quiénes, cuándo y cómo se tomó la decisión de utilizar distintas tecnologías como canales privilegiados de comunicación entre autoridades y docentes, y entre ellos/as y los/as estudiantes en distintos momentos del año; qué elementos fueron adoptados, cuándo, cómo y para qué; quiénes los adoptaron y quiénes no; qué acciones habilitaban y qué hacían hacer esas tecnologías; qué programas de acción tenían inscriptos en sus diseños y materialidades dichas tecnologías y, por tanto, qué tipo de usuarios/as, saberes y saberes hacer exigían, y qué tipo de relaciones entre usuarios/as establecían. Analizamos temáticamente las entrevistas, elaboramos una matriz de imágenes²⁵ y relatos en donde identificamos rastros de asociaciones, examinamos las inscripciones digitales producidas, compartidas, y alojadas en la plataforma educativa y en otras vinculadas con ella (entre ellas: archivos Word, videos en Youtube, posteos en el muro de distintas aulas, mensajes en grupos WA de docentes y de Facundo con un grupo de estudiantes, y estadísticas producidas por la plataforma).

Presentación del análisis

El cierre físico de las escuelas volvió inútil a una gran variedad de objetos, herramientas y espacios que habían sido centrales en la organización del tiempo y el espacio escolar en su formato presencial. La *domicialización* de la escolaridad conllevó una reorganización del tiempo, el espacio y la materialidad que acompañó los intentos de revincular a los equipos de conducción, con los/as coordinadores, docentes, estudiantes y familias. Se habían desmantelado de manera abrupta asociaciones de actantes y acciones colectivas y distribuidas que configuraban la enseñanza y el trabajo docente en las escuelas. En IPT, según los/as docentes, se produjo una “amputación”, “un cambio de paradigma”,

²⁵ Las imágenes de este artículo han sido producidas por docentes durante el proceso colaborativo de investigación. Ellos/as nos autorizaron por escrito a que las incluyéramos en este documento.

“un cierre y una apertura” para el trabajo docente y los modos en que cotidianamente buscaban hacer una escuela “inclusiva” con “calidad”. El proceso de reorganización del trabajo docente fue complejo, no lineal, y resultó de numerosas improvisaciones individuales y colectivas, muchas de ellas fallidas (“fracasos”) que se forjaban al compás de los cambiantes e inciertos escenarios sanitarios de emergencia (que eran acompañados por tomas de decisiones situadas que no se sabía por cuánto tiempo tendrían que sostenerse). Como recuerda Facundo, al principio “pensábamos que iban a ser 15 días, un poco de vacaciones nomás”.

A continuación, realizamos una descripción analítica de cómo la incorporación de ciertos objetos materiales y digitales contribuyó a la configuración paulatina de asociaciones con actantes humanos.

“Al Teams no lo conocía; antes de la pandemia, no lo usábamos”

Durante la creación de la publicación colaborativa, la mayoría de las imágenes que los/as docentes consideraban significativas para su trabajo mostraba monitores y teclados de computadoras personales o notebooks (y en menor medida celulares), como objetos que se volvieron imprescindibles para trabajar en la escuela técnica, o al menos intentarlo. En las imágenes se podían ver computadoras personales y notebooks encima de mesadas de cocina, mesitas de balcón y mesas de comedores que empezaron a ser usadas como escritorios improvisados. Algunas, incluso, apoyadas en sillones o camas. Cuando aparecían los celulares, los observábamos siempre encendidos en habitaciones de hogares. Las fotos también evidenciaban lo que los/as docentes veían en las distintas pantallas.

Collage 1. La escuela en la casa





Fuente: Elaboración propia utilizando fotos producidas por docentes.

Cuando describían sus imágenes, pocos/as docentes mencionaban a las distintas aplicaciones e interfaces (softwares) para comunicarse con los/as usuarios/as que aparecían en las pantallas y les permitían objetivar, comunicar y compartir información, demandas, expectativas y emociones bajo la forma de inscripciones digitales. En ocasiones, hablaban de “la plataforma”, del “Teams”, cuando se referían a algo que ésta prescribía. Por ejemplo, cuando producía estadísticas de distinto tipo de manera automatizada o cuando esperaba que los/as participantes de este ecosistema explicitaran sus “estados” de disponibilidad para el resto de los/as usuarios/as. Lo mismo con el uso del WA: aparecían imágenes de “chats”, pero no se mencionaba la plataforma social que definía el escenario, los cursos de acción posibles y las inscripciones textuales, visuales y auditivas que autorizaba. En pocos meses, el uso simultáneo de esas plataformas se había tornado invisible, se había naturalizado. Sin embargo, como recuerda Facundo, antes de la pandemia, en la escuela casi no se utilizaba la plataforma Teams:

el Teams no lo abrí hasta el momento de la pandemia. No lo conocía, o sea, el ícono nomás. ¿Qué será? ¿qué será? (...) tampoco tuve el tiempo para ver qué era y tampoco había alumnos agregados. Era medio extraño porque no podía interactuar con nadie.

Facundo no podía interactuar con la plataforma, con estudiantes, ni “con nadie”. En este sentido, siguiendo a la TAR, no era percibida como actante. Si bien antes del ASPO la escuela tenía las licencias requeridas para utilizar la plataforma Microsoft 365, de las diferentes aplicaciones disponibles solo algunos/as docentes y estudiantes utilizaban el servicio del correo institucional (Outlook). La mayoría de los/as docentes seguían usando sus correos personales y, en igual proporción, los/as estudiantes no sabían sus claves para acceder a la plataforma.

El Teams, antes de la pandemia, no parecía tener efectos agentes, pero estaba presente en el pensamiento y en manifestaciones explícitas de las autoridades: mucho antes de la pandemia, identificaban razones por las cuales entendían que se “necesitaba una plataforma”. Esto se ligaba a

preocupaciones e intereses que evocaban visiones específicas de cómo debía organizarse la escuela y el trabajo docente para llegar a ser una escuela "inclusiva" y con "calidad". Desde su perspectiva, esto era importante para acompañar el proyecto de redefinir la escuela secundaria técnica y terminar con sus rasgos elitistas y "para pocos".

Rodrigo, rector de la escuela, ya en el 2015 asociaba a la plataforma con la noción de una "escuela sin papel", una organización en donde se promoviera la digitalización de la gestión de información, las comunicaciones, y registros documentales vinculados con la tarea administrativa, y también laboral y pedagógica. También asociaba a la "plataforma" con la metáfora de la "escuela sin paredes". En el 2021, recordaba que desde el inicio de la escuela le interesaba que sus estudiantes pudieran comunicarse con pares de otros países mediante estos sistemas de comunicación. Este tipo de tecnología permitiría, en sus palabras, "un planeta horizontalizado", habilitando interacciones con escuelas, equipos de conducción, docentes y estudiantes de distintos territorios.

Para elegir qué plataforma digital utilizarían en la escuela, el vicerrector y otras autoridades, gracias a contactos laborales, se encontraron con representantes de dos grandes corporaciones que las diseñan y comercializan. En palabras del vicerrector:

cuando nos hicimos cargo de la escuela en el 2015, yo hice un encuentro con Google y con Teams, con las empresas. (...) Google no nos dio bolilla, su interés es otro. Es una agencia de publicidad. Microsoft es diferente. Nos dio bolilla, nos dieron soporte, nos dieron todas las licencias que necesitamos para la escuela, nos dieron para usar la plataforma del Office 365. Encima nos dieron equipamiento. (...) Lo usan un montón de corporaciones.

Aquí se hace referencia a las diferencias entre plataformas y al interés de Microsoft en que la escuela utilice el Office 365, destacando como virtud que es muy utilizada en corporaciones. Autoridades y docentes del área técnica entendían que la escuela debía preparar a sus estudiantes para conseguir empleos e ingresos (fundamentales para ellos/as y sus familias que "nos habían elegido por esto"). Valoraban positivamente las vinculaciones con empresas de áreas de mecatrónica e informática, y entendían que estas articulaciones (que tenían mayor peso en el ciclo superior, en las materias asociadas a las llamadas "prácticas profesionalizantes") permitían apropiarse de lógicas de trabajo (en torno a "proyectos", a "situaciones problemáticas" que tenían que resolver en "equipo"), saberes y saberes hacer técnicos, tecnológicos, pero también expresivos, comunicacionales, comerciales y económicos que son "necesarios" para trabajar en empresas nacionales e internacionales, y acceder a un "trabajo en blanco".

La propuesta tecnológica conocida como Microsoft Office 365²⁶ contiene a la plataforma Teams, lanzada oficialmente en el 2017. Esta última fue creada para empresas como forma de promover la colaboración y comunicación, y su nombre ("equipos", en castellano) hace referencia a uno de los objetivos centrales de esta plataforma: promover, sostener y facilitar el "trabajo en equipo", a

²⁶ En su versión original permitía usar el Excel, el Word, y tenía un repositorio de archivos común al que se accedía compartiendo enlaces (versión original del OneDrive), un Skype empresarial (servicio de video conferencia), fue anunciada públicamente en el 2001.

través de una variedad de “herramientas” de comunicación y de “colaboración”²⁷. Ante el cambio tecnológico que implicó el reemplazo del Skype Empresarial (aplicativo para videollamadas) por el Teams, en la escuela empezó a utilizarse la versión educativa de esta plataforma (Teams Educación). Ésta estaba asentada físicamente en un servidor de una empresa de comunicaciones y era utilizada desde dispositivos electrónicos de sus usuarios/as. Si bien había muchos parecidos entre Microsoft Teams y su versión educativa, la empresa anunció la puesta en funcionamiento de Teams Educación a nivel mundial en el 2017 y la describía como “inspirada en docentes y estudiantes”²⁸.

En el 2021, el coordinador del área técnica, Néstor, también recordaba que, antes de la pandemia, necesitaban una plataforma para reorganizar aspectos del trabajo docente, en su dimensión laboral y pedagógica:

yo venía hablando con profes, antes de la pandemia, que tenemos que centralizar toda nuestra información en una plataforma. No sabíamos si era Teams u otra. No sabíamos cuál ni cómo, pero yo tenía la intención de que todos los trabajos prácticos y actividades estuvieran disponibles en un entorno red permanentemente, 24 por 7.

Aquí, Néstor destacaba la visibilidad permanente de actividades pedagógicas realizadas por docentes para sus estudiantes. Esta cualidad las volvía, a ellas y a sus productores, potenciales objetos de observación, comparación y seguimiento por parte de colegas, coordinadores/as, el equipo de conducción e incluso estudiantes y familias. Esta disponibilidad y visibilidad permanente tenían afinidades con formas de trabajo que Néstor y los/as docentes que él había convocado desde el 2015 defendían, y que las autoridades estaban intentando instituir antes de la pandemia (aunque con desigual ritmo y alcance entre docentes y materias). Entre ellas: el trabajo “colaborativo”, el carácter público y colegiado de decisiones curriculares, pedagógicas y evaluativas, los “proyectos” como forma privilegiada de organizar el trabajo pedagógico, la “interdisciplina” como modalidad de trabajo entre docentes, y la personalización de la enseñanza, siempre con el propósito de alcanzar la “inclusión” y “calidad educativa”.

Según Néstor y los/as docentes del área técnica, estas formas de trabajo eran todavía “novedosas” en muchas escuelas de esta modalidad y se confrontaban con las de la “escuela técnica tradicional”. Ellos consideraban que, en este tipo de escuelas, se seguían utilizando objetos y tecnologías “obsoletas”, “inservibles” y “que atrasan”. Estos se inscribían en redes de actantes humanos y no humanos que promovían lógicas laborales jerárquicas y de compartimentos, lógicas pedagógicas que tendían a la homogeneización y a la concomitante desatención de los ritmos individuales de aprendizaje de los/as estudiantes (expresadas en la naturalización de las altas tasas de abandono en esta modalidad) y a formas de definición de los saberes y saberes hacer valiosos que distanciaban a la escuela del ámbito productivo y tecnológico “de punta”²⁹.

²⁷ Como afirma su página web oficial “Teams puede ayudar a reunir a su organización a través de chats, llamadas de voz, videoconferencias, uso compartido de archivos y mucho más”.

²⁸ “Microsoft ayuda a impulsar a estudiantes y profesores para crear el mundo del mañana; y revela nuevas ofertas para educación”, Microsoft, consultado el 2 de mayo de 2017, disponible en <https://news.microsoft.com/es-xl/microsoft-ayuda-impulsar-estudiantes-profesores-crear-mundo-del-manana-revela-nuevas-ofertas-educacion/>.

²⁹ Analía Inés Meo, Mariano Chervin, y Lara Encinas. “Esta computadora vino a hacer un trabajo”. Un análisis socio-material de la puesta en acto de políticas de innovación en una escuela técnica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina”, *Archivos Analíticos de*

Las “nuevas” modalidades de trabajo suponían alterar su organización, las relaciones pedagógicas y los criterios para seleccionar contenidos curriculares. Néstor fue convocado a la escuela en el 2015 para llevarlas adelante y así “crear” una “nueva escuela técnica”. Siguiendo a la TAR, fue un mediador que contribuyó a forjar vínculos, asociaciones entre actantes humanos y no humanos en y más allá de la escuela. Reclutó a muchos docentes³⁰ del área técnica, quienes coincidían en que era necesario hacer una “nueva escuela técnica”. Néstor y un grupo de docentes a los que convocó, y con quienes ya había trabajado, relataron que, en otra escuela secundaria técnica “tradicional”, tuvieron años de trabajo, de “luchas” e “internas”. De allí, los obligaron a irse (de manera más o menos voluntaria) debido a los fuertes conflictos, destratos y a la constante desvalorización de las formas de organización del espacio y de la enseñanza que ellos consideraban “novedosa” y “revolucionaria”. Estas modalidades, en cambio, eran valoradas positivamente en IPT y se las presentaba como horizontes de trabajo a ser alcanzados.

A pesar de la necesidad de Néstor de contar con una plataforma en el área técnica, ésta no se había incorporado al trabajo cotidiano antes de la pandemia. Él mismo nos explicó que esto había sucedido porque la plataforma existente hasta ese momento (a la cual llama SharePoint, si bien se correspondía con la Office 365) era “un portal confuso, bastante feo, bastante molesto. Yo lo que hacía era subir los archivos a SharePoint y los linkeaba desde el correo electrónico”. Siguiendo a la TAR, diremos que el diseño y arquitectura de esta plataforma terminaba dificultando el trabajo que querían hacer Néstor y sus colegas. Néstor destacaba la importancia tanto de la dimensión visual y estética de la plataforma, como su relación con formas de interacción específicas entre inscripciones digitales y actantes humanos, a las que interpretaba como “molestas” —dado que impedían la asociación entre sus aplicaciones y los/as docentes.

“Nos tuvimos que adaptar”

A los pocos días de iniciado este período de incertidumbre inaugurado por la situación sanitaria y el establecimiento del ASPO, el equipo de conducción decidió utilizar la plataforma Teams para establecer la comunicación con docentes y estudiantes. En palabras de Antonio, uno de los docentes, “queríamos usar no toda la plataforma, sino lo que nos servía”. El cierre físico de la escuela fue visto como una oportunidad para avanzar en el proceso de digitalización de aspectos centrales del trabajo docente y la tarea pedagógica. Antonio recordaba que en ese momento consideraban fundamental utilizar la plataforma para que estuviera “todo encapsulado, todo bajo control, que sea auditable”. En sus palabras:

La ventaja que tiene esto (...) y, por eso también decidimos usarla, es que tenía todo resuelto, encapsulado y tenía todo controlado. Controlado quiere decir que, ante un incidente, yo sé que hay un historial de lo que sucedió. Vamos a suponer un ejemplo. Pasar no pasó... pero sí lo previmos. (...) Ejemplo: un profesor que tuvo

³⁰ Políticas Educativas (en prensa).
Utilizamos el masculino porque se trataba de varones.

una conversación X con una estudiante, y el estudiante se siente molesto, y te dice “tuve esta situación”. Cuando vos estás en una plataforma que está por fuera de esto, es muy difícil saber qué pasó.

Aquí, se resalta la importancia del uso de la plataforma para registrar, grabar, hacer visible y monitorear interacciones entre adultos y jóvenes en un espacio virtual que *domicilizó* los vínculos sociales y pedagógicos. La plataforma, el “historial” de distintas aplicaciones, y la videograbación de reuniones entre docentes y entre ellos/as y estudiantes tenían la capacidad de hacer visibles y públicos esos encuentros en caso de “algún problema”, pero también en caso de necesitar observar, visitar o revivir interacciones de distinto tipo (tanto “sincrónicas” y “asincrónicas”; textuales y video-grabadas), como reuniones de docentes y “clases”.

Los primeros días fueron de mucha incertidumbre y el uso de la plataforma empezó a organizarse a partir de comunicaciones vía el grupo de WA del área técnica y entre los WA personales de docentes e incluso de Néstor. La decisión de usar el Teams llevó a Néstor y a otros/as docentes a apropiarse de saberes novedosos para su trabajo. La plataforma les exigía familiarizarse con sus modos de hacer, interactuar, objetivar prácticas y regular aquello que era apropiado y deseable que circulara en ella. Establecía un ecosistema con reglas implícitas y explícitas que performaba ciertas acciones y dificultaba o imposibilitaba otras, es decir, prescribían.

Para poder participar en la plataforma, los/as docentes debían recorrer pantallas, “ver botones”, “conversar con colegas”, “tener reuniones todo el tiempo”, y, también, aprender a reconocer íconos de distinto tipo que representaban visual, textual y auditivamente una variedad de entidades, acciones, enunciados y significados. Tuvieron que aprender un vocabulario nuevo, referido no solo a objetos digitales y a acciones posibles, sino también a formas de comunicarse entre quienes usaban la plataforma y diferentes programas (ver Tabla 1).

Tabla1. Lista de términos novedosos para el trabajo docente

TEAMS	MEET
DRIVE	Documentos colaborativos
Tareas	Equipo/Aula
Muro	Reacciones
Chat	Notificaciones
Video conferencia	PPT
Calendario	Conectividad
Estado de Tareas (no vista, entregada, no entregada)	Estado en la plataforma (disponible, ausente, ocupado)
Estadísticas (acompañadas por gráficos producidos automáticamente por la plataforma)	
<i>Términos que refieren a formas de comunicarse e interactuar “nuevas” con otros/as en la plataforma</i>	

Sincrónico	Asincrónico
Mutear	Chatear
ZOOM	Compartir pantalla
Publicar en el muro	Armar el Meet
Salgo de la sala	Dejo de compartir pantalla
Documento compartido	*en negrita en wassap*
Pizarra compartida	Pedir el control del escritorio
COMPARTIR Pantalla	Ingresar por calendario
Compartir con volumen	Asignar comentarios (en Tareas)
Agregar al aula	¿La clase se está grabando?
Dejo de compartir	¿Se escucha?
Profe está en silencio...	Si no tenés micrófono te leemos en el chat...
En el chat dejamos los links	Profe ¿me cambia la contraseña?
Dejo esta llamada en pausa, así ayudo al otro equipo	@alumnx
@Grupo de trabajo	

Fuente: Elaboración colectiva con docentes.

En este proceso, los/as docentes también se fueron familiarizando con lo que técnicamente se conoce como GUI (interfaces de usuarios gráficas), es decir, programas que permiten la comunicación entre programas y usuarios/as. A través de una paleta de colores posibles, éstas definen una variedad de íconos disponibles, la organización espacial dinámica de las pantallas, las formas de comunicarse, y los modos gráficos de representar entidades, indicar estados, realizar acciones, e interactuar de manera “sincrónica” y “asincrónica” (ver Imagen 1). Muchos de estos programas están integrados e interactúan entre sí, y, a su vez, producen y comparten varios datos y estadísticas de manera automatizada.

de la plataforma. Destacaban que el uso de la misma exigía aprendizajes y una definición dialogada –aunque no exenta de conflictos y tensiones– de cursos de acción para enfrentar los problemas que aparecían.

La arquitectura de la plataforma (con sus programas e interacciones) anticipaba cursos de acción posibles. Más bien, son los desarrolladores de dichas aplicaciones quienes lo hacen, configurando escenarios de interacción específicos y no necesariamente coherentes entre sí. Se presenta en esta plataforma una división del trabajo ya inscripta (y prescripta) en la arquitectura de la plataforma y, por lo tanto, circunscribe acciones posibles para cada tipo de usuario/a. Más adelante veremos cómo los “programas de acción” no necesariamente determinan lo que sus usuarios/as hacen con ellos.

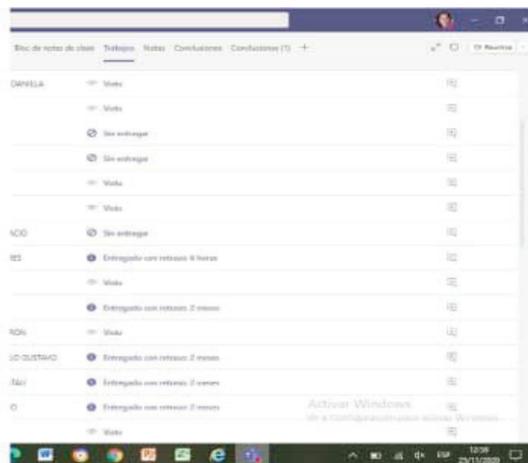
“El Teams fracasó”: ¡Larga vida a las plataformas!

Tanto docentes como autoridades reconocieron que en la primera etapa intentaron “replicar la presencialidad”, organizar tiempos y actividades escolares siguiendo un cronosistema previo configurado por asociaciones de actantes de humanos y no humanos preexistentes. Sin embargo, al poco tiempo entendieron que la decisión de llevar “la clase normal”, tal como la conocían, había sido “un fracaso”. Según el vicerrector de IPT:

Cuando arrancamos, arrancamos con un modelo similar a la presencialidad. Ahí nos dimos cuenta de que no íbamos para ningún lado. Vos querés reproducir la clase normal en esta plataforma, lo más probable... no lo más probable, lo que sucedió es que vayas al fracaso. ¿Por qué? Vamos a poner un ejemplo. Entra la profesora de Lengua de 9 a 10, sale profesora de lengua y entra el de matemática. Una hora. Sale el de matemática y entra el profesor de geografía. Es insostenible. Vos no podés estar en la pantalla permanentemente con el estudiante, con la atención y todos. (...) quisimos usar la plataforma Teams y nos dimos cuenta que los chicos no se conectaban. Pero no era culpa de la plataforma (...). Los chicos no se conectaban por diferentes motivos, porque no tienen dispositivo, no tienen conectividad, no tienen el espacio físico para poder desarrollar esto, por vergüenza. De hecho, muchos chicos no mostraban la cara como estamos haciendo ahora, mostraban la fotito. Porque por ahí el chico estaba en la cama participando de la clase. Eso no es una clase. (...) Algunos tenían buena asistencia, otros no tanto. Ahí nos dimos cuenta que esto fracasa. Hicimos las mediciones de cuántos chicos se conectaban y no eran muy buenas. Entonces cuando algo no es bueno, no tenés que sostenerlo, tenés que cambiarlo, ver por qué. (...) No fue fácil. Teníamos reuniones en las que nos peleábamos en pos de lograr la mejoría.

La plataforma permitía medir la conectividad de los distintos programas y funcionalidades, lo que reveló que, para mediados del 2020, alrededor del 70% de los/as estudiantes estaban “desconectados” de la plataforma y de su escolaridad con variaciones entre “aulas” y días. Estas cuantificaciones eran visibles también para los/as docentes: en el “muro” de las “aulas” en donde se apreciaba que eran pocos/as los/as que “reaccionaban” con emojis a las publicaciones y, en especial, en la aplicación “tareas” en donde los/as docentes dejaban archivos con “actividades” y los/as jóvenes tenían que realizar las “entregas” de sus resoluciones (ver Imagen 2).

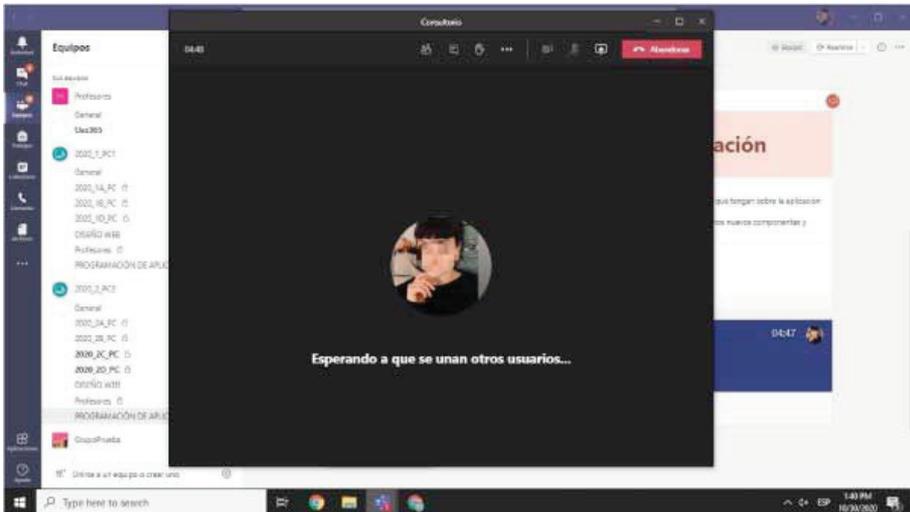
Imagen 2. Estado de la entrega de “tareas”



Fuente: Foto producida por docentes.

También los/as docentes veían que sus estudiantes no se conectaban a las “clases” de consulta organizadas mediante un programa de video conferencia. En una de las reuniones del grupo de investigación, Mariana nos compartió una captura de su pantalla (ver Imagen 3) tomada el 30 de octubre del 2020, a la que tituló “Aula vacía”. Esta docente rememoraba que los/as docentes de informática llamaron “consultorio” a ese espacio/tiempo virtual dado que su objetivo era responder consultas de los/as estudiantes. La foto hace visible la experiencia que tuvieron la gran mayoría de docentes en estos espacios sincrónicos: soledad, espera y el estar disponibles. Los/as docentes nos contaban que “muchas veces no entraba nadie”. Si se sumaba un pequeño grupo de estudiantes, la mayoría no prendía la cámara, no hablaba, ni usaba el chat para comunicarse. Según los docentes, estas “clases” eran “frías, distantes”. En palabras de Facundo: “no te permitían tener un golpe de vista, mirar a los chicos, y darte cuenta quiénes entendían y quiénes no, quiénes necesitaban algo”.

Imagen 3. "El aula vacía"



Fuente: Foto producida por docentes.

Transcurridos un par de meses del comienzo de la pandemia, la plataforma WA empezó a ser utilizada de manera informal por distintos/as docentes y, luego, la fueron adoptando más docentes a tal punto que en el 2021 su uso "se oficializó en la escuela". A principios del ASPO, la frustración y preocupación que generó la baja conectividad de los/as jóvenes llevó a Facundo, por ejemplo, a decidirse a crear su propio grupo WA con distintas "divisiones":

Yo fui uno de los primeros que abrió el WhatsApp y algunos profes me decían "pero es tu teléfono personal. ¿No vas a tener problemas?" y yo: "mirá, entre jugármela y no jugármela, prefiero jugármela y tener un pibe más adentro del aula". Esto me permitió tener más contacto con los pibes, porque algunos no se conectaban al Teams porque quizás no le entraba la aplicación al celular, pero ellos sí podían conectarse porque tenían datos libres para el WhatsApp. (...) poder mandarle un audio para que el pibe te pueda comunicar qué le estaba pasando. Porque muchos tenían muchos problemas en casa. Se trataba de eso al principio, tratar de saber "¿cómo estás?". Y estaban muy bajón los pibes. Tener ese contacto era muy importante. Me parece que éramos un sostén fuerte la escuela. Ya sabés que los pibes estaban todo el día en la escuela, las escuela era un montón para ellos y todo esto fue muy duro para ellos. Para nosotros también, pero para ellos aún más.

WA operó como un mediador. Si bien, a diferencia del Teams, el WA no permitía a la institución identificar y recolectar información de usuarios/as e interacciones, favoreció las comunicaciones posibilitando que ingresaran inscripciones digitales que representaran al cuerpo mediante los audios, las emociones (a través del uso de emojis) y autorizando la circulación de mensajes sobre "cómo la estaban pasando". Un mediador que le exigió a Facundo "jugársela" de manera personal y asumir riesgos que nunca había tomado como docente ("cuando te ibas de la escuela, ya no te comunicabas con tus alumnos").

A su vez, la plataforma le demandaba más tiempo y trabajo porque debía revisarla e interactuar al tiempo que continuaba produciendo materiales digitales, visuales y textuales. Tanto Facundo como los/as estudiantes utilizaban esta plataforma social antes de la pandemia para comunicarse con personas de confianza, amistad o relaciones de parentesco. Según su web, esta plataforma permite enviar "mensajes a familias y amigos de manera gratuita. El WA usa la conexión de Internet de tu teléfono para enviar mensajes y así evitar usar mensajes de textos" y "permite que se comuniquen grupos de la gente que más te importa, como tu familia o colegas en tu trabajo"³¹. A diferencia de Teams (en donde los intercambios se organizan en torno a "tareas", "actividades" y "proyectos"), las interacciones incorporaban inscripciones digitales que representaban aspectos comunicacionales que resultaron claves: la sensación de estar cerca (de allí la importancia de los audios, el uso de la voz) y el reconocimiento de los/as jóvenes como personas y no solo como "alumnos" que estaban atravesando situaciones familiares y personales muy difíciles. Estas interacciones le permitieron a Facundo acercarse y acompañar a sus estudiantes, motivarlos/as para que hicieran los "trabajos prácticos" y sostuvieran su participación en los "proyectos". A su vez, le permitía estar pendiente de las tareas que hacían ("me las mandaban como archivos de fotos y yo las corregía y se las volvía a mandar por ahí") y de lo que necesitaban ("me la pasaba mirando los chats, la plataforma, para ver si habían mandado la tarea. Al principio, lo hacía a cualquier hora porque me daba culpa. Ellos habían hecho el esfuerzo y yo tenía que ver la tarea y ayudarlos si necesitaban algo").

Los integrantes del equipo de conducción, coordinadores/as y docentes identificaron que, como afirmaba Rodrigo, el WA sí era de acceso masivo (aunque no necesariamente permanente debido a que compartían celulares con sus familiares) y se fue transformando en la "puerta de la escuela":

el 98% de los chicos de alguna forma accedía a WA. Capaz que el celular lo tienen de las 10 de la noche, a las 3 de la mañana, pero esa es su instancia privada. Así como el papel les llega a todos, el WA les llega a todos. Fue muy significativo el año pasado, porque los chicos son más tracción a WA que a cualquier otra cosa. (...) El WA y el papel fueron las vías que más funcionaron y funcionan. Hoy (a mediados del 2021) WA es un servicio de Internet pero que funciona de forma autónoma. Podés comprar datos sin Internet. Y desde el WA puedo llevar al chico a la plataforma, pero la plataforma no atrae al chico (...) Ahora la puerta de entrada de la escuela es el WA. Y saludo todas las mañanas. Escribo mensajes de buen día

³¹ "WhatsApp", traducción propia, consultado el 15 de marzo del 2022, disponible en <https://www.whatsapp.com/features> y <https://www.whatsapp.com/features>.

que les llega a todos los chicos (...). El año pasado, me había hecho la costumbre que los lunes grababa y los martes escribía. Desde abril del año pasado (...) Este año yo oficialicé el WA. En todos los grupos del WA está el de la escuela. Hay chicos con tres tutores y la escuela. Si un chico se siente incómodo, yo tengo dónde ir a mirar.

Aquí se menciona a la plataforma social y lo que fue capaz de hacer durante el ASPO: traccionar y atraer. Se hace referencia a otro aspecto novedoso para el trabajo que venían haciendo en la escuela durante el ASPO, tan importante e inesperado como el WA: “el papel” o “cuadernillos”. La posibilidad de producir estos materiales fue descartada al inicio del ASPO. Esta tecnología había sido considerada anticuada e incapaz de cumplir con las promesas y expectativas que la plataforma encarnaba. Ante el “fracaso” del Teams, sin embargo, el equipo de conducción, con el apoyo de docentes, decidió adoptar también “el formato papel” como una forma de recuperar el vínculo pedagógico con los/as jóvenes.

A mediados del 2020, las autoridades invitaron a los/as docentes a que enviaran actividades para el “cuadernillo” por materia. En septiembre, ya era una obligación para las áreas. Empezaron a reunirse grupos de docentes para “escribir actividades”. El proceso de armado e impresión de los “cuadernillos” (llamado también “plataformas”) “fue muy bravo” según algunas autoridades y docentes. Se distribuían junto a los bolsones de comida cada quince días. En esos encuentros, las familias de muchos/as estudiantes entregaban los “trabajos prácticos” resueltos y compartían cómo estaban atravesando la etapa del Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (Decreto 125/2021, 27/02/2021). En el 2021, se retomaron los cuadernillos y operaron como un actante central que organizaba qué y cómo debía enseñarse y evaluar. Ese año se formaron equipos de docentes “autores de cuadernillos” por áreas y ya no por materias, y equipos de docentes tutores/as que dejaron de dar clases en sus materias para asumir un rol de acompañamiento que, ante necesidades relativas a ciertas áreas de conocimiento, tenían que consultar a docentes expertos. Observamos aquí que las asociaciones entre actantes humanos y no humanos fueron tomando esta forma que, en meses anteriores, hubiera sido insospechada. En palabras de Antonio:

El cuadernillo tiene lineamientos generales y específicos que el estudiante debe saber y transitar. Ahí rompimos la estructura de materias. En el cuadernillo tenés una guía, como si fuera el manual de la primaria, donde la maestra agarraba el manual y sabía qué tenía que hacer. Hay docentes que se dedicaron y dedican a diseñar el cuadernillo (autores) y hay docente tutores. El cuadernillo viene a ser la ruta por donde tenés que transitar al chico. Sin el cuadernillo, vos no sabías a dónde tenía que ir la materia.

Otro aspecto que tuvo lugar en la segunda parte del año, y que produjo efectos de larga duración, fue la decisión de institucionalizar “los proyectos” en la escuela y en el área técnica en particular. Esta forma de trabajo contrastaba con la modalidad empleada al inicio del ASPO, a través de la cual se

utilizaba la plataforma para enviar mensajes a todos/as los/as estudiantes pidiendo que realizaran ciertas actividades: "nos fuimos dando cuenta que no funcionaba. Recién empezó a funcionar cuando empezaron a trabajar en grupos y pudieron acreditar más de una materia".

Institucionalizar esta forma de enseñanza era uno de los objetivos que el rector y el vice-rector tenían desde la creación de la escuela, el cual se correspondía con los modos en que Néstor y docentes del área técnica pensaban tanto al trabajo técnico como a su enseñanza (en especial en el ciclo superior o de prácticas profesionalizantes). Sin embargo, según autoridades y docentes, los "proyectos" recién adquirieron protagonismo en el ciclo superior con la pandemia. En el 2021 empezaron a organizar los contenidos de los cuadernillos de prácticas profesionalizantes proponiendo situaciones problemáticas y "proyectos" con distinto grado de desarrollo:

En el cuadernillo dos, pusimos tres tipos de proyectos: uno que está empezado, ellos tienen que de alguna forma entrar a ese proyecto e identificar cuál es el grado de avance y cómo continuarlo; un proyecto que está en una fase inicial que está todo por hacer; y un proyecto que está con poco grado de avance. [Esto permite] desarrollar la capacidad de, el día de mañana, entrar a un proyecto nuevo y poder continuar con ese proyecto. O poder detectar situaciones que podría llegar a resolver dentro de lo que pensaron otras personas.

Según Rodrigo, Antonio y Néstor, "trabajar por proyectos era el modo de trabajar en las empresas". Los proyectos atraían, traccionaban, movilizaban y convocaban a estudiantes y con ellos a docentes, tomando esta cualidad de conscripción que se pone en marcha en las asociaciones entre actantes y que permitieron hacer muchas cosas. Los "proyectos" no eran nuevos para Facundo y los asociaba con lo que se hacía "en las empresas", "en el mundo real":

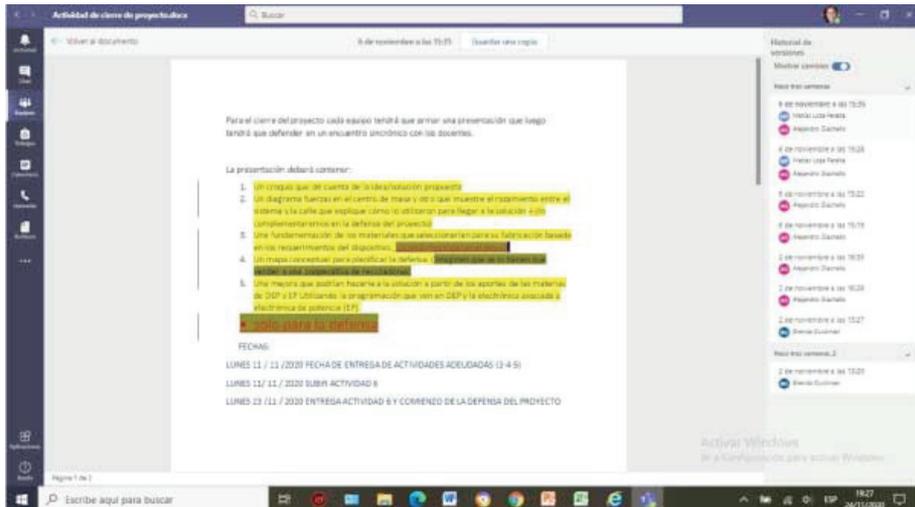
En el proyecto FLAP trabajé con varios profes. En esos proyectos donde pudieron acreditar varios contenidos y materias fue donde más respuesta tuvo. Los muros eran bastante interactivos. Los pibes respondían, respondían. Publicaban ellos, festejaban. Era divertido. Mucho se movían por el chat (del WA).

Este "proyecto" en particular había sido iniciado hacía dos años por otros grupos de estudiantes y obtuvo premios en distintos concursos (incluso en la edición del 2020). El grupo de docentes que ya había trabajado en el mismo, la existencia de documentos colaborativos en la plataforma (que le permitían a docentes y a estudiantes hacer comentarios, sugerencias y/o preguntas) y los chats del WA, contribuyeron a que diferentes grupos de alumnos/as funcionaran "como mesas de trabajo" ("cada una con su ritmo, como en el aula"). Facundo empezó a trabajar con "grupos de alumnos" y ya no de manera individual (como lo había hecho al inicio de la pandemia, cuando intentaron emular la "presencialidad").

Esta forma de trabajo era muy valorada por los/as docentes del área técnica de la escuela, dado que la contrastaban con la imposibilidad "estructural" de trabajar con otros/as en la escuela técnica tradicional. En particular, Facundo mencionó el valor de los "documentos colaborativos

porque le permitían hacer cosas que en la presencialidad eran imposibles (ver Imagen 4): permitían “avanzar” inaugurando así una forma de trabajo que no suponía la co-presencia, ingresaba otras temporalidades y habilitaba el despliegue de ritmos individuales para interactuar con el texto por medio de alteraciones, comentarios, sugerencias y correcciones por parte de los/as docentes, e incluso interacciones y aprendizajes protagonizados por estudiantes.

Imagen 4. Documento colaborativo



Fuente: Foto producida por docente.

Los procesos de “tomas de decisiones”, “revisiones”, “ajustes y reajustes” se desarrollaron entre autoridades y docentes. En sintonía con los relatos e imágenes de los/as docentes, en la siguiente cita Facundo destaca la importancia de los encuentros con colegas, así como la de compartir lo que hacían y cómo lo hacían, para determinar si los/as estudiantes “respondían” o no:

Durante el 2020, todo el tiempo había reuniones [mientras conversábamos, Facundo nos compartía su pantalla y nos señalaba un “ícono” con su cursor]. Teníamos este equipo, estaba en el Área de Tecnología y en el general (había comunicados, había información de todo tipo) y estaba el chat. Había reuniones con un montón de profes, así como nos estamos reuniendo vos y yo [por video conferencia], quizás del área para ver cómo nos estaba resultando. Era tomar una acción y ver cómo respondía del otro lado, y quizás era negativo esto que estábamos proponiendo.

Para los/as docentes, las reuniones sincrónicas que se hacían por videoconferencia, los “chats” asociados a los “equipos”, e incluso los “videos” de reuniones de docentes que empezaron a grabarse al promediar el año, se volvieron significativos para aprender a usar las aplicaciones, compartir experiencias y también para pensar estrategias comunes para intentar vincularse con los/as estudiantes frente a los límites que tenían para conectarse con ella (y que se hicieron evidentes al poco tiempo de empezar a utilizarla). Ser parte de esas “reuniones” implicó aprendizajes particulares, tales como participar compartiendo imágenes producidas por cámaras (que los mostraban a ellos/as y a sus interlocutores/as en particiones cuadradas de la pantalla) y por micrófonos, por fotografías utilizadas en los perfiles o a través de perfiles estándares propuestos por la plataforma. Intervenir en esos espacios (por medio de mensajes textuales en el “chat” o tomando la palabra) supuso aprendizajes corporales y de disciplinamiento del cuerpo y hasta sonoridades que contrastaban fuertemente con los modos en que estaban y se reunían en salones de la escuela antes de la pandemia.

Estas reuniones no estaban exentas de conflictos entre autoridades y grupos de docentes. Ciertas materias y sus docentes se vieron desplazados durante la pandemia ante la necesidad de priorizar contenidos, redefinir espacios curriculares y cambiar modalidades de trabajo. En palabras de Antonio:

Vos cuando hacés cambios siempre tenés celos y vos pensá que el año pasado cambiamos dos o tres veces de modelo porque nos dimos cuenta que no funcionaba. Las resistencias se producen y es lógico que se produzcan porque el profesor preparó una cosa para una materia y vos le decís “ahora vamos por acá. No, ahora vamos por acá”. (...) Aunque siempre todos tirábamos para el mismo dado, nos interesaba la inclusión de los chicos”.

Las “reuniones sincrónicas”, los grupos del “chat” de la plataforma, los grupos “oficiales” de WA, así como los “muros” de los “equipos de trabajo” e incluso las “videograbaciones” de reuniones (que se dejan alojadas para que se las pueda visualizar o visitar por quienes no asistieron), se “arraigaron mucho entre los profesores”. Estas acciones fueron sosteniendo el ingreso del Teams (tornándose de uso obligatorio para los docentes). Según las autoridades y docentes, esta plataforma facilitaba encuentros de numerosas personas cuando no todas están en la escuela, documenta interacciones, decisiones, contribuye a circular información (que toma el carácter de oficial) y favorece una cierta centralización de las notificaciones. Néstor afirmaba que, por un lado, ahora el Teams es “un centro de trabajo” de uso obligatorio que permitía profundizar y concretar formas de entender el trabajo docente y, a su vez, sostenía que todavía era necesario –incluso finalizado el ASPO– “establecer puntos en común para la plataforma”:

Yo le digo a los profes que no piensen que el Teams se va a caer, si se cae lo remoto. Lo vamos a seguir sosteniendo como un centro de trabajo. Para intercambiar información, para que los chicos tengan acceso a información, para que los profes puedan tener su espacio de reuniones sin sentarse en el patio un día que estén todos. Antes cuando hacíamos una reunión, teníamos que ver qué días

podían estar todos presentes. Ahora eso ya no va a ser necesario. Vamos a hacer seguramente una presencial para vernos las caras (...) Antes era muy difícil. La plataforma favorece esa situación porque es más fácil encontrar horarios sin que estemos todos en la escuela que obligar a todos a venir en un horario. (...) Aparte cada vez la están mejorando más (...) Todo el trabajo curricular tiene que estar en línea, sino cómo sabés los cambios de uno, los cambios de otro. Trabajar en línea con control de cambios es central, para cualquier trabajo colaborativo. Y así y todo, me parece, vamos a tener que hacer una jornada (...) para poner puntos en común de cómo trabajar la plataforma.

Esta cita ilustra algunos de los efectos instituyentes de la asociación entre actantes humanos y no humanos que pudieron estabilizarse en el 2021. Asimismo, evidencia que la capacidad de conscripción de la red tenía sus limitaciones (al momento de la entrevista todavía había docentes que se resistían a utilizar el Teams). Solo una minoría de los/as docentes no la usaron y se resistieron a adoptarla, ya sea porque no tenían accesibilidad a conexión de internet (esto fue así en pocos casos), o porque no podían o querían aprender a usar la plataforma porque entendían que no podían dar sus asignaturas usando esa tecnología (que les imponía aprendizajes de saberes ajenos a su experticia, experiencia en el uso de plataformas y computadoras, e incluso de su interés).

Discusión a modo de cierre

En primer lugar, este artículo evidencia que la entrada metodológica a través de la TAR permite un acercamiento a lo que sucede en un momento y lugar, y a los modos en que se va desplegando ese acontecer. Nos permitió interrogarnos por las asociaciones entre actantes humanos y no humanos, sus desarrollos en situaciones concretas, así como sus líneas trucas o de fuga durante el cierre físico y la posterior apertura interrumpida de escuelas. Rastreamos distintas acciones que hacen a una red o ensamblaje: la traducción/inscripción/reinscripción de los intereses de sus actantes; las adscripciones entre elementos que la configuran; las prescripciones o programas de acción que delimitan los objetos; y la delimitación de participantes de la red (su circunscripción a la misma). De este modo, nuestro trabajo contribuye al emergente campo de estudios socio-materiales sobre las plataformas educativas examinando, por primera vez, datos producidos durante la pandemia por COVID-19 para el caso argentino. Aportamos, así, casuística para continuar observando cómo se producen asociaciones entre actantes que no determinan los cursos de acción, sino que están en movimiento y apertura permanente. El enfoque etnográfico, la investigación visual colaborativa y herramientas de la investigación digital fueron utilizados de manera improvisada y creativa —en escenarios en donde nuestra propia tarea estuvo signada por la misma incertidumbre y preocupación de los/as docentes de IPT.

En segundo lugar, y en relación con lo singular de esta escuela, podemos indicar que la respuesta institucional inicial de usar el Teams, ante el cierre físico del establecimiento, “fracasó”

en los términos que concibieron las autoridades. En tanto se “arraigó” entre docentes, los/as estudiantes prácticamente no la utilizaron. La plataforma requería un/a usuario/a con determinadas características que tenían los/as docentes o las fueron asumiendo con el tiempo, y que le faltaba a la mayoría de los/as estudiantes. Exigía que sus usuarios/as tuvieran una computadora personal de uso exclusivo; acceso a conectividad confiable y relativamente veloz para permitir la operación en línea de variedad de programas y el acceso a documentos colaborativos, por ejemplo; contar con periféricos de comunicación para poder utilizar de manera óptima distintos modos de comunicación integrados en la plataforma (como micrófono, cámara, etc.); tener un espacio de trabajo que permitiera concentrarse, participar oralmente o por video en espacios de intercambio llamados “sincrónico”; y ser capaces de movilizar saberes técnicos y no técnicos muy diferentes a los que se necesitaban en la escuela y en el aula –entre los últimos: poder adaptarse a la simultaneidad, diversificación y multiplicación de acciones, “tareas”, y “canales de comunicación”; contar con las disposiciones para interactuar en espacios sin cuerpos, ni miradas, ni proximidad física; e interactuar en torno a la resolución de “tareas” y “actividades” de las distintas materias-. Asimismo, este análisis muestra que, ante el “fracaso” parcial del Teams, se fueron desplegando otras asociaciones entre docentes, estudiantes y otros actantes no humanos como los “cuadernillos”, el WA y “los proyectos”. En tanto el primero y el último fueron movilizados por autoridades y docentes, la segunda empezó a ser usada por docentes a título personal, dado que sentían que tenían que hacer algo ante la desconexión masiva de sus estudiantes. Los “proyectos” existían antes de la pandemia y se inscribían también en ensamblajes reconocidos por docentes como “la nueva escuela técnica”. El WA y los “cuadernillos”, en cambio, eran actantes novedosos para el trabajo docente en IPT. Siguiendo a la TAR, estos actantes no humanos operaron como *mediadores*, actantes que hicieron hacer, posibilitando la traducción de intereses (y con ellas, inscripciones y reinscripciones), y el reclutamiento y la adscripción de actantes humanos que no se vinculaban con la plataforma Teams (estudiantes, convivientes, docentes). Estas nuevas asociaciones performaron acciones que se habían vuelto prácticamente imposibles con el uso del Teams y han tenido efectos instituyentes alterando formas de enseñar, trabajar e instaurando nuevas identidades docentes (“autores” y “tutores”).

En tercer lugar, es posible poner en diálogo nuestros hallazgos con el creciente número de trabajos que están examinando cómo las estrategias sanitarias frente al COVID-19 han contribuido a acelerar procesos de privatización de la educación en países centrales y a incrementar los beneficios económicos de las cinco empresas globales desarrolladoras de plataformas educativas³². Aquí, la privatización es definida como procesos que suponen la intervención de empresas tecnológicas en el diseño de políticas educativas (entendidas como orientaciones de los cursos de acción de los sistemas educativos, ya sea a nivel nacional, jurisdiccional y/o institucional). Nuestro análisis evidencia que, por un lado, la irrupción de la pandemia permitió el ingreso de la plataforma Teams y también de WA a la escuela y su asociación con otros actantes humanos y no humanos interviniendo en la regulación de varios aspectos del trabajo docente y del vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes. Se han institucionalizado como actantes que hacen hacer cosas. En el caso del Teams, nuestro análisis muestra que el uso de la plataforma produce formas de visibilización, control y centralización de

³² Ben Williamson y Anna Hogan, *Commercialization and Privatization in/of Education in the Context of Covid-19* (Bruselas, Education International, 2020), 7-54.

las comunicaciones administrativas, curriculares y pedagógicas; al tiempo que permite producir de manera automática y analizar algorítmicamente información que está disponible para las autoridades, coordinadores/a y equipos docentes (con niveles desiguales de acceso a distintos tipos de información). En el caso de WA, su institucionalización como "puerta de entrada" de la escuela reorganiza modos de comunicación haciendo público, visible y objeto de observación interacciones que antes eran privadas (y que asumieron esa modalidad "por necesidad"). Ambas plataformas digitales han promovido la institucionalización de temporalidades y espacialidades en el trabajo docente y en la experiencia estudiantil que, si bien no estaban ausentes antes de la pandemia, ahora se interpretan como elementos claves del devenir del trabajo docente y la escuela.

Por otro lado, estudios sobre plataformas argumentan que este tipo de estrategia de difusión de las plataformas digitales contribuye a que los/as usuarios se acostumbren al uso de estos ecosistemas (con sus formas de representar visualmente distintos elementos y entidades, así como organizar interacciones y producir una variedad de inscripciones digitales); fidelizarlos/as en el uso de otras plataformas asociadas que se organizan con lógicas de interacción y visualización similares; publicitar la venta de otros servicios y productos (mediante versiones más amplias y potentes de las mismas plataformas) y, finalmente, producir y recolectar una gran cantidad de información (sobre archivos, actividades, conexiones con el sistema, preferencias y modos de usar las distintas Apps y sobre la circulación de información). La información que producen las plataformas son procesadas algorítmicamente y monetizadas por la empresa tecnológica de distintas formas (en general, en otras plataformas asociadas), las cuales tienden a ser invisibles para las escuelas y sus integrantes³³. Nuestro estudio muestra que, con el cierre de las escuelas, estas plataformas lograron asociarse con otros actantes humanos y no humanos (definiendo su conscripción y adhesión a la red) y fueron capaces de sostener distintos aspectos del trabajo docente. En este sentido, brindamos evidencia de cómo las empresas tecnológicas Microsoft y Meta (para el caso de WA) llegaron a audiencias o posibilitaron acciones que antes de la pandemia eran impensables. Estas asociaciones se vinculan con nociones producidas en otros momentos y lugares (pliegues en términos de la TAR) en los campos de la gestión de empresas, la organización del trabajo en torno a formas flexibles y en red, y la definición del trabajo técnico como capaz de resolver situaciones problemáticas movilizando conocimientos teóricos y prácticos en campos de aplicación específicos³⁴.

En futuros trabajos será importante continuar rastreando el devenir de las nuevas asociaciones y sus efectos en escenarios todavía inciertos que permiten reconocer la riqueza analítico-descriptiva del enfoque de la TAR y nos invitan a iluminar dispositivos digitales como las plataformas tecnológicas que, de manera casi desapercibida, están alterando los modos hacer escuela y ser docente.

³³ José Van Dijk, Thomas Poell, y Martijn De Waal, *The Platform Society: Public Values in a Connective World* (Nueva York: Oxford University Press, 2018), 31-48.

³⁴ Luis M Camarinha-Matos, Rosanna Fornasiero, Javaneh Ramezani, y Filipa Ferrada, "Collaborative Networks: A Pillar of Digital Transformation", *Applied Sciences* 9, no. 24 (2019): 6; Analia Inés Meo, Mariano Chervin y Lara Encinas, "Esta computadora vino a hacer un trabajo".

Financiamiento

Este artículo se escribió en el marco del proyecto de investigación "La producción social de identidades laborales y de género de docentes de escuelas técnicas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires" (Código:20020170100524BA), financiado parcialmente por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Analía Inés Meo dirige el proyecto, Valeria Dabenigno lo co-dirige e integran el equipo de investigación: Mariano Chervin, Álvaro Martínez Rubiano, Lara Encinas, Joaquín Streger y Ana Tauil.

Agradecimientos

Agradecemos a los/as autoridades y profesores/as de la escuela Inclusión para Todos/as por su generosidad y permanente colaboración, en especial a quienes participaron del foto-libro y de esta etapa del trabajo de campo. Especialmente, reconocemos a Néstor (director del área técnica de la escuela) por su atenta lectura y comentarios, y a los/as docentes que nos autorizaron a utilizar sus fotografías en este artículo. Por último, agradecemos a Javier Ignacio García Fronti por sus comentarios a versiones previas de este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Marisa, Natalia Gardyn, Alberto Iardelevsky, y Gabriel Rebello. "Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9, no. 3 (2020): 25-43.
- Beech, Jason, y Alejandro Artopoulos. "Interpreting the Circulation of Educational Discourse across Space: Searching for New Vocabularies". *Globalisation, Societies and Education* 14, no. 2 (2016): 251-271.
- Becher, Pablo Ariel. "Educación en tiempos de pandemia. Condiciones laborales y percepciones sobre el trabajo docente virtual en la Ciudad de Bahía Blanca (Argentina)". *Centro de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia; Revista Científica Educação* 1, no. 14 (2020): 922-945.
- Camarinha-Matos, Luis M., Fornasiero Rosanna, Ramezani Javaneh, y Filipa Ferrada. "Collaborative Networks: A Pillar of Digital Transformation". *Applied Sciences* 9, no. 24 (2019): 5431.
- Dabenigno, Valeria, Ada Freytes Frey vy Analía Inés Meo. "COVID-19 y TIC: estrategias pedagógicas y desigualdades educativas en clave institucional". *Itinerarios educativos* 1, no. 14 (2021): 30-44.
- Da Silva Mello, Walter H. "El trabajo docente en tiempos de pandemia, educación remota y desigualdad educativa: percepciones, discursos y prácticas de los y las profesores/as de escuelas secundarias de Florencio Varela en el año 2020". Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2021.
- De Alba, Alicia. "La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica". *Revista Argentina de Investigación Educativa* 1, no. 1 (2021).
- Decuyper Mathias, Emiliano Grimaldi y Paolo Landri. "Introduction: Critical Studies of Digital Education Platforms". *Critical Studies in Education* 62, no. 1 (2021).
- Di Napoli, Pablo Nahuel, Adriana María Goglino, e Iñaki Bardin. "Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia". *Praxis Educativa* 26, no. 1 (2022): 1-25.
- Di Piero, María Emilia y Jessica Sheila Miño Chiappino. "Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional". En *Pandemia y crisis: El COVID-19 en América Latina*, 409-431. Guadalajara: Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados, 2021.
- Dussel, Inés. "Sobre la precariedad de la escuela". En *Elogio de la escuela*, Jorge Larrosa Bondia editor, 83-106. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2018.

- _____. "The Assembling of Schooling: Discussing Concepts and Models for Understanding the Historical Production of Modern Schooling". *European Educational Research Journal* 12, no. 2 (2013): 176-189.
- Dussel, Inés, Patricia Ferrante y Darío Pulfer. "Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado". En *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.
- Errobidart, Analía y Ana Viscaino. "Cambian los tiempos, las instituciones, los sujetos: reflexiones sobre la significatividad de las experiencias de aprendizaje en escuelas secundarias bonaerenses". *Praxis Educativa* 26, no. 1 (2022): 1-19.
- Fenwick, Tara y Richard Edwards. *Actor-Network Theory in Education*. Nueva York: Routledge, 2010.
- Gluz, Nora, Marcelo David Ochoa, Verónica Cáceres, Valeria Martínez del Sel, y Pablo Sisti. "Continuidad pedagógica en pandemia: Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad". *Revista Iberoamericana de Educación* 86, no. 1 (2021): 27-42.
- Graciosi Barrios, Marcelo A. "Resistir la pandemia desde los márgenes del sistema escolar: La experiencia de la Escuela Secundaria N° 60 del Gran Resistencia". *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación* 12, no. 15 (2021): 27-43.
- Grimaldi, Emiliano y Stephen J. Ball. "The Blended Learner: Digitalisation and Regulated Freedom-Neoliberalism in the Classroom". *Journal of Education Policy* 36, no. 3 (2021): 393-416.
- Kornberger, Martin, Dane Pflueger y Jan Mouritsen. "Evaluative Infrastructures: Accounting for Platform Organization". *Accounting, Organizations and Society* 60 (2017): 79-95.
- Latour, Bruno. *Re-ensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial, 2008.
- _____. *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2007.
- _____. "Etnografía de un caso de 'alta tecnología': sobre Aramis". *Política y sociedad* 14 (1993): 77-98.
- _____. "Where Are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts". *Shaping Technology/Building Society: Studies in Sociotechnical Change* 1 (1992): 151-179.
- _____. "Visualization and cognition". *Knowledge and society* 6, no. 6 (1986): 1-40.
- Law, John. "Actor Network Theory and Material Semiotics". *The New Blackwell Companion to Social Theory* 3 (2009): 141-158.

- Lewis, Steven. "Providing a Platform for 'What Works': Platform-Based Governance and the Reshaping of Teacher Learning through the OECD's PISA4U". *Comparative Education* 56, no. 4 (2020): 484-502.
- McGregor, Jane. "Spatiality and the Place of the Material in Schools". *Pedagogy, Culture and Society* 12, no. 3 (2004): 347-372.
- Mentasti, Silvina. "Enseñar en tiempos de pandemia: Reflexiones para repensar la escuela en la era digital". *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* 28 (2021): 303-309.
- Meo, Analía Inés, Mariano Chervin y Lara Encinas. "'Esta computadora vino a hacer un trabajo'. Un análisis socio-material de la puesta en acto de políticas de innovación en una escuela técnica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina". *Education Policy Analysis Archives* (en prensa).
- Meo, Analía Inés y Valeria Dabenigno. "Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones". *Revista de Sociología de la Educación RASE* 14, no. 1 (2021): 103-127.
- Mol, Annemarie. "Actor-Network Theory: Sensitive Terms and Enduring Tensions". *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50, no. 1 (2010): 253-269.
- Nicolau, Antonio. "Escuela y pandemia: reflexiones y prospectivas". *Revista Argentina de Investigación Educativa* 1, no. 1 (2021).
- Pink, Sarah. "Technologies, Possibilities, Emergence and an Ethics of Responsibility: Refiguring Techniques". En *Refiguring Techniques in Digital Visual Research*, 1-12. Cham: Palgrave Macmillan, 2017.
- Selwyn, Neil. "Data Entry: towards the Critical Study of Digital Data and Education". *Learning, Media and Technology* 40, no. 1 (2015): 64-82.
- Van Dijck, José, Thomas Poell y Martijn De Waal. *The Platform Society: Public Values in a Connective World*, 31-48. Nueva York: Oxford University Press, 2018.
- Van Dijck, José y Thomas Poell. "Social Media Platforms and Education". En *The SAGE Handbook of Social Media*, 579-591. Londres: SAGE, 2017.
- Williamson, Ben, Rebecca Eynon y John Potter. "Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education during the Coronavirus Emergency". *Learning, Media and Technology* 45, no. 2 (2020): 107-114.
- Williamson, Ben y Anna Hogan. *Commercialization and Privatization in/of Education in the Context of Covid-19*, 7-54. Bruselas, Education International, 2020.

Sobre los autores

Analia Inés Meo. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y del Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano (INCLUIR) (Buenos Aires, Argentina). Sus investigaciones examinan las políticas educativas, el trabajo docente y la producción de las identidades laborales, y la acción colectiva en el campo escolar. Utiliza metodologías cualitativas, cuantitativas y visuales. Actualmente coordina el proyecto de investigación "La producción social de identidades laborales y de género de docentes de escuelas técnicas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires". Correo electrónico: analiameo@gmail.com.

Ana Inés Heras. Investigadora principal CONICET en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas, Escuela de Humanidades, Universidad de San Martín (UNSAM) y en INCLUIR (Buenos Aires, Argentina). Se especializa en sociolingüística de la interacción y etnografía para realizar trabajos de investigación colaborativa de propiedad colectiva. Estudia los procesos de aprendizaje junto a organizaciones auto-gestionadas y co-gestionadas entre Estado y sociedad civil. Coordina el Programa de investigación "Aprendizaje de y en Autogestión". Correo electrónico: herasmonnersans2@gmail.com.

Mariano Chervin. Becario doctoral en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina). Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural por el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad de San Martín (IDAES-UNSAM) y Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social por la Universidad de Buenos Aires. Su trabajo analiza las mediaciones institucionales en los procesos de politización de estudiantes de escuelas secundarias en torno a las agendas de géneros y sexualidades. Es integrante del equipo de investigación sobre trabajo docente dirigido por Analia Inés Meo y co-dirigido por Valeria Dabenigno, y del Grupo de Estudios de Políticas y Juventudes (GEOJU) dirigido por Melina Vázquez y Pablo Vommaro. Correo electrónico: marianochervin@gmail.com.

Álvaro Martínez Rubiano. Licenciado en Sociología de la Universidad de Buenos Aires y asistente de investigación en el proyecto sobre identidades laborales y de género dirigido por Analia Meo con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (Buenos Aires, Argentina). Correo electrónico: alvarojmr1994@gmail.com.

¡Académicos del mundo, uníos! (Un reporte desde Chile)

Scholars of the World, Unite! (A Report from Chile)

Académicos do mundo, uni-vos! (Um relatório do Chile)

Rocío Knipp

UNIVERSIDAD DE CHILE

Jorge Valdebenito

INVESTIGADOR INDEPENDIENTE

Recibido: 17 de abril 2022

Aceptado: 18 de junio de 2022

Resumen

La presente aproximación arranca desde los diagnósticos y denuncias sobre la propensión a la superexplotación en Chile bajo el llamado "capitalismo académico". Aquí se busca contribuir a responder por qué, pese al malestar enunciado en diversos entornos universitarios, no se ha extendido significativamente la organización de la fuerza de trabajo académica en el país. El estudio triangula datos producidos por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), documentos orgánicos oficiales de distintas agrupaciones y contenidos mediáticos puestos en circulación por estas últimas. Los resultados, en atención a las discusiones sobre profesión, estratificación, precarización y organización académica en el mundo, permiten problematizar algunas tendencias críticas para dicha población. Al respecto se plantean ciertas líneas para futuros estudios y problematizaciones para la intervención político-orgánica en dichos espacios. **Palabras clave:** capitalismo académico; profesión académica; precarización laboral; sindicalismo académico.

Abstract

This research stems from the diagnoses and complaints concerning the tendency to super-exploitation in Chile under the so-called academic capitalism. The purpose of it is to contribute to answering why, despite the uneasiness expressed in different university settings, the

organization of the academic workforce in the country has not been significantly extended. The study triangulates data produced by the Higher Education Information Service (SIES), official organic documents of different associations, and media content circulated by the latter. Given the discussions on profession, stratification, precariousness, and academic organization globally, the results allow us to problematize critical trends for academics. In this regard, some guidelines for future studies and problematizations for the political-organic intervention in these spaces are proposed.

Keywords: academic capitalism; academic profession; labor precarization; academic unionism.

Resumo

A presente abordagem surge a partir dos diagnósticos e denúncias sobre a propensão à superexploração da força acadêmica, sob o chamado capitalismo acadêmico no Chile. Aqui busca-se contribuir para responder por que, apesar do mal-estar enunciado em diversos ambientes universitários, não se tem estendido significativamente a organização da força de trabalho acadêmica no país. Para esse fim, primeiro se descrevem as características gerais da força de trabalho acadêmica, utilizando dados produzidos pelo Serviço de Informação de Educação Superior (SIES). Em seguida, utilizando fontes secundárias, identificam-se diversas organizações acadêmicas dos últimos dez anos, agrupadas em três grupos: i) redes e associações; ii) movimentos de caráter cidadão; e iii) sindicatos. Através de uma análise de conteúdo, distinguem-se as principais discussões dessas organizações, explorando pontos de encontro e divergência. Os resultados demonstram convergências – embora com nuances – em relação ao autorreconhecimento orgânico da luta pela defesa do trabalho científico e acadêmico. Por outro lado, as diferenças residem no ênfase sobre como abordar a defesa da melhoria das condições do trabalho acadêmico. Por fim, propõem-se certas linhas para futuros estudos e problematizações para a intervenção político-orgânica nesses espaços.

Palavras-chave: capitalismo acadêmico; trabalho acadêmico; precarização do trabalho; sindicalismo acadêmico.

Introducción

Diferentes aproximaciones han atendido durante las últimas décadas una serie de transformaciones en las instituciones universitarias a nivel mundial¹. Entre las corrientes críticas se problematiza la penetración de lógicas y prácticas propias de las relaciones mercantiles, especialmente en lo que al ámbito de la producción académica concierne². Por ejemplo entre las actividades de docencia e investigación, éstas se ven irritadas por políticas orientadas a organizarlas, cuantificarlas y monitorearlas desde parámetros comandados por la lógica del valor³.

Los efectos de lo anterior suelen destacarse desde dos ámbitos. Primero, la privatización del conocimiento, elaborado desde lo que se entiende hoy como la "universidad neoliberal"⁴. Segundo, la extensión e intensificación de los procesos productivos para la fuerza de trabajo académica. A partir de ello, ésta ha sido objeto de una progresiva pauperización de sus condiciones laborales⁵, que en el marco del presente estudio conceptualizamos como precarización de la profesión académica⁶.

Tal fenómeno posee múltiples expresiones, entre las que se encuentran una sostenida reducción cuantitativa de la fuerza de trabajo, al momento que incrementa su cualificación y el ingreso de nuevos contingentes estudiantiles a la educación superior⁷. También una persistente concentración de dicho conglomerado en grandes centros urbanos, acompañada de una sobrecarga de tareas de docencia, en desmedro de aquellas de investigación⁸. Igualmente, la literatura reitera sobre el envejecimiento de la fuerza de trabajo académica, vinculado a la fuga y reconversión de los estratos más jóvenes⁹. A ello se suman las condiciones de exclusión de los sistemas de protección laboral hacia las capas más bajas, identificadas con la figura del profesorado de tiempo parcial o "taxi"¹⁰. En vista de esto, cabe

¹ José Joaquín Brunner, Francisco Ganga-Contreras y Emilio Rodríguez-Ponce, "Gobernanza del capitalismo académico: aproximaciones desde Chile", *Revista Venezolana de Gerencia* 23, no. 1 (2018): 11-35; Sheila Slaughter y Larry Leslie, *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997); Sheila Slaughter y Gary Rhoades, *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2004); Sheila Slaughter, *Academic Capitalism in the Age of Globalization* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2014).

² Carla Fardella, Vicente Sisto y Felipe Jiménez, "Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual", *Universitas Psychologica* 15, no. 5 (2015): 1625-1636; Oili-Helena Ylijoki y Jani Ursin, "High-Flyers and Underdogs: The Polarisation of Finnish Academic Identities", en *Academic Identities in Higher Education: The Changing European Landscape*, ed. Linda Evans y Jon Nixon (Londres: Bloomsbury, 2015), 187-202.

³ José Santos Hercege, "Universidad y desempeño académico. Distorsiones y anomalías de la cultura evaluativa en Chile", *Atenea (Concepción)* 522 (2020): 153-169; Jorge Valdebenito, "Apuntes sobre interdisciplina y capitalismo académico", *Izquierdas* 49 (2020): 2945-2964; Jamie Woodcock, "Digital Labour in the University: Understanding the Transformations of Academic Work in the UK", *tripleC: Communication, Capitalism & Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society* 16, no. 1 (2018): 129-142.

⁴ Bob Jessop, "On Academic Capitalism", *Critical Policy Studies* 12, no. 1 (2018): 104-109; Vicente Sisto, "Desbordadas/os: Rendición de cuentas e intensificación del trabajo en la universidad neoliberal. El caso de Chile", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 28, no. 7 (2020), <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4907>; Slaughter y Leslie, *Academic Capitalism*; Slaughter y Rhoades, *Academic Capitalism and the New Economy*.

⁵ Alain Basail Rodríguez, *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización* (Chiapas: CESMECA-UNICACH/CLACSO, 2019); Krystian Szadkowski, "Towards an Orthodox marxian Reading of Subsumption(s) of Academic Labour under Capital", *Workplace*, no. 28 (2016): 9-29.

⁶ Philip Altbach, "The Academic Profession: The Realities of Developing Countries", en *Leadership for World-Class Universities: Challenges for Developing Countries* (Londres: Routledge, 2011), 205-223; Margarita Campillo Díaz y Juan Sáez Carreras, "La universidad desde sus imágenes. Profesionalización, desprofesionalización o proletarización en la universidad contemporánea", *Atenea digital* 13, no. 1 (2013): 121-37, <https://rao.cat/index.php/Athenea/article/view/291638>; Raphael Cantillana-Barañados e Isabel Portilla-Vásquez, "Por la senda de los 'profesores taxis': los efectos de la desprofesionalización académica en educación superior. Una aproximación cualitativa desde Chile", *Cultura-hombre-sociedad* 29, no. 1 (2019): 306-330; Michael W. Powelson, "The Proletarianization of the Academy: California State University-Northridge and the California Budget Crisis", *Workplace* 18 (2011): 10-24.

⁷ Andrés Bernasconi, Paulina Berrios y Daniela Véliz, "La profesión académica en Chile: 50 años en cuatro momentos / The academic profession in Chile: 50 years in four moments", *Revista de Educación* 12, no. 24.2 (2021): 227-246.

⁸ Paulina Berrios, "La profesión académica en Chile: crecimiento y profesionalización", en *La educación superior de Chile: Formación, desarrollo y crisis*, ed. Andrés Bernasconi (Santiago de Chile: Ediciones UC, 2015), 345-370; Daniel Theriault y Benjamin Gareca, "Organización de docencia e investigación en universidades: Una exploración al caso chileno", *Calidad en la Educación*, no. 42 (2015): 123-160.

⁹ Jürgen Enders y Christine Musselin, "Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century", *Higher Education to 2030* 1 (2008): 125-150.

¹⁰ Cantillana y Portilla, "Por la senda"; Daniel Reyes y Marcelo Santos, "El hedor de lo heredado: los profesores taxi y la desprofesionalización académica", *El Mostrador* (8 de noviembre 2011), consultado en mayo de 2022, disponible en <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2011/11/08/el-hedor-de-lo-heredado-los-profesores-taxi-y-la-desprofesionalizacion-academica/>; Elisabeth Simbürger y Mike

preguntar por qué estas condiciones no han operado en paralelo al crecimiento de las organizaciones de defensa y/o promoción de las condiciones laborales de la fuerza de trabajo académica en Chile.

La presente pesquisa posee tres objetivos principales. El primero consiste en describir los rasgos generales de la fuerza de trabajo académica en Chile. Para tales efectos se consideran las cifras procesadas por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) del Ministerio de Educación de Chile¹¹. A partir de ellas se realiza un análisis descriptivo, conducente a explorar las principales tendencias que permitan describir el estado actual de la población académica chilena. El segundo objetivo corresponde a explorar las corrientes orgánicas que han hecho suya la lucha por defender y/o promover las condiciones de empleo de tal conglomerado. Esto se realiza mediante una exploración de fuentes secundarias, como notas periodísticas y bibliografía especializada¹². Por último mediante un análisis de los contenidos divulgados por estas últimas, se describen sus principales discusiones, explorando puntos de encuentro y divergencia.

La relevancia de la investigación es contribuir al balance sobre la generación de iniciativas orientadas a organizar la fuerza de trabajo académica, mediante la sistematización de antecedentes empíricos. Dicho campo de investigación se encuentra poco desarrollado. A su vez, teóricamente la selección del sistema de educación superior chileno se explica por dos razones. Primero, la descripción que este ha recibido como régimen consolidado de capitalismo académico¹³. Segundo, el interés por contribuir a la comprensión de por qué el avance de la denominada subsunción del trabajo académico al capital se ha realizado allí sin mayor resistencia¹⁴. Sobre tal punto pueden formularse algunas intuiciones, como la primacía de las barreras objetivas y subjetivas que cercenan las posibilidades concretas de organización laboral en la academia.

Perspectiva de análisis

Qué es la profesión académica

La profesión académica, como objeto de investigación, ha suscitado un creciente interés durante las últimas décadas¹⁵. En Chile, su estudio ha adquirido relevancia en dicho transcurso¹⁶, coincidiendo con el desarrollo de ciertos elementos críticos de su sistema de educación superior¹⁷. Entre estos

Neary, "Taxi Professors: Academic Labour in Chile, a Critical-Practical rResponse to the Politics of Worker Identity", *Workplace*, no. 28 (2016): 48-73.

¹¹ SIES, "Informe 2021. Personal Académico en Educación Superior", consultado en junio de 2022, disponible en https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2021/10/Personal_Academico_SIES_2021.pdf.

¹² Carolina Gainza y Matías Ayala Munita, "Disputas en torno la investigación en Chile. Itinerario político de la Asociación de Investigadores en Artes y Humanidades (2016-2019)" *Atenea (Concepción)* 522 (2020): 207-223; Reyes y Santos, "El hedor".

¹³ Brunner, Ganga-Contreras y Rodríguez-Ponce, *Gobernanza del capitalismo académico*; Jessop, "On Academic Capitalism"; Mónica Marquina, "La profesión académica latinoamericana: la mirada de José Joaquín Brunner / The Latin American academic profession: the perspective of José Joaquín Brunner", *Revista de Educación* XII, no. 24.2 (2021): 269-280.

¹⁴ Francesco Maniglio, "La gran ilusión. La praxis del intelectual multitudinario en el paradigma del Capitalismo Cognitivo", *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación* 133 (2016): 61-77; Szadkowski, "Towards an Orthodox"; Valdebenito, "Apuntes sobre interdisciplina".

¹⁵ Burton R. Clark ed., *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. (California: University of California Press, 1987); Altbach, "The Academic Profession".

¹⁶ Berrios, "La profesión académica"; Andrés Bernasconi, "La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica en Chile", *Estudios sobre Educación* 19 (2010): 139-163; Soledad González, José Brunner y Jamil Salmi, "International Comparison About Academic Salaries: an Exploratory Comparación Internacional De Remuneraciones Académicas", *Calidad en la Educación* 39 (2013): 21-42.

¹⁷ Brunner, Ganga-Contreras y Rodríguez-Ponce, *Gobernanza del capitalismo académico*.

pueden identificarse la instrumentación e incubación de lógicas clientelares y de tendencias a la superexplotación en los espacios académicos¹⁸ – sean estatales o corporativos¹⁹-. Todo ello en complementariedad a la introducción de lógicas de cuantificación y control de los procesos de trabajo²⁰, además de la prevalencia de conservadoras dinámicas de exclusión y/o estratificación en la academia²¹.

La literatura actual problematiza los efectos de ello a nivel de tensiones, malestares y conflictos²², desarrollados en lo que a roles, tareas e identidades profesionales respecta²³. Allí se valoran positivamente aspectos como los márgenes de libertad del quehacer investigativo y docente, los que colisionan con la fragilidad propia de entornos altamente competitivos y mutables²⁴. De tal modo, algunas corrientes de estudios abocadas al trabajo y profesión académica vinculan estas transformaciones como expresión del régimen de capitalismo académico en el país²⁵. De conjunto, y con independencia de sus diferencias teóricas y/o metodológicas, sus aportes permiten caracterizar la crítica sintomatología de la universidad contemporánea²⁶.

Una de las principales contribuciones de dichas corrientes pasa por constatar la reorientación de las condiciones actuales del trabajo académico²⁷. Esta se evidencia en fenómenos como la progresiva fragmentación y estratificación de la profesión académica²⁸. Usualmente catalogada como una "rareza"²⁹, esta comprende una amplia gama de disciplinas que le confieren una heterogeneidad difícil de conciliar bajo aspectos transversales. De ahí que "profesión académica" remita a la existencia de múltiples tradiciones conceptuales y variaciones prácticas³⁰, combinadas a su vez con las particularidades históricas y económicas de las formaciones en que estas se insertan.

De tales antecedentes es posible reconocer tres aspectos medulares propios. Primero, su trabajo con conocimiento avanzado en instituciones de educación superior³¹. Segundo, su rol legitimador y certificador en diversas áreas del saber –el cual le confiere un estatus social especial³²-. Y tercero, un *ethos* propio, caracterizado por ideas de libertad de enseñanza e investigación, asociadas a los valores de autonomía, colegialidad y excelencia³³. De estos elementos se distingue a la docencia como la principal función específica de la profesión académica³⁴, constituyendo el rasgo propio de su tradición histórica³⁵. Esto involucra considerar a las tareas de investigación, gestión, extensión y

¹⁸ Nicolás Fleet, *Mass Intellectuality of the Neoliberal State: Mass Higher Education, Public Professionalism, and State Effects in Chile* (Cham: Palgrave MacMillan, 2021).

¹⁹ Sisto, "Desbordadas/os".

²⁰ Fardella, Sisto y Jiménez, "Nosotros los académicos"; Santos, "Universidad y desempeño".

²¹ Cantillana y Portilla, "Por la senda"; Simbürger y Neary, "Taxi professors"; Pedro Teixeira, "A Bastion of Elitism or an Emerging Knowledge Proletariat? Some Reflections about Academic Careers with an Economic Slant", en *Challenges and Options: The Academic Profession in Europe*, María de Lourdes Machado-Taylor, Virgilio Meira Soares y Ulrich Teichler eds. (Cham: Springer, 2017), 29-47; Rosario Undurraga, Elisabeth Simbürger y Claudia Mora, "Desborde y desazón versus flexibilidad y concentración: Teletrabajo académico y género en tiempos de pandemia", *Polis. Revista Latinoamericana* 20, no. 59 (2021): 12-38.

²² José Joaquín Brunner, "Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte", en *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis*, Andrés Bernasconi ed. (Santiago: Ediciones UC, 2015), 21-107; Slaughter, *Academic Capitalism*.

²³ Carolina Guzmán-Valenzuela y María Martínez Larraín, "Tensiones en la construcción de identidades académicas en una universidad chilena", *Estudios pedagógicos* 42, no. 3 (2016): 191-206; Ylijoki y Ursin, "High-Flyers".

²⁴ Bernasconi, "La apoteosis"; Paulina Berríos, "Carrera académica: análisis empírico de su estructura y organización en Chile", *Calidad en la Educación* 29 (2008): 36-62; Berríos, "La profesión académica en Chile".

²⁵ Brunner, Ganga-Contreras y Rodríguez-Ponce, *Gobernanza del capitalismo académico*; Jessop, "On Academic Capitalism"; Marquina, "La profesión académica latinoamericana"; Slaughter y Rhoades, *Academic Capitalism and the New Economy*.

²⁶ Altbach, "The Academic Profession"; Enders y Musselin, "Back to the Future?".

²⁷ Campillo y Saéz, "La universidad"; Undurraga, Simbürger y Mora, "Desborde y desazón"; Woodcock, "Digital Labour".

²⁸ Bernasconi, "La apoteosis"; Cantillana y Portilla, "Por la senda"; Teixeira, "A Bastion".

²⁹ Clark, *The Academic Profession*.

³⁰ Marquina, "La profesión académica latinoamericana".

³¹ Bernasconi, "La apoteosis"; Campillo y Saéz, "La universidad".

³² Fleet, *Mass Intellectuality*.

³³ Brunner, "Medio siglo"; Clark, *The Academic Profession*.

³⁴ Basail, *Academias asediadas*; Theurillat y Gareca, "Organización de docencia".

³⁵ Altbach, "The Academic Profession"; Enders y Musselin, "Back to the Future?".

consultoría –entre otras– como resultado de la expansión del radio de acción del trabajo académico.

En la actualidad, parte esencial de las prácticas académicas consiste en la producción y difusión de conocimiento. Esta dimensión –vinculada a la investigación– es reconocida hoy como la de mayor estatus profesional³⁶. Las causas de ello son diversas, pero existe aceptación entre las corrientes críticas de que la comercialización del conocimiento –impulsada por el capital– contribuye a tal configuración³⁷. Esto se entiende desde la instrumentación que realizan corporaciones –entre otros agentes económicos– respecto de los resultados inmediatos de la producción cognitiva para la sofisticación de sus procesos de acumulación³⁸. Las particularidades del fenómeno pueden diferenciarse según campo de conocimiento, tipo de institución y contexto local en que este se desarrolla³⁹. La disciplina allí opera como variable de diferenciación, especialmente entre las valoraciones y recompensas propias de cada campo –en términos bourdieusianos–.

Estratificación académica en Chile hoy

En lo concerniente al caso chileno, los estudios de orientación crítica que atienden estas transformaciones suelen relacionarlas con el avance y/o consolidación de las políticas neoliberales en los sistemas de educación superior⁴⁰. En tal ámbito, la literatura especializada entrega algunas observaciones que permiten comprender algunos elementos propios de las dinámicas de competencia interna entre la fuerza de trabajo académica⁴¹. Por ejemplo, qué posiciona a un determinado agente en (des)ventaja respecto a sus pares⁴². Al respecto, Berríos⁴³ distingue la estructuración de dos grandes segmentos. El primero, corresponde al “profesor investigador”, quien ocupa las principales posiciones –según prestigio y remuneración salarial–. Dicha figura está compuesta por académicos/as con doctorado, contratados por jornada completa y que realizan actividades de docencia e investigación. Su trabajo es desplegado de modo tal que logran insertarse en circuitos mundiales de la industria académica⁴⁴. Su peso relativo entre la población académica chilena es alrededor de un 7%⁴⁵ –razón por la que se puede considerar como “élite”–.

El segundo segmento comprende al resto de los profesionales académicos, dedicados principalmente a tareas de docencia y clasificados usualmente como “profesionales docentes”⁴⁶. En los ámbitos universitarios estos se desarrollan curricularmente desde sus profesiones de base. Se trata de un amplio y heterogéneo segmento donde el trabajo se ejecuta fundamentalmente bajo la modalidad de tiempo parcial, por hora o *part-time*⁴⁷. Por tal motivo es usual que quien se desempeña en dichas tareas posea otros empleos, incluso por fuera de los sistemas universitarios, condición de

³⁶ Bernasconi, “La apoteosis”; Berríos, “La profesión académica”; Fardella, Sisto y Jiménez, “Nosotros los académicos”; Guzmán Valenzuela y Martínez, “Tensiones en la construcción”.

³⁷ Maniglio, “La gran ilusión”; Powelson, “The Proletarianization”.

³⁸ Szadkowski, “Towards an Orthodox”; Valdebenito, “Apuntes sobre interdisciplina”.

³⁹ Clark, *The Academic Profession*; Jessop, “On Academic Capitalism”.

⁴⁰ Basail, *Academias osediadas*; Cantillana y Portilla, “Por la senda”; Fardella, Sisto y Jiménez, “Nosotros los académicos”; Fleet, *Mass Intellectuality*; Jessop, “On Academic Capitalism”; Sisto, “Desbordadas/os”.

⁴¹ Bernasconi, Berríos y Veliz, “La profesión académica en Chile”; Brunner, Ganga-Contreras y Rodríguez-Ponce, *Gobernanza del capitalismo académico*.

⁴² Berríos, “Carrera académica”; Enders y Musselin, “Back to the Future?”.

⁴³ Berríos, “La profesión académica en Chile”.

⁴⁴ Bernasconi, Berríos y Veliz, “La profesión académica en Chile”.

⁴⁵ Theuniltat y Gareca, “Organización de docencia”.

⁴⁶ Marquina, “La profesión académica latinoamericana”.

⁴⁷ Cantillana y Portilla, “Por la senda”.

movilidad por la cual reciben el apelativo de "profesores taxi"⁴⁸. Ahora bien, debe señalarse que al interior de dicho segmento existen al menos dos subgrupos. Uno se compone por quienes desarrollan tareas de docencia como complemento salarial y otro por quienes se dedican exclusivamente al trabajo por hora⁴⁹.

Es posible igualmente identificar un tercer segmento, compuesto por investigadores/as que realizan labores como asistentes, ayudantes, estudiantes de posgrado y de plazas posdoctorales⁵⁰. Las tareas que estos/as ejecutan son variables, yendo desde la producción, procesamiento y presentación de información, hasta la redacción y publicación de artículos de investigación. El sistema de remuneración al cual tales figuras se encuentran sujetas es igualmente heterogéneo, encontrando modalidades de pago por producto –o de obra o faena–, por período determinado y/o de becas por concepto de manutención. El punto es destacar que no poseen perspectivas de empleo permanente, estable o continuo⁵¹.

Se debe remarcar igualmente que estas figuras no son necesariamente excluyentes entre sí. De hecho es posible hallar, por ejemplo, un/a profesor/a a honorarios que igualmente ejerce como asistente de investigación o bien como profesional a tiempo parcial en el sistema público o privado. Es importante recalcar la heterogeneidad en la composición y desigualdad en la dedicación horaria para las tareas de docencia e investigación que ejecutan dichos actores⁵². Tal diferenciación permite adentrarse en los sistemas de estratificación que operan sobre dicha fuerza de trabajo, con sus trayectorias, experiencias y expectativas laborales diversificadas⁵³.

Asedio, precarización, proletarianización y/o desprofesionalización del trabajo académico

Aquí se intenta esbozar algunas distinciones para comprender las particularidades propias de la estratificación académica, más cuando el interés es contribuir a la organización de sus capas inferiores. En consideración de los aportes de las corrientes de estudios del capitalismo académico⁵⁴, se problematiza el modo en que las universidades han adoptado lineamientos generales de la Nueva Gestión Pública⁵⁵. Tal implementación es entendida como dificultada para el cumplimiento de los

⁴⁸ Pedro Pineda, "Capitalismo académico, oligarquía académica y los 'profesores taxi' en Chile, Colombia, Alemania y Estados Unidos", en *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina*, José Joaquín Brunner, Jamil Salmi, Julio Labraña y Francisco Ganga-Contreras eds. (Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2022), 108-136; Reyes y Santos, "El hedor".

⁴⁹ Simbürger y Neary, "Taxi Professors"; Theurillat y Gareca, "Organización de docencia". Al no poseer contrato formal, estos quedan excluidos de los sistemas de protección laboral, no contando con seguro médico y contra accidentes, ni cotizaciones previsionales. Igualmente, al tratarse de un profesional altamente calificado –y en la mayoría de los casos con estudios de posgrado– es posible compararlo con la figura del *adjunct professor* de Estados Unidos. Powelson, "The Proletarianization".

⁵⁰ Mariya Ivancheva, "Precarización y digitalización en el trabajo académico: o por qué deberían los sindicatos llamar a la huelga", trad. Álvaro Carvajal, *Libre Pensamiento* 101 (2020): 18-27; OCDE, "Reducing the precarity of Academic Research Careers", *OECD Science, Technology and Industry Policy Papers*, 113 (2021), consultado en mayo de 2022, disponible en <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/0f8bd468-en.pdf?expires=1649981113&id=id&accname=guest&checksum=DC2FECBC8A7A33CC75506512FC9F21D4>; Peter Ullrich, "In Itself But Not Yet For Itself – Organising the New Academic Precariat", en *The Radical Left in Europe – Rediscovering Hope*, Walter Baier, Eric Canepa y Haris Golemids eds. (Londres: Merlin Press, 2019), 155-168.

⁵¹ Teixeira, "A bastion".

⁵² Bernasconi, Berrios y Veliz, "La profesión académica en Chile"; Cantillana y Portilla, "Por la senda"; Clark, *The Academic Profession*; Theurillat y Gareca, "Organización de docencia".

⁵³ Berrios, "Carrera académica"; Guzmán Valenzuela y Martínez, "Tensiones en la construcción"; Teixeira, "A bastion".

⁵⁴ Brunner, Ganga-Contreras y Rodríguez-Ponce, *Gobernanza del capitalismo académico*; Guzmán Valenzuela y Martínez, "Tensiones en la construcción"; Simbürger y Neary, "Taxi Professors"; Slaughter y Rhoades, *Academic Capitalism and the New Economy*.

⁵⁵ Fardella, Sisto y Jiménez, "Nosotros los académicos"; Fleet, *Mass Intellectuality*; Jessop, "On Academic Capitalism"; Sisto, "Desbordadas/os".

valores tradicionales de la universidad⁵⁶, donde la organización, el financiamiento y la evaluación del trabajo académico se han modificado bajo lógicas de orden clientelar⁵⁷.

De lo anterior ha resultado la ubicación de un profesorado universitario que ha visto pauperizadas sus condiciones de trabajo, retribución salarial y estatus⁵⁸. Este fenómeno ha sido conceptualizado de distintos modos, entre los que se encuentran nociones como las de asedio⁵⁹, precarización⁶⁰, proletarización⁶¹ y desprofesionalización⁶².

La primera noción remite a grandes rasgos a la neoliberalización académica, desde políticas de flexibilización e intensificación laboral. Estas últimas, aunque supuestamente buscan generar incrementos en la competencia y productividad de la fuerza de trabajo, en la práctica terminan por reforzar su sobreexplotación.

En lo que a "precarización" concierne, esta suele referirse al condicionamiento atípico y contingente del trabajo en la era contemporánea⁶³. En suma, tiende a caracterizarse por la incertidumbre e inestabilidad en el empleo que, en el caso académico⁶⁴, se relaciona con los procesos de comercialización y financiarización de la producción intelectual⁶⁵. De hecho, quienes ocupan posiciones frágiles, inseguras y/o esporádicas en los entornos universitarios son hoy catalogados por algunos como parte de un "precariado académico"⁶⁶. Su anverso estaría constituido por una "oligarquía académica" –compuesta por directivos académicos y burocráticos⁶⁷– que dispone de ellos como un fondo de reserva laboral.

Por tales argumentos, ciertas lecturas intentan conceptualizar dicho proceso como "proletarización académica"⁶⁸. En el marxismo, la proletarización posee al menos tres acepciones. La primera, enraizada en los clásicos —como Marx, Engels y Lenin—, alude al proceso de conversión en clase trabajadora de capas intermedias entre esta y la burguesía⁶⁹. La segunda, al proceso de inserción –con propósitos políticos– de cuadros y militantes de partidos revolucionarios en fábricas y barrios obreros –método atribuido fundamentalmente al trotskismo–⁷⁰. Por último, al problemático proceso de deterioro de las condiciones laborales de sectores medios, que deviene en su "proletarización"⁷¹.

Por su parte, la "desprofesionalización" remite a la especialización extrema en la academia, perdiendo el/la trabajador/a la capacidad de realizar paralelamente tareas de docencia, investigación y gestión⁷².

⁵⁶ Estos son autonomía, excelencia y libertad intelectual. Tales valores van de la mano con las normas mertonianas del quehacer científico, es decir, universalismo, comunismo, escepticismo organizado y desinterés. Tanto las normas como el rol público de la universidad se verían obstruidos por el régimen capitalista académico de conocimiento/aprendizaje. José Joaquín Brunner, *Universidad y Sociedad en América Latina* (Xalapa: Universidad Veracruzana / Instituto de Investigaciones en Educación, 2007). Slaughter y Rhoades, *Academic Capitalism and the New Economy*.

⁵⁷ María Olivia Monckeberg, *Con fines de lucro* (Santiago de Chile: Debate, 2015).

⁵⁸ Altbach, "The Academic Profession"; Woodcock, "Digital Labour".

⁵⁹ Basall, *Academias asediadas*.

⁶⁰ María José Díaz-Santiago, "Experiencia no académica: el profesorado asociado como actor doblemente precarizado", *Sociología del Trabajo* 78 (2013): 51-71; Bryan Palmer, "Reconsiderations of Class: Precariousness as Proletarianization", *Socialist Register* 50 (2014): 40-62; Guy Standing, *Precariado: una carta de derechos* (Madrid: Capitán Swing Libros, 2018).

⁶¹ Powelson, "The Proletarianization"; Teixeira, "A bastion".

⁶² Campillo y Saéz, "La universidad".

⁶³ Standing, *Precariado*.

⁶⁴ Díaz-Santiago, "Experiencia no académica"; Teixeira, "A bastion".

⁶⁵ Jessop, "On Academic Capitalism"; Slaughter, *Academic Capitalism*.

⁶⁶ Pineda, "Capitalismo académico"; Ulrich, "In Itself But Not Yet For Itself".

⁶⁷ Brunner, Ganga-Contreras y Rodríguez-Ponce, *Gobernanza del capitalismo académico*; Clark, *The Academic Profession*.

⁶⁸ Campillo y Saéz, "La universidad"; Powelson, "The Proletarianization"; Teixeira, "A bastion".

⁶⁹ Palmer, "Reconsiderations of Class".

⁷⁰ Martín Ezequiel Mangiantini y Hernán Camarero, "Inserción, influencia y proletarización: un análisis de los vínculos entre la izquierda y la clase obrera en la Argentina del siglo XX a partir de dos experiencias", *Hydra* 1, no. 1 (2016): 77-97.

⁷¹ Campillo y Saéz, "La universidad"; Powelson, "The Proletarianization".

⁷² Cantillana y Portilla, "Por la senda"; Santos, "Universidad y desempeño"; Szadkowski, "Towards an Orthodox"; Teixeira, "A Bastion"; Woodcock, "Digital Labour".

Todas estas nociones poseen potencias y límites a la hora de examinar las transformaciones productivas de las poblaciones académicas en el mundo contemporáneo⁷³, particularmente en sistemas universitarios como el chileno⁷⁴, con altos índices de privatización, mercadización, empresarialización y financiarización⁷⁵. A ello se suman elementos de orden subjetivo de la explotación⁷⁶, como *burnout*, depresión, estrés, entre otros trastornos.

Allí la noción de "precarización" puede ofrecer potencias analíticas por sobre las demás alternativas⁷⁷, en tanto permite conectar sus hallazgos y reflexiones con áreas como los estudios del trabajo, donde dicha noción posee amplia aceptación y aplicaciones⁷⁸. Aún así, todas estas permiten examinar elementos de orden simbólico y subjetivo –profesión e identidad académica⁷⁹–, además de aquellos vinculados estrictamente a la reproducción material de la actividad laboral –trabajo académico–⁸⁰. Por ende, el límite que se reconoce entre las nociones de asedio, proletarianización y desprofesionalización académica es que se encuentran aún ancladas en dicho ámbito específico, cuando se buscan conexiones con otras ramas productivas.

Por tal motivo es necesario establecer que la operacionalización de todas estas nociones permitiría, indistintamente, contribuir a la articulación de prácticas y discursos, orientados a organizar y movilizar la fuerza de trabajo académico en Chile⁸¹. Todas son posibles de cruzar con otros debates como aquellos sobre clase e interseccionalidad⁸² o sobre respuestas organizadas ante la precarización del trabajo y la vida⁸³.

Experiencias de resistencia colectiva en contra de la precariedad académica

Siguiendo la literatura, se distinguen algunas experiencias de organización académica ante la precarización laboral⁸⁴, pronunciada con la pandemia⁸⁵. No obstante, se debe reconocer la existencia previa de un campo de estudios enfocado en examinar experiencias de organizaciones de docentes e investigadores universitarios en el mundo angloparlante⁸⁶ y sudamericano⁸⁷. En tal línea de investigación, colectivos como asociaciones y grupos de afinidad han recibido una menor atención. Una discusión tiene que ver con entender los modos en que los cambios organizacionales orientados al mercado impactan sobre la estructura del empleo académico y las posibilidades de articulación

⁷³ Altbach, "The Academic Profession"; Enders y Musselin, "Back to the Future?"; Slaughter, *Academic Capitalism*; Ullrich, "In Itself But Not Yet For Itself"; Ylijoki y Ursin, "High-Flyers".

⁷⁴ Carolina Gaiña y Matías Ayala Munita, "Disputas en torno la investigación en Chile. Itinerario político de la Asociación de investigadores en Artes y Humanidades (2016-2019)", *Atenea (Concepción)*, no. 522 (2020): 207-223; Marquina, "La profesión académica latinoamericana"; Pineda, "Capitalismo académico"; Reyes y Santos, "El hedor".

⁷⁵ Basail, *Academias asediadas*; Jessop, "On Academic Capitalism"; Monckeborg, *Con fines de lucro*.

⁷⁶ Fleet, *Mass Intellectualty*; Maniglio, "La gran ilusión"; Sisto, "Desbordadas/os".

⁷⁷ Díaz-Santiago, "Experiencia no académica"; Palmer, "Reconsiderations of Class".

⁷⁸ Pineda, "Capitalismo académico"; Powelson, "The Proletarianization"; Standing, *Preariado*.

⁷⁹ Fardella, Sisto y Jiménez, "Nosotros los académicos"; Guzmán Valenzuela y Martínez, "Tensiones en la construcción"; Ylijoki y Ursin, "High-Flyers".

⁸⁰ Berrios, "Carrera académica"; Bernasconi, "La apoteosis"; Fardella, Sisto y Jiménez, "Nosotros los académicos"; Guzmán Valenzuela y Martínez, "Tensiones en la construcción"; Marquina, "La profesión académica".

⁸¹ Reyes y Santos, "El hedor".

⁸² Palmer, "Reconsiderations of Class"; Simbürger y Neary, "Taxi Professors"; Undurraga, Simbürger y Mora, "Desborde y desazón".

⁸³ Cantillana y Portilla, "Por la senda"; Gaiña y Ayala Munita, "Disputas en torno la investigación"; Mangiantini y Camarero, "Inserción, influencia y proletarianización".

⁸⁴ Díaz-Santiago, "Experiencia no académica"; Ivancheva, "Precarización y digitalización"; Ullrich, "In Itself But Not Yet For Itself".

⁸⁵ Undurraga, Simbürger y Mora, "Desborde y desazón".

⁸⁶ Curtis R. Sproul, Neil Bucklew y Jeffery D. Houghton, "Academic Collective Bargaining: Patterns and Trends", *Journal of Collective Bargaining in the Academy* 6 (2014); Tatiana Fumasoli y Marco Seeber, "Scholarly or Socially Relevant? An Examination of European Academic Associations", *European Educational Research Journal* 17, no. 3 (2017): 385-403.

⁸⁷ Patricio Grande, "Primeras luchas docentes frente a la virtualización forzosa", *RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade* 5, no. 9 (2020): 611-636.

para sus miembros⁸⁸.

En lo que al sindicalismo respecta, este ha logrado triunfos y adherentes, por ejemplo, en países como Estados Unidos y Canadá⁸⁹. Estos se han desarrollado no sin resistencia por parte de los estamentos administrativos⁹⁰, quienes han intentado disminuir las magnitudes de las concesiones realizadas, aprovechando su ventajosa correlación de fuerzas. En tal sentido, uno de los principales desafíos actuales para el sindicalismo corresponde al de sumar profesores/as de tiempo parcial, así como acoplar el movimiento académico con otras luchas sociales desplegadas paralelamente en una formación⁹¹.

En lo que a experiencias extrasindicales concierne⁹², se encuentran asociaciones, redes y grupos de afinidad –usualmente de áreas disciplinares–, orientados a mejorar la calidad del empleo, la docencia y la investigación⁹³. Sobre estas formas puede sostenerse que surgen como alternativa al sindicalismo, una vez que las regulaciones jurídicas lo restringen como método de organización. Enfrentan, de tal modo, el peligro de caer en movimientismo –o espontaneísmo sin proyecto político– y gremialismo –defensa de cortoplacistas intereses sectoriales–. Así, el presente estudio intenta producir y problematizar antecedentes sobre un fenómeno que ha recibido poca atención científica, pese a su progresiva aparición durante la última década⁹⁴.

Resultados

Quiénes son la fuerza de trabajo académica en Chile

En esta sección se intenta describir sucintamente el comportamiento de las tendencias poblacionales de la fuerza de trabajo académica en Chile hoy. Cabe destacar que diferentes análisis indican la pluralidad de la profesión académica⁹⁵. Aquí se indaga en las cifras sistematizadas por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) del Gobierno de Chile –dependiente del Ministerio de Educación (MINEDUC)–, en su *Informe* del año 2021⁹⁶. El documento destaca la progresiva fuga de fuerza de trabajo académica del mercado laboral (Figura 1).

⁸⁸ Slaughter y Rhoades, *Academic Capitalism and the New Economy*; Gary Rhoades, "Extending Academic Capitalism by Foregrounding Academic Labor", en *Academic Capitalism in the Age of Globalization*, Brendan Cantwell e Ilkka Kauppinen eds. (Baltimore: John Hopkins University Press, 2014), 113-134.

⁸⁹ Sproul, Buckley y Houghton, "Academic Collective Bargaining".

⁹⁰ Sayil Camacho y Robert Rhoades, "Breaking the Silence: The Unionization of Postdoctoral Workers at the University of California", *The Journal of Higher Education* 86, no. 2 (2015): 295-325.

⁹¹ Grande, "Primeras luchas docentes"; Ivancheva, "Precarización y digitalización"; Gary Rhoades, "Working in Coalition, and Wall-to-Wall: The New Progressive Normal" *Journal of Collective Bargaining in the Academy* 12 (2021).

⁹² Ullrich, "In Itself But Not Yet For Itself".

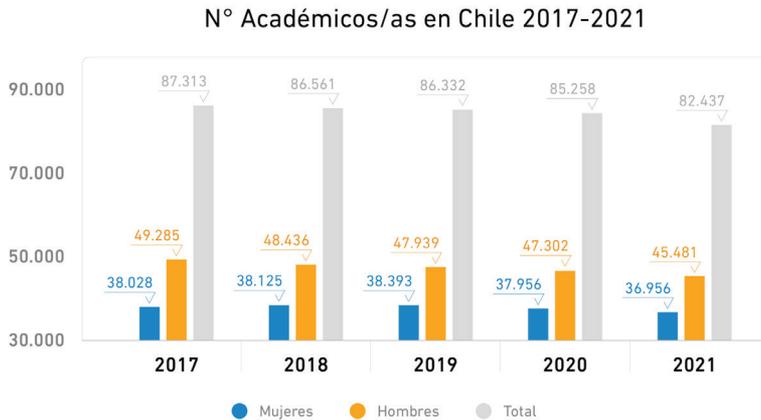
⁹³ Gáinza y Ayala Munita, "Disputas en torno la investigación"; Reyes y Santos, "El hedor".

⁹⁴ Fumasoli y Seeber, "Scholarly or Socially Relevant?"; Rhoades, "Working in Coalition".

⁹⁵ Cantillana y Portilla, "Por la senda"; Marquina, "La profesión académica latinoamericana".

⁹⁶ SIES, "Informe 2021. Personal".

Figura 1. Número de académicos/as en Chile, 2017-2021



Fuente: Elaboración propia, según datos del SIES⁹⁷.

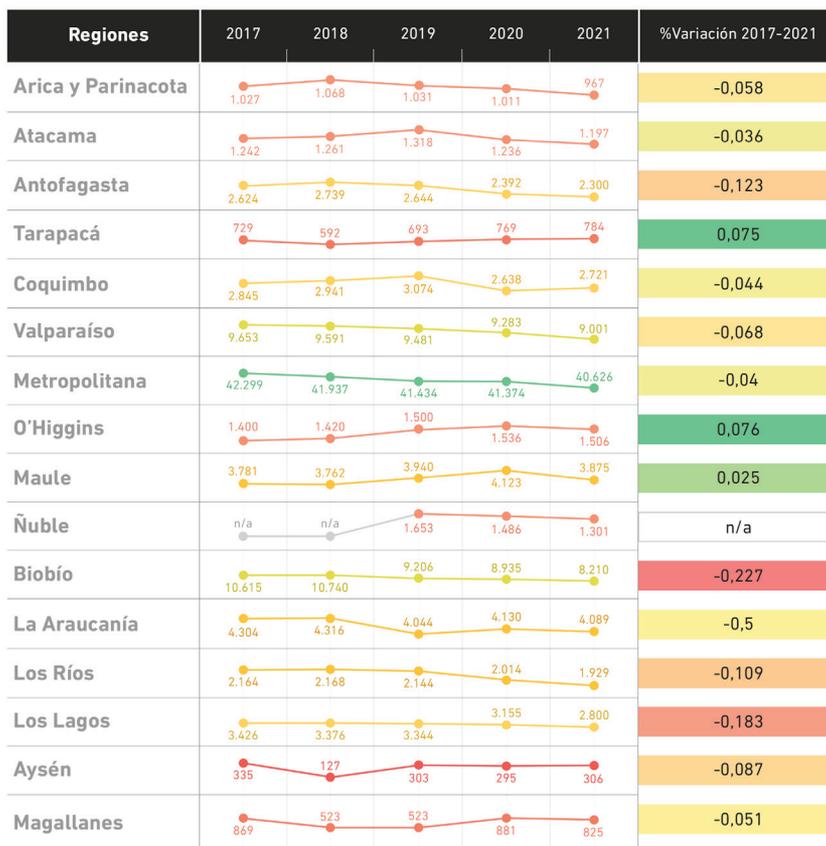
Tal fenómeno acontece sin diferencias significativas según sexo y a pesar del sostenido incremento de matrícula estudiantil a nivel de pre- y posgrado⁹⁸. El *Informe* no establece explicación al respecto, señalando que se trata de una discusión sujeta a futuras indagaciones. Es pertinente anotar que también indica que todas las regiones han experimentado fugas –a excepción de O'Higgins (7,6%), Atacama (7,5%) y Maule (2,5%)–, concentrándose estas en Biobío (-22,7%), Los Lagos (-18,3%), Antofagasta (-12,3%) y Los Ríos (-10,9%) (Figura 2).

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ SIES, "Informe 2021. Matrícula en Educación Superior", consultado en junio de 2022, disponible en https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2021/06/Matricula-en-Educacion-Superior_2021_SIES.pdf.

Figura 2. Evolución del número de académicos, según año y región

Evolución del número de académicos/as según año y región



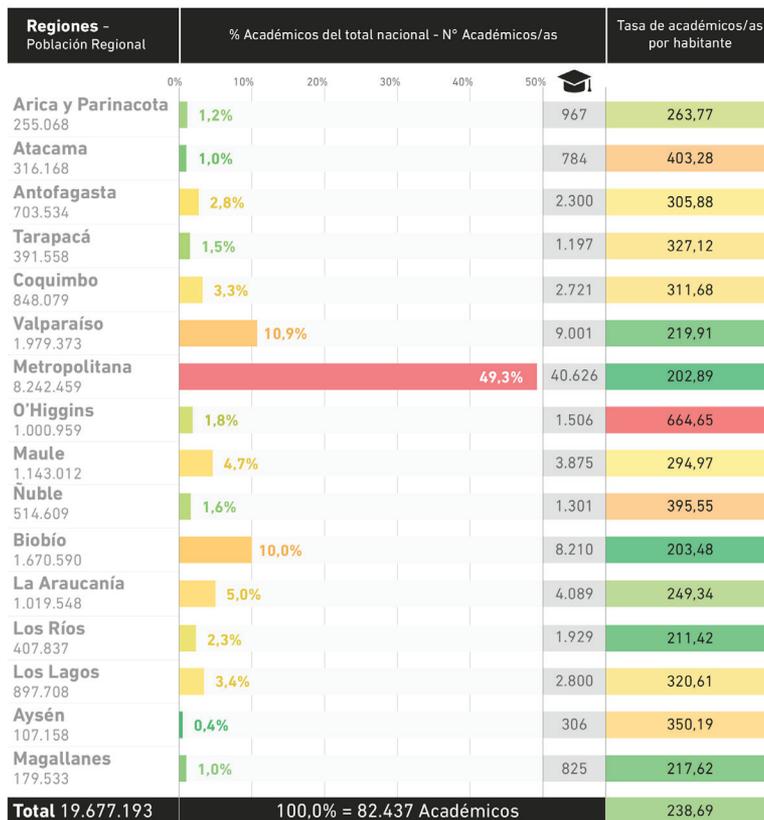
Fuente: SIES⁹⁹.

De igual modo, se acentúa la concentración de fuerza de trabajo académica en los principales centros urbanos del país –Santiago (Región Metropolitana), Concepción (región del Biobío) y Valparaíso (región de Valparaíso)–. Tal lectura puede ser complementada con el cálculo del número de académicos/as según número de habitantes, corroborando esa alta concentración (Figura 3). Probablemente el que regiones como Atacama y O'Higgins se encuentran absorbiendo fuerza de trabajo se vincula al fortalecimiento de sus universidades homónimas, intuición que requiere ser confirmada.

⁹⁹ SIES, "Informe 2021. Personal".

Figura 3. Número de académicos/as según número de habitantes por región.

N° Académicos/as según número de habitantes por región 2021



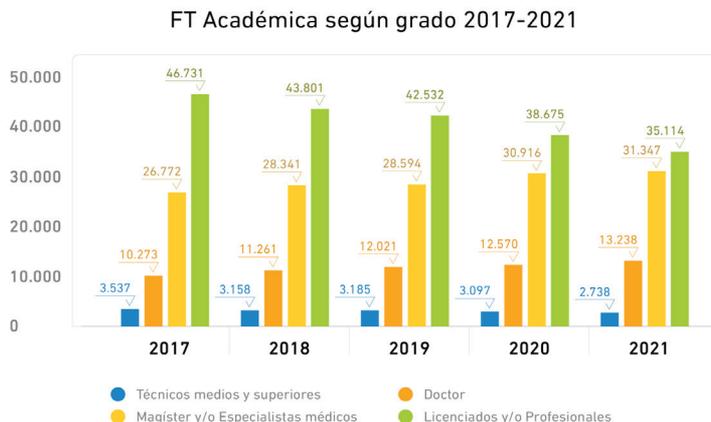
Fuente: Elaboración propia según datos del SIES¹⁰⁰ y del Censo 2017¹⁰¹.

En lo concerniente a la evolución etaria de la fuerza de trabajo académica (Figura 4), el Informe subraya que el 78% del “personal académico y docente” es mayor de 35 años. Esto es resultado de una evolución que indica un progresivo abandono de los estratos más jóvenes – de 24.000 a 18.000, aproximadamente– y el incremento de aquellos de entre 35 y 54 años de edad – de 45.000 a 47.000, redondeando–. Por su parte, los estratos mayores han permanecido prácticamente estables en términos numéricos.

¹⁰⁰ *Ibid.*

¹⁰¹ INE, “Síntesis de resultados CENSO 2017”, consultado en mayo de 2022, disponible en <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>.

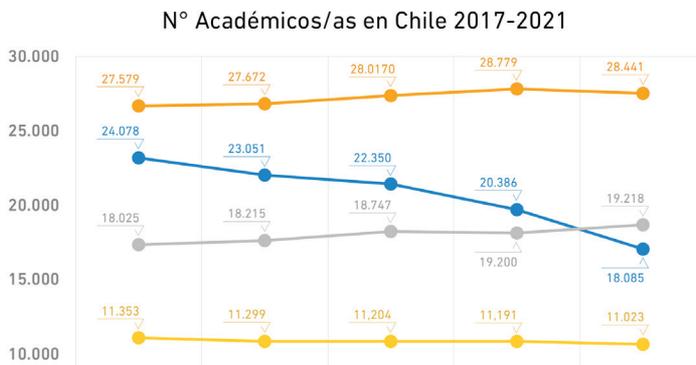
Figura 4. Académicos/as en Chile, según rango etario 2017-2019.



Fuente: Elaboración propia, en base a datos del SIES¹⁰².

En lo que a cualificación respecta (Figura 5), se observa un progresivo aumento de profesionales con grado de magíster (o maestría) –de 26 000 a 31 000– y doctorado –de 10 000 a 13 000– entre los años 2017 y 2021. Esto ha ocurrido en paralelo a una significativa expulsión de aquellos con grados de licenciatura y/o título profesional equivalente –de 46 000 a 35 000, aproximadamente– y de técnicos medios, superiores y otros –de 3500 a 2700, redondeando– en el mismo intervalo.

Figura 5. Fuerza de trabajo académica según grado, 2017-2021



Fuente: Elaboración propia con base en datos del SIES¹⁰³.

¹⁰² SIES, "Informe 2021".
¹⁰³ *Ibid.*

Por último, relativo a la sobrecarga laboral en términos de docencia y según tipo de institución (Figura 6)¹⁰⁴, se cruzan datos de número de estudiantes matriculados/as y Jornadas Completas Equivalentes¹⁰⁵ (JCE) por región. Allí se encuentra una significativa concentración laboral docente en Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP). Los niveles más críticos entre dichas instituciones se aprecian en las regiones de Coquimbo (52,8 estudiantes por JCE) y La Araucanía (50,8 estudiantes por JCE). Esto es indicativo de una asimetría en las cargas de trabajo de docencia para aquellos profesionales que ejercen en instituciones distintas de las universidades. Estas últimas promedian 23,4 estudiantes por JCE, mientras que tal cifra en CFT e IP es de 46,5 y 42,2, respectivamente.

Figura 6. Estudiantes matriculados según JCE por región.

Estudiantes matriculados según JCE por región					
Región	CFT	IP	Promedio CFT e IP	Universidad	Total
Arica y Parinacota	38,7	35,9	37,3	29,2	31,8
Atacama	47,5	23,6	35,6	21,1	23,8
Antofagasta	42	54,4	48,2	23,9	31,4
Tarapacá	41,9	44	43,0	25,6	30,6
Coquimbo	49,4	56,1	52,8	27,2	35,9
Valparaíso	49,4	40,6	45,0	23	27,5
Metropolitana	48,7	41,1	44,9	23,4	28,5
O'Higgins	44,7	53,2	49,0	26,3	41,3
Maule	48,5	39,9	44,2	22,2	28,3
Ñuble	41,8	39,3	40,6	22,2	27,2
Biobío	46,1	43,7	44,9	24,3	28,7
La Araucanía	57,9	43,7	50,8	23,9	28,5
Los Ríos	40,5	39,2	39,9	19,5	22,9
Los Lagos	40,4	43	41,7	23,7	29,5
Aysén	32,1	21,4	26,8	16,4	21,4
Magallanes	34,7	38,6	36,7	14,7	19,4
Total	46,5	42,2	44,4	23,4	28,6

Fuente: Elaboración propia, con base en datos del SIES¹⁰⁶.

En resumen, en términos de sexo se puede establecer que la fuerza de trabajo académica en Chile encuentra un 55% de hombres y 45% de mujeres, con una composición etaria que se concentra entre los 35 y 54 años de edad (58%), representando los menores a tal rango un 22% y los mayores al mismo el restante 20%. De igual modo, estos se centralizan en grandes urbes, donde está la mayor tasa de académicos/as según población general. Sin embargo, se observa una leve tendencia a la reubicación académica en regiones de menor aglomeración. Por otra parte, también se reconoce que en aquellas instituciones de educación superior distintas de las universidades prevalece una mayor sobrecarga de tareas de docencia¹⁰⁷.

¹⁰⁴ Berríos, "Carrera académica"; Theurillat y Gareca, "Organización de docencia"; Sisto, "Desbordadas/os".

¹⁰⁵ La Jornada Completa Equivalente (JCE) es una unidad de medida que corresponde a un equivalente de un académico contratado por 44 horas a la semana. Se elabora con base en la división del número total de horas semanales de un/a académico/a por 44.

¹⁰⁶ SIES, "Informe 2021".

¹⁰⁷ Berríos, "Carrera académica"; Theurillat y Gareca, "Organización de docencia"; Sisto, "Desbordadas/os".

Experiencias orgánicas de docentes e investigadores/as universitarios/as en Chile

Como se señaló en la primera sección, las transformaciones en el mundo del trabajo académico han suscitado diferentes aproximaciones críticas desde las ciencias sociales durante los últimos años. De conjunto, muchas corrientes enfatizan hoy en lo que, desde el marxismo¹⁰⁸, puede señalarse como la tendencia a la superexplotación en los entornos de educación superior. Vale decir: la combinación dada entre extensión de jornada, intensificación del trabajo y remuneración por debajo de su valor. No obstante, tal proceso no ha avanzado en paralelo al desarrollo orgánico de la fuerza de trabajo. Por el contrario, lo que se observa es la proliferación discontinua y dispersa de organizaciones que no han logrado avanzar significativamente en términos cualitativos ni cuantitativos.

En lugar de ello se puede dar con el registro de una veintena de experiencias orgánicas, de no más de diez años de antigüedad y agrupadas generalmente en torno a causas o luchas específicas. Estas son agrupadas aquí en tres formas de organización correspondientes a redes y asociaciones, movimientos ciudadanos democratizantes y organizaciones de índole sindical.

Redes y asociaciones: el caso de la Rech

En primer lugar, se advierte la forma de redes y asociaciones que asumen las agrupaciones fundadas sobre la defensa de los intereses de la fuerza de trabajo académica en Chile. Sobresalen en tal plano las Redes Chilenas de Investigación (Rech), que reúnen a alrededor de dos mil miembros y doce subinstancias. Entre éstas se encuentran la Asociación Nacional de Investigadores en Postgrado (ANIP); la Asociación Red de Investigadoras (RedI); la Asociación de Investigadores en Artes y Humanidades (AyH); la Red de Investigadores en Educación Chilena (Riech); el Movimiento Más Ciencia para Chile; y la Sociedad Chilena de Estudios Literarios (Sochel). También comprende redes de chilenos/as radicados/as —por trabajo y/o estudios de posgrado— en universidades de países capitalistas avanzados como España, Reino Unido, Países Bajos, Suiza, Estados Unidos y Australia (Figura 7).

Figura 7. Organizaciones miembros de la Rech.



Fuente: <https://redschilenas.cl/contacto/>.

¹⁰⁸ Grande, "Primeras luchas docentes"; Maniglio, "La gran ilusión"; Powelson, "The Proletarianization".

Estas redes se autodescriben como agrupaciones de personas dedicadas a la investigación en todas las disciplinas del conocimiento y las fases de sus carreras profesionales. Su orientación es incidir sobre la formulación de políticas públicas en materias de ciencia, tecnología, conocimiento e innovación en Chile. Orgánicamente la Rech es comandada por un Consejo compuesto por un/a representante de cada una de las agrupaciones comprendidas por la red. La coordinación de tareas es realizada por un equipo conformado por tres miembros elegidos anualmente. Estas son a su vez ejecutadas por un conjunto de comisiones –que se dividen entre “estables” y “transitorias”–. En cuanto tal, la Rech no posee orientaciones políticas explícitas que determinen sus decisiones tácticas, estratégicas y/o programáticas. Lo que allí opera es un reformismo de agenda mínima, identificado con el reclamo por mejores condiciones para el desarrollo de las labores de sus miembros.

En sus sitios organizacionales las redes no explicitan el número específico de miembros que poseen; tampoco ofrecen un detalle sobre los métodos de lucha que emplean para la visibilización y/o reivindicación de sus demandas. En lugar de ello se hallan registros que permiten caracterizar las trayectorias de sus acciones, quiénes conforman sus dirigencias y quiénes son sus elementos más activos/as. Allí destacan la realización de actividades de agitación en calles –como marchas y concentraciones–; encuentros de propaganda –como cabildos y conversatorios (presenciales y telemáticos)–; y celebración de reuniones con autoridades institucionales –provenientes principalmente del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile–.

Entre sus bases y dirigencias no se identifican asimetrías significativas, dado que su composición transversal corresponde a profesionales altamente calificados –o en proceso de calificación– y que se desempeñan en áreas académicas. A su vez debe destacarse que rostros de estas organizaciones ejercen hoy como altos funcionarios/as de gobierno con la administración de Gabriel Boric (2022–2026). Tal elemento permite caracterizar vínculos políticos e ideológicos subyacentes a las declaraciones de estas organizaciones.

Movimientos ciudadanos democratizantes

En segundo lugar se encuentra un conjunto heterogéneo de organizaciones intermedias que adquieren la forma de fundaciones y movimientos. Estas son posibles de agrupar en torno al contenido y orientación de sus demandas, fundamentalmente dirigidas hacia el Estado, como el incremento de fondos públicos para el desarrollo de la actividad científica, la ejecución de iniciativas de valoración social de la ciencia y la mejora o regulación de las condiciones laborales para quienes se insertan en dicha rama. Algunas organizaciones destacadas son (Figura 8): la Fundación Más Ciencia; la Marcha por la Ciencia; el movimiento Ciencia Con Contrato y Ciencia para el Pueblo; el Consejo de Estudiantes e Investigadores de Postgrado de Chile (CEIP); el Grupo de Becarios/as Chile Afectados por Pandemia Becas Chile en el Extranjero; y la extinta Agrupación de Académicos a Honorarios de Chile (AAH).

Imagen 1. Organizaciones reunidas en la Marcha por la Ciencia. Santiago de Chile, 5 de mayo del 2019.



Fuente: <https://redinvestigadoras.cl/2019/05/05/marcha-por-la-ciencia-y-el-conocimiento-2/>.

Una de las campañas transversales entre estas organizaciones corresponde a la reivindicación para que el Estado destine al menos el 1% del Producto Interno Bruto (PIB) al desarrollo científico. Para ello se considera estratégica la ejecución de actividades de divulgación, orientadas a impulsar la valoración social de la ciencia. Puede entenderse que esto último apunta a legitimar sus disputas, por ejemplo desde el eslogan “Investigar es trabajar”¹⁰⁹, cuyo objetivo es reconocer el estatuto laboral de docentes e investigadores/as universitarios/as, en particular de aquellos/as que ejercen bajo condiciones de honorarios –y/o becarios/as de posgrado– que no cuentan con derechos laborales básicos¹¹⁰ –como pago de cotizaciones previsionales y de salud, seguro ante accidentes y desempleo–.

Estas organizaciones tampoco explicitan el número de miembros y/o adherentes que reúnen, ni los organigramas de sus estructuras. No obstante, se puede intuir a partir de ello que se construyen bajo lineamientos de horizontalidad y transversalidad. Sobre sus orientaciones políticas, estas pueden comprenderse como democratizantes, vale decir, de impulso a la generación de transformaciones al interior de los límites del ordenamiento institucional vigente. En tal sentido, una de las consignas reiteradas entre estas agrupaciones corresponde a la “participación ciudadana” en materias de determinación de lineamientos públicos sobre el trabajo de investigación a financiar en Chile, en lo que a áreas prioritarias compete¹¹¹.

Por su parte, los métodos que emplean estas organizaciones para la visibilización de sus demandas son variados. Estos contemplan la realización de actividades de propaganda –como talleres, seminarios, encuentros y diálogos participativos–; también, de agitación en la vía pública –como marchas y concentraciones– y plataformas digitales –mediante la divulgación de consignas e infografías–. Desde ahí puede reconocerse que, si bien sus trayectorias exhiben ciertos niveles de heterogeneidad, convergen en sus manifestaciones de demandas sociales, económicas y políticas. Sin embargo, llama la atención el que muchas de estas agrupaciones no han logrado dar continuidad a sus prácticas de existencia, disolviéndose por razones no explícitas.

¹⁰⁹ Basail, *Academias asediadas*.

¹¹⁰ Gaínza y Ayala Munita, “Disputas en torno la investigación”; Reyes y Santos, “El hedor”.

¹¹¹ Santos, “Universidad y desempeño”; Valdebenito, “Apuntes sobre interdisciplina”.

El sindicalismo en la educación superior chilena

Finalmente nos encontramos con agrupaciones que siguen los lineamientos de la organización sindical en Chile. Por la regulación laboral vigente, estas deben anclarse a una institución determinada¹¹², aunque esto no significa estrictamente hoy un límite para el intento de articulación entre ellas; por ejemplo, mediante la forma de coordinadoras y/o federaciones. Entre estas podemos encontrar la Asociación de Académicos/as de la Universidad de Chile (ACAUCH); la Asociación de Académicos de la Universidad de Santiago de Chile (ASOACAD-Usach); la Coordinadora de Profesores Hora de la Usach (CooPHC); y sindicatos como el Sindicato de Docentes de la Universidad Austral de Chile (SINDOC UACH), el Sindicato de Trabajadores/as a Honorarios de la Universidad de Chile (SITRAHUCH), entre otros de diferentes casas de estudios a nivel nacional.

Durante los últimos años se han desarrollado una serie de intentos de construcción de organizaciones sindicales interempresa, destinados a agrupar trabajadores estacionales – temporales, por obra o faena– bajo régimen de honorarios¹¹³. Entre estos se cuentan el Sindicato Interempresa de Docentes de la Educación Superior (SIDESUP) y el Sindicato Interempresa para Docentes Universitarios y de Institutos Profesionales (SIPUIP). A ello se suman iniciativas que intentan articular diferentes instancias sindicales de este tipo (Figura 9), como la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación Superior Chilena (Conatuch). Todas estas poseen disposiciones estatutarias bien delimitadas, donde explicitan que su objetivo es promover el mejoramiento económico de las condiciones de vida y de trabajo de sus afiliados/as.

Imagen 2. Marcha del Primero de Mayo. Santiago de Chile, 2019.



Fuente: <https://www.facebook.com/conatuch1>

Estas agrupaciones se erigen como instancias representativas de la fuerza de trabajo. El actual derecho laboral en materia de organizaciones sindicales es altamente estricto en la delimitación de

¹¹² José Luis Ugarte, *Huelga y derecho* (Santiago: Thomson Reuters, 2017).

¹¹³ Reyes y Santos, "El hedor"; Simbürger y Neary, "Taxi Professors".

los alcances y límites de estas. Esto significa que todo mecanismo de participación – sea en lo orgánico y/o electoral – se encuentra regulado¹¹⁴. Por tal motivo, una de las principales orientaciones de sus luchas es combatir los límites que la jurisprudencia impone a las organizaciones de trabajadores/as. Por ejemplo, el cercenamiento legal de la huelga como instrumento de lucha del trabajo contra el capital y la excesiva demarcación de la negociación colectiva sobre las condiciones de empleo y trabajo.

A lo anterior se suman exigencias como el fin del subcontrato, del trabajo a honorarios en la educación superior, el derecho universal a sindicación, reajustes salariales según inflación, entre otras. De ahí que las orientaciones políticas de estas organizaciones sean posibles de comprender desde las corrientes socialdemócratas del sindicalismo chileno. Estas organizaciones se encuentran afiliadas a la Central Unitaria de Trabajadores (CUT) y sus métodos de lucha siguen los repertorios institucionalizados por la legislación laboral vigente¹¹⁵. La trayectoria de lo que podemos comprender como sindicalismo académico¹¹⁶ es en Chile altamente heterogénea. En términos de la historia y composición de cada organización particular, algunas son exclusivas para los miembros de las plantas académicas de las casas de estudio, mientras que en otros casos estas se encuentran diluidas en organizaciones mayores, donde comparten espacios con estamentos administrativos. Lo importante es destacar que se trata de un ámbito que, de acuerdo a la evidencia reciente, expresa tendencias de crecimiento y articulación, tanto local como internacionalmente.

El estado de la discusión orgánica

Los tres tipos de agrupaciones descritas se fundan sobre diagnósticos y propuestas propias, en los que ocupan una posición central las dimensiones que involucran a la situación actual del trabajo académico en Chile. En este apartado se esboza cuáles son los elementos discursivos de convergencia y distanciamiento entre redes y asociaciones, movimientos ciudadanos democratizantes y organizaciones de índole sindical.

La primera convergencia corresponde al autorreconocimiento orgánico de luchar por la defensa (de los sentidos) del trabajo¹¹⁷. Al respecto, se pueden encontrar algunos matices sobre el énfasis o carácter de tal disputa¹¹⁸; por ejemplo, entre las redes y los movimientos se destaca la centralidad de la investigación y la ciencia¹¹⁹, mientras que entre los aparatos sindicales esta se aborda desde una comprensión educacional más amplia¹²⁰. En lo que a investigación concierne, tanto las redes como los movimientos destacan la necesidad de luchar por el sentido del quehacer intelectual¹²¹. En su lectura este no debería reducirse a una mera actividad productiva, sino que debe comprenderse como parte de la construcción de un proyecto de sociedad.

¹¹⁴ Ugarte, *Huelga y derecho*.

¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹⁶ Grande, "Primeras luchas docentes"; Rhoades, "Working in Coalition"; Ullrich, "In Itself But Not Yet For Itself".

¹¹⁷ Fardella, Sisto y Jiménez, "Nosotros los académicos"; Simbürger y Neary, "Taxi Professors"; Ylijoki y Ursin, "High-Flyers".

¹¹⁸ Gainza y Ayala Munita, "Disputas en torno a la investigación".

¹¹⁹ Marcha por la Ciencia. *Manifiesto*. 2018, consultado en abril de 2022, disponible en <https://marchaporlaciencia.cl/?fbclid=IwAR2dXcHoI4MdrXgTNSZ9NSYvUffogYvHJ4sRcBwHdME4-WTFLYqpPvO#manifiesto>.

¹²⁰ CUT, "CUT apoya a la Conatuch en su gestión por recuperar derechos adquiridos arrebataados arbitrariamente por el Gobierno", *CUTChile*, 28 de septiembre 2021, consultado en junio de 2022, disponible en <https://cut.cl/cutchile/2021/09/28/cut-apoya-a-la-conatuch-en-su-gestion-por-recuperar-derechos-adquiridos-arrebataados-arbitrariamente-por-el-gobierno/>.

¹²¹ Asociación de Investigadores en Artes y Humanidades, "Iniciativa Popular de Norma N° 46370", 2022, consultado en mayo de 2022, disponible en https://plataforma.chileconvenccion.cl/m/iniciativa_popular/detalle?id=46370.

Por lo anterior, la labor realizada por las artes, humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas se entiende como orientada al desarrollo de salidas para la humanidad en sus aspectos más críticos. En tal sentido, su contribución puede entenderse desde la búsqueda de formas para avanzar hacia nuevas relaciones socioecológicas, desprovistas de rasgos opresivos y de explotación¹²². Con tal dirección, en el marco de la Convención Constitucional (2021-2022) se formularon diferentes Iniciativas Populares de Norma (IPN), destinadas a reconfigurar las relaciones productivas en los entornos cognitivos en Chile¹²³.

Para tales efectos se considera central reformular los criterios de financiamiento de la actividad cognitiva¹²⁴. La lectura es admitir que, conducida por la lógica del valor, esta no logrará realizar los propósitos emancipatorios para los que se encuentra normativamente llamada¹²⁵. De ahí que con dicho fin se busque generar enlaces entre ciencia y sociedad, con amparo de la política. Tal vínculo queda operativamente expresado desde organizaciones de investigadores/as y organizaciones sociales, financieramente protegido por el Estado. Su meta es desvincular la universidad –cuya realización de valores se orienta *per se* hacia finalidades de interés público y/o de bien común– de las corporaciones. Transversal es el reconocimiento de que cada área, campo y/o disciplina debe definir sus propios sistemas de valoraciones, desde los cuales evaluar qué propuestas ameritan financiamiento. Los términos particulares de estos sistemas de valoraciones son objeto de actuales discusiones, por ejemplo a nivel de la Convención Constitucional y de la formulación de política científica.

De igual modo las organizaciones sindicales han enfatizado históricamente la precariedad de las condiciones de empleo en las denominadas empresas del saber¹²⁶. Toda la reestructuración de su financiamiento hoy se discute en el marco de la llegada de Apruebo Dignidad al gobierno¹²⁷. Dicho acontecimiento instala expectativas de cambio en los modelos de ciencia y educación vigentes en Chile, que involucraría una modificación sustantiva de las relaciones laborales en tales ámbitos. En tal sentido, el restablecimiento de bonos –y de otras conquistas pretéritas– se entendería como un avance en materia de derechos fundamentales, claves para el alcance de una vida digna para la población. Esta vida involucra una totalidad, donde el Estado es comprendido tácticamente como agente que permite generar transformaciones reales y dentro de lo posible.

Desde tal perspectiva se identifican en segundo lugar transversales críticas –aunque con matices– al neoliberalismo. Entre las redes y movimientos este se asume como una disposición hacia el productivismo académico, el extractivismo epistemológico y la desdiferenciación habermasiana entre vida y sistemas. Asimismo, desde los movimientos se destaca el desfinanciamiento público de la actividad científica, con lo que el mercado tiende a adquirir plena hegemonía sobre la misma¹²⁸. Tal lineamiento es concebido críticamente desde la concepción del fin público de la producción de

¹²² Hernán Fair, "El debate político entre los enfoques marxistas, posmarxistas y posmodernos", *La lámpara de Diógenes* 11, nos. 20-21 (2010): 237-260.

¹²³ UChile, "Universidades estatales explican iniciativas populares de norma presentadas a la Convención Constitucional", *Usach y UChile Constituyente*, 27 de enero 2022, consultado en mayo de 2022, disponible en: <https://www.uchile.cl/noticias/184014/universidades-estatales-explican-iniciativas-populares-de-norma->.

¹²⁴ Santos, "Universidad y desempeño".

¹²⁵ Szadkowski, "Towards an Orthodox"; Valdebenito, "Apuntes sobre interdisciplina"; Woodcock, "Digital Labour".

¹²⁶ Matías Ayala y Bárbara Sandoval, "Empresas del saber y precariedad laboral en la educación superior chilena", *El Mostrador*, 13 de enero 2022, consultado en abril de 2022, disponible en <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2022/01/13/empresas-del-saber-y-precariadad-laboral-en-la-educacion-superior-chilena/>; Díaz-Santiago, "Experiencia no académica".

¹²⁷ Coalición de centroizquierda que se plantea terminar con el neoliberalismo en el país. Marcos Robledo, "La nueva izquierda *allendista* como mayoría política del estallido social chileno", *Análisis Carolina* (2022), https://doi.org/10.33960/JAC_01.2022.

¹²⁸ Joaquín Paillamanque, Manuel Rauch y Pablo Contreras, "Ciencia con Contrato: ¿Cuál es el valor del trabajo académico en Chile?", *El Desconcertado*, 10 de junio 2015, consultado en mayo de 2022, disponible en <https://www.eldesconcertado.cl/nacional/2015/06/10/ciencia-con-contrato-cual-es-el-valor-del-trabajo-academico-en-chile.html>.

conocimiento, razón por la cual el Estado debe atenderla. En tales términos el neoliberalismo se entiende como un sistema de excesiva mercantilización –y alienación– de la actividad humana, reduciendo sus resultados a la lógica del valor¹²⁹. Por ello es que la actividad cognitiva debería situar en su eje el desarrollo del pensamiento crítico, en un sentido de perfeccionamiento permanente de los diseños institucionales democráticos¹³⁰.

Por su parte, las corrientes sindicales suelen subrayar el neoliberalismo desde su sangrienta imposición en Chile. Dicho énfasis destaca que su implementación involucró la destrucción de una serie de conquistas laborales previas al golpe de Estado de 1973. En dicho marco suelen señalar que la necesaria superación del neoliberalismo se vincula estrechamente con el restablecimiento de relaciones capital-trabajo, que signifiquen una sustancial mejora para este último. Con ese fin conciben como necesaria la articulación no solo de trabajadores/as, sino de la totalidad del conjunto social, donde se hallan actores como pobladores, estudiantes, ambientalistas, pueblos originarios y feministas¹³¹.

La principal diferencia que puede identificarse en tal discusión se relaciona con las tácticas y estrategias necesarias para la superación del neoliberalismo. Desde las redes y los movimientos se formulan reivindicaciones que pasan fundamentalmente por el reconocimiento del estatuto de trabajador/a de quienes ejercen tareas de investigación y se encuentran marginados de los sistemas de protección laboral. Un ejemplo es la campaña "Investigar es trabajar"¹³², que han levantado con tal orientación. A ello se suman las exigencias de incremento del gasto público en materia científica y la reformulación de los criterios evaluativos en los concursos estatales por fondos de investigación. Por el contrario, las organizaciones sindicales protestan desde reclamaciones clásicas, como lo es el incremento salarial y la disminución de jornada. Pero en vista de su mutilación durante la Dictadura (1973-1990), su objetivo inmediato es restablecer su fuerza, mediante recursos como la negociación por rama¹³³.

Como tercer elemento se constata una preocupación entre todas las formas orgánicas por la precariedad que afecta a estamentos de honorarios y de trabajo tercerizado en el sistema de educación superior en Chile. Se trata de una denuncia hacia modalidades de contratación que deterioran las condiciones de vida de los/as trabajadores/as¹³⁴ y de la calidad de los servicios que estos/as entregan¹³⁵. Las diferencias observadas se relacionan con el contenido de las demandas y campañas que ha erigido cada orgánica. Por ejemplo, las agrupaciones de becarios/as de posgrado enfatizan que debería reconocerse su estatuto laboral, mientras las organizaciones sindicales han levantado campañas como las de "Fin al subcontrato".

La propagación de la pandemia de covid-19 en Chile sirvió como una condición de posibilidad para la articulación de diferentes sectores. Esto debido al malestar, en los ámbitos de investigación y docencia, resultante de la extensión e intensificación de sus procesos de trabajo¹³⁶. A las campañas

¹²⁹ Szadkowski, "Towards an Orthodox"; Valdebenito, "Apuntes sobre interdisciplina"; Woodcock, "Digital Labour".

¹³⁰ Ugarte, *Huelga y derecho*.

¹³¹ Conatuch, "Consejo Nacional de Trabajadores de las Universidades Chilenas (Conatuch) – Presentación", *Amor TeVe*, 1 de abril 2012, consultado en mayo de 2022, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=YpGzGeXy71E>.

¹³² Basal, *Academias asediadas*.

¹³³ Conatuch, "Consejo Nacional"; Conatuch, *Propuesta política de los trabajadores de las universidades chilenas*, 2021, consultado en mayo de 2022, disponible en https://www.uchile.cl/documentos/propuesta-politica-de-los-trabajadores-de-las-universidades-chilenas_114320_3_5730.pdf.

¹³⁴ Ayala y Sandoval, "Empresas del saber".

¹³⁵ Conatuch, *Propuesta política*.

¹³⁶ Undurraga, Simbürger y Mora, "Desborde y desazón".

señaladas se sumaron otras que venían a visibilizar la situación de los/as becarios/as de posgrado en el extranjero¹³⁷ y otras más que apelaban a la necesidad de incrementar el salario mínimo para los/as trabajadores/as de la educación superior. Esta condición, sumada a lo que había sido la proliferación de foros y asambleas académicas en el marco del estallido social¹³⁸, permitió articular alianzas entre diferentes actores. Buena parte del camino recorrido por estos se desarrolló en torno a campañas de índole política –como electorales– y científica –como las Iniciativas Populares de Norma (IPN)–.

Discusión y conclusiones

Las observaciones aquí realizadas permiten identificar ciertos rasgos compartidos entre las dinámicas del capitalismo académico chileno con el de otras formaciones nacionales¹³⁹: centralmente la contradicción dada entre la progresiva destrucción de puestos laborales, el aumento de la cualificación profesional, el deterioro de las condiciones de empleo y la alta estratificación entre la fuerza de trabajo académica¹⁴⁰. Una de las expresiones de esta última se distingue en la desigualdad horaria de cargas docentes, entre quienes ejercen en Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT) respecto de quienes lo hacen en universidades. Esto termina por consolidar las inequidades que posibilitan (y dificultan) la realización de actividades de investigación y extensión, trazando una brecha material y simbólica en lo que a ejercicio profesional se refiere¹⁴¹.

Los análisis aquí realizados permiten considerar además dos tendencias poblacionales adicionales, correspondientes al envejecimiento y la concentración demográfica en grandes urbes de la fuerza de trabajo académica¹⁴². Sin embargo, estos elementos deben ser corroborados en futuras observaciones, puesto que las fuentes trabajadas son poco claras. Por ejemplo, las bases de datos publicadas por agencias oficiales no son coincidentes en la totalidad de sus cifras, ni tampoco permiten diferenciar contractualmente a los/as académicos/as en Chile –indefinidos, de plazo fijo y tiempo parcial, ni por escala de remuneraciones–.

Asimismo, es posible evidenciar el desarrollo, durante los últimos diez años, de formas orgánicas embrionarias en torno a la defensa y/o promoción de las condiciones de empleo académico. Redes, asociaciones, movimientos y sindicatos han iniciado formas de articulación que responden al avance de las fuerzas mercantiles y de precarización de la vida académica en Chile; más a partir del proceso revolucionario iniciado en el año 2019 y de la exteriorización e intensificación del conjunto de fragilidades sistémicas ocultas con la propagación pandémica desde el 2020 en el país. Todas

¹³⁷ CAS, "Comunicado situación Investigadores/as en Postgrado Afectados por Pandemia (Dic 2021)", *RedesChilenas*, 3 de diciembre 2021, consultado en junio de 2022, disponible en <https://redeschilenas.cl/comunicado-situacion-investigadores-as-en-postgrado-afectados-por-pandemia-dic-2021/>.

¹³⁸ Felipe Ramírez, "Cabildo de cabildos: Investigadores y académicos reflexionaron sobre la ciencia en el país", *Prensa UChile*, 2 de enero de 2020, consultado en mayo de 2022, disponible en <https://www.uchile.cl/noticias/160496/investigadores-y-academicos-reflexionaron-sobre-la-ciencia-en-el-pais>.

¹³⁹ Jessop, "On Academic Capitalism"; Brunner, Ganga-Contreras y Rodríguez-Ponce, *Gobernanza del capitalismo académico*.

¹⁴⁰ Teixeira, "A Bastion".

¹⁴¹ Berrios, "La profesión académica"; Theurillat y Gareca, "Organización de docencia".

¹⁴² Enders y Musselin, "Back to the Future?".

estas orgánicas se han ubicado en un espacio político que ha abierto una serie de discusiones –sobre métodos y repertorios– que cuestionan en suma al avance de la subsunción del trabajo al capital en los ámbitos intelectuales¹⁴³.

Uno de los principales desafíos vigentes para estas organizaciones es el de incrementar su capacidad de convocatoria. Esto podría resolverse mediante la generación de actividades abiertas que involucren activamente a la totalidad de la población académica. De igual modo, las organizaciones deben contrarrestar la dispersión orgánica mediante el consenso de lineamientos tácticos. El punto es enfrentar todos aquellos límites impuestos por el capital para la organización del trabajo. Entre estos se encuentran su criminalización –expresada en persecuciones, despidos y marginaciones hacia dirigencias–, su débil protección jurídica¹⁴⁴ y el consecuente fortalecimiento de la “tendencia de la masa al reposo”.

A lo anterior se suman aquellos obstáculos propios resultantes del comportamiento y modo de vida de la fuerza de trabajo académica. Allí se pueden encontrar las movilidades de carrera –como ánimos de ascenso y temor al descenso en los escalafones universitarios–, la rotación laboral y los distanciamientos materiales y subjetivos entre segmentos precarizados y estabilizados. Así, la atomización es entendida una vez más como indicador de avance de las políticas capitalistas en los sistemas de educación superior¹⁴⁵.

Los contenidos discursivos revisados permiten identificar que precisamente dichos elementos –expresados usualmente como privatización y/o neoliberalización del conocimiento y la educación superior– constituyen nodos transversales de crítica entre las formas orgánicas exploradas. Y si bien podría establecerse que estos corresponden más bien a distinciones de vanguardia, tras estas se ubica el conjunto de malestares resultantes de la tendencia a la sobreexplotación en los entornos universitarios. Tal distinción es preciso que sea complementada con un análisis respecto al incremento de la composición orgánica del capital en tales escenarios. Allí los procesos de digitalización y externalización de servicios orientados a la docencia constituyen las principales unidades de observación¹⁴⁶.

En tal sentido, la figura del profesorado taxi¹⁴⁷ requiere ser estudiada en función de las nuevas condiciones de explotación a la cual esta queda sujeta en el Chile del posestallido y la pospandemia. Por ejemplo, desde la investigación concreta de las condiciones de vida y trabajo, que involucra la consideración de sus espacios de habitación y circulación en los perímetros urbanos. Esto conduce a la necesaria desmitificación de los/as académicos/as como miembros de la (pequeña) burguesía, cuando objetivamente ciertas capas de estos/as parecen insertarse más bien en el proletariado. Esta discusión permite activar la determinación de los elementos que podrían ser potencialmente instrumentados para el estudio y el diseño político de la lucha de clases en la academia. Allí se hace necesaria igualmente una reflexión crítica sobre el antineoliberalismo entre diversas consideraciones sobre el capitalismo académico¹⁴⁸ y las propuestas de nuevos parámetros de financiamiento y evaluaciones de desempeños¹⁴⁹.

¹⁴³ Maniglio, "La gran ilusión", Szadkowski, "Towards an Orthodox"; Valdebenito, "Apuntes sobre interdisciplina".

¹⁴⁴ Ugarte, *Huelga y derecho*.

¹⁴⁵ Fleet, *Mass Intellectuality*; Sisto, "Desbordadas/os".

¹⁴⁶ Ivancheva, "Precarización y digitalización".

¹⁴⁷ Pineda, "Capitalismo académico"; Simbürger y Neary, "Taxi Professors".

¹⁴⁸ Undurraga, Simbürger y Mora, "Desborde y desazón".

¹⁴⁹ Santos, "Universidad y desempeño".

Probablemente desde tal orientación el emergente movimientismo académico podría encontrar condiciones que le permitan trascender su anclaje en la educación superior para buscar una activa articulación con ámbitos estudiantiles, de pobladores y de nuevos movimientos sociales¹⁵⁰. Tal lineamiento requeriría prioritariamente discutir sobre el sentido del quehacer profesional, expresado en lo que significan las tareas de docencia e investigación en la sociedad de clases. La inquietud general es la de responder a la progresiva pauperización de la fuerza de trabajo académica, la persistencia de su atomización y la ausencia de articulación con perspectiva revolucionaria. Esto involucra un combate al reformismo sectorial y cortoplacista, que renuncia a la construcción de un nuevo proyecto para la academia resultante de la superación de las relaciones capitalistas de producción y cambio del conocimiento.

De las observaciones formuladas se plantean tres líneas de profundización para futuras aproximaciones. En primer lugar, indagar en la segmentación material y subjetiva de las capas –a nivel de conglomerados y estratos– que componen la fuerza de trabajo académica en Chile; esto para determinar el eje de construcción y el conjunto de políticas adecuadas para cada una de dichas capas. En segundo, pormenorizar las experiencias y actividades de las luchas académicas en otras formaciones capitalistas, explorando posibilidades de articulación internacionalista e intersectorial. Y por último, profundizar la comprensión de las trayectorias y composiciones de las orgánicas locales, a fin de impugnar eventuales tendencias a la atomización reproducidas por estas¹⁵¹.

¹⁵⁰ Rhoades, "Working in Coalition"; Ivancheva, "Precarización y digitalización".

¹⁵¹ Grande, "Primeras luchas docentes"; Ivancheva, "Precarización y digitalización"; Teixeira, "A bastion"; Ullrich, "In Itself But Not Yet For Itself".

Referencias bibliográficas

- Altbach, Philip. "The academic Profession: The Realities of Developing Countries". En *Leadership for World-Class Universities: Challenges for Developing Countries*, 205-223. Londres: Routledge, 2011.
- Asociación de Investigadores en Artes y Humanidades. (2022). "Iniciativa Popular de Norma N° 46370". 2022. Consultado en mayo de 2022, disponible en https://plataforma.chileconvencion.cl/m/iniciativa_popular/detalle?id=46370.
- Ayala, Matías, y Bárbara Sandoval. "Empresas del saber y precariedad laboral en la educación superior chilena". *El Mostrador*, 13 de enero 2022. Consultado en abril de 2022, disponible en <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2022/01/13/empresas-del-saber-y-precariedad-laboral-en-la-educacion-superior-chilena/>.
- Basail Rodríguez, Alain. *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización*. Chiapas: CESMECA-UNICACH/CLACSO, 2019.
- Bernasconi, Andrés. "La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica en Chile". *Estudios sobre educación* 19 (2010): 139-163.
- Bernasconi, Andrés, Paulina Berríos y Daniela Véliz. "La profesión académica en Chile: 50 años en cuatro momentos / The Academic Profession in Chile: 50 Years in Four Moments". *Revista de Educación* 12, no. 24.2 (2021): 227-246. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5549.
- Berríos, Paulina. "Carrera académica: análisis empírico de su estructura y organización en Chile". *Calidad en la Educación*, no. 29 (2008): 36-62. <https://doi.org/10.31619/caledu.n29.187>.
- Berríos, Paulina. "La profesión académica en Chile: crecimiento y profesionalización". En *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis*, Andrés Bernasconi editor, 345-370. Santiago de Chile: Ediciones UC, 2015.
- Brunner, José Joaquín, Francisco Ganga-Contreras y Emilio Rodríguez-Ponce. "Gobernanza del capitalismo académico: aproximaciones desde Chile". *Revista Venezolana de Gerencia* 23, no. 1 (2018): 11-35.
- Brunner, José Joaquín. "Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte". En *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis*, Andrés Bernasconi editor, 21-107. Santiago de Chile: Ediciones UC, 2015.
- Brunner, José Joaquín. *Universidad y Sociedad en América Latina*. Xalapa: Universidad Veracruzana - Instituto de Investigaciones en Educación, 2007.
- Camacho, Sayil, y Robert Rhoads. "Breaking the Silence: The Unionization of Postdoctoral Workers at the University of California". *The Journal of Higher Education* 86, no. 2 (2015): 295-325.

- Campillo Díaz, Margarita, y Juan Sáez Carreras. "La universidad desde sus imágenes. Profesionalización, desprofesionalización o proletarización en la universidad contemporánea". *Athenea digital* 13, no. 1 (2013): 121-37. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/291638>.
- Cantillana-Barañados, Raphael, e Isabel Portilla-Vásquez. "Por la senda de los 'profesores taxis': los efectos de la desprofesionalización académica en educación superior. Una aproximación cualitativa desde Chile". *Cultura-hombre-sociedad* 29, no. 1 (2019): 306-330. <https://dx.doi.org/10.7770/0719-2789.2019.cuhso.01.a01>.
- CAS. "Comunicado situación Investigadores/as en Postgrado Afectados por Pandemia (Dic 2021)". *RedesChilenas*, 3 de diciembre, 2021. Consultado en junio de 2022, disponible en <https://redeschilenas.cl/comunicado-situacion-investigadores-as-en-postgrado-afectados-por-pandemia-dic-2021/>.
- Clark, Burton R. (ed.). *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. California: University of California Press, 1987.
- Conatuch. "Consejo Nacional de Trabajadores de las Universidades Chilenas (Conatuch) – Presentación". *Amor TeVe*, 1 de abril, 2012. Consultado en mayo de 2022, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=YpGzGeXy71E>.
- Conatuch. *Propuesta política de los trabajadores de las universidades chilenas*. 2021. Consultado en mayo de 2022, disponible en https://www.uchile.cl/documentos/propuesta-politica-de-los-trabajadores-de-las-universidades-chilenas_114320_3_5730.pdf.
- CUT. "CUT apoya a la Conatuch en su gestión por recuperar derechos adquiridos arrebatados arbitrariamente por el Gobierno". *CUTChile*, 28 de septiembre, 2021. Consultado en junio de 2022, disponible en <https://cut.cl/cutchile/2021/09/28/cut-apoya-a-la-conatuch-en-su-gestion-por-recuperar-derechos-adquiridos-arrebatados-arbitrariamente-por-el-gobierno/>.
- Díaz-Santiago, María José. "Experiencia no académica: el profesorado asociado como actor doblemente precarizado". *Sociología del Trabajo* 78 (2013): 51-71.
- Enders, Jürgen y Christine Musselin. "Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century". *Higher Education to 2030* 1 (2008): 125-150. <https://doi.org/10.1787/9789264040663-5-en>.
- Fair, Hernán. "El debate político entre los enfoques marxistas, posmarxistas y posmodernos". *La lámpara de Diógenes* 11, no. 20-21 (2010): 237-260.
- Fardella, Carla, Vicente Sisto y Felipe Jiménez. "Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual". *Universitas Psychologica* 15, no. 5 (2015): 1625-1636.
- Fleet, Nicolas. *Mass Intellectuality of the Neoliberal State: Mass Higher Education, Public Professionalism, and State Effects in Chile*. Cham: Palgrave MacMillan, 2021.

- Fumasoli, Tatiana, y Marco Seeber. "Scholarly or socially Relevant? An Examination of European Academic Associations". *European Educational Research Journal* 17, no. 3 (2017): 385-403.
- Gaínza, Carolina, y Matías Ayala Munita. "Disputas en torno a la investigación en Chile. Itinerario político de la Asociación de Investigadores en Artes y Humanidades (2016-2019)". *Atenea (Concepción)* 522 (2020): 207-223.
- González, Soledad, José Brunner y Jamil Salmi. "International Comparison About Academic Salaries: an Exploratory Comparación Internacional De Remuneraciones Académicas". *Calidad en la Educación* 39 (2013): 21-42.
- Grande, Patricio. "Primeras luchas docentes frente a la virtualización forzosa". *RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade* 5, no. 9 (2020): 611-636.
- Guzmán-Valenzuela, Carolina, y María Martínez Larraín. "Tensiones en la construcción de identidades académicas en una universidad chilena". *Estudios pedagógicos* 42, no. 3 (2016): 191-206.
- INE. "Síntesis de resultados CENSO 2017". Consultado en mayo de 2022, disponible en <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>.
- Ivancheva, Mariya. "Precarización y digitalización en el trabajo académico: o por qué deberían los sindicatos llamar a la huelga". Álvaro Carvajal traductor. *Libre Pensamiento* 101 (2020): 18-27.
- Jessop, Bob. "On Academic Capitalism". *Critical Policy Studies* 12, no. 1 (2018): 104-109.
- Mangiantini, Martín Ezequiel, y Hernán Camarero. "Inserción, influencia y proletarización: un análisis de los vínculos entre la izquierda y la clase obrera en la Argentina del Siglo XX a partir de dos experiencias". *Hydra* 1, no. 1 (2016): 77-97.
- Maniglio, Francesco. "La gran ilusión. La praxis del intelectual multitudinario en el paradigma del Capitalismo Cognitivo". *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación* 133 (2016): 61 - 77. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i133.2970>.
- Marcha por la Ciencia. *Manifiesto*. 2018. Consultado en mayo de 2022, disponible en <https://marchaporlaciencia.cl/?fbclid=IwAR2dXcHoi4Mdr1XdTN3Z9NS1viUffogvVhJ4sRcBcwHdME4-WTfLYqpPuVo#manifiesto>.
- Marquina, Mónica. "La profesión académica latinoamericana: la mirada de José Joaquín Brunner / The Latin American Academic Profession: The Perspective of José Joaquín Brunner". *Revista de Educación* 24, no. 2 (2021): 269-280.
- Monckeberg, María Olivia. *Con fines de lucro*. Santiago de Chile: Debate, 2015.
- OCDE. "Reducing the Precarity of Academic Research Careers". *OECD Science, Technology and Industry policy papers*, no. 113 (2021). Consultado en mayo de 2022, disponible en <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/of8bd468-en.pdf?expires=1649981113&id=id&accname=guest&checksum=DC2FECBC8A7A33CC75506512FC9F21D4>.

- Paillamanque, Joaquín, Manuel Rauch y Pablo Contreras. "Ciencia con contrato: ¿Cuál es el valor del trabajo académico en Chile?". *El Desconcierto*, 10 de junio, 2015. Consultado en mayo de 2022, disponible en <https://www.eldesconcierto.cl/nacional/2015/06/10/ciencia-con-contrato-cual-es-el-valor-del-trabajo-academico-en-chile.html>.
- Palmer, Bryan. "Reconsiderations of Class: Precariousness as Proletarianization". *Socialist register* 50 (2014): 40-62.
- Pineda, Pedro. "Capitalismo académico, oligarquía académica y los "profesores taxi" en Chile, Colombia, Alemania y Estados Unidos". En *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina*, José Joaquín Brunner, Jamil Salmi, Julio Labraña y Francisco Ganga-Contreras editores, 108-136. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2022.
- Powelson, Michael W. "The Proletarianization of the Academy: California State University-Northridge and the California Budget Crisis". *Workplace* 18 (2011): 10-24.
- Ramírez, Felipe. "Cabildo de cabildos: Investigadores y académicos reflexionaron sobre la ciencia en el país". *Prensa UChile*, 2 de enero, 2020. Consultado en mayo de 2022, disponible en <https://www.uchile.cl/noticias/160496/investigadores-y-academicos-reflexionaron-sobre-la-ciencia-en-el-pais>.
- Reyes, Daniel, y Marcelo Santos. "El hedor de lo heredado: los profesores taxi y la desprofesionalización académica". *El Mostrador*, 8 de noviembre, 2011. Consultado en mayo de 2022, disponible en <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2011/11/08/el-hedor-de-lo-heredado-los-profesores-taxi-y-la-desprofesionalizacion-academica/>.
- Rhoades, Gary. "Working in Coalition, and Wall-to-Wall: The New Progressive Normal". *Journal of Collective Bargaining in the Academy* 12 (2021). <https://thekeep.eiu.edu/jcba/vol12/iss1/4>.
- Rhoades, Gary. "Extending Academic Capitalism by Foregrounding Academic Labor". En *Academic Capitalism in the Age of Globalization*, Brendan Cantwell e Ilkka Kauppinen editores, 113-134. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2014.
- Robledo, Marcos. "La nueva izquierda allendista como mayoría política del estallido social chileno". *Análisis Carolina* (2022). https://doi.org/10.33960/AC_01.2022.
- Santos Herceg, José. "Universidad y desempeño académico. Distorsiones y anomalías de la cultura evaluativa en Chile". *Atenea (Concepción)* 522 (2020): 153-169.
- SIES. "Informe 2021. Personal Académico en Educación Superior". Consultado en junio de 2022, disponible en https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2021/10/Personal_Academico_SIES_2021.pdf.
- SIES. "Informe 2021. Matrícula en Educación Superior". Consultado en junio de 2022, disponible en https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2021/06/Matricula-en-Educacion-Superior_2021_SIES.pdf.

- Simbürger, Elisabeth, y Mike Neary. "Taxi Professors: Academic Labour in Chile, a Critical-Practical Response to the Politics of Worker Identity". *Workplace* 28 (2016): 48-73.
- Sisto, Vicente. "Desbordadas/os: Rendición de cuentas e intensificación del trabajo en la universidad neoliberal. El caso de Chile". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 28, no. 7 (2020). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4907>.
- Slaughter, Sheila, y Gary Rhoades. *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2004.
- Slaughter, Sheila. *Academic Capitalism in the Age of Globalization*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2014.
- Slaughter, Sheila, y Larry Leslie. *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.
- Sproul, Curtis R., Neil Bucklew y Jeffery D. Houghton. "Academic Collective Bargaining: Patterns and Trends". *Journal of Collective Bargaining in the Academy* 6 (2014). art. 5. <https://thekeep.eiu.edu/jcba/vol6/iss1/5>.
- Standing, Guy. *Precariado: una carta de derechos*. Madrid: Capitán Swing, 2018.
- Szadkowski, Krystian. "Towards an Orthodox Marxian Reading of Subsumption(s) of Academic Labour Under Capital". *Workplace* 28 (2016): 9-29.
- Teixeira, Pedro. "A Bastion of Elitism or an Emerging Knowledge Proletariat? Some Reflections about Academic Careers with an Economic Slant". En *Challenges and Options: The Academic Profession in Europe*, María de Lourdes Machado-Taylor, Virgílio Meira Soares y Ulrich Teichler editores, 29-47. Cham: Springer, 2017.
- Theurillat, Daniel, y Benjamín Gareca. "Organización de docencia e investigación en universidades: Una exploración al caso chileno". *Calidad en la Educación* 42 (2015): 123-160. <https://doi.org/10.31619/caledu.n42.55>.
- UCHile. "Universidades estatales explican iniciativas populares de norma presentadas a la Convención Constitucional". *Usach y UChile Constituyente*, 27 de enero, 2022. Consultado en mayo de 2022, disponible en <https://www.uchile.cl/noticias/184014/universidades-estatales-explican-iniciativas-populares-de-norma->.
- Ugarte, José Luis. *Huelga y derecho*. Santiago: Thomson Reuters, 2017.
- Ullrich, Peter. "In Itself But Not Yet For Itself – Organising the New Academic Precariat". En *The Radical Left in Europe – Rediscovering Hope*, Walter Baier, Eric Canepa y Haris Golemis editores, 155-168. Londres: Merlin Press, 2019.
- Undurraga, Rosario, Elisabeth Simbürger y Claudia Mora. "Desborde y desazón versus flexibilidad y concentración: Teletrabajo académico y género en tiempos de pandemia". *Polis. Revista Latinoamericana* 20, no. 59 (2021): 12-38.
- Valdebenito, Jorge. "Apuntes sobre interdisciplina y capitalismo académico". *Izquierdas* 49 (2020): 2945-2964.

Woodcock, Jamie. "Digital Labour in the University: Understanding the Transformations of Academic Work in the UK". *tripleC: Communication, Capitalism & Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society* 16, no. 1 (2018): 129-142.

Ylijoki, Oili-Helena, y Jani Ursin. "High-Flyers and Underdogs: The Polarisation of Finnish Academic Identities". En *Academic Identities in Higher Education: The Changing European Landscape*, Linda Evans y Jon Nixon editores, 187-202. Londres: Bloomsbury, 2015.

Sobre los autores

Rocío Knipp. Candidata a doctora del programa de Doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad de Chile (Santiago, Chile). Becaria ANID N°21201525. Es magíster en Lingüística y Literatura Inglesa por la Universidad de Lovaina (KU Leuven). Sus líneas de investigación se centran en los procesos de digitalización en la educación superior y el activismo social mediado digitalmente. Correo electrónico: knipp.rocio@gmail.com.

Jorge Valdebenito. Investigador independiente (Santiago, Chile). Doctor en Estudios Interdisciplinarios. Sus líneas de investigación son comunicación, política y conflictos socioecológicos. Correo electrónico: jlva.sociologo@gmail.com.

El *Lebenswelt* fariano, de Marquetalia a La Habana: una transformación en los planteamientos político-educativos de los (ex)combatientes de las FARC-EP

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
UNIVERSIDAD LIBRE

Resumen

La firma del Acuerdo Final de Paz entre el Estado Colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), planteó la posibilidad de analizar desde distintos ámbitos el recorrer histórico, político y epistemológico de lo que fue la guerrilla más longeva del hemisferio occidental. Frente a esta posibilidad, la educación entendida como un campo en disputa se ve amenazada por las lógicas hegemónicas que buscaron colonizar la identidad o el *Lebenswelt* fariano. En este sentido, un análisis crítico de la educación fariana, antes y después del acuerdo, otorga elementos para comprender desigualdades y modos de control y dominación a través del conocimiento *legalmente validado*, pero, a su vez, posibilita analizar las formas de resistencia y cooptación de los impulsos emancipatorios no sólo en el plano político, sino que también en la educación. Así, este artículo busca describir cómo ha cambiado el Mundo de la Vida de las y los exguerrilleros farianos a través del proceso educativo y cómo, en el marco del proceso de entrega de armas, se han convertido las prácticas de resistencia pedagógicas como un campo en disputa con el Mundo sistémico del Estado colombiano que repercuten en el ejercicio organizativo-educativo del partido político producto del Acuerdo de Paz.

Palabras clave: educación; emancipación; (negociaciones de) paz; (contra)hegemonía; *Lebenswelt*-mundo de la vida.

Abstract

The signing of the Final Peace Agreement between the Colombian State and the Revolutionary Armed Forces of Colombia (FARC-EP) offered the possibility of analyzing from different spheres the historical, political, and epistemological journey of what It was the longest-running guerrilla in the Western Hemisphere. Faced with this possibility, education understood as a disputed field is threatened by the hegemonic logics that sought to colonize the FARC identity or *Lebenswelt*. In this sense, a critical analysis of FARC's education before and after the agreement provides elements to understand inequalities and modes of control and domination through legally validated knowledge, but, in turn, makes it possible to analyse the forms of resistance and co-optation of the emancipatory impulses not only at the political level but also in education. Thus, this article seeks to describe how the Lifeworld of the former-FARC guerrillas has changed through the educational process and how, within the framework of this disarmament process, the practices of pedagogical resistance have become a field in dispute with the systemic World of the Colombian State.

Keywords: education; emancipation; (negotiations of) peace; (counter)hegemony; *Lebenswelt*-lifeworld.

Resumo

A assinatura do Acordo Final de Paz entre o Estado colombiano e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC-EP), ofereceu a possibilidade de analisar desde diferentes esferas a jornada histórica, política e epistemológica do que foi o mais longo -correndo guerrilha no Hemisfério Ocidental. Diante dessa possibilidade, a educação entendida como campo em disputa é ameaçada pelas lógicas hegemônicas que buscavam colonizar a identidade fariana ou *Lebenswelt*. Nesse sentido, uma análise crítica da educação fariana antes e depois do acordo fornece elementos para compreender as desigualdades e modos de controle e dominação por meio de saberes legalmente validados, mas, por sua vez, possibilita analisar as formas de resistência e cooptação de os impulsos emancipatórios não só no plano político, mas também na educação. Assim, este artigo busca descrever como o Mundo da Vida dos ex-guerrilheiros farienses se modificou ao longo do processo educacional e como, no marco desse processo de deposição de armas, as práticas de resistência pedagógica tornaram-se um campo em disputa com o mundo sistêmico do Estado colombiano.

Palavras-chave: educação; emancipação; (negociações de) paz; (contra)hegemonia; *Lebenswelt*-mundo da vida.

Mundo de la vida

Permítanme comenzar muy brevemente recordando lo que entendemos por mundo de la vida o *Lebenswelt* en la tradición crítica, puesto que es este concepto el que nos permitirá analizar el proceso educativo de las antiguas FARC-EP y su relación con el desarrollo social tras la firma del Acuerdo Final de Paz. El concepto de mundo de la vida en la traducción occidental fue introducido a las ciencias sociales y del espíritu por Husserl en el libro titulado *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. El *Lebenswelt*, tal y como lo planteaba Husserl, corresponde a que "el mundo de la vida, es decir, el mundo de la experiencia sensible, siempre [está] dado de una manera incuestionablemente evidente, y toda la vida del pensamiento que se nutre de él, [contiene] lo acientífico y finalmente también lo científico"¹. En este sentido, el mundo de la vida corresponde no sólo a la experiencia científica sino a otras "significaciones valorativas, afectivas, estéticas, volitivas, etcétera"² que pueden determinar el carácter epistemológico, prevalorativo o precientífico del quehacer filosófico, político o de aprendizaje enfocado a la búsqueda de la verdad.

Sin embargo, la concepción husserliana del *Lebenswelt* se vio rápidamente elucidada como un componente que recaía radicalmente en la conciencia individual³, y que pasaba por alto factores externos a los individuos como pueden ser el aparato social, si entendemos a este como el cúmulo de valores sociales e individuales como pueden ser el lenguaje, la ética o la moral e incluso las formas e intenciones de aprendizaje.

Así pues, este concepto del mundo de la vida fue trasladado del campo de la fenomenología pura hacia una perspectiva cada vez menos centrada en la conciencia individual por parte de Schütz y Luckman apelando al mundo cotidiano como forma de realización de la experiencia histórica (memoria) en la que se posibilita la acción en el mundo⁴. Sin embargo, "Schütz sólo pudo conectar en su momento con la fenomenología de la conciencia interna del tiempo y extrapolar a partir de ella una reconstrucción del mundo cotidiano"⁵, donde dejaba de lado la comunicación como forma en la que "nos cercioramos de nuestra propia individualidad y de la de los otros"⁶. Así, Habermas reinterpretaba el *Lebenswelt* como la amalgama de prácticas y actitudes que podían ser representables al nivel cognitivo propio que, en cualquier caso, se fundamenta en los significados lingüísticos atribuidos social y culturalmente y que, por ende, eran construidos, entendidos y resignificados por medio del lenguaje⁷. De esta manera, menciona Habermas en la *Teoría de la Acción Comunicativa*, que

cuando se despojan de sus velos ideológicos, los imperativos de los subsistemas autónomos se abren paso en el mundo de la vida desde el exterior (...) y obligan a un proceso de asimilación. Las perspectivas difusas

¹ Edmund Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* (Den Haag: Martinus Nijhoff, 1976), 77.

² Daniel Herrera, "Husserl y el mundo de la vida", *Franciscanum* 52 (2010): 256.

³ Alfred Schütz y Thomas Luckmann, *Las estructuras del mundo de la vida* (Buenos Aires: Amorrortu, 2001), 159.

⁴ *Ibid.*, 74-103.

⁵ Jürgen Habermas, *La lógica de las ciencias sociales* (Madrid: Tecnos, 2015), 191.

⁶ *Ibid.*, 561.

⁷ En lo que respecta a los componentes normativos que pueden intuirse en los documentos organizativos de las FARC-EP, es menester analizar lo que Duarte Cuadros plantea alrededor de la pragmática universal de Habermas, a saber, que "los enunciados jurídicos y valorativos, que no se agotan en la Ley, [...] amplía[n] su espectro de configuración comprensiva en las creaciones culturales y contextuales, las que se dan en el mundo de la vida", Rubén Duarte Cuadros, "La constitución y la justicia constitucional como visión pragmática de la realidad", en *Paradigmas de la filosofía y el derecho II*, Rubén A. Duarte Cuadros y Cristian D. Ibarra Sánchez eds., 97-124 (Bogotá: Universidad Libre, 2021), 100.

de la cultura local no pueden coordinarse suficientemente para permitir captar desde la periferia el juego de la metrópoli y el mercado mundial⁸.

En este sentido, el proceso de reincorporación debe entenderse como un choque del mundo de la vida particular, cultural y específico de los guerrilleros de las antiguas FARC-EP con el cúmulo de generalidades del mundo sistémico de la sociedad colombiana donde se encontraban, por un lado, una serie de valores, creencias y prácticas sociales, culturales y lingüísticas, y un mundo sistémico desglosado en distintas sociedades urbanas y, en el mejor de los casos, algunas comunidades rurales que representan el saber y conocer propio de la sociedad colombiana que se guiaban por el principio performativo, a saber, "un Principio de Realidad⁹ basado en la eficiencia y destreza en el cumplimiento de funciones económicas competitivas y adquisitiva"¹⁰.

Quiero concentrarme en cómo ha transmutado el papel de la educación entre las antiguas FARC-EP y el actual Partido Comunes a la luz del tránsito a la legalidad tras el Acuerdo Final de Paz, bajo el paradigma que acabo de presentar, a saber: el choque o eclipse de mundos de la vida entre las FARC-EP y la sociedad colombiana. Para este propósito analizaré el papel que desempeña la educación en la organización guerrillera para comprender su componente experiencial e histórico para así poder aproximarme, en un segundo lugar, a cómo se ha desarrollado y comprendido la educación en el proceso de reincorporación de los exguerrilleros de las FARC que fue ampliamente dirigido por el Estado colombiano y que se desarrolló en una puja constante entre las apuestas guerrilleras y las dinámicas estatales, todo esto con el fin de poder describir de qué manera el *Lebenswelt* fariano, en lo que respecta al componente educativo, entra en una puja constante con lo esperado y diseñado por el aparato estatal colombiano en el marco del proceso de reincorporación.

El Acuerdo de Paz y las FARC

Colombia es un país que ha vivido distintos ciclos de violencia desde el principio de la colonización. Colombia ha enfrentado, desde su declaración de independencia, largos períodos de violencia. La Guerra de los Mil Días (1899-1902) fue un intento del Partido Liberal de superar el centralismo, propio del gobernante Partido Conservador, para implantar el federalismo; esta guerra generó "cerca de cien mil muertos en un país de unos 4 millones de habitantes en 1900"¹¹.

Después de este período de la historia colombiana, siguió el período que ha sido denominado La Violencia (1946-1958). La Violencia puede entenderse como un fenómeno social que ha desafiado las categorías conceptuales comunes de la ciencia política, la sociología y la historia¹² como son los conceptos de insurrección, rebelión, motín y revolución. "Quizás porque el único elemento de este fenómeno en el que todos los observadores pueden estar de acuerdo es el hecho de que es y ha sido eminentemente violento, se le ha llegado a llamar simplemente La Violencia"¹³.

⁸ Jürgen Habermas, *The Theory of Communicative Action*, vol. 2 (Boston: Beacon Press, 1987), 355.

⁹ El Principio de Realidad es entendido por Marcuse como "la suma total de las normas y valores que gobiernan el comportamiento en una sociedad establecida, encarnados en sus instituciones, relaciones, etc.". Herbert Marcuse, "Marxism and Feminism", *Women's Studies 2* (1974): 279.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ René de la Pedraja, *War of Latin America, 1899-1941* (Carolina del Norte: McFarland & Company, 2006), 5.

¹² Norman Bailey, "La Violencia in Colombia", *Journal of Inter-American Studies* 9, no. 4 (1967): 561-575.

¹³ *Ibid.*, 561.

En esta época no hay registros precisos de muertes ni de lo ocurrido en todas las regiones y departamentos de Colombia, pero lo que sí ha quedado claro es que se trató de una disputa y agresión constante entre militantes y seguidores de los partidos Liberal y Conservador. No obstante lo anterior, "se pueden hacer ciertas estimaciones que llevan a la asombrosa conclusión de que unos 200.000 colombianos han sido brutalmente asesinados durante los últimos veinte años en lo que ni siquiera fue una rebelión declarada abiertamente o una guerra civil"¹⁴.

Producto de esta confrontación, y de la mano de las problemáticas sociales y culturales propias de un territorio tan heterogéneo y vasto como es el colombiano, los grupos alzados en armas que encontraron en los años sesenta su punto fundacional han permanecido en los distintos ámbitos y lugares del territorio colombiano. Sin embargo, con el inicio del proceso de paz entre el Estado colombiano y las antiguas FARC-EP, el 4 de septiembre del año 2012 y firmado el 24 de noviembre de 2016, se estableció un marco jurídico, político y social que buscaba el desarrollo de lo depositado en el Acuerdo Final de Paz (de ahora en adelante AFP).

La intensificación del conflicto armado a finales del siglo pasado, que se representó en la ruptura de los diálogos de los Acuerdos de La Uribe o Acuerdos de cese al Fuego, Paz y Tregua (1984-1986), los Diálogos de Paz de Tlaxcala (1992) y los Diálogos de Paz con el Gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002), y en el asesinato sistemático de más de 3.500 dirigentes y militantes del partido Unión Patriótica¹⁵ alejaba al país de una posible solución del conflicto. Esto desembocó en que la "promesa de paz" se trasladó a la guerra final como forma única de superación de la "amenaza terrorista" con la instauración de la Política de Seguridad Democrática (2002-2010) y el Plan Patriota, promovidos por el gobierno de Álvaro Uribe Vélez¹⁶. Así, "desde el fracaso de las conversaciones de paz con el gobierno Pastrana y bajo los dos periodos del presidente Álvaro Uribe (2002-2010) el proceso de paz se estancó"¹⁷.

En el año 2012 comenzarían las negociaciones entre el Estado colombiano y las FARC-EP, llegándose a la firma de paz en el año 2016. El marco jurídico, político y social de los Acuerdos buscaba desde la transformación y resarcimiento de la deuda histórica del Estado colombiano con el campo bajo lo que se llamó la Reforma Rural Integral (primer punto del AFP), pasando por la participación política no sólo del partido resultante del Acuerdo Final, sino también de los grupos menos representados en la política colombiana (segundo punto del AFP), llegando hasta el proceso de reincorporación de los excombatientes de las FARC-EP.

Es evidente que un proceso de esta magnitud representa un avance y una transformación en el panorama de la política y de la sociedad colombiana, cosa que muy seguramente conllevará a cambios y transformaciones en la relación del Estado con la sociedad. Sin embargo, este proceso ha sufrido de un sinnúmero de dificultades. Hasta la fecha, abril 14 de 2022, han sido asesinados 331 excombatientes de las FARC-EP en proceso de reincorporación; asimismo, persisten dificultades en la ejecución del Plan Marco de Implementación PMI, instrumento derivado del AFP que reglamentaba y estipulaba las metas y acciones para desarrollar el Acuerdo, a lo que se suma el asesinato de más de

¹⁴ *Ibid.*, 562.

¹⁵ Partido surgido de los Acuerdos de la era Uribe en el que confluían las antiguas FARC-EP y distintas organizaciones sociales y políticas.

¹⁶ Iván Cepeda y Claudia Giraldo eds., *La memoria frente a los crímenes de lesa humanidad* (Bogotá: La Imprenta Editores, 1996); Luis Alberto Matta Aldana, *Poder capitalista y violencia política en Colombia. Terrorismo de Estado y genocidio contra la Unión Patriótica* (Bogotá: Ideas y Soluciones Gráficas, 2002); Yesid Campos, *Memoria de los silenciados: el baile rojo: relatos* (Bogotá: Ceicocs, 2003).

¹⁷ Heidrun Zinnecker, "Aprendizaje organizacional y aprendizaje mediante la 'historia como argumento' por parte de actores violentos no estatales. El caso de las FARC-EP en Colombia", *Análisis Político* 26, no. 78 (2013): 74.

1.200 líderes y lideresas sociales tras la firma del Acuerdo Final de Paz.

En los últimos años, estudios relacionados con las FARC han enfatizado su transición a la vida política jurídica como consecuencia del AFP suscrito entre el Estado colombiano y esta organización¹⁸, o han analizado las acciones de las FARC en el marco del derecho internacional humanitario, la ley colombiana¹⁹ o sus implicaciones en la economía nacional²⁰. Sin embargo, y con el reconocimiento que merece el tránsito a la vida civil de la guerrilla más antigua del hemisferio occidental, este artículo se centrará, principalmente, en analizar cómo ha influenciado el tránsito de este grupo armado a la vida civil en lo que corresponde al mundo de la vida o *Lebenswelt* en el contexto de los procesos educativos, antes y después de la firma del Acuerdo Final de Paz.

Para este propósito, el artículo se basará en el análisis de documentos y expedientes de las FARC elaborados en el período del enfrentamiento armado como son las conclusiones de las Conferencias guerrilleras, los Estatutos de las FARC-EP derivados de las Segunda y Tercera Conferencia Nacional Guerrillera, el Programa Agrario de los Guerrilleros, y contenidos artísticos que esbozan la cultura y la forma de pensar de esta agrupación armada.

Asimismo, y entendiendo a la entrevista como una herramienta que posibilita la comprensión de fenómenos y situaciones sociales²¹, este artículo se basará en entrevistas realizadas a 5 integrantes²² de las extintas FARC-EP que hicieron parte del antiguo Bloque Oriental y que hicieron su proceso de reincorporación derivado del AFP. Entre los excombatientes entrevistados se encuentra un miembro del Secretariado de las FARC-EP, un mando medio de la extinta guerrilla y tres guerrilleros de base. Tres de estos excombatientes fueron candidatos a la Cámara de Representantes o al Senado de la República y una de ellas es actualmente Senadora por el Partido Comunes.

Análogamente, el texto se concentra en documentos derivados del Acuerdo Final como es el mismo documento resultante del proceso de negociación, las actas y comunicados provenientes de la Comisión de Seguimiento, Impulso y Verificación a la Implementación CSIVI, y en documentos realizados por exFARC tras la firma del AFP.

Por otro lado, y con el ánimo de conceptualizar diferentes esfuerzos realizados por académicos de distintas latitudes, esta investigación se concentró en realizar un análisis documental de las diversas fuentes alrededor no de un problema específico como es el ejercicio político-bélico de las FARC-EP, sino que presenta de manera sucinta, alrededor de las problemáticas que se presentan a continuación: la Educación en las FARC-EP, la cultura como lucha contrahegémica, la transformación del *Lebenswelt* político o una "resignificación" electoral, y el acuerdo y la educación: un paradigma cambiante de la concepción de vida.

En este sentido, si bien el tránsito de una estructura político-militar a una organización abiertamente política presenta dificultades propias de cualquier transformación, es menester

¹⁸ Juan Ugarriza y Rafael Quishpe, "Guerrilla sin armas: la reintegración política de FARC-EP como transformación de los comunistas revolucionarios en Colombia", en *Excombatientes y acuerdo de paz con las FARC-EP en Colombia*, Angélica Rettberg y Erin McFee comp. (Bogotá: Ediciones Uniandes, 2019). Alexandra Phelan, "Engaging Insurgency: The Impact of the 2016 Colombian Peace Agreement on FARC's Political Participation", *Studies in Conflict & Terrorism* 42 (2019): 836-852.

¹⁹ Laura Betancur-Restrepo, "The Colombian Legal Framework for Social Rights and the Challenges of a Post-conflict Society", en *Fight Against Poverty and the Right to Development*, Mads Andenas, Jeremy Perelman y Christian Scharling eds. (Cham: Springer, 2021); Laura Betancur, "The Legal Status of the Colombian Peace Agreement", *AJIL Unbound* 110 (2016): 188-192.

²⁰ Carlo Nasi, Angelika Rettberg, Ralf Leiberitz y Juan Diego Prieto, *Different Resources, Different Conflicts? The Subnational Political Economy of Armed Conflict and Crime in Colombia* (Bogotá: Ediciones Uniandes, 2020).

²¹ Jean-Claude Kaufmann, *La entrevista comprensiva* (Madrid: Dado Ediciones, 2021); Laura Díaz-Bravo, Uri Torruco-García, Mildred Martínez-Hernández y Margarita Varela-Ruiz, "La entrevista, recurso flexible y dinámico", *Investigación en Educación Médica*, no. 2 (2013): 162-167.

²² Tres mujeres y dos hombres.

analizar cómo estos cambios evidencian el cambio de las representaciones que han transitado desde las antiguas FARC-EP hacia el Partido Comunes²³, puesto que, como esbozan Ugarriza y Quishpe, "para las FARC el desarme no ha significado la renuncia a su estructura de mando ni a su organización, sino a la estrategia y métodos para la toma del poder, en consonancia con el giro iniciado en [el año] 2008"²⁴, lo que lleva a intuir la continuidad de los procesos políticos, educativos y culturales dentro de la nueva organización político-electoral legal²⁵.

Educación en la FARC-EP

La educación, como factor de cohesión y "desarrollo" social, ha sido entendido históricamente desde la antigüedad como un ente rector para la prosperidad de cualquier sociedad. Ya Max Weber en *El político y el científico* señala que era relevante que un Estado o una organización política tuviese un aparato de administración o una burocracia en las sociedades para considerarlas como modernas, a lo que se sumaba el monopolio del uso legítimo de la fuerza o de la violencia, tener un territorio definido y delimitado, al igual que una población que permitiese contener una entidad "nacional". Sin embargo, y entendiendo "el análisis de las relaciones políticas entre rebeldes y civiles durante la guerra civil"²⁶ como el estudio de la gobernanza rebelde, es fundamental entender cómo las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo, pueden analizarse como una organización insurgente que puede calificarse como gobernanza rebelde, toda vez que este grupo armado organizaba civiles para un propósito público en el que se gestaban estructuras formales e informales de relacionamiento con la población civil.

En el marco de la gobernanza rebelde se "proporciona[ban] sistemas de justicia, tributación o provisión de servicios de salud o educación"²⁷, y como describe Wickham-Crowley las "'Repúblicas Campesinas' en las décadas de 1950 y 1960 en Colombia (...) recaud[aron] impuestos sobre el tabaco y el alcohol. Este grupo luego daría origen a la guerrilla de las FARC (...), y las FARC (...) gravaron actividades relacionadas con la coca, ganaderos, comerciantes y otros, principalmente desde la década de 1980"²⁸.v Asimismo, Arjona señala:

cuando las FARC llegaron a esta comunidad [el departamento del Caquetá, Colombia], rápidamente se convirtió en el gobernante de facto, interviniendo en las actividades sociales, políticas y económicas, y regulando muchos

²³ El Partido Comunes, anteriormente denominado como Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común, es el partido político legal producto del Acuerdo Final de Paz que ha sido avalado por el gobierno colombiano para la participación en los procesos electorales colombianos.

²⁴ Ugarriza y Rafael, *Guerrilla sin armas*, 23.

²⁵ Hago énfasis en la legalidad del partido político Comunes puesto que, a lo largo de esta investigación y como lo plantea Medina Gallego, el Secretariado de las FARC crea el Partido Comunista Clandestino de Colombia (PCCC o PC3), que respondía a la falta de estructura partidaria, "en un contexto en que Partido y Movimiento quedan subordinados al Secretariado y al programa de las FARC", Carlos Medina Gallego, "FARC-EP y ELN. Una historia política comparada (1958-2006)", Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia, 2010, 1034. El reconocimiento de los y las excombatientes de las FARC-EP de una estructura partidaria dentro de su organización deja entrever que los cambios en las FARC se asocian a las variaciones organizacionales asociadas a la entrada de lleno a la política legal, a la creación de un partido político reconocido, por lo que hacia adentro se dan matices y cambios frente a la antigua estructura militar que se tenía. Ello también se reflejó en algunas transformaciones en el ideario político del grupo.

²⁶ Nelson Kasfir, "Rebel Governance - Constructing a Field of Inquiry: Definitions, Scope, Patterns, Order, Causes", en *Rebel Governance in Civil War*, Ana Arjona, Nelson Kasfir y Zachariah Mampilly eds. (Cambridge: Cambridge University Press, 2015), 42.

²⁷ *Ibid.*, 43.

²⁸ Timothy Wickham-Crowley, "Del Gobierno de Abajo al Gobierno de Arriba . . . and Back: Transitions to and from Rebel Governance in Latin America, 1956-1990", en *Rebel Governance in Civil War*, 58.

tipos de conductas. (...) Sin embargo, los lugareños encontraron formas de comunicar sus preferencias a los comandantes de las FARC e influir en algunas de las formas en que se hacían las cosas²⁹.

En vista de esto, tras la firma del AFP, es menester analizar cómo se presentan modificaciones en el tejido social donde las antiguas FARC hicieron presencia, pero a su vez, es fundamental comprender los cambios que han surgido al interior de las FARC en el marco de su tránsito a la vida civil. En este sentido, pensar a las antiguas FARC-EP y a la nueva FARC, es interpretar el fin del conflicto armado, pero, además, consiste en un ejercicio reflexivo sobre el papel de la educación tanto dentro de las filas guerrilleras como fuera de éstas tras la firma del Acuerdo Final de Paz, toda vez que el cambio en términos de *Lebenswelt* y en términos del propósito y orientación de la educación dentro de esta organización –es decir, el concepto mismo de educación fariana–, son cuestiones que han entrado en un juego de redefinición constante desde el año 2016.

En primer lugar, podemos decir que el Estatuto de las antiguas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), en su capítulo I y Artículo 1º esbozaba que: “[Las FARC son] la expresión más elevada de la lucha revolucionaria por la liberación nacional, son un movimiento político-militar que desarrolla su acción ideológica, política, organizativa, propagandística y armada de guerrillas, conforme a la táctica de combinación de todas las formas de lucha de masas por el poder para el pueblo”³⁰. De acuerdo con esto, las antiguas FARC-EP se pensaban como una organización política alzada en armas que planteaba dos líneas de acción de su proyecto revolucionario, a saber, una línea militar direccionada a y por las unidades guerrilleras, y una línea política de masas direccionada a la “construcción de estructuras clandestinas por parte de FARC que serían atendidas por la guerrilla hasta que las instancias nacionales decidan a quien se pueden entregar”³¹.

Estas dos líneas de la política de las antiguas FARC-EP se regían según las conclusiones de las conferencias nacionales guerrilleras. Las conferencias nacionales guerrilleras eran comprendidas como la máxima instancia de esta organización, donde la toma de decisiones se regía bajo el centralismo democrático. En estas conferencias el Estado Mayor Central³² debía definir las políticas a seguir por parte de la organización para alcanzar los objetivos determinados en el Plan Estratégico para la toma del poder.

En este sentido, podemos ver cómo al interior de las FARC se planteaban los componentes políticos y los componentes militares como formas de acción de dicha organización en el marco de un Plan Estratégico elaborado por la dirección nacional. Sin embargo, las FARC se planteaban bajo una lógica organizativa y política de carácter leninista, por lo que, a pesar de la posible independencia de cada uno de los bloques guerrilleros, la unidad tanto en la perspectiva política y militar eran orientados desde la máxima dirección en el marco del centralismo democrático. Así pues, el sistema educativo fariano correspondía a una directriz, que, si bien podía aterrizar a los contextos y condiciones

²⁹ Ana Arjona. "Civilian Resistance to Rebel Governance", en *Rebel Governance in Civil War*, 193.

³⁰ FARC-EP, "Estatutos de las FARC-EP", consultado en diciembre de 2022, disponible en [ocythttps://www.farc-ep.co/octava-conferencia/estatuto-farc-ep.html](https://www.farc-ep.co/octava-conferencia/estatuto-farc-ep.html).

³¹ FARC-EP, "Conclusiones de la Octava conferencia", consultado en diciembre de 2022, disponible en <https://www.farc-ep.co/octava-conferencia/octava-conferencia-nacional-de-guerrilleros.html>.

³² El Estado Central del Estado fue el segundo máximo órgano de gobierno de la organización. Estaba integrado por 25 comandantes. El Secretariado, máximo órgano de dirección, estaba integrada por siete comandantes: uno por cada "bloque" en el que se distribuían por todo el país, y dos suplentes.

locales y regionales, se plasmaba y organizaba desde la centralidad del Estado Mayor Central o desde el Secretariado. Esto representó la elaboración de un sinnúmero de manuales, cartillas sobre distintas temáticas, a saber, sobre el uso de material bélico³³, del funcionamiento y vida en la guerrilla, e, incluso, sobre interpretaciones de la doctrina marxista-leninista-bolivariana³⁴, a lo que se suman otros medios de divulgación tales como "la Cadena Radial Bolivariana, Voz de la Resistencia (...) las grabaciones de audio y video de conferencias, entrevistas o charlas informales de comandantes de rango nacional que llegaban a todas las unidades con diferentes mensajes"³⁵.

Sin embargo, y a pesar del interés político-educativo de las FARC desde sus orígenes que se evidencia, por ejemplo, en el "Programa Agrario de los Guerrilleros", un documento publicado el 20 de julio de 1964 que buscaba no sólo indicar los puntos fundamentales de la insurgencia fariana, sino que también planteaba la interpretación de los primeros guerrilleros farianos sobre las condiciones sociales, políticas y económicas de la región para que fuera socializado con la población civil³⁶. Y en las "Conclusiones de la Cuarta Conferencia", realizada en el mes de abril de 1971, sostienen que "la guerrilla vivirá peleando, porque la pelea es la razón de ser de su existencia y organizará partido y masas, las educará e indicará las formas de actividad en dirección a su fortalecimiento"³⁷. Vale la pena recordar que el sistema educativo fariano fue implementado tan solo a partir de la Sexta Conferencia Guerrillera realizada en 1978, y puesta en marcha hasta la Séptima Conferencia.

¿Cómo puede rastrearse la apuesta educativa de las FARC-EP en el marco anterior a la Sexta y Séptima Conferencia? Si consideramos, por un momento, a la educación como "la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento que se considera necesario para la protección y la mejora de la vida humana"³⁸, es decir, como el elemento más simple, menos burocrático e institucionalizado, alejado de las construcciones sociales y técnicas dominantes, y reconocemos la educación como el proceso por medio del cual aprendemos a mejorar la vida humana, la experiencia fariana puede entenderse no sólo como una confrontación política y militar contra el estado colombiano, sino que, a su vez, como un proceso casi continuo de educación y aprendizaje. Pero ¿cómo? ¿Por qué?

El material presentado como educativo dentro de las filas guerrilleras se basaba, primordialmente, en aspectos de la teoría marxista, o en la recopilación de experiencias hechas *normas*³⁹ por parte de los comandantes guerrilleros que eran "analizadas en relación a experiencias y expectativas, [fueron] reorganizadas y reinterpretadas [que llevaron a] juicios, decisiones y conclusiones que facilitar[on] comportamientos adecuados y guiados por el objetivo final"⁴⁰. Esto permitía "ensamblar un sistema de conexiones entre elementos teóricos y prácticos locales, para que los sujetos pued[er]an representarse a sí mismos en situaciones específicas"⁴¹. Por ejemplo, ya en el *Diario de la Resistencia*

³³ Un ejemplo es el anteriormente citado "Estatuto de las FARC-EP".

³⁴ La cartilla ideológica, el "Programa Agrario de los Guerrilleros", "Marulanda y las FARC para principiantes" e, incluso, la edición impresa por FARC Ediciones de *Las ideas socialistas en Colombia* de Jorge Eliecer Gaitán son apenas algunas muestras de los documentos elaborados por esta organización que se planteaban análisis e interpretaciones teóricas y prácticas del marxismo que han denominado como fariano.

³⁵ Sergio Lizarazo, "Sistema y experiencias educativas en las FARC-EP. Procesos de socialización de guerrilleros comunistas durante la guerra en Colombia", *Revista Izaquierdas* 49 (2020): 2260.

³⁶ Aquí vale la pena recordar que el "Programa Agrario de los Guerrilleros" iba dirigido a los compañeros campesinos, obreros, estudiantes, artesanos, intelectuales, soldados, policías y oficiales patriotas, hombres y mujeres de Colombia.

³⁷ FARC-EP, "Conclusiones de la Cuarta Conferencia".

³⁸ Herbert Marcuse, *Escritos sobre educación y filosofía* (Medellín: En negativo ediciones, 2020), 33.

³⁹ Normas no solo en el sentido de leyes o determinaciones sociales, militares y políticas, sino en el sentido etimológico de la palabra, del latín *Norma*, que se refiere a una escuadra o al uso de la escuadra para verificar que todas las piezas se encuentran en un ángulo recto, es decir, que todo está en orden.

⁴⁰ Zinnecker, "Aprendizaje organizacional y aprendizaje mediante la 'historia como argumento'", 66.

⁴¹ Carlos Garduño, "Representación y lucha política: de lo múltiple a su unidad trascendental y viceversa", *Pléyade* 26 (2020): 140.

de Marquetalia, en el marco de la elaboración de un libro de preparación guerrillera en el año 1965, se mencionaba que "en el cuartel permanecerá un oficial de servicio, un comandante de guardia, un relevante y el personal de guardia"⁴², como apenas una recomendación para el ejercicio de protección de cuarteles o campamentos.

Sin embargo, con el correr de los años, en las Normas Internas de Comando de las FARC-EP, un documento adscrito a los Estatutos de las FARC y aprobado por la Sexta Conferencia Guerrillera y corregidas y ampliadas en cada una de las siguientes conferencias Guerrilleras (VII, VIII, IX⁴³), se encontraba un andamiaje disciplinario que correspondía no sólo a la recomendación planteada por Manuel Marulanda en 1965, sino al cúmulo de experiencias de la lucha guerrillera en cada una de las regiones del país. En este sentido, esbozaban las Normas Internas de Comando, en su apartado no. 14 que: "Los servicios de guardia se organizan así: 1. Oficial de servicio; 2. Comandante de guardia; 3. Relevante; 4. Centinelas, escuchas, avanzadas, observatorios, exploraciones y descubiertas"⁴⁴.

Como puede observarse, se adicionaban los "centinelas, los escuchas, las exploraciones y las descubiertas" quienes debían prestar su guardia sin fumar⁴⁵. Pero ¿por qué está prohibido fumar o por qué se debía mantener el arma cargada y asegurada? Espero que alguno de los lectores haya podido ver qué pasa cuando se prende un cigarrillo en medio de la noche, a saber, el cigarrillo desprende una luz que es posible observar a una gran distancia, por lo que era una forma fiable de detectar campamentos o puestos de guardia por parte del ejército colombiano. La investigación realizada por los profesores Kevin Krisciunas y Don Carona de la Texas A&M University, denominada *At What Distance Can the Human Eye Detect a Candle Flame?*⁴⁶, especifica que el ojo humano tiene la capacidad de detectar la llama de una vela a 2,76 kilómetros durante la noche teniendo en cuenta que la intensidad de la luz disminuye conforme al cuadrado de la distancia de la fuente de dicha luz, ante lo que sería pertinente, bajo un criterio científico, preguntarse por la capacidad de las fuerzas militares para detectar un cigarrillo encendido en medio de la selva no sólo por medio del ojo humano, sino por medio de herramientas tecnológicas elaboradas para estos propósitos.

Algo similar sucedía con el humo del cigarrillo, de la cocina o en los campamentos. Este proceso de aprendizaje de costumbres, cultura o simples normas de convivencia corresponden a lo que Zinnecker esbozaba como "costos de oportunidad cognitiva (...) que los actores pagan solo por necesidad"⁴⁷, puesto que "si nuestra ubicación era descubierta por el enemigo [el ejército colombiano], (...) lo que estaba en riesgo era la vida de nosotros [, por lo que] se tuvieron que prohibir ciertas prácticas como fumar o hacer ranchas a cielo abierto"⁴⁸.

Así, al ser estos "Estatutos"⁴⁹ uno de los documentos base para cualquier escuela guerrillera o para cualquier proceso de formación dentro de la organización, puede observarse cómo las FARC-EP empezaban a constituirse como una organización que, en el plano militar y estratégico, le apostaba

⁴² Jacobo Arenas, *Diario de la resistencia de Marquetalia*, s.f., 77.

⁴³ Realizadas entre el 04 al 14 de mayo de 1982, entre el 11 al 18 de abril de 1993 y entre el 9 de abril de 2007, respectivamente.

⁴⁴ FARC-EP, "Estatutos de las FARC-EP", 40.

⁴⁵ FARC-EP, "Estatutos de las FARC-EP", 43.

⁴⁶ Kevin Krisciunas y Don Carona, "At What Distance Can the Human Eye Detect a Candle Flame?" Se trata de una investigación no publicada sino presentada como poster en una Conferencia. Consultado en diciembre de 2022, disponible en <https://arxiv.org/abs/1507.06270>.

⁴⁷ Zinnecker, *Aprendizaje organizacional y aprendizaje mediante la "historia como argumento"*, 66.

⁴⁸ PC, conversación con el autor, Julio 15, 2019.

⁴⁹ La omisión de la normatividad fariana llevaba a diferentes tipos de sanciones según la gravedad de la falta cometida lo que evidencia que, "por otra parte está el peligro, para un actor que no aprende o se abstiene de aprender, de ser sancionado con la exclusión del proceso político". FARC-EP, "Estatutos de las FARC-EP", 26-32.

a la sistematización de la experiencia histórica como elemento fundamental del quehacer práctico de la cotidianidad, a lo que se suma el esfuerzo constante⁵⁰ por reevaluar las normas militares y de convivencia para así "ir 'ajustando' los planes y mandatos de las Conferencias guerrilleras a la situación política y militar"⁵¹.

Por otro lado, aproximándonos al plano político e ideológico, podríamos concentrarnos en la primera declaración pública de lo que hoy conocemos como las FARC-EP, a saber, el "Programa Agrario de los Guerrilleros". Se ha mencionado ya, anteriormente, que el Programa esbozaba las condiciones sociales, políticas y económicas de la región en mor de comunicarlas a la población civil. Sin embargo, quisiera que se me permitiese en este espacio poder interpretar este texto como una forma de "descenso" o explicación de un problema bien estructurado en la teoría marxista-leninista que fue resumido y explicado de manera contundente por Lenin⁵² en 1903 en tu texto "A los pobres del campo". Este texto no pudo ser objeto de estudio de los guerrilleros firmantes del Programa Agrario, debido a que no fue publicado en español sino hasta el año de 1981, en el tomo VII de las *Obras Escogidas* de Vladimir Lenin por la Editorial Progreso. Por ende, si bien existen algunas correlaciones como las que presentamos a continuación, las propuestas o aproximaciones esbozadas en este programa pertenecen a la interpretación de los marquetalianos⁵³ sobre las obras disponibles en español en su momento.

Mientras que Lenin explicaba que en el campo "se introduce toda clase de máquinas y perfeccionamientos tanto en la industria como en la agricultura, mientras millones de hombres del pueblo no consiguen salir de la miseria y siguen trabajando toda su vida para sostener a duras penas a su familia"⁵⁴, el Programa Agrario de los Guerrilleros esbozaba que:

La Reforma Agraria es la condición indispensable para elevar verticalmente el nivel de vida material y cultural de todo el campesinado, librarlo del desempleo [y] del hambre" (...) [por lo que] el gobierno revolucionario establecerá un amplio sistema de crédito con las más amplias facilidades de pago el suministro de semillas, asistencia técnica, herramientas, animales, aperos, maquinarias, etcétera, tanto para los campesinos individuales como para las cooperativas de producción⁵⁵.

Esto evidencia no sólo algún tipo de correspondencia entre el desarrollo histórico que vivía la Rusia presoviética con la Colombia de mediados del siglo XX, sino que también plantea la apuesta de la

⁵⁰ Esfuerzo en términos de, por ejemplo, la movilización de cada uno de los comandantes de los boques de la antigua guerrilla durante semanas para poder llegar a los puntos de reunión y concentración donde se realizarían las Conferencias Guerrilleras.

⁵¹ SR, conversación con el autor, mayo 11, 2021.

⁵² Para un análisis detallado sobre la relación entre Lenin y las FARC-EP en lo que se respecta a los niveles ideológicos, ver David Graaff, *Marx, Mao y Marulanda: sobre la historia de las ideas políticas en las FARC* (Bogotá: Instituto Colombo-Alemán para la Paz, 2021); Juan Ugarriza y Rafael Quishpe, "Guerrilla Sin Armas: la reintegración política de FARC-EP como transformación de los comunistas revolucionarios en Colombia"; Paola Sandoval, "El intelectual orgánico en las FARC-EP en el periodo comprendido entre 2000 a 2011, un estudio de caso de: Alfonso Cano", tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, 2020; Zinnecker, *Aprendizaje organizacional y aprendizaje mediante la "historia como argumento"*. Al nivel organizativo, véase Carlos Medina Gallego, "FARC-EP Y ELN. Una historia política comparada (1958- 2006)"; Juan Guillermo Ferro Medina y Graciela Uribe Ramón, *El orden de la guerra, las FARC- EP: entre la organización y la política* (Bogotá: Centro Editorial Javeriano, 2002). A nivel militar, ver Eduardo Pizarro Leongomez, *Las Farc (1949-2011). De guerrilla campesina a máquina de guerra* (Bogotá: Editorial Norma, 2011).

⁵³ Se conoce comúnmente como "Marquetalianos" al primer grupo de guerrilleros que dieron origen a lo que se conoció como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo.

⁵⁴ Vladimir Lenin, *A los pobres del campo* (Moscú: Editorial Progreso, 2011).

⁵⁵ FARC-EP, "Programa Agrario de los Guerrilleros".

socialización de la tierra por medio de una reforma agraria en el país. Análogamente, Lenin planteaba que, en el marco de la disputa por el dinero, por la subsistencia, quienes salen peor librados es la gente humilde, el pequeño campesino o artesano puesto que éstos no tienen ni dinero ni reservas, sino que viven de lo diario, del jornal, y deben salir o a vender sus pocas posesiones o a malvender su labor⁵⁶, por lo que planteaban las FARC la liquidación de "todo tipo de explotación atrasada de la tierra, los sistemas de la aparcería, el arriendo en especie o pagado en dinero por los pequeños campesinos"⁵⁷.

Cultura como lucha contrahegemónica

"La VIII Conferencia Nacional Guerrillera (...) determinó que la hora cultural debía ser un espacio de obligatorio cumplimiento y de realización diaria, donde se le permitiera al guerrillero y a la guerrillera ampliar su nivel de cultura política, en especial para que todos aquellos que por las condiciones de acceso carecieran de ella, tuvieran la oportunidad de conocer y gozar de las artes"⁵⁸. La hora cultural era comprendida entonces, como un espacio de estudio o recreación dentro de las filas guerrilleras donde se realizaban actividades artísticas y pedagógicas con el fin de conformar un espacio común y cotidiano dentro del espacio de la confrontación donde se pudiera constituir lo que Lizarazo ha denominado como el "ethos fariano", o un corpus moral identitario de este grupo⁵⁹.

En las horas culturales se planteaba desde el estudio de documentos propios de la organización, pasando por el análisis y socialización de noticias⁶⁰, hasta la declamación de poemas, presentaciones de danzas y canciones en las que o se recreaban vivencias o experiencias propias de la confrontación con el Estado colombiano o de la vida guerrillera, o se denunciaba la opresión existente por parte del sistema económico, político y cultural de la Colombia de los siglos XX y XXI.

En este sentido, el *ethos* o *Lebenswelt fariano*, como se ha mencionado, corresponde a una concepción propia de mundo, una concepción que bajo paradigmas críticos podría entenderse como contrahegemónica puesto buscaba la instauración del socialismo, la superación del capitalismo y del imperialismo en Colombia y en América Latina, por lo que las prácticas culturales y educativas dentro de esta organización correspondían y apuntaban a que el marxismo-leninismo-bolivariano se categorizara como ente rector dentro quehacer práctico de la vida guerrillera.

De esta manera, si "el arte subvierte la consciencia dominante, la experiencia normal"⁶¹, la hora cultural fariana puede entenderse como un espacio artístico, cultural y educativo donde las conciencias de las y los guerrilleros buscaba subvertir la realidad existente. Ya bien fuese en contraposición al *mainstream* mediático de la sociedad colombiana que planteaba los análisis noticiosos, o en oposición a la cultura consumista, enajenante y en contra de la *Hochkultur*, la hora cultural fariana se constituía

⁵⁶ Lenin, *A los pobres del campo*.

⁵⁷ FARC-EP, *Programa Agrario de los Guerrilleros...*

⁵⁸ Harold García, "De ollita a ollita: El proyecto insurgente educativo de las FARC-EP en el Bloque Magdalena Medio (1993-2007)", MA diss., Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020, 78-7.

⁵⁹ Sergio Lizarazo, "Sistema y experiencias educativas en las FARC - EP. Procesos de socialización de guerrilleros comunistas durante la guerra en Colombia".

⁶⁰ Katherine Goyeneche y Cristhian Ramírez, "Saberes, educación y formación del Bloque Comandante Jorge Briceño de las FARC-EP. Narrativas y etnografías para la construcción de memoria y cultura de esperanza", MA diss., Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020, 219.

⁶¹ Herbert Marcuse, *La Dimensión Estética* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2008), 53.

como "un espacio de disputa hegemónica, en el marco de la batalla de las ideas, allí encuentran un lugar para amenizar su palabra y difundir el Marxismo-Leninismo-Bolivarianismo"⁶².

Esto se debe a que empiezan "a incorporar a parte de los bailes tradicionales que se enseñan siempre como la cumbia, bueno el bambuco, lo regional; [pero] también empiezan a incorporarse bailes como el tango, como el reggaetón, como la champeta, [o comienzan] a cantar rap"⁶³, géneros musicales primordialmente olvidados o instrumentalizados por las industrias culturales contemporáneas que han permitido generar paradigmas sociales que presuponen una identidad común de la cultura occidental y del capitalismo como ente rector del quehacer cotidiano⁶⁴.

De estas prácticas surgieron artistas como Julián Conrado, Cristian Pérez o Lucas Iguarán que presentaban en sus canciones no sólo un componente identitario fariano, sino que expresaban la concepción fariana para entender la confrontación armada entre el Estado colombiano y las FARC-EP.

En "Arando la paz", canción escrita por Julián Conrado, el músico sostiene: "los sueños de Manuel⁶⁵ son ver una Colombia más bonita, una Colombia donde no exista tanta desigualdad, porque (...) siendo Colombia una nación tan rica, esa riqueza solos unos cuantos la pueden disfrutar"⁶⁶.

Como puede observarse, la apuesta principal es reconocer cómo, desde los orígenes de esta guerrilla, la apuesta política se concentraba en la superación de las desigualdades presentes en la sociedad colombiana, configurando así, bajo otros conceptos, un enfrentamiento clasista entre el proletariado y la burguesía, pero en un lenguaje claro y cotidiano que tanto las bases guerrilleras como la población "común" pudiera entender y aprehender, toda vez que "ser cantante en la insurgencia de las FARC, es llevar el mensaje más claro, el mensaje más limpio, con algo que eduque a la gente, que le enseñe, para irnos desligando de esa cultura que nos han impuesto"⁶⁷.

Al mismo tiempo, en una canción titulada *Qué más puede salir*, Lucas Iguarán plantea la precariedad de las relaciones sociales, económicas y políticas en Colombia como fuente primordial para su ingreso a la guerrilla. Pero, a su vez, esboza cómo la lucha armada de las FARC-EP se entendía bajo nociones como libertad, nación e igualdad:

Ya me cansé de ver sufrir mi vieja, que sol a sol vive lavando ropa ajena, que nada gana y vive en miseria, criando a sus hijos como gente buena (...) qué más puede salir de un hijo de lavandera, qué más puede salir de un hijo de constructor, yo soy un guerrillero y empuño esa bandera, yo lucho por mi pueblo y su liberación (...) mi vieja, el gobierno fue el que me hizo ir pal' monte⁶⁸.

⁶² García, *De ollita a ollita*, 81.

⁶³ Goyeneche y Ramírez, "Saberes, educación y formación del Bloque Comandante Jorge Briceño de las FARC-EP. Narrativas y etnografías para la construcción de memoria y cultura de esperanza", 129.

⁶⁴ Sergio Bedoya-Cortés, "Arte, emancipación y rebeldía: una mirada al arte desde Marx y la Escuela de Frankfurt", tesis de maestría, Universidad de los Andes, 2018.

⁶⁵ Hace referencia a Pedro Antónío Marín, conocido como Manuel Marulanda Vélez, fundador y Comandante en Jefe de las FARC-EP hasta el año 2008.

⁶⁶ Julián Conrado, "Arando la paz".

⁶⁷ García, *De ollita a ollita*, 82.

⁶⁸ Lucas Iguarán, "¿Qué más puede salir?", video consultado en noviembre de 2022, disponible en https://www.youtube.com/watch?v=EonHm_lSgAU.

Así pues, el arte fariano, como medio y resultado del proceso educativo constituían el quehacer político, estratégico y comunal de la vida en esta guerrilla, nociones que abarca totalmente conceptos como *Lebenswelt* o mundo de la vida, y que constituían una concepción interna que se veía mediada por procesos educativos no convencionales que resistían a las prácticas educativas encapsulantes, propias de la educación contemporánea.

De manera muy breve, hemos visto cómo la educación en las FARC-EP se entendía no sólo como el proceso de adquisición de conocimientos que se evidencian en las distintas aproximaciones teóricas sobre la educación, sino también como un proceso por medio del cual se sistematizaban hechos o experiencias que devenían hábitos. Igualmente, como un mecanismo por el que la teoría podía aterrizar no sólo a la población, sino también, en cualquier caso, a la guerrillerada ya que textos de carácter histórico como "Diario de la Resistencia de Marquetalia", de carácter disciplinario como los "Estatutos de las FARC-EP" o político como el "Programa Agrario de los Guerrilleros" eran documentos de estudio obligatorio para la "comprensión absoluta y clara de los documentos rectores de la organización"⁶⁹, y hacían parte de un proyecto político y de vida de las y los militantes farianos. Este proceso contribuía no solo al proceso de supervivencia y de la vida guerrillera en el marco de la confrontación armada, sino que también pertenecía a la generación o cualificación de una conciencia política y de "apropiación teórica del marxismo-leninismo". En resumidas cuentas, se puede decir que "en el caso de las FARC-EP, su construcción ideológica se fue haciendo en el camino de la praxis"⁷⁰ con el propósito de la transformación de la sociedad colombiana existente y la instauración del socialismo.

¿Transformación del *Lebenswelt* político o una "resignificación" electoral?

Tras la firma del Acuerdo Final, se dieron cambios en el interior de las FARC que resultaron en modificaciones de los miembros del antiguo secretariado, ahora Consejo Político Nacional, y con algunas variaciones de la estructura interna de esta organización. Ya no se trataba de organizar un ejército de combatientes para la guerra, sino que se buscaba estructurar una base de militantes que respondieran a las orientaciones de la dirección nacional, por lo que, como es evidente, el carácter piramidal basado en el centralismo democrático continuó latente dentro de esta organización.

Según Ugarriza y Quishpe, las

nuevas instancias de toma de decisión colectiva, tales como la Asamblea Nacional y el Consejo Nacional de los Comunes, el Consejo Político Nacional y los Consejos Políticos Locales guardan analogías claras con las existentes en la vida armada como la Conferencia Nacional Guerrillera, el Estado Mayor Central, el Secretariado y los Estados Mayores de Bloque⁷¹.

⁶⁹ Lizarazo, *Sistema y experiencias educativas en las FARC-EP*, 2257.

⁷⁰ Jesús Santrich, *Bolivarianismo y marxismo: un compromiso con lo imposible* (Bogotá: Lalmprenta.co, 2018), 13.

⁷¹ Ugarriza y Quishpe, *Guerrilla sin armas*, 23.

Naturalmente existen también diferencias cuando se comparan las estructuras de base entre ambos momentos de las FARC. Antes de la firma del acuerdo, las estructuras de base del Partido Comunista Clandestino se constituyeron como células que no podían tener un número mayor a 5 integrantes donde, uno de sus miembros, era el enlace con la instancia superior a esta célula. Tras el Primer Congreso del partido FARC, con su constitución legal se estableció un número mínimo de 5 militantes para establecer una comuna, pero no se estableció un número máximo. Análogamente, lo que se entendía en el PC3 como el radio, como una estructura superior a las células integrada por miembros de cada una de las células, fue reemplazado por el Consejo Local de los Comunes.

Lo que mutó en el tránsito de la ilegalidad a la legalidad fue el número de representantes que hacían parte en cada uno de los consejos locales de los comunes. Así fue constituyéndose la nueva estructura de organización del hoy partido FARC: dejando de lado las especificidades y variaciones que tenía su estructura interna debido al desarrollo de una confrontación con el Estado, y provocando el aumento de la participación de sus militantes en la toma de decisiones.

Programa político del nuevo partido

Los estatutos elaborados por el primer congreso del partido FARC planteaban un tránsito del pensamiento marxista-leninista que establecían las antiguas FARC-EP en sus estatutos internos, recogiendo "los principios y elaboraciones teórico-políticas derivados del pensamiento crítico y libertario"⁷², pero a su vez plasmaban la necesidad de superar el orden social capitalista de la sociedad colombiana.

Lo anterior se presentaba como un cambio en el lenguaje que surgió del tránsito a la vida legal y que se evidenció aún más en las propuestas de la campaña presidencial de Rodrigo Londoño⁷³ que, al igual que la "Plataforma de un gobierno de reconstrucción y reconciliación nacional", contaba con diez puntos entre los que resaltan la construcción de un "modelo económico plural incluyente y ambientalmente sustentable", la edificación de una democracia sin corrupción y clientelismo, y el establecimiento de "relaciones internacionales soberanas y solidarias". Ya no se trataba de que la "participación democrática nacional, regional y municipal en las decisiones que comprometen el futuro de la sociedad", sino más bien que se edificara una democracia sin corrupción y sin clientelismo. Tampoco se trataba de un sistema de relaciones internacionales basada en la autodeterminación de los pueblos y del mutuo beneficio, sino de unas relaciones internacionales centradas en la soberanía nacional.

Así pues, puede evidenciarse un cambio en el discurso fariano tras la firma del AFP que correspondía a la incursión de esta organización en la política electoral, ya bien sea en el uso de términos y conceptos como marxismo-leninismo, comunismo o socialismo, o la forma de presentación y consolidación de propuestas para el ejercicio político, la concepción propia de las FARC-EP ha transmutado hacia un ejercicio de oposición legal que limita las formas del accionar político. Las propuestas y el modelo de organización interna y externa, claro está, corresponden a las

⁷² Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común, *Estatutos del partido* (Bogotá: s/e, 2017).

⁷³ Rodrigo Londoño Echeverri, conocido como Timoleón Jiménez o Timochenko, fue el último Comandante en Jefe del Estado Mayor de las FARC-EP.

formas en que se percibe el nuevo partido tras 52 años de confrontación armada que resultó en tan solo 52.532 votos para las elecciones legislativas en el año 2018⁷⁴ y una imagen desfavorable del 85% según las encuestas del momento⁷⁵.

En efecto, la baja votación que obtuvieron las FARC en las elecciones de 2018 reflejó problemas de legitimidad, visibilidad e inserción del programa político de este partido en la sociedad colombiana. Estos problemas tienen múltiples explicaciones, donde posiblemente la puja por el poder por parte de las élites, los intereses económicos subyacentes y el ejercicio mediático propio de las élites han determinado la imagen y concepción interna y externa que se tiene sobre el Partido Comunes.

Así pues, esta puja del partido Comunes por integrarse a la vida civil y legal que trajo consigo modificaciones en la concepción y el ejercicio político ideológico, acarreó también modificaciones en distintos paradigmas del pensamiento y las experiencias farianas. Los procesos educativos internos a la organización no pueden sustraerse de estas modificaciones, puesto que, si no se encuentran ya las y los excombatientes de manera continua y permanente en campamentos en las selvas colombianas bajo una lógica militar que determinaba la cotidianidad de la vida en la guerrilla, ¿qué le espera a las prácticas farianas, y con esto a su proceso educativo, sino un cambio por lo menos parcialmente radical?

El acuerdo y la educación: un paradigma cambiante de la concepción de vida

Hasta el momento se ha visto cómo la educación en las antiguas FARC-EP se constituía como un elemento crucial para el desarrollo de la apuesta política-militar-revolucionaria que planteaba esta organización, así como un ejercicio de análisis y sistematización de experiencias sobre el quehacer guerrillero fariano, pero a su vez, se ha esbozado cómo el tránsito a la vida civil contrajo cambios en el lenguaje y organización interna de esta agrupación política que, en cualquier caso, modificó la forma en que esta agrupación se entendía y comprendía en el mundo colombiano⁷⁶. Sin embargo, tras la firma del AFP⁷⁷, surge la pregunta de cómo se puede entender el papel de forma de sistematización de la experiencia histórica, así como de potencial "transformador" que las FARC-EP encontraban en la educación en el marco del proceso de reincorporación de las y los exguerrilleros de este grupo armado.

Así pues, es importante remitirse al punto 3.1.4.1. del AFP donde especificaba que:

En desarrollo del proceso de preparación para la reincorporación a la vida civil de sus combatientes, las FARC-EP en coordinación con el Gobierno

⁷⁴ CSIVI-FARC y Centro de Pensamiento y Diálogo Político, *Estado general de la implementación del Acuerdo de Paz en Colombia* (Bogotá: Gentes del Común, 2020), 69.

⁷⁵ Revista Semana, "¿Cómo le fue a la Farc en las urnas?", *Revista Semana*, 11 de marzo de 2018.

⁷⁶ Utilizo la expresión "mundo colombiano" como una alusión al mundo sistémico o social que Jürgen Habermas analizaba en la obra de Niklas Luhmann y al que oponía el mundo de la vida o *Lebenswelt*.

⁷⁷ Si bien la firma oficial del Acuerdo de paz que se ha venido desarrollando desde el año 2016 corresponde al pactado el 24 de noviembre de ese mismo año, no desconocemos la importancia, influencia y variaciones que existieron con respecto al primer Acuerdo de Paz firmado en la ciudad de Cartagena el 26 de septiembre del año 2016, solo que, por términos prácticos y propedéuticos, no adscribimos a esta fecha que, incluso, según algunas interpretaciones al interior de las antiguas FARC-EP correspondió a una desviación de lo acordado en La Habana, Cuba.

Nacional, pueden realizar dentro de las ZVTN todo tipo de capacitación de los (as) integrantes de las FARC-EP en labores productivas, de nivelación educación básica primaria, secundaria o técnica, acuerdo con sus propios intereses⁷⁸.

En un primer momento, se planteaba que en las antiguas Zonas Veredales Transitorias de Normalización (de ahora en adelante ZVTN) que finalizaron en el año 2017, se podían ejecutar ahora planes y programas en el marco educativo, pero siempre bajo sus propios intereses. En este sentido, comenzó un proceso de nivelación en lo que respecta a educación básica primaria y secundaria en la mayoría de ZVTN, acogiendo a gran parte de la población exguerrillera que había manifestado su interés de cursar la educación primaria o secundaria.

Esto se dio de en el marco del punto 3.2.2.7., denominado "Garantías para una reincorporación económica y social sostenible" que enunciaba cómo, con el fin de prestar atención a los derechos fundamentales de los mismos como son la "educación formal (básica y media, técnica y tecnológica, universitaria) y educación para el trabajo y el desarrollo humano, así como de validación y homologación de saberes y de conocimientos"⁷⁹, estableciendo un proyecto educativo conjunto bajo los lineamientos del gobierno colombiano y con las recomendaciones de las FARC-EP⁸⁰, pero siempre desde una óptica de desarrollo no solo individual sino comunitario, ya que "tales programas serán garantizados por el Gobierno Nacional en los términos duración que defina el [Consejo Nacional de Reincorporación] CNR"⁸¹.

Por otro lado, es perceptible cómo este proceso continúa con la graduación constante de excombatientes, "mandos"⁸² y de guerrilleros y guerrilleras de base en programas de educación básica y secundaria incluso hasta el año 2020, pero no reconociendo ni los acumulados ni las experiencias de muchos de los excombatientes en el marco del conflicto armado. Por ejemplo, en el caso de las profesiones médico-quirúrgicas, estrictamente reguladas y custodiadas no sólo por el Estado colombiano sino por la cultura y la técnica gestada y cuidadosamente organizada⁸³ por lo que hoy denominamos en las apuestas más heterodoxas como occidente, puede observarse cómo se ha gestado una amalgama de regulaciones técnicas y legales que limitan el ejercicio médico que cientos de excombatientes venían prestando desde hace más de una década en condiciones mucho más adversas a las actuales debido al ejercicio bélico en el que se encontraban.

A este respecto esboza JR, una excombatiente de las antiguas FARC, que ella ejecutaba tareas de odontología dentro de la organización guerrillera durante los últimos diez años de su participación en este colectivo. Sin embargo, tras la firma del AFP, sus intenciones de continuar con la práctica odontológica que había perfeccionado con el correr del tiempo y de la guerra, fue aplacado por el

⁷⁸ Gobierno de la República de Colombia y FARC-EP, *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (Bogotá: Desde Abajo, 2016), 64.

⁷⁹ *Ibid.*, 76.

⁸⁰ La Comisión de Seguimiento, Impulso y Verificación a la Implementación (CSIVI) componente FARC formuló "unas salvedades, que quedaron consagradas en el documento [final del Plan Marco de Implementación], a fin de no bloquear la terminación y pronta puesta en marcha de una herramienta fundamental para adelantar el proceso de implementación. El gobierno de [Juan Manuel] Santos redefinió en el PMI y el Documento Conpes 3932 en forma unilateral el horizonte temporal para la implementación" CSIVI-FARC y Centro de Pensamiento y Diálogo Político, *Estado general de la implementación del Acuerdo de Paz en Colombia*, 20 y 21

⁸¹ *Ibid.*, 76. El CNR cuenta con participación bipartita. Por una parte, la participación de los representantes de las antiguas FARC-EP y, por otro lado, la participación de los representantes del gobierno colombiano.

⁸² Comandantes incluso del antiguo secretariado de las FARC, como Pablo Catatumbo, han logrado finalizar sus estudios de educación secundaria por medio de estos programas.

⁸³ Theodor Adorno y Max Horkheimer, *Dialéctica de la Ilustración* (Madrid: Trotta, 2009).

Estado colombiano al argumentar que sus experiencias y conocimientos no correspondían con los estándares requeridos a nivel nacional, por lo que, si su querer se centraba en continuar con la práctica odontológica, ella debía cursar los 5 años reglamentarios que exige la legislación nacional sin posibilidad de ver homologados algunos de sus saberes y experiencias⁸⁴.

"Muchos saberes y prácticas, incertidumbres y preocupaciones, culturas no oficiales, lucha por supervivencia y liberación (...) no son reconocidos por los objetos purificados de la educación certificada del curriculum formal"⁸⁵, con lo que se deja de lado la división y el carácter económico que esta apuesta técnico-educativa esboza. Como fue evidente años atrás con el caso de tinterillos⁸⁶ que prestaban asesoría legal y jurídica al margen de los abogados graduados y certificados, hoy encontramos a excombatientes de las FARC que suturaban, operaban y curaban heridas no sólo de raspaduras o cortes, sino heridas de explosiones o causadas por armas de fuego, o que realizaban operaciones como amputaciones e, incluso, reconstrucciones de algunas partes del cuerpo de sus compañeros guerrilleros.

La técnica es, dice Marcuse, "un proyecto histórico-social [y] en él se proyecta lo que una sociedad y los intereses en ella dominantes tienen el propósito de hacer con los hombres y con las cosas"⁸⁷, y a pesar de la firma del AFP, lo que se generó fue una transformación de la guerra bélica a una guerra política no bélica, mas no el cambio ni del orden social existente ni del proyecto histórico de la modernidad capitalista. Por esta razón, con base en lo avalado y lo técnico, estos miembros de la antigua guerrilla no pudieron homologar sus saberes, y tan solo se les ofreció a estos exguerrilleros la posibilidad de cursar estudios técnicos y tecnológicos o semejantes, o, en otros casos, la validación de saberes ya previamente construidos, a saber, la validación de conocimientos básicos en ciencias naturales, sociales, humanidades, matemáticas y lengua castellana.

La dualidad de mundos de la vida, la dualidad de formas de comprender y ejercer en el mundo que se tenían en las antiguas FARC-EP y que tiene la sociedad colombiana fue algo que no se abordó en el AFP y que, por lo tanto, quedó como irresoluble en el marco de las negociaciones de La Habana.

La lógica de mercado y utilidad propias de la cultura occidental si bien hicieron parte de las antiguas FARC-EP, no eran la cotidianidad de la vida guerrillera pues, en cualquier caso, "ingresarse" a una organización política militar en la búsqueda de una transformación social corresponde más a una concepción transformadora que a la maximización de beneficios individuales, por lo que, al ingresar los antiguos guerrilleros a las ciudades y comunidades urbanas se han dado un choque de concepciones de mundo, de formas de actuar en el mundo, de *Lebenswelt*. No por lo que algunos académicos y medios de comunicación presentan como "la minoría de edad" de los excombatientes o por la supuesta imposibilidad de comprender o abordar los valores sociales de la colombianidad por parte de los excombatientes, sino más bien porque se enfrentaron dos mundos: uno basado en la solidaridad y la ayuda mutua y otro basado en la maximización de beneficios individuales que se constituyen, ideológicamente, en dos paradigmas que se representan en proyectos educativos concretos.

⁸⁴ JR, conversación con el autor, Julio 15, 2019.

⁸⁵ Boaventura de Sousa Santos, *Para descolonizar Occidente* (Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2010), 82.

⁸⁶ La expresión "tinterillos" hace referencia a una persona que no ha terminado sus estudios de derecho, o a una persona que realiza trámites jurídicos sin tener un título universitario en abogacía.

⁸⁷ Herbert Marcuse, "Industrialisierung und Kapitalismus im Werk Max Webers", en *Kultur und Gesellschaft II* (Frankfurt del Meno: Suhrkamp, 1965), 179.

Esto se evidenció, a su vez, en el sistema educativo que cobijó a los excombatientes en proceso de reincorporación. Si bien el Estado presentó y otorgó un sistema educativo en lo que refiere a la educación básica y secundaria, este no evidenció la perspectiva comunal de la necesidad y la realización de los procesos pedagógicos. Así, se dispuso no sólo a determinar la educación técnica como uno de los puntos de llegada del proceso de formación de los exguerrilleros, sino que, en algunos casos, los puso a competir entre ellos mismos para poder acceder a una plaza en la educación superior, lo que evidencia que “se carece de una ruta de acceso a la educación superior. Las pocas oportunidades con que se cuenta han sido gestionadas por el componente de la FARC del CNR”⁸⁸.

De este modo, “la necesidad de la sociedad industrial de aumentar la oferta de trabajadores y empleados calificados, especialmente la necesidad de científicos, técnicos, etc., para el desarrollo eficiente de las fuerzas productivas y sus aparatos”⁸⁹ permeó y desarrolló la oferta educativa de las y los excombatientes de las FARC-EP, buscando incorporarlos, por lo menos de manera formal, a la esfera del trabajo propio del sistema capitalista. Esta incorporación, que los desprovee de los presupuestos comunitarios y contrahegemónicos que hemos esbozado anteriormente, busca la destrucción del *Lebenswelt* fariano y su reemplazo por un Mundo de la vida que confluya con el Mundo Sistémico al que antes se enfrentaban los exguerrilleros. O, cómo esbozaba Paulo Freire en cuanto a la distinción, “que debe hacerse entre la educación sistemática, que sólo puede transformarse con el poder, y los trabajos educativos que deben ser realizados con los oprimidos, en el proceso de su organización”⁹⁰.

Conclusiones

El proceso educativo y formativo dentro de las antiguas FARC-EP no puede entenderse sólo como un programa de instrucción política o ideológica, sino que también correspondía a las condiciones militares y de salubridad de cada uno de los momentos en el transcurrir de más de 50 años de confrontación armada. En este sentido, es pertinente decir que la formación político-militar correspondían a las necesidades concretas de un partido en armas, por lo que, al igual que los sistemas educativos contemporáneos de algunas comunidades indígenas⁹¹, pueden entenderse como una forma alternativa y contrahegemónica hacia lo establecido socialmente tanto a nivel social como de saberes⁹².

En este sentido, el proyecto educativo fariano ha variado evidentemente no sólo desde una perspectiva conceptual sobre el “para qué” de la educación, sino también sobre el cómo y el porqué de la educación. Cómo hemos visto, la experiencia histórica y las necesidades contextuales fueron los pilares fundamentales del sistema educativo fariano en el marco de la guerra, pero ahora se concentran, principalmente, en el plano de la “educación para el trabajo”.

Con el tránsito a la legalidad se han presentado avances y disyuntivas en las concepciones de

⁸⁸ CSIVI-FARC y Centro de Pensamiento y Diálogo Político, *Estado general de la implementación del Acuerdo de Paz en Colombia*, 70.

⁸⁹ Marcuse, *Escritos sobre educación y filosofía*, 34.

⁹⁰ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Madrid: Siglo Veintiuno ediciones, 2007), 33.

⁹¹ La primera y única universidad indígena de Colombia –Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN)– se constituyó legalmente como institución de educación superior a finales del mes de enero del año 2020 tras más de dos décadas de discusiones sobre la elaboración y consecución de este sistema.

⁹² De Sousa Santos, *Para descolonizar Occidente*, 44.

mundo, en los elementos fundamentales para el proceso de aprendizaje y de comunicación en el plano educativo que ha preconfigurado un choque de mundos de la vida de los exguerrilleros farianos y la institucionalidad en sus distintos ámbitos.

Por ejemplo, la falta de homologación de saberes aprendidos dentro de las filas guerrilleras demuestra una limitante para el proceso no sólo de reincorporación de los excombatientes farianos, sino que dificulta la comprensión de mundo y de sujeto social en el contexto de una nueva realidad social que los rodea, a saber, el tránsito no sólo hacia la paz, sino a la transformación de las formas de lucha donde prima la contienda político electoral sobre la de las armas.

Esto corresponde no sólo al entendimiento del proceso formativo y educativo como un cúmulo de elementos cuantitativos, sino también en la predominancia de una comprensión cultural, política y social que diferencia y aparta lo diferente que, en este caso, puede entenderse como lo reincorporado; elemento que ha tendido a ser cooptado por la educación hegemónica-estatal sobreponiendo la cultura sistémica sobre el *Lebenswelt* fariano.

Es fundamental comprender que el choque de mundos de la vida entre las FARC-EP y la sociedad colombiana no se ha dado en la esfera rural que es en donde se han concentrado los esfuerzos pedagógicos para limitar el distanciamiento a lo diferente, razón por la que si bien el papel transformador del AFP se encuentra centrado en las zonas rurales y lejanas de Colombia, no se debe dejar de lado el papel transformador de la educación sólo arraigado a la población excombatiente en su proceso de reincorporación a la vida civil que cuenta con un paradigma político y social concreto, sino que se debe llevar también a la población urbana para consolidar un proceso educativo incluyente, enfocado no a la adhesión de un grupo a la sociedad "dirigente", sino la construcción de una sociedad, la de la reconciliación.

"El Estado tiene una materialidad propia y una selectividad estratégica inscritas en su estructura, en el sentido de que dispone de un conjunto complejo de mecanismos institucionales y prácticas para obstruir unos intereses y facilitar otros, siendo concreción histórica y resultado de la pugna entre clases y facciones de clase por el posicionamiento de sus estrategias y proyectos políticos"⁹³, por lo que la transformación del proceso educativo de las FARC-EP que trajo consigo el AFP debe considerarse, todavía, como un campo en disputa hacia una educación contrahegemónica que se traslapa con las disputas políticas y electorales propias de una sociedad que ha estado en constante estado de guerra durante los últimos 60 años.

Agradecimientos

Agradezco el apoyo de la Universidad Libre, de los grupos de investigación en Filosofía Política e Interculturalidad, decolonialidad y educación y al proyecto de investigación "La educación como práctica para la libertad en mujeres de Tumaco y los Llanos Orientales" que se realiza conjuntamente entre la Facultad de Ciencias de la Educación y la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad Libre de Colombia sede Bogotá.

⁹³ Aaron Tauss, Daniel Pardo y David Graaff, "El bloque de poder contrainsurgente en Colombia y su papel en el resurgimiento de la derecha en América Latina", *Colombia Internacional* 99 (2019): 67.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Theodor y Max Horkheimer. *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta, 2009.
- Arenas, Jacobo. *Diario de la resistencia de Marquetalia*, s.f. Disponible en: http://www.farc-ep.co/pdf/Diario_Marquetalia.pdf.
- Arjona, Ana. "Civilian Resistance to Rebel Governance". En *Rebel Governance in Civil War*, editado por Ana Arjona, Nelson Kasfir, Zachariah Mampilly, 180-202. Cambridge: Cambridge University Press, 2015
- Bailey, Norman. "La Violencia in Colombia". *Journal of Inter-American Studies* 9 (1967): 561-575. doi:10.2307/164860
- Bedoya-Cortés, Sergio "Arte, emancipación y rebeldía: una mirada al arte desde Marx y la Escuela de Frankfurt", MA diss., Universidad de los Andes, 2018.
- Betancur-Restrepo, Laura. "The Colombian Legal Framework for Social Rights and the Challenges of a Post-conflict Society". En *The Fight Against Poverty and the Right to Development*, editado por Mads Andenas, Jeremy Perelman y Christian Scharling, 45-78. Cham: Springer, 2021.
- _____. "The Legal Status of the Colombian Peace Agreement". *AJIL Unbound*, 110 (2016): 188-192. doi:10.1017/S2398772300003056.
- Campos, Yesid. *Memoria de los silenciados: el baile rojo: relatos*. Bogotá: Ceicos, 2003.
- Cepeda, Iván y Girón, Claudia (ed.). *La memoria frente a los crímenes de lesa humanidad*, Bogotá: La Imprenta Editores Ltda, 1996.
- Conrado, Julián. *Arando la Paz*, Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bEx9CRPsXsc>
- CSIVI-FARC y Centro de Pensamiento y Diálogo Político. *Estado general de la implementación del Acuerdo de Paz en Colombia*. Bogotá: Gentes del Común, 2020.
- De la Pedraja, René. *War of Latin America, 1899-1941*. North Carolina: McFarland & Company, 2006.
- De Sousa Santos, Boaventura. *Para descolonizar Occidente*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2010.
- Díaz-Bravo, Laura, Uri Torruco-García, Mildred Martínez-Hernández y Margarita Varela-Ruiz. "La entrevista, recurso flexible y dinámico". *Investigación en Educación Médica* 2, no. 7 (2013): 162-167.
- Duarte Cuadros, Rubén. "La constitución y la justicia constitucional como visión pragmática de la realidad". En *Paradigmas de la filosofía y el derecho II*, editado por Rubén Duarte Cuadros y Cristian Ibarra Sánchez, 97-124. Bogotá: Universidad Libre, 2021.

- FARC-EP. *Conclusiones de la Cuarta Conferencia*. Recuperado de en: <https://www.farc-ep.co/cuarta-conferencia/cuarta-conferencia-de-las-fuerzas-armadas-revolucionarias-de-colombia-ejercito-del-pueblo.html>
- _____. *Conclusiones de la Octava conferencia*. Recuperado de: <https://www.farc-ep.co/octava-conferencia/octava-conferencia-nacional-de-guerrilleros.html>
- _____. *Estatutos de las FARC-EP*. Recuperado de: <https://www.farc-ep.co/octava-conferencia/estatuto-farc-ep.html>
- _____. *Programa Agrario de los Guerrilleros* (1964). Recuperado de: <https://partidofarc.com.co/farc/wp-content/uploads/2019/06/2.9-INFORMACION-ADICIONAL-PROGRAMA-AGRARIO-DE-LOS-GUERRILLEROS-DE-LAS-FARC.pdf>
- Ferro Medina, Juan Guillermo y , Graciela Uribe Ramón. *El orden de la guerra, las Farc- EP: entre la organización y la política*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, 2002.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 2007.
- Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común. *Estatutos del partido*. Bogotá: s.e., 2017). Disponible en: <https://www.partidofarc.com.co/sites/default/files/ESTATUTOS%20DEL%20PARTIDO.pdf>
- García, Harold. "De ollita a ollita: El proyecto insurgente educativo de las FARC-EP en el Bloque Magdalena Medio (1993-2007)", MA diss., Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020, 78-79.
- Garduño Comparán, Carlos. "Representación Y Lucha política: De Lo Múltiple a Su Unidad Rascendental Y Viceversa". *Pléyade. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, no. 26(2020:) 137-66. <https://doi.org/10.4067/S0719-36962020000200137>.
- Gobierno de la República de Colombia y FARC-EP. *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Bogotá: Desde Abajo, 2016.
- Goyeneche, Katherine y Cristhian Ramírez. "Saberes, educación y formación del Bloque Comandante Jorge Briceño de las FARC-EP. Narrativas y etnografías para la construcción de memoria y cultura de esperanza", MA diss., Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020, 219.
- Graaff, David. *Marx, Mao y Marulanda: sobre la historia de las ideas políticas en las FARC*. Bogotá: Instituto Colombo-Alemán para la Paz, 2021.
- Habermas, Jürgen. *The Theory of Communicative Action*, vol. 2. Boston: Beacon Press, 1987.
- _____. *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos, 2015.
- Herrera, Daniel. "Husserl y el mundo de la vida", *Franciscanum* 52 (2010): 247-274. Disponible en: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/939>.
- Husserl, Edmund. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1976.

- Iguarán, Lucas. *¿Qué más puede salir?*, Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=EonHm_lSgAU
- Kasfir, Nelson. "Rebel Governance-Constructing a Field of Inquiry: Definitions, Scope, Patterns, Order, Causes". En *Rebel Governance in Civil War*, editado por Ana Arjona, Nelson Kasfir, Zachariah Mampilly, 21-46. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- Kaufmann, Jean-Claude. *La entrevista comprensiva*. Madrid: Dado Ediciones, 2021.
- Lenin, Vladimir. *A los pobres del campo*. Moscú: Editorial Progreso, 2011.
- Lizarazo, Sergio. "Sistema y experiencias educativas en las FARC-EP. Procesos de socialización de guerrilleros comunistas durante la guerra en Colombia". *Revista Izquierdas* 49 (2020): 2248-2275.
- Marcuse, Herbert. "Marxism and Feminism". *Women's Studies* 2 (1974): 279-288.
- _____. „Industrialisierung und Kapitalismus im Werk Max Weber“, en *Kultur und Gesellschaft, II*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1965.
- _____. *Escritos sobre educación y filosofía*. Medellín: En negativo ediciones, 2020.
- _____. *La Dimensión Estética*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2008.
- Matta Aldana, Luis Alberto. *Poder capitalista y violencia política en Colombia. Terrorismo de Estado y Genocidio contra la Unión Patriótica*. Bogotá: Ideas y Soluciones Gráficas, 2002.
- Medina Gallego, Carlos. "FARC-EP Y ELN. Una historia política comparada (1958- 2006)", PhD diss., Universidad Nacional de Colombia, 2010. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/3556/1/469029.2010.pdf>
- Nasi, Carlos, Angelika Rettberg, Ralf Leiteritz y Juan Diego Prieto. *Different resources, different conflicts? The Subnational Political Economy of Armed Conflict and Crime in Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2020.
- Phelan, Alexandra. "Engaging Insurgency: The Impact of the 2016 Colombian Peace Agreement on FARC's Political Participation". *Studies in Conflict & Terrorism* 42 (2019): 836-852, <https://doi.org/10.1080/1057610X.2018.1432027>
- Pizarro Leongomez, Eduardo. *Las Farc (1949-2011). De guerrilla campesina a máquina de guerra*. Bogotá: Editorial Norma, 2011.
- Revista Semana. "¿Cómo le fue a la Farc en las urnas?". *Revista Semana*, Marzo 11, 2018. Disponible en: <https://www.semana.com/nacion/articulo/resultados-elecciones-congreso-como-les-fue-a-la-farc/560000/>
- Sandoval, Paola. "El intelectual orgánico en las FARC-EP en el periodo comprendido entre 2000 a 2011, un estudio de caso de: Alfonso Cano". MA diss., Universidad Nacional de Colombia, 2020, Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78333>
- Santrich, Jesús. *Bolivarianismo y marxismo: un compromiso con lo imposible*. Bogotá: LaImprenta.co, 2018.

- Schütz, Alfred y Thomas Luckmann. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- Tauss, Aaron, Daniel Pardo y David Graaff. "El bloque de poder contrainsurgente en Colombia y su papel en el resurgimiento de la derecha en América Latina". *Colombia Internacional* 99 (2019): 63-90.
- Ugarriza, Juan y Quishpe, Rafael. "Guerrilla Sin Armas: la reintegración política De FARC-EP como transformación de los comunistas revolucionarios en Colombia". En *Excombatientes y acuerdo de paz con las FARC-EP en Colombia*, compilado por Angélica Rettberg y Erin McFee, 135-162. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2019.
- Wickham-Crowley, Timothy. "Del Gobierno de Abajo al Gobierno de Arriba . . . and Back: Transitions to and from Rebel Governance in Latin America, 1956-1990". En *Rebel Governance in Civil War*, editado por Ana Arjona, Nelson Kasfir y Zachariah Mampilly, 47-73. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- Zinnecker, Heidrun. "Aprendizaje organizacional y aprendizaje mediante la "historia como argumento" por parte de actores violentos no estatales. El caso de las FARC-EP en Colombia". *Análisis Político* 26 (2013): 63-89.

Sobre el autor

Sergio Bedoya Cortés. Doctorante de Política y Relaciones Internacionales en Manchester Metropolitan University (Manchester, Reino Unido). Profesor de filosofía en la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad Libre de Colombia, donde enseña filosofía, lógica y teoría crítica. Es magíster en Mapas y Herramientas para una Nueva Cultura de Ciudadanía por la Universidad Complutense de Madrid, en Filosofía y en Ciencia Política por la Universidad de Los Andes. Autor de "Sobre la segunda introducción a la Teoría de la ciencia de Johann G. Fichte", *Revista Filosofía UIS* 19 no. 1, 2020. Ha traducido las conferencias de Herbert Marcuse publicadas por la International Herbert Marcuse Society "Conferencias de París en la Universidad de Vincennes 1974" (2021) y "Transvaloración de Valores y Transformación Social Radical: Cinco Conferencias, 1966-1976" (2021). Correo electrónico: sergio.bedoyac@unilibre.edu.co.

El juego como estrategia de resistencia para una pedagogía y didáctica crítica

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

UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

Cecilia Lagos Paredes

UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

Resumen

En el contexto escolar latinoamericano, el juego generalmente forma parte de una tradición competitiva y colonizadora. A partir de 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, la exclusión y la estructura jerárquica de la sociedad. Se propone 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. Este artículo aborda el papel del juego dentro de procesos educativos generales y su valorización como dispositivo, y permite repensar los principios del sistema actual en Chile a través de un examen crítico social que se vuelve necesario para los estudios contemporáneos de política educativa y de pedagogía. El juego puede ser un acto político revolucionario que opere 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, y estimulando la asociatividad y la colaboración.

Palabras clave: juego; pedagogía; resistencia; colaboración; decolonial.

Abstract

This article presents a series of reflections on the representations, perspectives and actions that games have raised in its social and cultural aspects, emphasizing their dimension as educational strategy. In the Latin American context of schooling, games are generally part of a competitive, colonizing tradition. From this historicity, games promote competitiveness, domination, as well as the reproduction and recontextualization of specific forms of knowledge, practices and culture, favoring existing social inequalities, patterns of despotism, inequity, exclusion, and society's hierarchical structures. In this view, we propose the need of an educational notion of game that escapes from traditional paradigms, and consequently, is based on collaboration, non-parametric education, pedagogy and non-competitive didactics, in such a way that it is relegated to a playful pedagogical practice as a powerful tool to disrupt existing conditions. The article addresses the role of games within general educational processes and its appreciation as dispositif, allowing us to rethink the foundations of the current Chilean educational system through a critical social examination much-needed for contemporary studies on educational policies and pedagogy. Games can be revolutionary political activities as they operate as a strategy of resistance by way of subverting patterns and models of the socio-cultural system, promoting the recovery of human potential detached from individualism and competition, thus stimulating associativity and collaboration.

Keywords: game; pedagogy; resistance; collaboration; decolonial.

Resumo

Este artigo apresenta uma série de reflexões sobre as representações, perspectivas e ações que o jogo tem suscitado em seu aspecto social e cultural, enfatizando seu exercício como uma estratégia educacional. No contexto escolar latino-americano, o jogo geralmente faz parte de uma tradição competitiva e colonizadora. A partir desta historicidade, os exercícios de jogo promovem a competitividade, o domínio, a reprodução e a recontextualização de formas específicas de conhecimento, prática e cultura, favorecendo a desigualdade social, padrões de despotismo, desigualdade, exclusão e a estrutura hierárquica da sociedade. Em vista do exposto acima, propomos a necessidade de uma noção pedagógica de jogo que fuja dos paradigmas tradicionais e, conseqüentemente, se baseie na colaboração, educação não paramétrica, pedagogia e didática não competitiva, de modo a avançar em direção a uma prática pedagógica lúdica como uma ferramenta poderosa para derrubar o condicionado. Foi utilizada uma metodologia de revisão de literatura, definida como um estudo bibliográfico no qual as informações publicadas sobre um tópico são analisadas e discutidas, o que pode incluir um exame crítico do estado do conhecimento relatado na literatura. Este artigo aborda o papel do jogo nos processos educativos gerais e sua valorização como um dispositivo que nos permite repensar os princípios do sistema atual no Chile. Daí o exame crítico social necessário para os estudos de política educacional e pedagogia contemporânea. O jogo pode ser um ato político revolucionário que opera como uma estratégia

de resistência subvertendo os padrões e modelos do sistema sócio-cultural, promovendo a recuperação do potencial humano desvinculado do individualismo e da competição, estimulando assim a associatividade e a colaboração.

Palavras-chave: jogo; pedagogia; resistência; colaboração; decolonial.

Introducción

Este 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. Para ello, hemos asumido que el juego, en el contexto latinoamericano, ha sido en parte desarrollado dentro de una tradición colonizadora¹. Estas prácticas han consolidado, desde la institucionalidad, 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, exclusión y la estructura jerárquica en la sociedad. Los dispositivos culturales han fomentado que el juego sea visto y practicado de acuerdo con las formas que la modernidad, la colonialidad y el neoliberalismo han requerido como instrumento a la medida de las necesidades político-económicas de dominación, exclusión y jerarquización. En esta línea, Sutton-Smith y Roberts reconocen en su teoría de enculturación una estrecha relación entre los valores considerados relevantes por una cultura y los tipos de juegos que en ella se promueven. Estos autores reconocen a los juegos como dispositivos que permiten la transmisión de los valores predominantes en una determinada cultura². Por ello se enfatiza la necesidad de una perspectiva sobre el juego que escape de los paradigmas tradicionales y se sustente en la colaboración, la educación no parametral, la pedagogía y la didáctica crítica (no competitiva), de tal manera que se comprenda la práctica pedagógica lúdica como una herramienta poderosa para trastocar lo condicionado. Desde esta perspectiva, se reconoce al juego como un acto político revolucionario que opera como frontera de lucha cultural al subvertir los patrones y modelos del sistema, propiciando la recuperación del potencial humano desligado del individualismo y la competencia.

Una estructura determinante de los paradigmas que enmarcan la noción de juego está en los fundamentos de las políticas institucionales que fomentan el éxito con base en la jerarquía y la competencia desplegadas entre ganadores y perdedores³. La competitividad, por su parte, genera exclusión o eliminación de quienes participan, y las metas individuales (sobrevivir o ganar, por ejemplo) están por encima de las metas colectivas⁴. Estas políticas públicas institucionales educacionales se observan en los procedimientos, marcos curriculares y documentos didácticos que operan como dispositivos instrumentales que fomentan prácticas ahistorizadas, pensadas desde el sistema y fuera del marco de las necesidades de las personas a quienes va dirigido, es decir,

¹ Luisa Guevara Ramírez, *Juegos tradicionales y autóctonos del resguardo indígena Cañamomo y Lomapieta* (Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Salud, Programa Ciencias del Deporte y la Recreación Pereira, 2009).

² Brian Sutton-Smith y John Roberts, *Play, toys games and sports*, en H. C. Triandis y A. Heron eds., *Handbook of Cross Cultural Psychology* (Nueva York: Allyn and Bacon, 1981).

³ Rosà Guitart, *Jugar y divertirse sin excluir* (Barcelona: Editorial Graó, 2007).

⁴ Mónica Kac "El juego como frontera de lucha cultural y la cooperación como estrategia de resistencia", en *IV Jornadas Recreativas de la Patagonia Juego y Cultura Cooperando para jugar* (Belgrano: Espacio Social y Cultura Collage, 2014).

desterritorializadas, sin territorio y sin sentidos⁵. En la misma línea, los procesos de colonización suponen un proceso de subalternización de dispositivos sociales y culturales destinados a transmitir los saberes, conocimientos y producción, al igual que las prácticas de ocio previas⁶.

Las perspectivas para una pedagogía y didáctica crítica tienen fundamento en la necesidad de rescatar y poner en práctica estrategias que conciben al ser humano en su integralidad basada en relaciones y vínculos no determinados por el poder y la dominación⁷. Desde el punto de vista decolonial, la práctica pedagógica tiene como propósito recuperar a las personas en sus propios contextos socio-histórico-culturales⁸. La pedagogía se concibe como práctica de construcción de realidad a partir de la recuperación de la experiencia y de la cultura como espacio de resignificación de la memoria y el olvido, para comprender el presente e imaginar horizontes inéditos y viables históricamente en la articulación de sentidos vitales e identitarios⁹.

Utilizamos una metodología basada en la revisión bibliográfica, definida como un estudio en el que se analiza y discute información publicada sobre un tema, la que incluye un examen crítico del estado de los conocimientos reportados en la literatura¹⁰. Esta metodología es considerada un estudio selectivo y crítico que integra una perspectiva unitaria y de conjunto¹¹. Este artículo aborda el papel del juego dentro de procesos educativos generales y su valorización como dispositivo que permite repensar los principios del sistema actual, sobre todo en Chile. De aquí el examen crítico social para los estudios de la política educativa y la pedagogía contemporánea.

Para entender la propuesta del juego como estrategia de resistencia, en el apartado correspondiente exponemos una breve genealogía de lo que el juego ha significado para la humanidad desde distintos enfoques y culturas. Hemos caracterizado lo que Huizinga, Piaget, Vigotzky, Winnicott y otros han investigado sobre la relación que los seres humanos tenemos con la experiencia lúdica¹². Señalaremos los rasgos que el juego suscita en la cultura, los seres humanos y, en particular, las infancias. Presentaremos el juego como estrategia de resistencia, referido como un pleno derecho y un espacio para desarrollar la "trascendencia de lo inútil"¹³. El juego en esta dimensión requiere *habilitar la otredad*, es decir, *poder ser otros*, salir de las etiquetas sociales, las jerarquías, los lugares fijos propios del pensamiento lógico y racional, y de la exigente competencia en el mundo productivo¹⁴. En esta línea, Mariano Algava¹⁵ concibe la acción de jugar como un arriesgarse, ya que implica el desafío de desarmar(se) para armar creativamente, un aventurar(se) deconstructivo para transformar la realidad cotidiana. Vivir experiencias creativas transforman sujetos en el encuentro con el mundo porque, su encuentro con otros, se disputa la naturalización de las condiciones de opresión, de

⁵ Estela Quintar, *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización* (Manizales: Instituto pensamiento y cultura en América latina IPECAL, Facultad de Educación. Universidad de Manizales, 2008).

⁶ José Tabarez, "Juegos populares y tradicionales, ocio y diferencia colonial", *Revista de la Universidad Bolivariana* 9, no. 26 (2010).

⁷ Damián Gálvez y Verónica López, "Estudios poscoloniales: genealogías latinoamericanas. Introducción", *Pléyade* 21 (2018).

⁸ *Ibid.*

⁹ Damián Gálvez y Verónica López, "Estudios poscoloniales: genealogías latinoamericanas. Introducción", *Pléyade* 21 (2018); Aldo Mascareño, "Diferenciación funcional en América Latina: los contornos de la sociedad concéntrica y los dilemas de su transformación", *Persona y Sociedad* 13 (2000).

¹⁰ Natalia Fortich, "¿Revisión sistemática o revisión narrativa?", *Ciencia y salud virtual* 5, no. 1 (2013).

¹¹ Gálvez y López, "Estudios poscoloniales: genealogías latinoamericanas. Introducción".

¹² Para facilitar la escritura y evitar el empleo de sustantivos masculinos totalizadores, así como para hacer referencia a grupos de personas, decidimos utilizar la letra "x" en sustitución de la "a" y la "o". Al ocuparla, tomamos postura y apostamos por un lenguaje incluyente y sensible al sexo-género, que sustituye otras formas que actualmente suelen utilizarse y que nos parecen problemáticas como la "e" y/o la "@", las cuales dificultan la conceptualización del sistema sexo-género.

¹³ Mariano Algava, *Jugar y jugarse. Sobre la dimensión lúdica de la Ed. Popular. Sistematización del Equipo de Educación Popular "Pañuelos en Rebelión"* (Buenos Aires: América Libre, 2006).

¹⁴ Ariel Castelo, "El derecho de jugar o la trascendencia de lo inútil", Exposición en el Seminario Derechos de niños, niñas y adolescentes en la vida cotidiana - ¿Para qué un nuevo código? I.M.M. Montevideo: Salón Dorado, 1998.

¹⁵ Algava, *Jugar y jugarse*.

clasificación y orden. Es saludable, pues vence la alienación¹⁶. Por lo tanto, el juego colaborativo es un espacio de resistencia cultural que posibilita la construcción y el uso de estrategias colectivas (en vez de individualistas) para solucionar necesidades comunes.

Contextos para una pedagogía y didáctica crítica

El contexto socio-histórico-cultural en que se inscribe la problemática planteada responde a las condiciones que imponen las instituciones educacionales actuales sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, se enmarca en una discusión que emerge en el escenario de la globalización capitalista en relación con la experiencia colonial. Por tanto, la discusión sobre el contexto poscolonial se orienta en parte a estudiar las consecuencias del colonialismo en su dimensión epistemológica y en las expresiones concretas de la vida material de las personas en los procesos de enseñanza-aprendizaje¹⁷. A partir de lo anterior, se concibe la didáctica crítica como ciencia que permite la reconstrucción del conocimiento desde una perspectiva simétrica y emancipadora, cuyos pilares fundamentales se basan en la identidad y el respeto a las minorías, entre otros, con el fin de visibilizar el juego como estrategia de resistencia¹⁸.

Según Eloy Altuve Mejía, antes de la llegada de europeos a América la vida cotidiana aborígena tiene la constante del juego¹⁹. Era bastante común integrar juego y vida cotidiana. Las comunidades aborígenes tenían y tienen una extensa e intensa práctica lúdica y resumen una experiencia milenaria. Por otra parte, a fines del siglo XVI en Europa y, muy especialmente en España, lo lúdico está presente en la caballería y en algunos otros pasatiempos y diversiones de la nobleza; "juegos de manos o juegos de villanos", reservados a los pobladores de las aldeas. Por su parte, como acción colectiva el juego ocupaba un lugar central en la organización económica, social y cultural de las comunidades aborígenes autóctonas. Representaba una forma de combinar el uso programado y regulado del "tiempo libre" con prácticas productivas para la vida. Esta combinación garantiza una saludable conformación física individual, acorde con las exigencias de fuerza, resistencia y destreza propias de las labores necesarias para la vida material; al mismo tiempo, opera como socialización permanente entre distintos miembros de la comunidad, reforzando sus valores compartidos²⁰.

Altuve sostiene que los europeos observaron la profunda imbricación e integración entre juego y vida colectiva, reconociendo la integración del juego con el sentido de pertenencia, que reforzaba, expresaba, reproducía y alimentaba los fundamentos del funcionamiento de la sociedad aborígena²¹. Desde la guerra y conquista de territorios indígenas, los juegos les fueron prohibidos, negando la concepción del mundo de la vida aborígena y afirmando la dominación. El tiempo de juego comunitario se suplanta por la experiencia del tiempo de trabajo expropiable en beneficio de la clase dominante.

Altuve sostiene asimismo que este cambio histórico sucede a la irrupción del deporte como opción

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Gálvez y López, "Estudios poscoloniales: genealogías latinoamericanas. Introducción".

¹⁸ Isabel Peleteiro, "Pedagogía social y didáctica crítica: Consideraciones para una práctica educativa orientada a los sectores en desventaja y exclusión social", *Revista de Investigación SB* (2005).

¹⁹ Eloy Altuve Mejía "Juego y Revolución en América Latina", *Revista de Historia do Esporte* 2 (2009).

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.*

fundamental para el uso del tiempo libre y el juego (o entretenimiento)²². Así, el deporte desplazó las prácticas corporales como el juego aborigen autóctono y el juego mestizo. América Latina, por lo tanto, adopta y copia un modelo centrado en el deporte como entrenamiento válido, socialmente valorizado e institucionalmente impulsado y apoyado. En sus conclusiones, Altuve propone la transformación de los modelos eminentemente deportivos a modelos de juego, educación física, deporte y recreación y la recuperación de las manifestaciones lúdicas autóctonas para su rescate de la imposición del deporte²³.

Las imposiciones culturales se desarrollan en la vida cultural a través del control de instituciones que abarcan cada vez más territorio. De aquí que las instituciones educacionales operan en la construcción de una identidad social que se erige sobre los procesos de aprendizaje-enseñanza impartidos por sus diseños curriculares²⁴. En Chile, el Ministerio de Educación ha sufrido varias transformaciones de sus propuestas educativas; sin embargo, siguen siendo pertinentes cambios a este modelo de educación²⁵.

En el marco social que atraviesa Chile, desde la revuelta social del año 2019 la experiencia del malestar cultural ha trastocado los discursos que menoscaban los derechos de las personas. El malestar acumulado ha tenido su expresión en prácticas artísticas y culturales que comienzan a dar una nueva forma a las instituciones, las prácticas y los agentes que conforman la esfera pública²⁶. Siguiendo a Nicolás del Valle, las luchas sociales pueden comprenderse como despliegues de fuerzas a través de un amplio repertorio de prácticas disidentes que responden a dimensiones sociales y culturales del malestar. Las prácticas metodológicas, didácticas y pedagógicas expresan también la sociedad y la naturaleza, en donde los límites entre el sí mismo y los otros posee intersticios flexibles, que configuran un pilar para la solidaridad entre humanos y naturaleza²⁷.

El discurso pedagógico institucional, desde la perspectiva de una segunda genealogía de los estudios decoloniales que reconoce la heterarquía de la dominación²⁸, señala que el campo de la disciplina didáctica pertenece en gran parte a una racionalidad instrumental. Este discurso se caracteriza por establecer marcos prácticos curriculares de lecciones expositivas, la transmisión enciclopédica, la memorización mecanicista, plantear objetivos por competencias²⁹, estructurar un sistema modular y por grados, guías y pruebas, la evaluación terminal y resultados de éxito o fracaso, el aprendizaje de conceptos cerrados de la ciencia, de verdades absolutas e irrefutables dentro de sistemas teóricos filosóficos y científicos de simplicidad, y un funcionamiento laboral de dispositivos de diseño instrumental³⁰.

Desde esta perspectiva, la didáctica y la pedagogía son utilizados como dispositivos de poder y control que representan los signos y códigos culturales dominantes, y se convierten en una

²² *Ibid.*

²³ *Ibid.* Para mayor información sobre el deporte y el vínculo con lo indígena, recomendamos P. Corbal, "Jugando a definir. El juego como término y fenómeno cultural", 9o Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 13 al 17 de junio de 2011, La Plata, Argentina, en: [Actas]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2011. Consultado en junio de 2022, disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9831/pr.9831.pdf.

²⁴ Luis Guanipa Ramírez y Miguel Ángel Angulo Giraldo, "La identidad social en la educación: hacia una participación ciudadana" *Desde el Sur*, 12(1) (2020).

²⁵ Ministerio de Educación, sitio web <https://www.mineduc.cl/>. Gobierno de Chile, 2022.

²⁶ Nicolás del Valle, "La expresión del malestar en Chile: cultura, esfera pública y luchas sociales", *Revista de Humanidades de Valparaíso* 17 (2021).

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Gálvez y López, "Estudios poscoloniales: genealogías latinoamericanas. Introducción".

²⁹ Jorge Alarcón, Brianna Hill y Claudio Frites, "Educación basada en competencias: hacia una pedagogía sin dicotomías", *Educação & Sociedade* 35 (2014).

³⁰ Quintar, *Didáctica no parametral*.

condición para la reproducción y recontextualización de las formas específicas de saber, practicar y culturizar³¹. Según Foucault "esas disciplinas han llegado a ser, en el transcurso de los siglos XVII y XVIII, fórmulas generales de dominación"³². En América Latina, la educación se manifiesta en un ejercicio que actúa en lógicas duales, entre teoría y práctica, razón y materia, conocimiento y realidad, discurso y experiencia, competencias y habilidades³³, mediación e inmediatez, donde a la teoría le corresponde el centro, y a la práctica, la periferia³⁴.

Como contraparte, según Rosa Guitart, jugar juegos no competitivos requiere una actitud de la persona adulta (facilitadora) que valore el proceso lúdico y no tanto el resultado final. La finalidad del juego ha de ser jugar, por lo que son requisitos fundamentales la diversión y estimulación que permitan la participación de todos, independiente de las habilidades de los participantes. La actitud de la educadora y del educador ante el juego debe tender a la aceptación de las características individuales de las cada personas³⁵.

Para Guitart, el juego es un dispositivo rico en información puesto que quien juega se rebela frente a otros, se reflejan actitudes, valores y maneras de ser que tienen incorporados los sujetos. Por consiguiente, se observa que el juego ha de ser considerado en una doble dimensión, tanto indicador de lo que se transmite socialmente como un indicador de las características particulares de cada sujeto³⁶.

Por otra parte, la propuesta de la educación no parametral propuesta por Estela Quintar³⁷ aborda la recuperación del "sujeto" considerando su contexto histórico y sus necesidades actuales. Para ello es necesario el desarrollo del pensamiento crítico, considerando su uso hacia una "ritualización" del habla que exprese adecuaciones en el discurso con sus saberes y poderes, así como el reaprendizaje de la afectividad emocional y las formas de conducta, los vínculos, las relaciones y las consecuencias que genera. Por ello se reconoce la relevancia de los ejercicios de escucha atenta y del habla cuidadosa. El pensamiento crítico, según Quintar, comienza cuando reflexionamos una historia distinta de la presente, es decir, distinta de los discursos y prácticas que dan forma a nuestro pensamiento, y que apunta a la transformación de los imaginarios que se han creado desde discursos impuestos, que no se corresponden con las necesidades actuales de los participantes³⁸.

Desde la perspectiva decolonial, entonces, los discursos dan forma a nuestro pensamiento implantados en procesos y métodos de saber o de conocimiento sostenidos en lógicas foráneas y colonizadoras³⁹. Esta consecuencia se ha desarrollado a través de sistemas educativos en América Latina y en el mundo, no con afán liberador, sino por una necesidad política-económica de dominación⁴⁰. Es decir, el sistema educacional se inicia, inaugura y legitima como un instrumento de dominación al servicio de una idea de modernización. Así, la cultura aporta un componente

³¹ *Ibid.*

³² Michel Foucault, *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2012), 159.

³³ Alarcón, Hill y Frites, "Educación basada en competencias".

³⁴ Marisa Guzmán, "La teoría y la práctica como una conjunción ineludible para la profesionalización docente", *VARONA* 56 (2013).

³⁵ Guitard, *Jugar y divertirse sin excluir*.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ El parámetro es un dato que se considera imprescindible y orientativo para evaluar o valorar una situación determinada. En matemáticas, los parámetros consisten en variables que permiten reconocer, dentro de un conjunto de elementos, a cada unidad por medio de su correspondiente valor numérico. Un parámetro estadístico es formado por una función establecida de valores (numéricos) de una comunidad, cifra representativa que permite modelizar un plano real. En informática, un parámetro representa un dato que ofrece una función con un fin específico. La parametrización de una base de datos es la organización y estandarización de la información que se ingresa en un sistema. En Quintar, *Didáctica no parametral*.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*

sustantivo en nuestra existencia, determinando el ser, sentirnos y pensarnos como instrumentos de un aparato o dispositivo de poder, de personas con poder. Este dispositivo ha desarrollado un diseño curricular que modela y condiciona la práctica de la enseñanza, en función de los propósitos que persigue. Quintar advierte que en la actualidad esto se traduce en una perspectiva educacional que da énfasis a la formación de sujetos que sean capaces de adaptarse fácil y rápidamente a los vaivenes del mercado, lo que ha deteriorado la formación del pensamiento crítico que permite a sujetos reconocerse en su cultura⁴¹. Esta disposición de la práctica educativa jerárquica y funcional es evidencia del proceso de enseñanza y aprendizaje que condiciona material y simbólicamente no solo a estudiantes, sino también a profesoras⁴².

En América Latina, durante el siglo XX hubo un rápido incremento de escuelas de nivel básico, y el auge de la enseñanza para adultos fue un éxito puesto que se necesitaban trabajadores capacitados para la producción y mano de obra competente⁴³. A partir de los años sesenta se introduce la "tecnología educativa" que preparó planes y programas fundamentalmente para la profesionalización. Paralelamente, la estructura de las reformas se desarrollaba independientemente de los intereses contextuales de las personas latinoamericanas. Quintar apunta que ser eficiente en este sistema es asumir estas prácticas de dominación ahistorizadas, pensadas desde el sistema y fuera del marco de las necesidades de las personas a quienes va dirigido ese modelo, es decir, desterritorializadas, sin territorio, sin sentidos⁴⁴. Hoy estas estructuras y prácticas de subalternización provenientes de los grupos colonizadores han aplicado modelos educativos impuestos sutilmente, a través de discursos que plantean beneficios espectaculares para ser "modernos", "competitivos", "actuales", "de excelencia" y "de calidad". No es rara la queja constante de estudiantes por sentirse descontextualizados, aburridos, ajenos, muchas veces, a aquellos saberes o prácticas que forman parte de su proceso de formación escolar⁴⁵.

La escolarización es contraria al ideal del que pretende que la educación haga de las personas libres e integrales. La instrucción y transmisión de información o pensamiento han devaluado las formas en que hemos pensado los procesos formativos⁴⁶. Por ello, se hace necesario desarrollar alternativas prácticas que contribuyan a una docencia transformadora, a partir de dispositivos que puedan aportar educativamente. Hablamos de la capacidad de abrirse a la situación y dirigirse con mayor énfasis a la actitud del sujeto de expandirse en sentidos y significados⁴⁷, para poder anclarse en un territorio, para desarrollar la imaginación y el pensamiento. Resulta necesario precisar, entonces, que la pedagogía no es una experiencia exclusivamente escolar, sino una práctica social cotidiana que se realiza en el diálogo, el compartir, y se puede transmitir (o no) a través de los medios de comunicación o en una sala de clases; es decir, la pedagogía es una práctica social y se hace en esa

⁴¹ *Ibid.*

⁴² De alguna manera, dice Quintar, "esto es revivir una práctica colonizadora y civilizatoria, es revivir constantemente -y a través de cada uno de nosotros- un Hernán Cortés que retorna de manera incesante y con distintos rostros en el presente", Quintar, *Didáctica no parametral*, 16. La función política y económica de lo que se descubriría como "las Indias occidentales" tuvo su origen en un negocio. La iglesia otorgó varias veces dinero para esta aventura orientada al saqueo de oro y especias (la riqueza de la época). Por otro lado, mostraba preocupación por no caerse a pedazos después que Lutero promoviera reformas que consideró abuso de poder, como los pagos por las indulgencias otorgadas por frailes y arzobispos. Con esta misión zarpa Colón y América aparece en el horizonte tras un mandato civilizador, nombrada desde una lógica de la dominación, económica-política y religiosa.

⁴³ Quintar, *Didáctica no parametral*.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ *Ibid.*; Daniel Barría, "Editorial", *Revista Observatorio del Juego* 1 (2019).

⁴⁶ Alberto Moreno, Alberto Calvo y Silvia López, "Aprender en y desde la motricidad humana: educación, escuela y mediación pedagógica", *Revista Iberoamericana de Educación* 62 (2013).

⁴⁷ Quintar, *Didáctica no parametral*.

capacidad que tenemos de conectarnos con lxs demás, con sus deseos y necesidades, En su dimensión cultural se puede entender como producción de sentidos y significados que se construyen en relación con otrx(s) y con lo otro o lo diferente⁴⁸.

Es suficientemente conocido el gran inconveniente para el desarrollo de ámbitos de aprendizaje: la notable escasez de materiales didácticos, porque lxs docentes tienen graves dificultades para diseñar sus propios recursos educativos⁴⁹. Por esto, planteamos que la didáctica pretende diseñar, evaluar y experimentar a través de materiales didácticos permitiendo a lxs profesionales dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que requieren un tratamiento específico de acuerdo al malestar cultural⁵⁰. La elaboración de materiales didácticos bajo esta perspectiva se presenta como un reto para un modelo educativo que propugna diseños curriculares flexibles y abiertos al entorno, especialmente en temáticas novedosas, desde la consciencia crítica, que permitan la apropiación de conceptos o experiencias a través del juego y la interacción, y que favorezcan estrategias y hábitos activos y relacionales⁵¹.

Una alternativa existente en Chile es el Observatorio del Juego. Esta institución tiene cerca de 10 años de experiencia en investigación y propuestas educativas en torno al juego, y es considerado un centro líder en Latinoamérica en desarrollo de propuestas pedagógicas lúdicas con aplicaciones práctica de acuerdo al desafío de la educación actual. El Observatorio del Juego ha desarrollado y encontrado evidencia contundente de la relevancia del juego en la educación. Sin embargo, sobre técnicas y estrategias específicas que se usan efectivamente en la educación actual, concluyen que existen escasos resultados respecto de cómo llevar el juego a la sala de clases⁵².

Existe evidencia que indica que, en los primeros años de educación de párvulos, se sobrescolariza cada vez más, y que la lectoescritura y actividades relativas a las habilidades numéricas están desplazando tanto al juego como a los momentos de ocio y otros orientados al bienestar, como también otros ámbitos del desarrollo⁵³. Esta profunda escolarización, sumada a tradiciones escolares, logran que muchas experiencias de aprendizaje sean asociadas a eventos desagradables o frustrantes para los estudiantes. Por lo tanto, se apuesta que la experiencia de aprender debe estar asociada al placer y las emociones positivas, por lo cual, en dicho sentido, el jugar en la educación contribuye enormemente a tal propósito⁵⁴. Sin embargo, no encontramos distinciones entre juego de estructura competitiva, cooperativa o colaborativa.

La evidencia señala que la utilización de juegos competitivos-cooperativos en educación es aceptada considerando la guía de un/a docente o facilitador/a que guíe los procesos de enseñanza-aprendizaje, tales como el marro (juego español) o la rayuela, en los que el rol del /la educadora es doble: ayudar a cada niñx a realizarse en el ámbito de la tarea colectiva, y facilitar la toma de conciencia de los elementos socioafectivos que pueden generar tensiones y reacciones emocionales

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ José Aguaded y Rocío Díaz "La formación de telespectadores críticos en educación secundaria", *Revista Latina de Comunicación Social* 63 (2008).

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (Rio de Janeiro: Paz y Terra, 1992); *Pedagogía da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (São Paulo: Paz y Terra, 1996); Aguaded y Díaz, "La formación de telespectadores críticos en educación secundaria".

⁵² Barria, "Editorial"

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ *Ibid.*

que frenan la marcha del grupo⁵⁵. En la medida que el educador permita una mejor regulación del grupo en relación con la tarea y con los problemas afectivos que se plantean, el objetivo de socialización se alcanzará efectivamente⁵⁶.

Se entiende la colaboración como un sistema autoorganizado y autorregulado, que decanta en un medio de comunicación y una fórmula de solidaridad. Decanta en un medio de comunicación cuando se orienta a la interacción social para resolver problemas específicos que emergen en un proceso organizativo⁵⁷. Además, es una fórmula de la solidaridad ya que para ser solidarios hay que colaborar. En el caso de la colaboración, la solidaridad puede ser un objetivo, un principio y un valor⁵⁸. Según Ximena Dávila y Humberto Maturana, la colaboración y la solidaridad son formas de vida humana revolucionarias a nuestros tiempos modernos y competitivos. Ambas formas, por cierto políticas, superan la política partidista y son una respuesta a la indignación y disconformidad ante las injusticias producidas de forma hegemónica y deshumanizantes⁵⁹.

Según Mascareño, la política puede generar incentivos a la inclusión, mencionando que la política desarrollista latinoamericana ha determinado que cada organización se constituya como un centro, es decir, estamos ante un sistema social organizativo policéntrico⁶⁰. Así, cada sistema organizativo tiene sus propias lógicas para incluir o excluir a alguien. La economía incluye a quienes tienen dinero, la educación a quien tiene las condiciones para cumplir con los requisitos de la selectividad pedagógica, y excluye a quien no los logra constatar: "la exclusión se multiplica, tanto porque todo sistema excluye como, también, porque lo hace según su propio criterio, y el Estado, que había sido la instancia que absorbía esa complejidad, hoy ya sólo puede coordinarla"⁶¹. Sin embargo, la propagación de organizaciones que comienzan a cambiar los paradigmas de la modernidad competitiva en América Latina, ha orientado sus energías hacia la resolución de los problemas relativos a la exclusión social que generan cada una de ellas. Estas organizaciones han sido relevantes para diferenciarse como sistemas de colaboración⁶².

Perspectivas para una pedagogía y didáctica crítica

Hemos afirmado que la educación en América Latina se ha constituido tradicionalmente como una práctica destinada a formar sujetos con base en conocimientos, saberes y prácticas determinadas. También que estas prácticas han sido legitimadas por una sociedad para un mundo productivo. Así, la institucionalidad ha desplegado discursos y recursos que permiten un proceso de subjetivación moderna antropocentrista⁶³. El sistema educacional es uno de los medios más relevantes para la transmisión de los discursos y saberes del sistema cultural occidental⁶⁴. Por ende, el sistema

⁵⁵ José Gallardo López y Pedro Gallardo Vázquez, "Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil", *Revista Educativa Hekademos* 24, (2018).

⁵⁶ Jean Le Boulch, *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI* (Barcelona: INDE, 2001).

⁵⁷ Cecilia Dockendorff, *Solidaridad: la construcción social de un anhelo* (Santiago: UNICEF, 1995).

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ Ximena Dávila y Humberto Maturana, *Historia de nuestro vivir cotidiano. Evolución del cosmos que aparece cuando explicamos nuestro vivir con nuestro vivir* (Santiago: Paidós, 2020).

⁶⁰ Aldo Mascareño, "Sociología de la solidaridad. La diferenciación de un sistema global de cooperación", *Revista Mad 2* (2007).

⁶¹ *Ibid.*, 43.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ Quintar, *Didáctica no parametral*.

⁶⁴ *Ibid.* Esta afirmación parece taxativa y desconocería la agencia de los sistemas latinoamericanos, sin tener cuidado de las diferencias que pueden existir, incluso, entre países europeos. Sin embargo, entendemos que se apela a la lectura crítica que se enfoca desde la perspectiva de instalación de dispositivos culturales foráneos que suplantán actividades autóctonas.

educacional funciona desde instituciones sociales fundamentales para la perpetuación del poder, las relaciones de dominación, la desigualdad social, los patrones de despotismo, la inequidad y la estructura jerárquica en la sociedad, entre otros aspectos⁶⁵. En la misma línea, Michael Apple plantea que "las instituciones educativas no están separadas de la sociedad. Son elementos centrales de esa sociedad: como lugares de trabajo, como sitios de formación de la identidad, como lugares que hacen legítimo el conocimiento y la cultura particulares, como ámbitos de movilización y aprendizaje de tácticas y mucho más"⁶⁶. La educación, entonces, se erige como un campo de reproducción que determina las posibilidades de subjetivación.

En concordancia con lo anterior, Foucault plantea que la pedagogía es un saber constituido por un conjunto de técnicas de expresión del poder que tendría efectos concretos en el proceso de subjetivación de los individuos⁶⁷. Este proceso de subjetivación es determinado por los discursos operantes, las formas y tipos de relación entre sujetos, e incluso la manifestación y ritualización de los cuerpos⁶⁸. Este conjunto de procedimientos tiene un lugar especial en la escuela que es el dispositivo cuya función es por excelencia, justamente, disciplinar⁶⁹. Por su parte, Quintar plantea que la educación provee a los sujetos de discursos y recursos que le permiten creer que el proceso de subjetivación es autónomo. Sin embargo, la autora aclara que dicha autonomía no sería más que un espejismo, puesto que la educación como dispositivo de poder y control reproduce los códigos de la cultura dominante⁷⁰. Por lo tanto, las prácticas, saberes y cultura necesarias para la perpetuación del poder son propuestas para la configuración de sujetos funcionales en una cultura moderna, colonial, y luego neoliberal. Al respecto, Frei Betto expone que "en la lógica neoliberal, la inclusión del individuo como ser social se mide por su inserción en el mercado como productor y consumidor. La posesión de mercancías revestidas de valor determina las relaciones humanas"⁷¹. Por ende, es una inclusión concebida desde una perspectiva de unidad que tiende a la homogeneización y no desde el reconocimiento de la diversidad.

La educación en Latinoamérica se centra en prácticas tendientes a la nivelación en función del progreso técnico, la homogeneización cultural y el desarrollo de la sociedad civil, de acuerdo a los criterios establecidos por Estados Unidos y Europa⁷². Este modelo ha supuesto asimilar las demandas de integración que exige la complejidad de la sociedad actual. Sin embargo, lo ha hecho desde la perspectiva de la anulación de la heterogeneidad y reducción de las diferencias⁷³. La educación ha estado sujeta al control político, centrada fundamentalmente en la configuración de Estados, no logrando desarrollar niveles de reflexividad que den cabida a la diversidad cultural, social y política existente. Sin duda, la complejidad de la configuración actual de América Latina, no da cabida a que siga siendo observada desde la unidad; por el contrario, se hace necesaria una reorientación del sistema educativo hacia la diferencia, lo que implica entre otras cosas introducir la reflexividad a las prácticas pedagógicas⁷⁴.

⁶⁵ José Alvarado, "Pensar la educación en clave decolonial" *Revista de Filosofía* 81 (2015).

⁶⁶ Michael Apple, *Puede la educación cambiar la sociedad* (Santiago: Lom ediciones, 2018), 250.

⁶⁷ Nicolás del Valle, "Entre el poder y la resistencia. Tras los rastros de la política en Foucault", *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública* 17 (2012).

⁶⁸ David Le Breton, *Antropología del cuerpo y modernidad* (Buenos Aires: Nueva Visión, 2002).

⁶⁹ Del Valle, "Entre el poder y la resistencia".

⁷⁰ Quintar, *Didáctica no parametral*.

⁷¹ Frei Betto, "Educación crítica y protagonismo cooperativo", Charla en el Congreso de Pedagogía, Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba, 2015, p. 6.

⁷² *Ibid.*

⁷³ Aldo Mascareño, "Diferenciación funcional en América Latina".

⁷⁴ *Ibid.*

Desde el punto de vista de Estela Quintar, la pedagogía hegemónica alude a la idea de "conducir a la cultura", es decir, conducir hacia la civilización, la globalización y el capitalismo, sin considerar las consecuencias del registro de los códigos de una cosmovisión foránea. Sin embargo, la pedagogía es una práctica socio-cultural y política. Desde el punto de vista decolonial, la práctica pedagógica tiene como propósito recuperar a las personas en sus propios contextos socio-histórico-culturales⁷⁵. Esta práctica pedagógica implica recuperar la historicidad, el lugar que ocupa la memoria y el olvido en la reconstrucción y reconfiguración de los sentidos en el presente que arrastra un pasado y articula opciones de futuro⁷⁶. En este orden de ideas, la pedagogía vendría a ser un espacio de construcción de la realidad a partir de la recuperación de la experiencia y de la cultura como espacios de resignificación de la memoria y el olvido, para comprender el presente e imaginar horizontes inéditos y viables históricamente en la articulación de sentidos vitales e identitarios⁷⁷.

¿Qué preguntas nos hacemos para pensar el aprendizaje? Piaget, desde el constructivismo, dijo que el conocimiento es construido por el sujeto a través de procesos de asimilación⁷⁸. Ahora bien, la "asimilación" ¿implica la "acomodación"? Si consideramos esta definición como una respuesta acerca del cómo se aprende, se podría nombrar este ejercicio como dispositivo de dominación, como un acto de violencia simbólica. Esta asimilación y acomodación son estrategias que lxs sujetxs adoptan de manera pasiva. ¿Qué falta aquí entonces? Lo que falta aquí es contexto. La mayoría de las personas viven bajo un estado, una historia y un proceso de vida-histórico. ¿Cómo construimos conocimiento en el contexto, en la realidad? ¿Qué nos permite el contexto para construir?⁷⁹.

Por su lado, Vigotsky plantea el concepto de "zona de desarrollo próximo" que se desarrolla de manera natural en el juego, por lo que reconoce el potencial evolutivo que representa el acto de jugar; además, recalca la importancia de lo contextual-dialéctico⁸⁰. Así mismo, Piaget y Vigotsky desarrollan un concepto común que sirve para recuperar el principio activo de la asimilación y la acomodación: el "desequilibrio" o "desajuste"⁸¹. Este desajuste se puede entender desde el malestar cultural que es impulsado por un deseo, la búsqueda, la duda, un deseo de saber. Este impulso se relaciona con la *curiosidad*. Existe aquí otra gran confusión en el sistema educativo sobre lo que es la apropiación de mundo y la producción de conocimiento, al igual que entre construcción de conocimiento y tráfico de información⁸². Desde la lógica civilizatoria muchas veces se trafica información que violenta a las personas, y se promueve que otrx la asimile y acomode. Para reforzar esta mecánica de la imposición, se evalúa y califica, para luego pasar exitosa o fracasadamente por criterios e indicadores de calidad⁸³.

En las estrategias de la didáctica no parametral se considera a la comunidad, a lxs participantes, que son quienes construyen el aprendizaje. Lo que lxs mediadores o guías deben provocar en el proceso de aprendizaje es que la comunidad encuentre los conocimientos, los aprehenda y utilice desde su propia historia. El proceso de la construcción del conocimiento se desarrolla desde el lugar

⁷⁵ Estela Quintar, *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*, (Colombia: Instituto pensamiento y cultura en América latina IPECAL. Facultad de Educación. Universidad de Manizales, 2008).

⁷⁶ Aldo Mascareño, "Diferenciación funcional en América Latina: los contornos de la sociedad concéntrica y los dilemas de su transformación", *Persona y Sociedad* 13 (2000).

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ *Ibid.*

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ Alejandro González, Anay Rodríguez y Damaris Hernández, "El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana", *Educación Médica Superior* 25, no. 4 (2011).

⁸¹ Claudio Magalhães, "Da sala à praça: motivação, mediação e Vigotsky para entender o comportamento", *Comunicação e Sociedade* 33 (2018).

⁸² *Ibid.*

⁸³ Quintar, *Didáctica no parametral*.

del sujeto y su subjetividad y, por ende, desde su especificidad histórica, su contexto. Esta perspectiva de la enseñanza traduce la didáctica no parametral para provocar vacíos de saber en que ese vacío de sentido se convierta en un dispositivo de construcción y producción de conocimiento, y es con el grupo de formación que se van reconfigurando esos instrumentos que hacen que nos reconozcamos⁸⁴.

Hay quienes definen la pedagogía como filosofía de la educación y la didáctica como las estrategias, lo operativo, lo práctico. Según la pedagogía no parametral, si la pedagogía implica recuperar al sujeto en su memoria para trabajarlo en la desconstrucción de su "identidad", la didáctica es la teoría y el método por el cual se asume una determinada intencionalidad educativa en la práctica de la enseñanza, práctica que también produce teoría y método⁸⁵. Uno de los problemas respecto de la didáctica es la reflexión de los vínculos que interactúan entre las personas en una determinada situación, porque entonces, cómo construir y producir conocimiento. El conocimiento es la relación que tiene una persona con el mundo, la producción de sentidos y significados con capacidad significativa, que trabaja sobre un territorio, sobre una realidad que requiere significarla, llenarla de sentido, y también nombrar lo no nombrado. En esta perspectiva, no habría didácticas particulares sino problemas a construir, y es allí donde se encuentra lo interdisciplinario⁸⁶. El problema entonces, metodológicamente hablando, es la mediación a la interdisciplinariedad. ¿Cómo al ser mediadores generamos interdisciplinariedad en las prácticas educativas? Lo que se busca es construir conocimiento en la lógica de la construcción de problemas, que no excluye a la teoría, pero la resignifica en el uso crítico de la misma⁸⁷.

El juego como estrategia de resistencia

Hace miles de años que nuestra especie realiza la actividad del juego. Jugar se convirtió en actividad integral de las culturas que quisieron formalizar expresiones de socialización, cultivando la imaginación y la actividad física. Según Huizinga⁸⁸, la capacidad lúdica de los seres humanos es prehistórica, ya que presupone a la sociedad. Se estima que su primera práctica humana fue utilizada con la función de divertir, posteriormente evolucionó y se utilizó como recurso para demostrar poder, ya que basó gran parte de su desarrollo en la competencia. También, el juego como dispositivo natural del ser humano es considerado en su función creativa, recreativa y, por ende, transformadora⁸⁹. Los juegos capturan ideas y cosmovisiones de significado espiritual o religioso, y/o mítico y ritual. Han sido y son utilizados como herramientas de enseñanza para educar lecciones espirituales y éticas, para desarrollar el pensamiento estratégico y la habilidad mental de niños, niñas, jóvenes, adultos y la élite política y militar. También para socializar eventos culturales de vinculación social que proporcionan estados de entusiasmo, emotividad y felicidad. A su vez, han sido y son marcadores de estatus social. En síntesis, con el tiempo, los juegos se han convertido en motores socializadores que

⁸⁴ *Ibíd.*

⁸⁵ *Ibíd.*

⁸⁶ *Ibíd.*

⁸⁷ *Ibíd.*; Francisco Ramallo, "Pedagogías descoloniales en la Didáctica de la Historia", *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas* 19 (2017).

⁸⁸ Johan Huizinga, *Homo Ludens, intento de delimitación del elemento lúdico de la cultura* (Buenos Aires: Espiritu Guerrero Editor, 2020).

⁸⁹ Donald Winnicott, "Objetos transicionales y fenómenos transicionales", en *Realidad y juego* (Barcelona: Editorial Gedisa, 1993).

representan y desarrollan el lenguaje, la ciencia, la filosofía, el arte, el deporte, el derecho, la guerra y el mercado⁹⁰.

Con el avance del tiempo, las actividades lúdicas fueron detectadas, invisibilizadas, suplantadas, reconfiguradas y absorbidas por la cultura. Por eso es que jugar representa un espacio potencial de subversión. Subvertir es justamente trastocar aquello que es oficial, es decir, trastornar las naturalizaciones. El capitalismo captura los espacios lúdicos porque son rentables y potencialmente dispositivos de control. El control sirve a los gobernantes para que puedan ejercer el dominio sin presión y así acaparar poder, mercado y dinero⁹¹. El juego sirve entonces para entretener, distraer y desarrollar habilidades acordes y necesarias para el sistema dominante. En ese sentido, el capitalismo intervino la dinámica del juego, diseñando estrategias para que lxs sujetxs se encantaran con la publicidad y realizarán y deseán actividades prehechas⁹². Tanto los juegos en la escuela como los videojuegos con itinerarios de búsqueda y diseño de estrategias ya pensados, en definitiva, con toda una industria del entretenimiento, potencian la alienación y el consumo⁹³. Estos juegos se desarrollan a través de estrategias lúdicas con decisiones prehechas, porque fabrican realidades inventando nuevas formas de percepción instituidas⁹⁴. En este sentido, el juego opera como un dispositivo que potencia la reproducción de ciertos aspectos culturales.

En su aspecto hegemónico, el sentido común sobre el juego o la acción de jugar caracteriza esta experiencia regida por los valores que el mercado ha impuesto culturalmente, por la subjetividad privatista y mercantilizada, y por el individualismo sexista⁹⁵. Los juegos son en general una conducta residual destinada a la población que no produce, pero que sí puede consumir, como lxs niñxs y lxs ancianxs, menospreciando el aspecto generacional y sus derechos fundamentales. En el mejor de los casos, los juegos son medios o herramientas para imponer entretención sana o contenidos educativos⁹⁶. Así, la propuesta actual radica en una de las grandes diferencias entre experiencias de educación popular y las experiencias de carácter asistencialistas o manipuladoras. Estas últimas comienzan con "saber" qué cosas necesitan lxs otrxs, no del diálogo ni de las experiencias de las personas a las que destinan "su saber". De esta manera, se establece una jerarquización que resulta inadmisibles en una estructura lúdica, ya que no hay juego si no hay "democracia lúdica"⁹⁷.

Para ejemplificar la dialéctica entre historia y juego podemos mencionar el análisis arqueológico para los primeros juegos de mesa. Estos juegos parecen haber sido un pasatiempo para la élite y producido obsequios diplomáticos. También podemos afirmar que desde la época clásica se utilizan los espacios lúdicos para la gimnasia (sistema competitivo), el ajedrez (simbolizando la guerra) y la entretención para la complacencia con el régimen político imperante⁹⁸. En concordancia, las asociaciones de los espacios lúdicos con la competencia pertenecen a una tradición de múltiples culturas y territorios que definen el juego como un acto representativo de la estrategia, la guerra y la sobrevivencia. Dentro de estos, hay juegos en que la función se define a través de estrategias y

⁹⁰ Graciela Scheines, "Juegos inocentes, juegos terribles", *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes* 14 (1999).

⁹¹ David Harvey, *Diecisiete contradicciones del capital y el fin del neoliberalismo* (Madrid: Ediciones Traficantes de Sueños, 2014).

⁹² Quintar, *Didáctica no parametral*.

⁹³ Mónica Kac, "El juego como frontera de lucha cultural y la cooperación como estrategia de resistencia", en *IV Jornadas Recreativas de la Patagonia Juego y Cultura Cooperando para jugar* (Belgrano: Espacio Social y Cultura Collage, 2014).

⁹⁴ *Ibid.*

⁹⁵ Algava. *Jugar y jugarse*.

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ Huizinga, *Homo Ludens*.

acciones creativas con la motivación de ganar⁹⁹.

Sin embargo, jugar puede ser una estrategia de resistencia en la colaboración transformada en una frontera de lucha cultural que nos permite trastocar lo condicionado¹⁰⁰. El juego tiene como función un acto político como frontera de lucha cultural al subvertir los patrones y modelos del sistema cuando propicia la recuperación del potencial humano, el potencial lúdico que está desligado del individualismo y la competencia. Esta perspectiva propone al juego como un aspecto micropolítico, como dispositivo de existencia y resistencia cultural¹⁰¹.

Uno de los aportes que Donald Winnicott hizo en la década de los setenta fue conceptualizar el lugar que habita el juego desde la más tierna infancia como espacio transicional¹⁰². La dimensión lúdica o creativa es el ambiente subjetivo que no está ni fuera ni dentro del sujeto, sino en la interacción entre el inconsciente, lo afectivo, lo cognitivo, y lo corporal del ser humano. Por lo tanto, decir que el juego debe habitarse como espacio transicional destierra el cliché de quienes piensan que el juego es cosa de niñxs, opuesto al trabajo y lo serio¹⁰³. El juego, así, se fundamenta en un movimiento intra e intersubjetivo, entre lo interno del sujeto y lo colectivo, y la realidad percibida. Siguiendo a Winnicott, el juego es un dispositivo natural que tenemos para poner en acto la *resignificación* de la relación entre ser y percibir. Así, tiene el atributo de desarrollar la libertad en la capacidad de poder tomar decisiones en función de los intereses internos y sociales, y de las condiciones que el ambiente posibilita¹⁰⁴.

Una perspectiva interesante para entender cómo opera el juego consiste en entender que no todo lo que se percibe requiere de un acto de resignificación. Se resignifica aquello que por algún motivo no se encuentra en las formas construidas por un sentido propio. Intervenir en lo percibido, integrarlo en el espacio transicional, construye una idea del juego como espacio para la gestación y desarrollo de un acto político¹⁰⁵. La resignificación es una experiencia política en tanto acto de intervención en lo colectivo de una sociedad, como un espacio micropolítico de intervención subjetiva en la propia realidad percibida¹⁰⁶.

La Convención de los Derechos del Niño¹⁰⁷ en Chile basa sus fundamentos en el reconocimiento de los derechos como integración de lxs niñxs en su comunidad como sujetos activos, creativos y participativos fomentando la capacidad para transformar y enriquecer su medio personal y social, desde una perspectiva de la infancia como sujetos de derecho. En particular, el Artículo 31 de esta Convención señala que es un derecho el descanso y el esparcimiento, el juego y las actividades recreativas en la vida cultural y en las artes. Además, menciona que el estado debe respetar y promover este derecho y proporcionar las oportunidades en condiciones de igualdad. ¿Son estas premisas efectivas y suficientes para que los estados propicien en la educación los juegos como mecanismos de socialización y aprendizaje? ¿Es el juego útil como herramienta educativa? ¿En qué medida el juego es una herramienta eficaz para el desarrollo de la creatividad, la participación y el

⁹⁹ Paula de Gainza y Miguel Lares Miguel, *Ponerse en juego, Seminario de Jorge Fukelman en el Círculo psicoanalítico del Caribe* (Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen, 2015); Huizinga, *Homo Ludens*.

¹⁰⁰ Kac "El juego como frontera de lucha cultural".

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² Winnicott, "Objetos transicionales y fenómenos transicionales".

¹⁰³ Kac "El juego como frontera de lucha cultural".

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶ *Ibid.*

¹⁰⁷ Ministerio de Relaciones Exteriores, "Convención de los Derechos del Niño", 1996.

esparcimiento sin una perspectiva asistencialista y doctrinaria?

En el Seminario sobre Derechos de niños, niñas y adolescentes en la vida cotidiana, realizado por el profesor Ariel Castelo¹⁰⁸, se propone que niños y jóvenes, como sujetos en desarrollo, necesitan del fomento de la (su) integralidad, recalando no desconocer el espacio importante que tendría la "inutilidad", el comportamiento no redituable, es decir, aquello que no rinde una utilidad o un beneficio de manera periódica¹⁰⁹. Aquí, la noción sobre el juego es caracterizada como un pleno derecho y como un espacio para desarrollar la "trascendencia de lo inútil". El juego requiere *habilitar la otredad*, es decir, poder ser otros, salir de las etiquetas sociales, las jerarquías, los lugares fijos propios del pensamiento lógico y racional, y de la exigente competencia en el mundo productivo¹¹⁰.

Por otra parte, Mariano Algava, miembro del Equipo de Educación Popular "Pañuelos en Rebelión", piensa que lo lúdico no sucede solamente por la utilización de técnicas participativas o cooperativas, y se posiciona desde una crítica a la educación que utiliza lo lúdico para reforzar o naturalizar los vínculos y aprendizajes viciados por los valores del capitalismo, en contraposición a la disposición de construir nuevas relaciones, saberes y subjetividades que involucran la creatividad con otros¹¹¹. Jugar es *arriesgarse*, postula, ya que implica un desafío, desarmar(se) para armar creativamente, un aventurar(se) deconstructivo para transformar la realidad cotidiana. Por su contraparte, la realidad cotidiana se puede vivir como si fuese algo inmóvil. Así, nos vincularíamos a ella, y a los demás, en una relación de acatamiento como una opción a nuestra adaptación a ella. Este acatamiento involucra consecuencias de inutilidad social o tedio depresivo. Sin embargo, vivir experiencias creativas transforma al sujeto en el encuentro con el mundo, le transforma viviendo una actitud saludable que disputa la naturalización de las condiciones de opresión, de clasificación y orden, donde no debemos negar la indignación volviéndola posibilidad y motor de la transformación. Es saludable, pues, vence la alienación¹¹².

La relación que tiene el sistema educativo con el juego es su consideración como un embudo de saberes. Los juegos son considerados como propuestas participativas sociales, de carácter asistencialistas, donde se transforma "la letra entra con sangre" por "la letra entra con juego". Para la educación popular, el juego es concebido dialécticamente por medio de procesos de liberación, ya que su proyecto debe ser creativo y desafiante, no una propuesta de contenidos explícitos o divertimento doctrinario. Jugar implica asumir riesgos como el ridículo, perder la comodidad o la seguridad. Al jugar debemos hacer elecciones y posibilitar que se produzca el diálogo desde una ética contrastada a otras. Ponerse en juego significa elegir el camino fácil o el más difícil, atravesar incluso el dolor de reconocernos penetrados por el opresor, para así, elegir expulsarlo (o no), aunque implique un grado de sufrimiento¹¹³.

Según Algava, los juegos en las experiencias educativas deben poner en juego la disputa de las significaciones y valores del orden instituido por el sentido común. Estas significaciones son construidas en conjunto, no meramente acatadas. Resignificar no es repetir fórmulas, manuales o

¹⁰⁸ Castelo, "El derecho de jugar o la trascendencia de lo inútil".

¹⁰⁹ La palabra "redituable" está formada con raíces latinas y significa "inversión que da beneficio periódicamente". Sus componentes, el prefijo *re-* (hacia atrás, de nuevo), *itus* (ido), más el sufijo *-able* (que puede). El concepto está vinculado al rédito (la renta renovable que rinde un capital) y a la rentabilidad (que produce una renta o una remuneración suficiente).

¹¹⁰ Castelo, "El derecho de jugar o la trascendencia de lo inútil".

¹¹¹ Algava, *Jugar y jugarse*.

¹¹² *Ibid.*

¹¹³ *Ibid.*

contenidos, sino rescatar los valores, las conductas, la ética personal, la reproducción de estereotipos y la falta de conocimiento o consciencia. Además (quizás sobre todo), resignificar significa rescatar las prácticas populares y los sueños. La acción de resignificar, implica resimbolizar aspectos de la realidad que se encuentran cargados de un goce que pertenece a las experiencias infantiles del juego, por ejemplo, cuando cualquier objeto se convierte en un juguete. La resimbolización constituye a la actitud lúdica¹¹⁴. Por lo tanto, el aprendizaje en las experiencias educativas pueden ser un proceso desestructurante y deconstructivo. La resignificación implica (de)mostrar lo que en el presente oprime¹¹⁵. Por lo tanto, producir nuevas significaciones debe poder disputar las verdades únicas y, ante todo, el adoctrinamiento que considera al ser humano una máquina fabricada por y para el poder capitalista¹¹⁶. Al enfrentarnos a nuevas situaciones, los contenidos y las significaciones experimentan el desacomodamiento del sistema que hasta entonces sostenía su estructuración conceptual y vincular. El grupo puede entrar en una crisis necesaria para reestructurar y superar las viejas estructuras¹¹⁷.

Hay tipos de juegos que tienen la potencialidad de producir resignificaciones que nos acercan a lo humano y a lo colectivo si se establecen desde la imaginación, el sentido y las discordias para la transformación de las realidades. Una resignificación a considerar es pensar la colaboración como estrategia de resistencia. Porque colaborar consiste en un funcionar juntxs para hacernos en lo colectivo, dejando de lado o resistiendo a la competencia y el individualismo, factores naturalizados en nuestra cultura lúdica. La competencia es una estrategia y función de los juegos para colocar a lxs sujetxs en disputa y diferencia, y no en encuentro o coparticipación. La competencia en equipo puede fomentar la cooperación y también contrastar las necesidades y colocar en el centro el tener antes que el ser. Vencer a otrx, o al otro equipo, está en detrimento de la obtención de logros comunes totales. La competitividad genera exclusión o eliminación de lxs participantes, y la importancia de las metas individuales (sobrevivir o ganar, por ejemplo) están por sobre las metas colectivas¹¹⁸. Por lo tanto, el juego colaborativo es un espacio de resistencia cultural que posibilita la construcción y el uso de estrategias colectivas, en vez de individualistas, para solucionar necesidades comunes.

A modo de cierre

Esta investigación releva el valor del uso del juego como práctica educativa desde la perspectiva crítica. La disputa cultural por la hegemonía le otorga al juego en contextos educativos el lugar de la resistencia frente a aquellos saberes, valores, prácticas y tradiciones foráneas que se han instituido en función de requerimientos político-económicos. La educación y el juego son dispositivos tendientes, entre otras cosas, a la asimilación cultural, y cumplen un papel significativo en los procesos de identidad y subjetivación. De ahí la relevancia de comprender que jugar puede ser un ejercicio de subversión. El juego como estrategia de resistencia es una idea que tiene como propósito disputar la hegemonía a la tradición lúdica competitiva.

¹¹⁴ *Ibid.*

¹¹⁵ Kac, "El juego como frontera de lucha cultural".

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ *Algava, Jugar y jugarse.*

¹¹⁸ Kac, "El juego como frontera de lucha cultural".

Como síntesis, presentamos los hallazgos divididos en tres secciones. El primero es la identificación de los argumentos para la resistencia al sistema de dominación. En esta, Mariano Algava concibe la acción de jugar como un arriesgarse, ya que implica el desafío de desarmar(se) para armar creativamente, un aventurar(se) deconstructivo para transformar la realidad cotidiana¹¹⁹. Vivir experiencias creativas transforman al sujeto en el encuentro con el mundo, ergo, su encuentro con los otros, dado que disputa la naturalización de las condiciones de opresión, de clasificación y orden. Es saludable, pues vence la alienación. Por lo tanto, el juego colaborativo es un espacio de resistencia cultural que posibilita la construcción y el uso de estrategias colectivas, en vez de individualistas, para solucionar necesidades comunes.

Asimismo, la didáctica crítica es entendida como ciencia que permite la reconstrucción del conocimiento desde una perspectiva simétrica y emancipadora, cuyos pilares fundamentales se basan en la identidad, el respeto a las minorías, entre otros. Esto con el fin de visibilizar que el juego puede ser estrategia de resistencia¹²⁰. Es necesario el desarrollo del pensamiento crítico considerando su uso hacia una "ritualización" del habla que exprese adecuaciones en el discurso con sus saberes y poderes, así como el reaprendizaje de la afectividad emocional y las formas de conducta, los vínculos, las relaciones y las consecuencias que genera. Por ello se reconoce la relevancia de los ejercicios de escucha atenta y del habla cuidadosa¹²¹.

Por su parte, el pensamiento crítico comienza cuando reflexionamos una historia distinta de la presente, es decir, distinta de los discursos y prácticas que dan forma a nuestro pensamiento, y que apunte a la transformación de los imaginarios que se han creado desde discursos impuestos que no se corresponden con las necesidades actuales de los participantes¹²². La pedagogía es una práctica social cotidiana que se realiza en el diálogo, el compartir, y se puede transmitir, o no, a través de los medios de comunicación o en una sala de clases, es decir, la pedagogía es una práctica social y se hace en esa capacidad que tenemos de conectarnos con los demás, con sus deseos y necesidades¹²³.

El Observatorio del Juego ha desarrollado y encontrado evidencia contundente de la relevancia del juego en la educación. Sin embargo, sobre técnicas y estrategias específicas que se usan efectivamente en la educación actual, concluyen que existen escasos resultados respecto de cómo llevar el juego a la sala de clases¹²⁴.

La pedagogía es una práctica socio-cultural y política. La práctica pedagógica tiene como propósito recuperar a las personas en sus propios contextos socio-histórico-culturales. Esta práctica implica recuperar la historicidad, el lugar que ocupa la memoria y el olvido en la reconstrucción y reconfiguración de los sentidos en el presente que arrastra un pasado y articula opciones de futuro¹²⁵. La pedagogía vendría a ser un espacio de construcción de la realidad a partir de la recuperación de la experiencia y de la cultura como espacios de resignificación de la memoria y el olvido para comprender el presente e imaginar horizontes inéditos y viables históricamente en la articulación de sentidos vitales e identitarios¹²⁶.

¹¹⁹ Algava, *Jugar y jugarse*.

¹²⁰ Peleteiro, "Pedagogía social y didáctica crítica".

¹²¹ Quintar, *Didáctica no parametral*.

¹²² *Ibid.*

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ Barria, "Editorial".

¹²⁵ Gálvez y López, "Estudios poscoloniales: genealogías latinoamericanas. Introducción"; Quintar, *Didáctica no parametral*.

¹²⁶ *Ibid.*

Si la pedagogía implica recuperar al sujeto en su memoria para trabajarlo en la desconstrucción de su "identidad", la didáctica es la teoría y el método por el cual se asume una determinada intencionalidad educativa en la práctica de la enseñanza, práctica que también produce teoría y método¹²⁷.

El juego tiene como función un acto político como frontera de lucha cultural, al subvertir los patrones y modelos del sistema cuando propicia la recuperación del potencial humano, el potencial lúdico que está desligado del individualismo y la competencia. Esta perspectiva propone al juego como un aspecto micropolítico como dispositivo de existencia y resistencia cultural¹²⁸.

En segundo lugar, se presenta una agrupación de ideas sobre la práctica de la pedagógica crítica. Los juegos que desarrollen la crítica deberían recuperar a las personas en sus propios contextos socio-histórico-culturales. La pedagogía se concibe como un espacio de construcción de la realidad, mientras que las estrategias de la didáctica no parametral considera a la comunidad, a lxs participantes, que son quienes construyen el aprendizaje. Lo que lxs mediadores o guías deben provocar en el proceso de aprendizaje es que la comunidad encuentre los conocimientos, los aprehenda y utilice desde su propia historia. El proceso de la construcción del conocimiento se desarrolla desde el lugar del sujeto y su subjetividad, y, por ende, desde su especificidad histórica, desde su contexto¹²⁹. Lo que se busca es construir conocimiento en la lógica de la construcción de problemas, que no excluye a la teoría, pero la resignifica en el uso crítico de la misma¹³⁰.

Según el Observatorio del juego se apuesta que la experiencia de aprender debe estar asociada al placer y las emociones positivas. Sin embargo, no encontramos distinciones entre juego de estructura competitiva, cooperativa o colaborativa¹³¹. El juego requiere habilitar la otredad, es decir, poder ser otrxs, salir de las etiquetas sociales, las jerarquías, los lugares fijos propios del pensamiento lógico y racional, y de la exigente competencia en el mundo productivo¹³². Jugar es arriesgarse, postula Algava, ya que implica un desafío, desarmar(se) para armar creativamente, un aventurar(se) deconstructivo para *transformar* la realidad cotidiana¹³³.

Vivir experiencias creativas transforma en el encuentro con el mundo, transforma viviendo una actitud saludable que disputa la naturalización de las condiciones de opresión, de clasificación y orden, donde no debemos negar la indignación volviéndola posibilidad y motor de la transformación. El juego es concebido liberador ya que su proyecto debe ser creativo y desafiante, no una propuesta de contenidos explícitos o divertimento doctrinario. Jugar implica asumir riesgos como el ridículo, perder la comodidad o la seguridad. Al jugar debemos hacer elecciones, y posibilitar que se produzca el diálogo desde una ética contrastada a otras. Ponerse en juego significa elegir el camino, fácil o el más difícil, atravesar, incluso, el dolor de reconocernos penetrados por el opresor, para así, elegir expulsarlo (o no), aunque implique un grado de sufrimiento¹³⁴.

En tercer lugar, sintetizamos ideas en torno al rescate de la colaboración como metodología para la práctica pedagógica lúdica. Se entiende colaboración como un sistema autoorganizado y

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ Kac, "El juego como frontera de lucha cultural".

¹²⁹ Quintar, *Didáctica no parametral*.

¹³⁰ Ramallo, "Pedagogías descoloniales en la Didáctica de la Historia"; Quintar, *Didáctica no parametral*.

¹³¹ Barria, "Editorial".

¹³² Castelo, "El derecho de jugar o la trascendencia de lo inútil".

¹³³ Algava, *Jugar y jugarse*.

¹³⁴ *Ibid.*

autorregulado, que decanta en un medio de comunicación y una fórmula de solidaridad; se decanta en un medio de comunicación cuando se orienta a la interacción social para resolver problemas específicos que emergen en un proceso organizativo. Además, es una fórmula de la solidaridad, ya que para ser solidarios hay que colaborar. En el caso de la colaboración, la solidaridad puede ser un objetivo, un principio y un valor¹³⁵.

La colaboración en los sistemas sociales ofrece la posibilidad de transformar la exclusión en inclusión¹³⁶. Pensar la *colaboración* como una estrategia de resistencia. Colaborar es un funcionar juntxs para hacernos en lo colectivo que deja de lado o resiste a la competencia y el individualismo, factores naturalizados en nuestra cultura lúdica¹³⁷. Esto requiere que el juego sea divertido y estimulante. Se ha de permitir la participación de todxs, tanto si se tienen pocas habilidades como si se tienen muchas¹³⁸.

El juego colaborativo es un espacio de resistencia cultural que posibilita la construcción y el uso de estrategias colectivas, en vez de individualistas, para solucionar necesidades comunes¹³⁹. Se propone la necesidad de una noción educativa sobre el juego que escape de los paradigmas tradicionales, y que 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.

La colaboración y la solidaridad son formas de vida humana revolucionarias a nuestros tiempos modernos y competitivos. Ambas son respuesta a la indignación y disconformidad ante las injusticias producidas de forma hegemónica y deshumanizantes¹⁴⁰. Las organizaciones que comienzan a cambiar los paradigmas de la modernidad competitiva en América Latina han ido orientando sus energías hacia la resolución de los problemas relativos a la exclusión social que generan cada una de ellas. Estas organizaciones han sido relevantes para diferenciarse como sistemas de colaboración¹⁴¹. Ejemplos de ella es el Observatorio del juego.

En atención a lo anterior, la elaboración de materiales didácticos, juegos de mesa, videojuegos y otros se presenta como un reto que reviste una dimensión didáctica compleja que necesita deconstruirse¹⁴². El diseño y la conceptualización de la elaboración debe promover diseños flexibles, abiertos al entorno, especialmente, a las temáticas novedosas que responden a las experiencias, circunstancias, inquietudes, problemas y deseos de las personas a quienes está dirigido. La actividad lúdica, concebida desde un enfoque subversivo y crítico, debe contemplar el ejercicio de la conciencia crítica para permitir la generación de sentidos de hábitos más activos y relacionales. Además, acorde con la perspectiva crítica, la modalidad del juego debe ser distinta a las asimiladas históricamente a partir de lo instaurado, y, por lo tanto, debe promover la ayuda mutua sin el más mínimo atisbo de competencia. Esto último pone de relieve un desafío mayor: desaprender de raíz la competitividad que se encuentra enquistada en las prácticas educativas y lúdicas. La motivación por jugar debe estar enfocada en la experiencia compartida que resuelva retos en común y que fortalezca los vínculos

¹³⁵ Dockendorff, *Solidaridad: la construcción social de un anhelo*.

¹³⁶ *Ibid.*

¹³⁷ Kac, "El juego como frontera de lucha cultural".

¹³⁸ Guitard, *Jugar y divertirse sin excluir*.

¹³⁹ Aigava, *Jugar y jugarse*.

¹⁴⁰ Dávila y Maturana, *Historia de nuestro vivir cotidiano*.

¹⁴¹ Mascareño, "Sociología de la solidaridad".

¹⁴² Aguaded y Díaz, "La Formación de telespectadores críticos en educación secundaria".

entre las personas. Resulta primordial el desarrollo de juegos y experiencias lúdicas que promuevan procesos de liberación, donde la creatividad, más que las instrucciones y posibilidades de acciones prehechas, debe ser el eje de la acción. La educación y el juego son dispositivos políticos que pueden traducirse en actos revolucionarios que contribuyan a transformaciones sociales relevantes en pos del bien común.

Finalmente, si bien el juego ha sido en gran parte capturado por el capitalismo en sus más variadas manifestaciones lúdicas, es un territorio amplio en formas. El juego y jugar pueden ser actos políticos y pueden recuperar el desarrollo creativo, lúdico, crítico y colaborativo, dimensión que hoy le toca asumir como resistencia a los modelos de explotación. Somos lxs educadores quienes tenemos la posibilidad de cambiar estas prácticas asumiendo que el juego es un campo o una frontera de lucha cultural y no un acto efímero de simple entretenimiento o de traspaso de contenidos.

Referencias bibliográficas

- Aguaded Gómez, José Ignacio y Díaz Gómez, Rocío. "La formación de telespectadores críticos en educación secundaria". *Revista Latina de Comunicación Social* 63 (2008): 121-139.
- Alarcón Leiva, Jorge, Brianna Hill y Claudio Frites. "Educación basada en competencias: Hacia una pedagogía sin dicotomías". *Educação & Sociedade* 35, no. 127 (2014): 569-586. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87331479013>.
- Algava, Mariano. *Jugar y jugarse. Sobre la dimensión lúdica de la Ed. Popular*. Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de mayo; Rosario - Ediciones América Libre, 2006.
- Alvarado, José. "Pensar la educación en clave decolonial". *Revista de Filosofía* 81 (2015): 103-116.
- Altuve Mejía, Eloy. "Juego y revolución en América Latina". *Revista de História do Esporte Artigo* 2, no. 2 (2009).
- Barría, Daniel. "Editorial". *Revista Observatorio del Juego* 1 (2019).
- Betto, Frei. "Educación crítica y protagonismo cooperativo". Comunicación presentada en el Congreso Pedagogía 2015. Encuentro Internacional por la unidad de los educadores. La Habana, 26 al 30 de enero del 2015.
- Castelo, Ariel. "El derecho de jugar o la trascendencia de lo inútil". Comunicación presentada en el Seminario Derechos de niños, niñas y adolescentes en la vida cotidiana - ¿Para qué un nuevo código? I.M.M. Salón Dorado, Montevideo, mayo de 1998.
- Dávila, Ximena y Humberto Maturana. *Historia de nuestro vivir cotidiano. Evolución del cosmos que aparece cuando explicamos nuestro vivir con nuestro vivir*. Santiago: Paidós, 2020.
- De Gainza, Paula y Miguel Lares. *Ponerse en juego*. Seminario de Jorge Fukelman en el Círculo psicoanalítico del Caribe. Buenos Aires, Grupo Editorial Lumen, 2015.
- Del Valle Orellana, Nicolás. "Entre poder y resistencia. Tras los rastros de la política en Foucault". *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública* X, no. 17 (2012): 147-168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96024879008>.
- _____. "La expresión del malestar en Chile: cultura, esfera pública y luchas sociales". *Revista de Humanidades de Valparaíso* 17 (2021): 63-89. <https://doi.org/10.22370/rhv2021iss17pp63-89>.
- Dockendorff, Cecilia. *Solidaridad: la construcción social de un anhelo*. Santiago: UNICEF, 1995.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2012.
- Fortich Mesa, Natalia. "¿Revisión sistemática o revisión narrativa?". *Ciencia y salud virtual* 5, no. 1 (2013): 1-4. <https://doi.org/10.22519/21455333.372> ISSN: 2145-5333.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Gálvez González, Damian y Verónica López Nájera. "Estudios poscoloniales: genealogías latinoamericanas. Introducción". *Revista Pléyade* 21, (2018): 17-27.
- Gallardo López, José Alberto y Pedro Gallardo Vázquez. "Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil". *Revista Educativa Hekademos*, 24 (2018).
- González López, Alejandro, Anay Rodríguez Matos y Damaris Hernández García. "El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana". *Educación Médica Superior* 25, no. 4 (2011): 531-539.
- Guanipa Ramírez, Luis y Miguel Ángel Angulo Giraldo. "La identidad social en la educación: hacia una participación ciudadana". *Desde el Sur* 12, no. 1 (2020): 155-166. <https://dx.doi.org/10.21142/des-1201-2020-0010>.
- Guevara Ramírez, Luisa. *Juegos tradicionales y autóctonos del resguardo indígena Cañamomo y Lomapieta*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Salud, Programa Ciencias del Deporte y la Recreación Pereira, 2009.
- Guitart Aced, Rosa. *Jugar y divertirse sin excluir*. Barcelona: Editorial Graó, 2007.
- Guzmán-Munita, Marisa. "La teoría y la práctica como una conjunción ineludible para la profesionalización docente". *VARONA* 56 (2013): 23-30.
- Harvey, David. *Diecisiete contradicciones del capital y el fin del neoliberalismo*. Traducción de Juan Mari Madariaga. Madrid: Ediciones Traficantes de Sueños, 2014. <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Diecisiete%20contradicciones%20-%20Traficantes%20de%20Sue%C3%B1os.pdf>.
- Huizinga, Johan. *Homo Ludens, intento de delimitación del elemento lúdico de la cultura*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero Editor, 2020.
- Kac, Mónica. "El juego como frontera de lucha cultural y la cooperación como estrategia de resistencia". IV Jornadas Recreativas de la Patagonia Juego y Cultura Cooperando para jugar. Comodoro Rivadavia, 2014.
- Le Boulch, Jean. *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: INDE, 2001.
- Le Breton, David. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Paula Mahler traductora. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2002.
- Magalhães, Cláudio Márcio. "Da sala à praça: motivação, mediação e Vigotsky para entender o comportamento". *Comunicação e Sociedade* 33 (2018): 347-367. [https://doi.org/10.17231/comsoc.33\(2018\).2921](https://doi.org/10.17231/comsoc.33(2018).2921).
- Mascareño, Aldo. "Diferenciación funcional en América Latina: los contornos de la sociedad concéntrica y los dilemas de su transformación". *Persona y Sociedad* 13, no. 1 (2000): 187-207.

- _____. "Sociología de la solidaridad. La diferenciación de un sistema global de cooperación". *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad 2* (2007): 35-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311249719004>.
- Ministerio de Educación. <https://www.mineduc.cl/>. Gobierno de Chile, 2022.
- Ministerio de Relaciones Exteriores. "Convención de los Derechos del Niño". 1996. Consultado en junio de 2022, disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=15824>.
- Moreno Doña, Alberto, Alberto Calvo Muñoz y Silvia López de Maturana Luna. "Aprender en y desde la motricidad humana: Educación, Escuela y Mediación Pedagógica". *Revista Iberoamericana de Educación 62* (2014): 203-216.
- Peleteiro, Isabel. "Pedagogía social y didáctica crítica: Consideraciones para una práctica educativa orientada a los sectores en desventaja y exclusión social". *Revista de Investigación 58* (2005).
- Quintar, Estela. *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. Ciudad de México: Instituto pensamiento y cultura en América Latina IPECAL, 2008.
- Ramallo, Francisco. "Pedagogías descoloniales en la Didáctica de la Historia". *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas 19*, no. 1 (2017): 55-64. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-94902017000100005&lng=es&tlng=es.
- Scheines, Graciela. "Juegos inocentes, juegos terribles". *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1999. Consultado en mayo de 2022, disponible en <https://www.efdeportes.com/efd14/juegos.htm>.
- Sutton-Smith, Brian y John Roberts. "Play, toys games and sports". En *Handbook of Cross Cultural Psychology*, H. C. Triandis y A. Heron editores. Nueva York: Allyn and Bacon, 1981.
- Tabarez, José. "Juegos populares y tradicionales, ocio y diferencia colonial". *Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9*, no. 26 (2010).
- Winnicott, Donald. "Objetos transicionales y fenómenos transicionales". En *Realidad y juego*, Floreal Mazía traductora. Barcelona: Editorial Gedisa, 1993.

Sobre los autores

Fran Coveña Mejías. Docente de la Universidad Austral de Chile (Valdivia, Chile). Magíster en Comunicación por la Universidad Austral de Chile, Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica con mención Literatura por la Universidad de Chile. Ha publicado el artículo "Dispositivos de la masculinidad y la milicia. Escenarios posibles en el cuento de la criada", *Utopía y Praxis Latinoamericana* 26 (2020). Correo electrónico: francisco.covena@uach.cl.

Cecilia Lagos Paredes. Docente de la Universidad Austral de Chile (Valdivia, Chile). Magíster en Literatura Infantil y Juvenil por la Universidad San Sebastián, licenciada en Educación por la Universidad Austral de Chile. Ha publicado el artículo "Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos", *Estudios pedagógicos* 42, no. 3 (2016), en coautoría con coautora con Paula Aguilar Peña, Paulina Albarrán Vergara y María Errázuriz Cruz. Correo electrónico: cecilia.lagos@uach.cl.

Nicolas Fleet, *Mass Intellectuality of the Neoliberal State. Mass Higher Education, Public Professionalism and State Effects*. Cham: Palgrave Macmillan, 2021. 330 pp. ISBN 9783030771928

Víctor Orellana C.

FUNDACIÓN NODO XXI

El libro *Mass Intellectuality of the Neoliberal State. Mass Higher Education, Public Professionalism and State Effects in Chile*, de Nicolas Fleet, aborda un tema crucial para la sociedad chilena hoy. Enfrenta una de las transformaciones más gravitantes de la segunda mitad del siglo XX en adelante: el paso de la centralidad obrera y manual en el trabajo a la hegemonía de los servicios, en especial, la profesionalización del trabajo. Fleet se pregunta por los efectos en el Estado de esta transformación –que en Chile ocurre vertiginosamente en las pasadas décadas, con la masificación mercantil de la educación superior–, distinguiéndose de otros marcos analíticos que abordan el fenómeno desde la perspectiva de la movilidad social individual y la distribución de las oportunidades. El interés por grupos rotulados como “nuevas clases medias” se vincula aquí con la preocupación por la política y el Estado bajo una perspectiva de clase y neomarxista; esto es, por la formación de las fuerzas sociales que inciden conflictivamente en el curso histórico de la sociedad, recuperando la dialéctica estructura-proceso tan propia de la sociología latinoamericana.

Los cambios en el trabajo y la masificación de la educación superior generan una verdadera *intelectualidad de masas*. Entre muchos efectos, este proceso va alterando al Estado, dado que en su crecimiento éste fundamentalmente incorpora más profesionales. La autonomía del Estado se basa cada vez más en la autonomía del trabajo profesional como factor de conducción política y de sentido sobre la sociedad. Tales cambios son posibles por una cualidad específica del trabajo profesional: los trabajadores portan una normatividad propia, lo que les aleja del modelo de acción instrumental de la burocracia e imprime a su acción un sentido determinado. La conducción del Estado sobre estos profesionales demanda la movilización de aquel sentido, así como su acción sobre la sociedad también. Estas cualidades, antes monopolio de las élites (carisma político y académico, por ejemplo), ahora se amplían socialmente en la era de la intelectualidad de masas.

Si los profesionales se definen, entre otros aspectos, por la centralidad del conocimiento en su acción, los diferentes focos y modos de organización del conocimiento deben ser considerados como particiones cruciales. Recuperando la formulación de Habermas sobre el problema de la relación entre conocimiento e interés, Fleet propone la afinidad –en una correlación parcial– entre las disciplinas legales, económicas e ingenieriles y el control objetivista sobre la sociedad (es decir, quienes buscan optimizar su funcionamiento); entre las disciplinas sociales y culturales y el interés de pacto y entendimiento social (es decir, quienes buscan la articulación de actores); y entre

las disciplinas críticas y el interés por la emancipación (es decir, quienes buscan la superación de determinado orden social).

El gran aporte de Fleet es comprobar esta hipótesis con trazo fino –en base a distintos registros empíricos–, concluyendo que la expansión estatal de las últimas décadas abre la puerta a disciplinas sociales, culturales y críticas, pues aquellas agrupan a profesionales en ministerios sectoriales y organismos técnicos (Ministerio de Educación, Medio Ambiente, Salud o de la Mujer, INDH, y así) desde los cuales deben enfrentar problemáticas sociales y, en cuanto tales, vincularse con actores de la sociedad en una relación que recurre al sentido. Con evidencia cualitativa, Fleet refuerza cuánto el Estado requiere de la movilización significativa de la acción profesional, con tal que este aparato estatal pueda desplegarse.

La tensión entre estas formas de conocimiento profesional e intereses no es abstracta ni se origina en el contenido del conocimiento, sino en un proceso histórico. Tiene su raíz en diferentes clases sociales, a través de la fragmentación y documentada segregación de la educación superior chilena. Así, las universidades tradicionales y elitarias –las clases dominantes– concentran la capacidad de formación de profesionales para la conducción del Estado, especialmente monopólicas en cuanto a las disciplinas económicas y de este modo a la conducción de un ministerio clave en un Estado neoliberal como es Hacienda. Luego, los egresados de la masificación de mercado, de origen más popular, se incorporan al Estado en ministerios sociales y en puestos profesionales socioculturales, en un vínculo contractual más precario y subalterno. Fleet demuestra que esta partición permite interpretar la rotación profesional de los cambios de gobierno: la derecha política se asocia a mayor presencia de economistas e ingenieros, mientras que durante los gobiernos de la Concertación se incorporan al Estado más científicos sociales y profesiones socioculturales.

En la medida que los nuevos ministerios sectoriales y sus profesionales representan intereses sociales distintos y vinculados a los actores de la sociedad que aquellos ministerios atienden, la llegada al gobierno de la derecha en 2010 permite a una parte del Estado asumir una polaridad con otro sector estatal, introduciendo dentro del Estado la polaridad de intereses que el movimiento de 2011 producía en la sociedad. Esto hace posible –a juicio de Fleet– que aquel movimiento adquiera un espesor político mayor: ya no se trata sólo de un interés social contra el Estado neoliberal, sino de una crisis del Estado neoliberal mismo, amplificada por el propio sentido profesional emancipatorio y sociocultural de estos profesionales. La fuerza necesaria para el propio funcionamiento de la expansión estatal previa, ahora insuma la rebelión contra las orientaciones instrumentales propias de la educación de mercado, en una defensa del valor de uso del conocimiento profesional para fines normativos y hasta emancipatorios.

Fleet aborda así, desde una perspectiva de clases, el declive del Estado neoliberal en su capacidad de producir sentido y dominio. Se adelanta a la larvada crisis institucional actual y, sobre todo, recurriendo al marxismo italiano, apunta a los nuevos profesionales y la intelectualidad masiva como aquella parte de las clases subalternas con mayor capacidad de proyección política e institucional. Esta obra, original y de abundante imaginación sociológica, logra vincular exitosamente una pregunta clásica de la sociología latinoamericana con fenómenos emergentes como el trabajo inmaterial y la intelectualidad de masas. La pregunta que sigue –y que este libro contribuye a instalar– supone ir más allá de la pesquisa sobre el éxito-fracaso de la movilidad social individual, abordando las

posibilidades de constitución de esta intelectualidad de masas en un proyecto político autónomo, alteridad determinante de la élite neoliberal, surgida de las propias dinámicas expansivas y de trabajo de servicio del modelo. ¿Portan un proyecto posneoliberal los nuevos profesionales? ¿Puede la intelectualidad de masas abrir un nuevo ciclo histórico?

Habrá que ver qué pasa.

Sobre el autor

Víctor Orellana C. Investigador de la Fundación Nodo XXI (Santiago, Chile). Investigador del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile. Sociólogo y candidato a doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Chile. Fue director académico del Proyecto de Educación Experimental Parque Carén de la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como Subsecretario de Educación Superior en el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. Correo electrónico: victor.orellana@ciae.uchile.cl.

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

Cristian Cerón Prieto

INVESTIGADOR INDEPENDIENTE

El libro que se reseña, *The educational philosophy of Luis Emilio Recabarren: Pioneering Working-Class Education in Latin America* de María Alicia Rueda, ofrece iluminadores pasajes acerca del importante rol educativo que tuvo la prensa obrera para la organización de la clase en el contexto de la era del salitre en Chile, en medio de las paupérrimas condiciones laborales y de vida de los trabajadores de ese tiempo. La organización de la clase trabajadora en Chile se desarrolló en el marco internacional de una creciente emergencia del socialismo internacional como alternativa económica emancipatoria de la sociedad frente a la explotación capitalista, y estuvo atravesada por una ferviente proliferación de periódicos que permitían el debate, la reflexión y el crecimiento de la conciencia de los derechos de clase y de su rol educativo.

En el contexto de la era del salitre, Recabarren se transformó en un líder político que condujo la organización de los trabajadores en partidos, federaciones y cooperativas. Desde su trabajo como tipógrafo, Recabarren entró tempranamente en contacto con el periodismo, cuestión que resultó primordial tanto para su formación política como para su vocación de educador de la clase obrera. Ideas que sostuvo permanentemente, pues creía que la clase obrera debía educarse para cumplir un papel protagónico en la sociedad, y así concibió a la prensa como una herramienta fundamentalmente educativa. Este pensamiento lo condujo a fundar un gran número de periódicos y a organizar agrupaciones y federaciones de trabajadores, lo que más tarde lo elevaría a maestro de la revolución proletaria.

Para Recabarren, una sociedad civilizada era aquella en que el principio de igualdad atraviesa todas las disquisiciones de la vida cotidiana, al mismo tiempo que la clase trabajadora es una entidad civilizatoria que desempeña un rol educativo fundamental en este sentido. Los principales objetivos de la educación de la clase obrera corresponden para Recabarren a su regeneración y su emancipación, y en ese sentido encontró en los ideales socialistas una alternativa civilizatoria. Desde ellos fundamentó sus escritos y desplegó un programa que propuso nuevas alternativas educativas para la clase trabajadora y para la sociedad en general.

Los objetivos civilizatorios de Recabarren se combinaron con una férrea apuesta por cumplir con objetivos republicanos de escolarización y con nuevas formas de autoeducación de los trabajadores a través del uso de la prensa, de las propias escuelas y organizaciones y de la experiencia como trabajadores. Al mismo tiempo, la naturaleza "civilizatoria" de la sociedad burguesa se hizo cada vez más sospechosa cuando se percibía que no cumplía sus promesas, más aún cuando la revolución

bolchevique que funda la Unión Soviética reafirmaba internacionalmente los ideales socialistas y prometía el avance mundial hacia una nueva era civilizatoria cuyos protagonistas serían los trabajadores. En Chile en cambio, donde regía la Constitución de 1833 (que estuvo vigente hasta 1925), se negaba la condición de ciudadano a los analfabetos por lo que la defensa de la escolarización para la clase obrera constituía simultáneamente el asegurar un grado mínimo de participación política.

Sorprende la claridad de las convicciones con las que Recabarren afirma que es a través de las organizaciones de la clase trabajadora donde se favorecen las condiciones para el aprendizaje de las herramientas necesarias para convertirse en agente de cambio y transformación social. Otro hecho relevante tiene relación con la astucia para comprender la naturaleza de las organizaciones de trabajadores presentes en la época, distinguiendo entre organizaciones de corte mutualista y organizaciones de impronta de resistencia. La experiencia de Recabarren muestra que la combinación lúcida entre organizaciones de trabajadores en sindicatos, organizaciones mutuales y medios de difusión como una prensa autónoma podían conducir a la construcción de lo que más tarde se convertiría en el Partido Comunista de Chile, antes Partido Obrero Socialista, que entre otras cosas organizaba condiciones educativas para los dirigentes sindicales, al mismo tiempo que promovía la participación activa de sus militantes en los sindicatos.

Recabarren creía que la organización de la clase trabajadora no podría existir sin la prensa. La prensa de la clase trabajadora podría dotar de las condiciones necesarias a las organizaciones de la clase obrera para reflexionar sobre sus propias ideas y pensamiento. Por esta razón, la prensa se constituía como una herramienta educativa de tremenda relevancia porque permitía el estudio del pensamiento de clase. Al mismo tiempo, al no estar motivado por intereses económicos, el periodismo de la clase trabajadora se convierte en fuente de orientación ideológica, un núcleo organizativo, un combate teórico, un agitador de la lucha social y un propagandista de soluciones y objetivos para la clase. Otro de los hechos destacados dentro de un relato que se acompaña de exquisitas citas de Recabarren muy bien aprovechadas por María Alicia Rueda, está la necesidad de componer sindicatos con exclusividad de la clase trabajadora, al mismo tiempo que declara imposible mostrarse neutrales a las posiciones irreconciliablemente contrapuestas entre los patrones y los trabajadores. Es más, el Recabarren de María Alicia Rueda señala que mostrarse neutral corresponde a mostrarse a favor de los dueños del capital.

Según María Alicia Rueda (p.75), Recabarren reconocía importantes roles de la prensa al interior de los procesos de dinamización de la clase obrera: un importante rol civilizatorio, otro de emancipadora social, de defensora, de guía, de tribuno, de educadora y de organizadora de la clase. Uno de ellos destaca como protagonista por excelencia: el rol de la prensa como educadora de la clase obrera, de modo que esta encontrara sustento para fortalecerse. Recabarren pensaba que los intelectuales de la época debían producir mucho más en armonía con los avances y las necesidades de una perfecta organización de la clase trabajadora, algo que le permitiera a la clase obrera tomar conciencia sobre sus derechos. Estos planteamientos son reforzados por María Alicia Rueda (p. 80) cuando señala que la idea de una prensa de la clase trabajadora como fuente de educación para la organización habría tomado forma en 1912 con la fundación del periódico *El Despertar de los Trabajadores*, aunque las ideas del socialismo científico de Recabarren sobre "la organización perfecta de los trabajadores" y del "progreso social" como "progreso socialista" las comenzó tempranamente en Argentina y Europa

entre 1907 y 1908, momento en que se encontró de modo directo con la socialdemocracia.

Sin embargo, fue en la hegemonía proletaria donde se expresó el papel revolucionario de la prensa de la clase obrera porque permitía la educación de los trabajadores, comprender su papel en el contexto del capitalismo, conocer lo que debían hacer para concretar su emancipación y finalmente, para tomar control de su situación para hacerse cargo de la producción económica y del Estado. Recabarren afirmaba que las organizaciones no podían prosperar sin hacer uso de la prensa. Dice Rueda que

The main role of the working-class press was to educate the workers, first, as to their role in capitalism, then as to what they must do towards their emancipation, and finally to take control of their circumstances and prepare to take over production and the state. Without the working-class press, the organizations would not prosper (p.100).

El rol protagónico de las organizaciones de la clase obrera, para Recabarren, era el de educar a los trabajadores para ofrecerles la escolarización que el Estado no realizaba, al mismo tiempo que les enseñase sobre su situación y sus derechos para así generar posteriormente una conciencia revolucionaria de forma autónoma, más allá de la creación de expectativas e ilusiones exteriores.

En este sentido, el anhelado rol escolarizador del Estado, que no cumple, toma especial relevancia en el contexto de las reivindicaciones actuales de los movimientos sociales estudiantiles en Chile posdictadura, en tanto una de sus principales demandas se relaciona con la necesidad de modificar el acceso a las instituciones de educación superior en el horizonte de democratizarlo más allá de los méritos meramente académicos o intelectuales, sino más bien, vinculado a los deseos de movilidad y ascenso social motivados por la constatación de una abrumadora desigualdad social, económica y política. Deseos que reafirman la relevancia de la noción de igualdad en la educación en contraste con los discursos predominantes de la calidad que, como plantean Leyton y Slachevsky¹, tienden a naturalizar la desigualdad estructurada en el sistema educativo en Chile. Los autores antes mencionados utilizan la noción de igualdad que históricamente ha transcurrido a través del pensamiento comunista y socialista del siglo XX y que, tal como lo ha expuesto Paula Vidal², adquiere mayor robustez en la década de 1960, al conectar las experiencias de injusticia económica y política de los sectores populares y de las clases trabajadoras con las condiciones institucionales necesarias para el protagonismo de dichos grupos sociales en los campos de la economía y el poder.

En resumen, la obra aquí reseñada vuelve a poner al centro el pensamiento y ética de Recabarren sobre la igualdad como un valor necesario para pensar política e institucionalmente los diseños de la educación

¹ Daniel Leyton y Natalia Slachevsky, "Calidad como límite de la igualdad en educación. Naturalización de la desigualdad en la elite programática de centro-izquierda en Chile", *Revista Izquierdas* 50 (2021), 1-22.

² Paula Vidal, "The Notion of Equality in Chile's Communist and Socialist Left, 1960-1973", *Socialism and Democracy* 27, no. 2 (2013): 82-95.

Referencias bibliográficas

Leyton, Daniel y Natalia Slachevsky. "Calidad como límite de la igualdad en educación. Naturalización de la desigualdad en la elite programática de centro-izquierda en Chile." *Revista Izquierdas* 50 (2021): 1-22.

Vidal, Paula. "The Notion of Equality in Chile's Communist and Socialist Left, 1960-1973". *Socialism and Democracy* 27, no. 2 (2013): 82-95.

Sobre el autor

Cristian Cerón Prieto. Investigador independiente. Docente e investigador de la diferencia. Magíster en Estudios de Género y Cultura con mención en Humanidades por la Universidad de Chile. Correo electrónico: cristianceron@gmail.com.

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

Pléyade (ISSN: 0718-655X | e-ISSN 0719-3696) es una revista arbitrada de carácter internacional dedicada a las ciencias sociales y a las humanidades, fundada por el Centro de Análisis e Investigación Política de Chile en el año 2008. Es una publicación independiente desde el año 2016, que incentiva la discusión intelectual y académica de los fenómenos políticos, considerando temas ligados a ciencia política, sociología, filosofía y estudios culturales. *Pléyade* se dirige a un público científico internacional y recibe colaboraciones bajo la modalidad de artículo, reseña, entrevista e intervenciones, escritas en castellano, inglés o portugués. La revista es publicada bianualmente (junio-diciembre) en versiones impresa y electrónica.

ENFOQUE Y ALCANCE

Pléyade acepta contribuciones de carácter científico en castellano, inglés o portugués. Todos los artículos publicados serán sometidos a doble arbitraje ciego. Se incentiva la discusión intelectual y académica de los fenómenos políticos, considerando temas ligados a ciencia política, sociología, filosofía y estudios culturales. Se privilegia la publicación de artículos originales y resultantes de proyectos de investigación científica.

POLÍTICA DE SECCIONES

Pléyade está compuesta por cuatro secciones. La publicación de las contribuciones es decidida por el consejo editorial, con base en pareceres anónimos de revisores expertos en el objeto de estudio (double-blind peer review) y según la disponibilidad de espacio.

- Artículos: textos inéditos que provengan de investigación (hasta 10.000 palabras). Envíos abiertos.
- Reseñas: artículos bibliográficos originales referidos a publicaciones significativas para las humanidades y ciencias sociales (hasta 2.000 palabras). Envíos abiertos.
- Entrevistas: conversaciones con destacados investigadores sobre temas relevantes para el alcance de la revista (hasta 7.000 palabras). Envíos abiertos.
- Intervenciones: artículos breves dedicados a analizar alguna cuestión relevante para las humanidades y las ciencias sociales (hasta 5.000 palabras). Esta sección se incluye en los números donde el consejo editorial lo decide previamente.

PROCESO DE EVALUACIÓN POR PARES

Las propuestas de artículos serán revisadas por el equipo editorial y dos árbitros bajo referato ciego. Una vez recibidos los documentos, los artículos son evaluados por el equipo editorial y los editores invitados de acuerdo con su pertinencia respecto de la temática del número. Luego se envía una

copia anónima del artículo a dos árbitros, quienes evalúan y deciden –sobre la base de los criterios establecidos por el comité editorial de *Pléyade*– si los artículos están o no en condiciones de ser publicados.

El comité editorial considera los siguientes criterios como fundamentales al momento de evaluar un artículo: 1. interés del tema; 2. calidad teórica del artículo; 3. calidad argumentativa; 4. calidad de las conclusiones; 5. calidad de las referencias bibliográficas. La respuesta del arbitraje es enviada a los autores según un plazo que varía de 4 a 12 semanas, después del término de la convocatoria correspondiente. La resolución final de este proceso puede contemplar las siguientes alternativas:

- En el caso de ser rechazado el artículo, se comunicará al autor especificando las razones.
- En el caso que sea aprobado, pero con acotaciones, el/los autor/es deberán corregir su artículo a la luz de los comentarios elaborados por el proceso de arbitraje.
- En el caso de ser aprobado, el artículo será publicado en alguno de los tres números siguientes.

FRECUENCIA DE PUBLICACION

Pléyade es una publicación bianual (julio y enero).

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

La revista facilita el acceso sin restricciones a todo su contenido desde el momento de su publicación electrónica. La publicación no tiene ningún coste para los autores.

FORMA Y PREPARACIÓN DE MANUSCRITOS

Los autores que deseen colaborar deben enviar sus trabajos en formato Microsoft Word (.doc o .rtf) al correo electrónico: contacto@revistapleyade.cl. Los artículos y entrevistas deben ser de una extensión mínima de 7.000 palabras y máxima de 10.000 (sin incluir la bibliografía).

Los artículos y entrevistas deben cumplir con las siguientes características:

- Un título que se ajuste al contenido del artículo en castellano, inglés y portugués.
- Un resumen de 150 a 200 palabras, escrito en tercera persona en castellano, inglés y portugués.
- Entre 3 y 5 palabras clave en castellano, inglés y portugués.
- Usar el sistema de notas y bibliografía Chicago Style (ver: http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html).
- Títulos del artículo sin numeración y en negrita.
- Subtítulos del artículo sin numeración y en cursiva.
- Fuente Times New Roman 12
- No usar abreviaturas tales como cit., loc. cit., cfr. o cf. (véase la siguiente sección).

-Envío de tablas, cuadros e imágenes: se presentarán en el cuerpo del texto y en archivos aparte. Los gráficos (Excel) y las figuras (únicamente en formato jpg con una resolución no inferior a 300 dpi) deben ser presentados aparte. Las tablas y las figuras deben ser inéditas; en caso contrario, el autor debe obtener el respectivo permiso para su reproducción y citar la fuente en la leyenda.

Junto con el documento deben adjuntarse los siguientes archivos independientes:

-Una breve reseña biográfica que contenga el título del artículo, el nombre del(a) autor(a), filiación institucional (mencionando el país y ciudad), así como cualquier tipo de agradecimiento. Se promueve que los autores mencionen si los artículos son originados a partir de proyectos de investigación. Incluir fuente de financiamiento, nombre del proyecto, año, y código (si aplica)

-Una carta donde se declare que el artículo es original e inédito y que no se encuentra siendo sometido a evaluación en otra revista.

-Si algunos de los contenidos han sido publicados, o son parte de un trabajo más extenso, se debe adjuntar una carta en la que se informa al respecto.

Elaboración de citas y referencias bibliográficas

El comité editor solicita a los autores que la norma para citar fuentes esté basada en el formato Chicago Style, notas y bibliografía. Tanto las notas a pie de página como la bibliografía deben seguir estrictamente este formato, además las citas largas en el texto (aquellas que exceden las 5 o 6 líneas) se deben poner en bloque. Al momento de elaborar las citas se recomienda a los autores que consideren las siguientes recomendaciones:

Cuando por primera vez se cita un libro en el artículo, se debe poner a pie de página el nombre del autor seguido de su apellido y en seguida una coma, para luego señalar la referencia completa: Título en cursiva (ciudad de edición: editorial, año), páginas:

Ejemplo: 1 Hannah Arendt, *La condición humana* (Barcelona: Paidós, 1996), 211.

En las siguientes citas que se hagan a este mismo texto se debe incluir únicamente el apellido del autor seguido de una coma y luego el título de la obra o el título abreviado si este es demasiado largo (en cursiva), luego una coma y el número de página correspondiente:

Ejemplo: 1 Arendt, *La condición humana*, 55.

Si volvemos a citar una misma obra en la nota inmediatamente siguiente, solo se coloca la abreviatura *Ibid.* (en cursiva, con tilde y punto), seguida por el número de página que corresponde a la nueva cita:

Ejemplo: 1 Hannah Arendt, *La condición humana* (Barcelona: Paidós, 1996), 211.

Ejemplo: 2 *Ibid.*, 235.

Pero si se vuelve a citar la misma obra y la misma página en la nota inmediatamente siguiente, solo se coloca la palabra *Ibidem*. (en cursiva, con tilde y punto):

Ejemplo: 1 Hannah Arendt, *La condición humana* (Barcelona: Paidós, 1996), 211.

Ejemplo: 2 *Ibidem*.

Todas las citas deben ir del siguiente modo cuando se hace referencia a más de una página: 180-220; 135 y siguientes:

Ejemplo: 1 Arendt, *Sobre la revolución*, 106-110.

Ejemplo: 2 Habermas, *La lógica de las ciencias sociales*, 135 y siguientes.

Para citar artículos de revistas: nombre y apellido del autor, "Título del artículo" (entre comillas), Título de la revista (en cursiva) número o volumen de la revista (año de publicación): página específica que se está citando. El rango completo de páginas que ocupa el artículo solo se pone en la bibliografía:

Ejemplo: 1 Rodrigo Karmy, "Carl Schmitt y la política del anticristo. Representación, forma política y nihilismo", *Pléyade* 3 (2009): 27.

Para citar capítulos o artículos de libros: nombre y apellido del autor, "Título del artículo" (entre comillas), en Título del libro u obra general en la que se encuentra (en cursiva), comp. nombre y apellido del compilador en minúscula (si tiene) o ed. editor o entidad editora (ciudad de edición: editorial, año de la publicación), página específica que se está citando. El rango completo de páginas que ocupa el artículo solo se pone en la bibliografía:

Ejemplos:

Cristina Lafont, "Religión y esfera pública. ¿Cuáles son las obligaciones deliberativas de la ciudadanía democrática?", en *La actualidad de la crítica. Ensayos sobre la Escuela de Frankfurt*, ed. Nicolás del Valle (Santiago de Chile: Editorial Metales Pesados, 2015), 295.

Louis Althusser, "Ideología y aparatos ideológicos de Estado", en *Ideología: un mapa de la cuestión*, comp. Slavoj Žižek (Buenos Aires: Editorial Paidós, 2003), 15.

Para citar artículos de un diario o revista popular de internet: nombre y apellido del autor, "Título del artículo", nombre del medio en cursivas, fecha de publicación, fecha de consulta, link:

Ejemplo: 1 Silvana Vetö H., "Prácticas genocidas en la dictadura chilena, 1973-1990", *Revista Lecturas*, 7 de abril de 2011, consultado el 3 de mayo de 2016, <http://www.revistalecturas.cl/practicas-genocidas-en-la-dictadura-chilena-1973-1990/>.

Por su parte, la bibliografía completa debe ir al final del artículo ordenada alfabéticamente de acuerdo con apellido de los autores. La estructura es ligeramente similar a la de las notas a pie de página. Se lista a continuación:

Althusser, Louis. "Ideología y aparatos ideológicos de Estado". En *Ideología: un mapa de la cuestión*, compilado por Slavoj Žižek, 115-157. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2003.

- Arendt, Hannah. La condición humana. Barcelona: Paidós, 1996.
- . Sobre la revolución. Madrid: Alianza Editorial, 2004.
- Habermas, Jürgen. La lógica de las ciencias sociales. Madrid: Tecnos, 1990.
- Karmy, Rodrigo. “Carl Schmitt y la política del anticristo. Representación, forma política y nihilismo”. *Pléyade* 3 (2009): 25-42.
- Lafont, Cristina. “Religión y esfera pública. ¿Cuáles son las obligaciones deliberativas de la ciudadanía democrática?”. En *La actualidad de la crítica. Ensayos sobre la Escuela de Frankfurt*, editado por Nicolás del Valle, 293-329. Santiago: Editorial Metales Pesados, 2015.

RESEÑAS DE LIBROS

El equipo editorial está constantemente aceptando reseñas de libros. Se promueve el envío de reseñas acordes a las temáticas de las ediciones de la revista.

Los libros reseñados debieran:

- Presentar un interés general para los académicos y estudiantes en relación con lo político, desde las ciencias sociales y las humanidades.
- Referirse a títulos recientes.
- Los libros reseñados deben ser en castellano, inglés o portugués. Algunas excepciones a la regla podrían ser reseñas de libros que no hayan sido escritos en alguno de esos idiomas, pero que representen una contribución académica.
- Tener entre 1000 y 2000 palabras.
- Presentarse en un archivo en formato Microsoft Word (.doc o .rtf).
- Presentarse con referencias completas en formato Chicago Style, usando el sistema de notas al pie y bibliografía (ver: http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html o las indicaciones del presente documento).
- Incluir los detalles completos del libro (autor(es), ciudad de publicación, editorial, fecha de publicación, ISBN, cantidad de páginas).
- Incluir una breve reseña biográfica que no supere las 100 palabras. Debe contener el nombre del(a) autor(a), filiación institucional (mencionando el país y ciudad). Las propuestas deben ser enviadas directamente a: contacto@revistapleyade.cl

DESCRIPCIONES DE USO Y DERECHOS DE AUTOR

La revista es publicada por un equipo editorial independiente sin fines de lucro, en Chile. A menos que sea establecido, todos los contenidos de la edición electrónica son distribuidos bajo la licencia “Creative Commons Attribution-Noncommercial”. La revista rechaza cualquier interés comercial en el trabajo que publica.

La revista se compromete a apoyar el máximo acceso al trabajo académico sin comprometer la calidad o la libertad académica. De acuerdo con esto, todo el contenido de cada número es accesible de forma universal y permanente sin suscripción o barreras de pago.

Los autores conservan los derechos de autor sobre su trabajo publicado en la revista. *Pléyade* no podrá publicar cualquier artículo en traducciones, antologías, etcétera, sin el consentimiento explícito del autor. Los autores le otorgan a la revista una licencia perpetua, pero no exclusiva, para publicar la versión del registro de sus artículos. Después de la publicación, los autores son libres de compartir sus artículos o volver a publicarlos en otro lugar, siempre y cuando la publicación original en *Pléyade* se cite explícitamente.

DECLARACIÓN DE ÉTICA PARA PUBLICACIÓN

La declaración de la ética de publicación de revista *Pléyade* se basa en las directrices sobre mejores prácticas desarrolladas por el Comité de Ética de las Publicaciones (COPE) disponible en <http://publicationethics.org/>

Editores y comité editorial

Cada envío es manejado por un solo editor desde el principio hasta el fin. Los editores deben a los autores asignados el debido cuidado, equidad y respeto. Eso incluye una comunicación cortés, honesta, rápida y consistente; proteger el anonimato de las comunicaciones y los derechos morales de los autores sobre su trabajo; la gestión de la revisión por pares de manera eficiente para que los autores reciban una decisión rápida (entre 4 y 12 semanas), y manteniendo a los autores informados sobre cualquier retraso. Las decisiones finales son tomadas por el editor responsable. El proceso de revisión por pares no sustituye su juicio, sino que proporciona recursos de expertos para orientarlo. Decisiones editoriales en todo momento tendrán que basarse en estándares académicos, pero también deberán tener en cuenta las exigencias de la práctica de la gestión de una publicación académica. La labor del comité editorial en el proceso de revisión es el apoyo en la coordinación, promoción y planificación de la revista. Los miembros del comité editorial proponen lectores o árbitros para los artículos enviados a la revista.

Autores

Los autores declaran que su artículo no es sustancialmente similar a los que han publicado previamente y que no está actualmente bajo consideración en cualquier otra publicación; que su artículo distingue con claridad su propia forma de pensar de las ideas desarrolladas por otros autores, siguiendo las mejores prácticas académicas de citación y referencias; que todas las obligaciones legales pertinentes (permisos de derechos de autor, difamación, etcétera) se han cumplido; que cualquier conflicto sustantivo de interés conocido por el autor, que podría habilitar a un tercero para cuestionar la neutralidad del artículo, ha sido declarado al editor responsable. Los editores pueden rechazar un envío sin más justificación si alguna de estas declaraciones es falsa o incompleta. La revista no tendrá ninguna responsabilidad por las consecuencias legales derivadas de la insuficiencia

de los autores para cumplir con la legislación pertinente o con los derechos de autor. En los casos de varios autores, el correspondiente autor es responsable de asegurar que los coautores están debidamente acreditados y que han sido debidamente informados y consultados en todas las etapas en el proceso de publicación. Si un autor descubre un error significativo en su artículo después de su publicación, debe notificar al editor responsable de inmediato y cooperar en su corrección o retracción.

Árbitros

Las evaluaciones deben realizarse de manera objetiva y centrarse exclusivamente en el contenido académico de los manuscritos. Las críticas personales del autor son inadecuadas. Los árbitros deben expresar sus puntos de vista con claridad y apoyados por argumentos. Observaciones destinadas al autor deben formularse con cuidado y respeto. Las evaluaciones de manuscritos son documentos confidenciales: no deben ser compartidas o discutidas con los demás (salvo con la autorización expresa del editor responsable). El anonimato de árbitros será protegido por el editor, a menos que ese derecho no se aplique de forma explícita por el árbitro. La tarea central de un árbitro es evaluar la originalidad, la coherencia y la importancia de cada artículo. Con la realización de un reporte de evaluación los editores se comprometen a considerar seriamente la decisión a la que se llega. Sin embargo, los editores toman sus decisiones finales no solo sobre la base de las conclusiones de los árbitros, sino además de la capacidad de persuasión de su razonamiento, sobre todo cuando los árbitros no están de acuerdo en sus informes. Es esencial que los árbitros expliquen sus conclusiones de manera tal que tanto los editores como los no expertos en el tema pueden entender.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Pléyade (ISSN: 0718-655X | e-ISSN: 0719-3696) is an international peer reviewed journal dedicated to the Humanities and Social Sciences funded the year 2008 by the Centre for Political Analysis and Research in Santiago, Chile. The journal is an independent publication since 2016. This publication encourages intellectual and academic discussion of political phenomena, from a variety of disciplinary and interdisciplinary perspectives including political science, sociology, philosophy, and cultural studies. *Pléyade* is aimed at an international scientific audience and receives contributions such as articles, book reviews, interviews and interventions, written in Spanish, English, and Portuguese. The journal is published biannually (June-December) in print and electronic versions.

FOCUS AND SCOPE

Pléyade accepts scientific contributions in Spanish, English, and Portuguese. All published articles will be submitted to double blind review. The journal encourages intellectual and academic discussion of political phenomena, from a variety of disciplines including political science, sociology, philosophy, and cultural studies. Original manuscripts and scientific results from research projects are welcome.

SECTIONS POLICIES

Pléyade consists of four sections. The publication of contributions is determined by the Editorial Board, based on expert opinions of anonymous reviewers in the object of study (double-blind peer review) and the availability of space.

- Articles: unpublished texts coming from research (10,000 words).
- Interviews: Conversations with leading researchers relevant to the scope of the journal (7,000 words).
- Book Reviews: original bibliographic articles on significant publications for the humanities and social sciences (2,000 words).
- Interventions: brief articles dedicated to analyzing any relevant issue for the humanities and social sciences (up to 5,000 words). This section is included in the issues where the editorial board decides previously.

PUBLICATION FREQUENCY

Pléyade is a biannual publication (July and January).

OPEN ACCESS POLICY

Pléyade provides unrestricted access to all its contents from the time of its electronic publication. The publication has no cost to authors.

PEER REVIEW PROCESS

Article manuscripts will be reviewed by the editorial team and two blind referees. After receiving the documents, the items are evaluated by the editorial team and guest editors according to their relevance to the theme of number. Then, an anonymous copy of the article is sent to two referees who evaluate and decide –based on the criteria established by the editorial board of the journal *Pléyade*– if the manuscript is of publishable quality.

The editorial team considers the following criteria: 1. Interest of the subject; 2. theoretical quality; 3. quality of argumentation; 4. quality of the conclusions; 5. quality of references. The reviews are sent back to the authors within a period ranging from 4-12 weeks after the end of the corresponding call for papers. The final decision on the manuscript can take the following forms:

- Rejection: the author will be contacted specifying the reasons.
- Approved, but with modifications: the author/s should correct the article according to the comments made by the editors.
- Approved: the article will be published in any of the next three numbers.

MANUSCRIPT PREPARATION¹

Authors should send their papers in Microsoft Word (.doc) or RTF format to the following email: contacto@revistapleyade.cl Manuscripts must be of a minimum length of 7,000 words and a maximum of 10,000 words (not including the bibliography).

- Articles and Interviews must have the following characteristics:
 - A title specifying the content of the article in Spanish, English, and Portuguese.
 - A summary of 150-200 words (written in the third person) in Spanish, English, and Portuguese.
 - Between 3 and 5 key words in Spanish, English, and Portuguese.
 - Use the notes and bibliography system Chicago Style (http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html).
 - Articles titles in bold letters and without numeration.
 - Articles subtitles in italics and without numeration
 - Font Times New Roman 12
 - Do not use abbreviations such as cit., loc. cit., cfr. o cf. (see next section).
 - Charts, graphics, or images: they should be included in the body of the text and in separate files (JPG format and a resolution equal or over 250 dpi). The figures must be unpublished.

Otherwise, the author must obtain the respective license to reproduce and cite the source in the legend.

Also, the following separate files must be attached:

-A brief biographical note that contains the article title, author name, institutional affiliation (including country and city), as well as acknowledgment to people. The journal encourages authors to mention if the articles are originating from research projects. Include funding source, project name, year, and code (if applicable)

-A letter stating that the article is a piece of original and unpublished work and is not currently under evaluation in another journal.

-If some contents have already been published, or are part of a larger work, a letter should be attached in which this republication is reported.

Preparation of quotations and references

Authors are expected to format quotations according to Chicago Style. Both footnotes and bibliography should strictly follow this format. Also long quotations (those that exceed 5 or 6 lines) should be placed in block in the text. In preparing quotations and references, please consider the following recommendations:

The first time a book is cited, one must put first the author's first name, then their surname followed by a comma. Then comes the full reference with title in italics (city publishing: publisher, year), pages:

Example: 1 Hannah Arendt, *The Human Condition* (Chicago: The University of Chicago Press, 1998), 211.

Subsequent references of the same text should have the author's surname, followed by the title of the work, or the short title if it is too long, then a comma and page number:

Example: 1 Arendt, *The Human Condition*, 55.

If the same work is quoted immediately after, the abbreviation *Ibid.* is used (with point), followed by the page number corresponding to the new quotation:

Example: 1 Hannah Arendt, *The Human Condition* (Chicago: The University of Chicago Press, 1998), 211.

Example: 2 *Ibid.*, 235.

But if the same work and the same page is quoted immediately after, the abbreviation *Ibidem.* should be used (with point):

Example: 1 Hannah Arendt, *The Human Condition* (Chicago: The University of Chicago Press, 1998), 211.

Example: 2 *Ibidem*.

All quotes must be as follows when referring to more than one page: 180-220; 135 ff.

Example: 1 García Düttmann, *Philosophy of Exaggeration*, 106-109.

Example: 2 Nirenberg, *Anti-Judaism. The Western Tradition*, 135 and ff.

To quote journal articles: name and surname of the author, "Article Title" (in quotes), Title of the journal (in italics), the number or volume of the issue (year publication): specific page being quoted. The complete range of pages occupied by the single item is placed in the bibliography:

Example: 1 Alice Ormiston, "The Spirit of Christianity and Its Fate: Towards a Reconsideration of the Role of Love in Hegel", *Canadian Journal of Political science / Revue canadienne de science politique* 35 (2002): 504.

To quote book chapters: name and surname of the author, "Article Title" (in quotes), in Title of book or general work in which it is found (in italics), ed. editor(s) name and surname in small letters and/or publisher (city of publication: publisher, year of publication), specific page being quoted. The complete range of pages occupied by the article only appears in the bibliography:

Example:

Hans-Friedrich Fulda, " 'Science of the Phenomenology of Spirit ' : Hegel's Program and its Implementation, " in Hegel's "Phenomenology of Spirit." A Critical Guide, ed. by Dean Moyar and Michael Quante (Cambridge: Cambridge University Press, 2008), 25.

To quote an article in a newspaper or popular magazine: name and surname of the author (if there is no author, the citation starts with the article title), "Article Title," name of the newspaper or popular magazine, date it was published, accessed followed by date it was accessed, link (emphasis added):

Example: 1 "Pakistan says US Drone Strike that Killed Taliban Leader violated Its Sovereignty," *The Guardian*, May 22, 2016, accessed May 23, 2016, <http://www.theguardian.com/world/2016/may/22/pakistan-us-drone-strike-taliban-violated-its-sovereignty>.

The complete bibliography should go at the end of the article ordered alphabetically according to the name of the authors. The structure is almost the same as that of the footnotes page, listed as it follows:

Arendt, Hannah. *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press, 1998.

Fulda, Hans-Friedrich. " 'Science of the Phenomenology of Spirit ' : Hegel's Program and its Implementation. " In Hegel's "Phenomenology of Spirit." A Critical Guide, edited by Dean Moyar and Michael Quante, 21-42. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

García Düttmann, Alexander. *Philosophy of Exaggeration*. Translated by James Phillips. London: Continuum, 2007.

Nirenberg, David. *Anti-Judaism. The Western Tradition*. New York: W. W. Norton, 2014.

Ormiston, Alice. "The Spirit of Christianity and Its Fate: Towards a Reconsideration of the Role of Love in Hegel". *Canadian Journal of Political science / Revue canadienne de science politique* 35 (2002): 499-525.

"Pakistan says US Drone Strike that Killed Taliban Leader violated Its Sovereignty." *The Guardian*, May 22, 2016. Accessed May 23, 2016. <http://www.theguardian.com/world/2016/may/22/pakistan-us-drone-strike-taliban-violated-its-sovereignty>.

BOOK REVIEWS'

The editorial team accepts book reviews. We encourage reviews that fit with the themes of the special issues of the journal.

On books and reviews:

- The book under review should be of general interest to scholars and students in relation to politics, from any discipline in the social sciences and humanities.
- The book under review should be in Spanish, English, and Portuguese. Some exceptions may be made for books not written in some of these languages, if they represent an important academic contribution.
- Review refers to recent titles.
- Reviews should be between 1000-2000 words.
- Introduce a file in Microsoft Word (.doc) or RTF format.
- With full references in Chicago Style format, using the system of footnotes and bibliography (see http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html or at the end of this document).
- Include full details of the book (the author(s), city of publication, publisher, date of publication, ISBN, number of pages).
- Include a brief biographical note of no more than 100 words. It must contain the name of the reviews author(s), institutional affiliation (including the country and city). Proposals should be sent directly to: contacto@revistapleyade.cl.

USE DESCRIPTION AND COPYRIGHT

The journal is published by an independent non-profit organization in Chile, supported by editorial team. Unless otherwise established, all contents of the electronic edition are distributed under a license "Creative Commons Attribution-Noncommercial". The journal disavows any commercial interest in the work it publishes.

The journal is committed to supporting maximum access to scholarly work without compromising quality or academic freedom. In accordance with this, the entire contents of every issue are permanently and universally available online without subscription or payment barriers.

Authors retain copyright over their work published in the journal. The journal will not re-publish any article, for example in translations, anthologies, and so on, without the author's explicit consent.

Authors grant the journal a perpetual but non-exclusive license to publish the version of scholarly record of their articles. After publication, authors are free to share their articles, or to republish them elsewhere, so long as the original publication in *Pléyade* is explicitly cited.

STATEMENT OF PUBLICATIONS ETHICS

The statement of the journal *Pléyade*'s publication ethics is based on the best practice guidelines developed by the Committee on Publication Ethics (COPE) available at <http://publicationethics.org/> Editors and Editorial Board

Each submission is managed by a chief editor from start to finish. Editors owe their assigned authors due care, fairness, and respect. That includes such performances as: honest, prompt, consistent, and polite communication; protecting the anonymity of submissions and the moral rights of authors' over their work; managing peer-review efficiently so that authors receive a decision quickly (between 4-12 weeks), and keeping authors informed about any delays. Final decisions are made by the editor in chief. The peer-review process is not supposed to replace their judgment, but to provide expert resources to guide it. Editorial decisions will at all times be founded on academic standards, but will also take into account the practical requirements of managing an academic publication. The editorial board supports in the coordination, promotion and planning of the journal. The editorial board members propose readers or referees for articles submitted to the journal.

Authors

Authors declare that their article is not substantially similar to one that they have published previously or that is presently under consideration at any other publication; their article clearly distinguishes their own thinking from the ideas and claims developed by others, following best academic practice in their citation and referencing; all relevant legal obligations (copyright permissions, defamation, and the like) have been complied with; any substantive conflict of interest known to the author—that might lead a third party to question the neutrality of the article—has been declared to the editor in chief. The editors may reject a submission without further justification if any of these declarations is false or incomplete. The journal will take no responsibility for legal liabilities resulting from authors' failure to comply with relevant law, such as concerning copyright. In cases of multiple authors, the corresponding author is responsible for ensuring that co-authors are properly credited, and that they have been adequately informed and consulted at every stage in the publication process. If an author discovers a significant error in their article after publication, they should notify the editor immediately and cooperate in its correction or retraction.

Referees

Reviews should be conducted objectively and focus entirely on the academic content of the manuscripts. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments. Remarks intended for the author should be phrased carefully and respectfully. Review manuscripts are confidential documents: they must not be shared or discussed with others (unless with the explicit permission of the editor). The anonymity of referees will be protected by the editor, unless that right is explicitly waived by the referee. The central task for a referee is to evaluate the scholarly originality, coherence, and significance of a submission. By commissioning a review report the editors undertake to consider it seriously in coming to their decision. Nevertheless, editors make their final decisions not merely on the basis of the referees' conclusions, but on the persuasiveness of their reasoning, especially when referees disagree in their reports. It is essential that referees explain their conclusions in a way that the editors can understand as non-experts in the topic of the submission.

INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

Pléyade (ISSN: 0718-655X | e-ISSN 0719-3696) é uma revista de seleção e carácter internacional, dedicada às ciências sociais e humanidades, fundada no ano de 2008 pelo Centro de Análise e Pesquisa Política do Chile. É uma publicação independente que desde o ano 2016 incentiva a discussão intelectual e acadêmica de fenômenos políticos, considerando temas ligados à ciência política, sociologia, filosofia e estudos culturais. *Pléyade* se dirige a um público internacional e recebe colaborações nas modalidades de artigos, resenhas, entrevistas e intervenções escritas em espanhol, inglês ou português. A revista é publicada bianualmente (junho e dezembro) em versões impressas e eletrônicas.

FOCO E ALCANCE

Pléyade aceita contribuições de carácter científico em espanhol, inglês ou português. Todos os artigos publicados serão previamente submetidos a uma dupla triagem cega. Na revista é incentivada a discussão intelectual e acadêmica dos fenômenos políticos, considerando temas ligados às ciências políticas, sociologia, filosofia e estudos culturais. É priorizada a publicação de artigos originais e resultantes de projetos de pesquisa científica.

POLÍTICA DAS SEÇÕES

Pléyade está composta por quatro seções. A publicação das contribuições é decidida pelo conselho editorial, com base em pareceres anônimos de revisores especialistas no objeto de estudo (double-blind peer review) e segundo a disponibilidade de vagas.

- Artigos: textos inéditos que venham de uma pesquisa (até 10.000 palavras). Envios abertos.
- Resenhas: artigos bibliográficos originais referentes às publicações significativas para as humanidades e as ciências sociais (até 2.000 palavras). Envios abertos.
- Entrevistas: conversações com destacados pesquisadores acerca de temáticas relevantes para a linha editorial da revista (até 7.000 palavras). Envios abertos.
- Intervenções: artigos breves dedicados a analisar alguma questão relevante para as humanidades e as ciências sociais (até 5.000 palavras). Esta seção se inclui nos números onde o conselho editorial tenha combinado previamente.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARES

Os artigos propostos serão revisados pela equipe editorial e dois pareceristas de referência em arbitragem cega. Uma vez recebidos os documentos, os artigos serão avaliados pela equipe editorial e pelos editores convidados de acordo com a sua pertinência na temática do número em questão. Logo, será enviada uma cópia anônima do artigo a dois pareceristas, os que avaliarão e decidirão - segundo

as bases e critérios pré-estabelecidos pela equipe editorial de *Pléyade* - se os artigos estão ou não em condições de serem publicados.

A equipe editorial leva em consideração os seguintes critérios como fundamentais na hora de avaliar cada artigo: 1. Interesse do tema; 2. Qualidade teórica do artigo; 3. Qualidade argumentativa; 4. Qualidade das conclusões; 5. qualidade das referências bibliográficas. A resposta do parecer será encaminhada aos autores dentro do prazo de 4 e 12 semanas após finalizada a submissão dos textos. A resolução final deste processo poderá contemplar as seguintes alternativas:

- No caso de o artigo ser rejeitado, se comunicará ao autor com as razões específicas correspondentes.
- No caso de ser aprovado, porém, com alguns requerimentos pontuais, o/os autor/es deverão corrigir o seu artigo à luz dos comentários elaborados pelo processo de seleção.
- No caso de ser aprovado, o artigo será publicado em alguma das próximas três edições.

FREQUÊNCIA DA PUBLICAÇÃO

Pléyade é uma publicação bianual (julho e janeiro).

POLÍTICA DE LIVRE ACESSO

A revista facilita o acesso sem restrição a todo seu conteúdo a partir da publicação eletrônica. A publicação não tem custo algum para os autores.

FORMA E PREPARAÇÃO DE MANUSCRITOS

Os autores que desejarem colaborar devem encaminhar os seus textos no formato Word (*.doc ou *.rtf) para o e-mail: contacto@revistapleyade.cl. Os artigos e entrevistas devem ter uma extensão mínima de 7.000 e máxima de 10.000 palavras (sem incluir a bibliografia).

Os artigos e entrevistas devem cumprir as seguintes características:

- Um título ajustado ao conteúdo do artigo em Espanhol, Inglês e Português.
- Um resumo de 150 a 200 palavras, redigido em terceira pessoa no Espanhol, Inglês e Português.
- De 3 a 5 palavras-chaves em Espanhol, Inglês e Português.
- Uso do sistema de citações e bibliografia Chicago Style (conferir em: http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html)
- Títulos do artigo sem numeração e em negrito.
- Subtítulos do artigo sem numeração e em itálico.
- Fonte Times New Roman 12.
- Não usar abreviaturas tais como cit., loc. cit., cfr. ou cf. (confira na próxima seção).

-Envio de tabelas, quadros e imagens: se apresentarão no corpo do texto e em arquivos separados. Os gráficos (Excel) e as figuras (unicamente em formato .jpg com resolução não inferior a 300 dpi) devem ser apresentados em separado. As tabelas e as figuras devem ser inéditas; caso contrário, o autor deve obter a permissão respectiva para sua reprodução e citar a fonte no rodapé.

Junto com o documento se deve anexar os seguintes arquivos independentes:

-Uma breve resenha biográfica que inclua o título do artigo, o nome do(a) autor(a), filiação institucional (mencionando país e cidade), assim como qualquer tipo de agradecimento. Se incentiva que os/as autores(as) mencionem se os artigos são originados a partir de projetos de pesquisa. Incluir fonte de financiamento, nome do projeto, ano e código (quando tiver).

-Uma carta onde se declare que o artigo é original e inédito e que não se encontra sendo avaliado para publicação em outra revista.

-Se alguns dos conteúdos já foram publicados, ou são parte de um trabalho mais abrangente, se deve anexar uma carta informando a respeito.

Elaboração de citas e referências bibliográficas

A equipe editorial solicita aos autores que a norma de citações esteja no formato Chicago Style, notas e bibliografia. Assim, tanto as notas de rodapé quanto a bibliografia devem seguir rigorosamente este formato, além do mais, as citações longas que estejam dentro do texto (aquelas que ultrapassem 5 ou 6 linhas), devem ser colocadas em parágrafo recuado. Ao momento de elaborar as citas recomenda-se aos autores considerar o seguinte:

Quando o livro é citado pela primeira vez dentro do artigo, se deve colocar no rodapé o nome do autor junto com seu sobrenome e, em seguida uma vírgula, para finalmente escrever a referência inteira: Título em itálico (cidade de edição: editora, ano), páginas:

Exemplo: 1 Hannah Arendt, *La condición humana* (Barcelona: Paidós, 1996), 211.

Nas seguintes citações que sejam feitas sobre o mesmo texto, somente se deve incluir o sobrenome do autor, uma vírgula e finalmente o título completo da obra ou se for muito longo, uma versão abreviada deste (em itálico), depois uma vírgula e a página correspondente:

Exemplo: 1 Arendt, *La condición humana*, 55.

Se a mesma obra for citada em uma nota imediatamente seguinte, apenas se coloca a abreviatura *Ibid.* (em itálico, com til e ponto), seguido pelo número de página que corresponde à nova citação:

Exemplo: 1 Hannah Arendt, *La condición humana* (Barcelona: Paidós, 1996), 211.

Exemplo: 2 *Ibid.*, 235.

Mas, se voltar a citar a mesma obra e a mesma página na nota imediatamente seguinte, coloca-se a palavra *Ibidem.* (em itálico, com til e ponto):

Exemplo: 1 Hannah Arendt, *La condición humana* (Barcelona: Paidós, 1996), 211.

Exemplo: 2 *Ibidem*.

Todas as citações devem estar da seguinte maneira quando se fizer referência a mais de uma página: 180-220; 135 e seguintes:

Exemplo: 1 Arendt, *Sobre la revolución*, 180-220.

Exemplo: 2 Habermas, *La lógica de las ciencias sociales*, 135 e seguintes.

Para citações de artigos de revistas: nome e sobrenome do autor, “Título do artigo” (entre aspas), Título da revista (em itálico) número ou volume da revista (ano da publicação): página específica que estiver sendo citada. A quantidade completa de páginas que ocupa o artigo é colocada na bibliografia uma única vez:

Exemplo: 1 Rodrigo Karmy, “Carl Schmitt y la política del anticristo. Representación, forma política y nihilismo”, *Pléyade* 3 (2009): 27.

Para citar capítulos ou artigos de livros: nome e sobrenome do autor, “Título do artigo” (entre aspas), no Título do livro ou obra geral em que se encontra (em itálico), comp. Nome e sobrenome do compilador em minúscula (se tiver) ou ed. Editor ou entidade editora (cidade de edição: editorial, ano da publicação), página específica que estiver citando. A quantidade completa de páginas ocupadas pelo artigo somente se coloca na bibliografia.

Exemplos:

Cristina Lafont, “Religión y esfera pública. ¿Cuáles son las obligaciones deliberativas de la ciudadanía democrática?”, en *La actualidad de la crítica. Ensayos sobre la Escuela de Frankfurt*, ed. Nicolás del Valle (Santiago do Chile: Editorial Metales Pesados, 2015), 295.

Louis Althusser, “Ideología y aparatos ideológicos de Estado”, en *Ideología: un mapa de la cuestión*, comp. Slavoj Žižek (Buenos Aires: Editorial Paidós, 2003), 15.

Para citações de artigos de um jornal ou revista popular da internet: nome e sobrenome do autor, “Título do artigo”, nome da mídia em itálico, data de publicação, data da consulta, link:

Exemplo: 1 Silvana Vetö H., “Prácticas genocidas en la dictadura chilena, 1973-1990”, *Revista Lecturas*, 7 de abril de 2011, consultado em 3 de maio de 2016, <http://www.revistalecturas.cl/practic-genocidas-en-la-dictadura-chilena-1973-1990/>.

Contudo, a bibliografia deve estar completa ao final do artigo, organizada alfabeticamente de acordo com o sobrenome dos autores. A estrutura será semelhante às notas de rodapé. Desta maneira:

Althusser, Louis. “Ideología y aparatos ideológicos de Estado”. En *Ideología: un mapa de la cuestión*, compilado por Slavoj Žižek, 115-157. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2003.

Arendt, Hannah. *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 1996.

—. *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

Habermas, Jürgen. La lógica de las ciencias sociales. Madrid: Tecnos, 1990.

Karmy, Rodrigo. "Carl Schmitt y la política del anticristo. Representación, forma política y nihilismo". *Pléyade* 3 (2009): 25-42.

Lafont, Cristina. "Religión y esfera pública. ¿Cuáles son las obligaciones deliberativas de la ciudadanía democrática?". En La actualidad de la crítica. Ensayos sobre la Escuela de Frankfurt, editado por Nicolás del Valle, 293-329. Santiago: Editorial Metales Pesados, 2015.

RESENHAS DE LIVROS

A equipe editorial está constantemente aceitando resenhas de livros. Incentiva-se o envio de resenhas de acordo com as temáticas das edições da revista.

Os livros resenhados devem:

- Apresentar um interesse geral para acadêmicos e estudantes com relação à política e a partir das ciências sociais e humanidades.
- Referência a títulos recentes.
- Os livros resenhados devem ser em Espanhol, Inglês ou Português. Algumas exceções na regra podem ser resenhas de livros que não tenham sido escritos em algum desses idiomas, mas que, no entanto, representem uma contribuição acadêmica.
- Ter entre 1000 e 2000 palavras.
- Apresentar-se em um arquivo de formato Word (.doc ou .rtf)
- Apresentar-se com referências completas em formato Chicago Style, usando o sistema de notas de rodapé, bibliografia (ver: http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html ou as indicações deste documento).
- Incluir os detalhes completos do livro (autor(a/es/as), cidade da publicação, editora, data de publicação, ISBN, quantidade de páginas).
- Incluir uma breve resenha biográfica que não supere as 100 palavras. Deve conter o nome dos(as) autores(as), afiliação institucional (país e cidade). As propostas devem ser enviadas diretamente a: contacto@revistapleyade.cl

DESCRIÇÕES DE USO E DIREITOS AUTORAIS

A revista é publicada no Chile por uma equipe editorial independente sem fins lucrativos. A menos que seja estabelecido, todos os conteúdos da edição eletrônica são distribuídos sob a licença "Creative Commons Attribution-Noncommercial". A revista rejeita qualquer interesse comercial dentro dos trabalhos publicados.

A revista se compromete a apoiar brindando maior acesso ao trabalho intelectual, sem abrir mão da qualidade ou liberdade acadêmica. Dessa forma, todo o conteúdo de uma edição é acessível de maneira universal e permanente sem subscrição nem barreiras de cobranças.

Os autores detém os direitos autorais sobre seu trabalho publicado na revista. *Pléyade* não poderá publicar qualquer artigo em tradução, antologias, etc. sem o consentimento explícito do autor. Os

autores cedem à revista uma licença perpétua, mas não exclusiva da publicação da versão do registro de um de seus artigos. Depois da publicação, os autores estão livres para compartilhar os seus artigos ou republicar em outro lugar, sempre que a publicação original na *Pléyade* esteja explicitamente citada.

DECLARAÇÃO ÉTICA PARA A PUBLICAÇÃO

A declaração da ética de publicação da revista *Pléyade* se fundamenta nas diretrizes sobre as melhores práticas desenvolvidas pela Comissão Ética das Publicações (COPE), disponibilizadas em <http://publicationethics.org/>.

Editores e equipe editorial

Cada envio, desde o começo até o fim, é acompanhado por apenas um editor. Os editores devem aos respectivos autores o devido cuidado, equidade e respeito. Tais incluem uma comunicação cortês, honesta, rápida e consistente; zelando pela proteção do anonimato das comunicações e direitos morais dos autores sobre seus trabalhos; a gestão da revisão pelos pares será ágil para que os autores recebam uma decisão rápida (de 4 e 12 semanas), mantendo os autores informados acerca de qualquer atraso. As decisões finais são tomadas pelo editor-chefe. O processo de revisão por pares não substitui o juízo do editor, senão que proporciona recursos profissionais para orientá-lo. Decisões editoriais terão que basear-se em um patamar acadêmico, além de levar em consideração as exigências da prática da gestão de uma publicação acadêmica. No processo de revisão, a tarefa da equipe editorial é apoiar na coordenação, promoção e planejamento da revista. Os membros da equipe editorial propõem leitores ou pareceristas para os artigos submetidos à revista.

Autores

Os autores devem declarar: que seu artigo não é substancialmente semelhante a outros previamente publicados e que não está nesse momento sendo submetido em qualquer outro tipo de publicação; que no seu artigo se percebe com clareza a própria forma de pensamento respeito das ideias desenvolvidas por outros autores, respeitando uma boa prática acadêmica de citações e referências; que todas as obrigações legais pertinentes (permissão de direitos autorais, difamação, etc.) foram cumpridas; que qualquer conflito de interesse de conhecimento do autor, que poderia habilitar um terceiro para questionar a neutralidade do artigo, tenha sido declarado ao editor-chefe. Os editores podem rejeitar um envio sem justificção no caso em que tais declarações sejam falsas ou incompletas. A revista não terá responsabilidade alguma pelas consequências legais derivadas da insuficiência dos autores no cumprimento da legislação pertinente ou acerca dos coautores sobre os direitos autorais. No caso de vários autores, um deles será responsável por garantir que os demais autores estejam devidamente creditados, informados e consultados em todas as etapas do processo de publicação. Se um autor

descobrir um erro significativo no seu artigo depois da publicação, deve notificar imediatamente ao editor-chefe e cooperar na correção ou errata.

Pareceristas

Os pareceres devem ser realizados de maneira objetiva e focados exclusivamente no conteúdo acadêmico dos textos. As críticas pessoais ao autor são inadequadas. Os pareceristas devem expressar suas apreciações com clareza e fundamento. Observações destinadas ao(à) autor(a) devem ocorrer com cuidado e respeito. As avaliações dos textos são documentos confidenciais: não devem ser compartilhados ou discutidos com outros (com exceção de quando houver autorização explícita do editor-chefe). O anonimato dos pareceristas será protegido pelo editor, a não ser que esse direito não se aplique de forma explícita por conta do parecerista. A principal tarefa de um parecerista é avaliar a originalidade, coerência e importância de cada artigo. Com a realização de um relatório de avaliação a equipe editorial se compromete a considerar a decisão definitiva. Contudo, os editores não fazem sua decisão final apenas com as conclusões dos pareceristas, mas também com a capacidade de persuasão do seu raciocínio, sobretudo, quando os pareceristas não estão de acordo em seus informes. É essencial que os pareceristas expliquem suas conclusões de maneira tal que, tanto os editores quanto os leigos na área possam compreender.

IBEROAMERICANA

AMÉRICA LATINA ESPAÑA - PORTUGAL

Ensayos sobre letras
historia y sociedad
Notas. Reseñas
iberoamericanas

IBEROAMERICANA es una revista interdisciplinaria e internacional de historia, literatura y ciencias sociales, editada por el Instituto Ibero-Americano de Berlín (IAI), el GIGA - Instituto de Estudios Latinoamericanos de Hamburgo y la Editorial Iberoamericana / Vervuert, Madrid y Frankfurt.

IBEROAMERICANA aparece en forma cuatrimestral e incluye cuatro secciones: **Artículos y ensayos** de crítica literaria y cultural, historia y ciencias sociales. Los **Dossiers** que en cada número se dedican a un tema específico. El **Foro de debate** con análisis de actualidad, comentarios, informes, entrevistas y ensayos. **Reseñas y Notas bibliográficas**. ÚLTIMOS NÚMEROS PUBLICADOS: **Nº 80**: Edición Iberoamericana in-the-pendiente. Entre el oficio y beneficio. **Nº 81**: Literaturas y contextos carcelarios: escrituras y representaciones en la Península Ibérica. **Nº 82**: Juventudes, políticas y generaciones en América, de la segunda mitad del siglo xx al siglo xxi.

Suscripción anual (3 números):

€ 90 Instituciones y Bibliotecas,

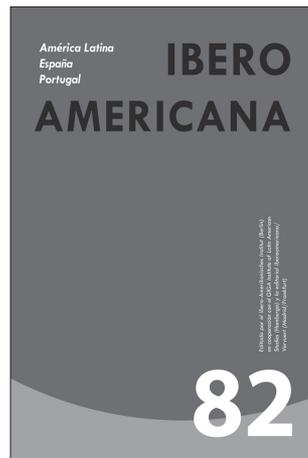
€ 50 Particulares

€ 40 Estudiantes

Número individual

€ 29,80

(gastos de envío no incluidos)



IBEROAMERICANA Editorial Vervuert, Amor de Dios, 1 – E-28014 Madrid, Tel.: +34 91 429 35 22 / Fax: +34 91 429 53 97 - VERVUERT Verlag oHG, Elisabethenstr. 3-9 D-60594 Frankfurt am Main, Tel.: +49 69 597 46 17 / Fax: +49 69 597 87 43
info@iberoamericanalibros.com - www.iberoamericana-vervuert.es