

MOVILIZACIONES LATINOAMERICANAS AL INTELLECTO SOCIAL: ACERCA DE LA TEORÍA Y LA PRAXIS COLECTIVA



Alberto L. Bialakowsky^{1*}, Cecilia Lusnich^{2**} y Constanza Bossio^{3***}

RESUMEN

En este último trienio tres importantes movimientos sociales multitudinarios se destacan en el escenario continental de América Latina: Movimiento pingüino y Confederación de Estudiantes (CONFECH) en Chile, #Yo soy 132 de México y el Movimiento Pase Libre en Brasil. Sus impactos han resultado sorprendentes, como así sus efectos sobre las políticas nacionales, alcanzando incluso en el caso chileno representaciones parlamentarias como también efectos sobre la planificación presupuestaria en Brasil. Los análisis efectuados

1
2
3

recalan especialmente, para explicar dichas movilizaciones, en su mayoritaria composición estudiantil y juvenil y en el carácter de sus reivindicaciones sectoriales. Si bien se trata de demandas sociales relevantes a considerar, pueden descubrirse con mayor profundización en su praxis colectiva, nuevos rasgos de resistencia al intelecto social colonizado, ya que sus confrontaciones al statu quo, si bien reflejan objetivos de impugnación específicas como al arancelamiento educativo, tarifas de transporte, distorsión comunicacional o ética pública, trascienden por sus proyecciones el carácter coyuntural que se les atribuye para advertir sobre un futuro social marcado por la formación del intelecto neoliberal. Las hipótesis, desde el pensamiento crítico latinoamericano y sus claves, que subyacen al desarrollo conceptual y la indagación de componentes empíricos, radican en interrogar a través de expresiones narrativas, documentos y entrevistas, cómo estos movimientos no sólo cuestionan la imposibilidad de acceder a bienes públicos de consideración universal, sino que y fundamentalmente, se evidencia en sus prácticas colectivas la expresión social de síntomas acerca de su potencial exclusión intelectual y productiva, ya que sus movilizaciones han puesto al descubierto fisuras en el diseño hegemónico que enfatiza por un lado, el individualismo, la meritocracia y la forzada competencia como instrumentos para la sobrevivencia y, por otro convergente la enajenación del desarrollo de las fuerzas productivas.

PALABRAS CLAVE

Intelecto social, colonialidad, marco epistémico, movimientos intelectuales, pensamiento crítico.

1. RESISTENCIAS E INTELECTO SOCIAL

Desde el enfoque que sostiene el presente trabajo, proponemos una mirada renovada y crítica acerca de las grandes movilizaciones juveniles y estudiantiles del último trienio en América Latina en tanto la propia matriz teórica guíe hacia nuevos interrogantes. Ciertamente, se trata de recuperar las categorías que en los análisis habituales quedan en

el campo de cuestiones consideradas intangibles o consecuencia tales como la ideología, la conciencia, el espíritu entre otros. Aquí además de recuperar su materialidad se intenta demostrar que una reivindicación social acusa dos planos: el objeto demandado y el dominio sobre un bien público. Con ello nos referimos al intelecto social, a sus fuentes y a sus bases productivas.

La expansión de la masa intelectual en América Latina medida solamente por el incremento de la matriculación en los estudios terciarios y universitarios, fuente principal de productores intelectuales en el campo de la ciencia y la tecnología, resulta significativa: de 1.9 millones de estudiantes en 1970, se pasa a 8.4 millones en 1990 y se alcanza a 25 millones en 2011, seguramente incremento sostenido a la fecha. Consecuentemente, dos procesos contradictorios entre sí se ponen en marcha; por un lado se incrementa el impulso cultural masivo que puja por cursar estudios formales “superiores” como horizonte ocupacional de empleo calificado y, por el otro, se exige una adaptación a la gramática de la selectividad y competencia. El encuentro entre estas dos lógicas inversas ha detonado como tensión en las movilizaciones sociales más destacadas en América Latina de este último trienio en Chile, México y Brasil en cuya composición se han destacado estudiantes medios y universitarios como así docentes.

En la sociedad del pleno empleo los sistemas educativos y universitarios, con relativa autonomía del sistema productivo, generaban para el sistema económico tanto medios de fuerza de trabajo como producciones científicas. En la nueva fase capitalista posterior a la década de los 1980 se producen dos fenómenos contradictorios: por una parte se perpetúa el impulso que produce una expansión geométrica de la población universitaria y por la otra, se amplía y profundiza la privatización tanto en el campo educativo como en dichos desarrollos científicos. Especialmente ello se verifica en los avances tecnológicos de vanguardia ligados a la producción, entre las más destacables áreas tales como biotecnología, nanotecnología, espacial, telecomunicaciones, informática, energía, farmacéutica, finanzas.

Paralelamente al reconocerse la existencia potencial y la propia demanda social de educación y la universalización universitaria masiva, el sistema se encuentra en medio de una disyuntiva, alentar dicho incremento para alcanzar con su hegemonía a la comunidad intelectual y ejercer el poder que le brinda el “fetiche individualista” como así la enajenación de la productividad colectiva o bien, restringir el acceso universitario, acompañado esta acción con la subutilización del intelecto social y “el ejército de reserva intelectual”, legitimando su dominio por medio de la opacidad capitalista del “mercado” y la propia producción de superpoblación relativa.⁴

Es de destacar que los análisis efectuados en relación a las protestas y demandas estudiantiles latinoamericanas de los últimos años recalcan especialmente, para explicar dichas movilizaciones, en su mayoritaria composición estudiantil y juvenil, como en sus marchas masivas para la obtención de reivindicaciones inmediatas. Si bien se trata de dimensiones sociales relevantes a considerar, pueden descubrirse en su praxis rasgos de resistencia al extrañamiento del intelecto social colonizado, ya que sus oposiciones al statu quo, si bien reflejan objetivos de impugnación al arancelamiento educativo, tarifas

⁴En este contexto signado por la emergencia de nuevos modelos productivos, las reformas neoliberales y la privatización educativa, confluyen múltiples estrategias para la gestación de “profesionales flexibles”. Durante los últimos años se ha puesto en marcha el proyecto ALFA-Tuning-América Latina, que nace de la experiencia previa del proyecto *TuningEducationalStructures in Europe*¹¹, situado en el corazón de los objetivos del proceso de Bologna. Participan 186 universidades latinoamericanas y se han establecido 19 centros nacionales de Tuning-América Latina, en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Enseguida, y como un derivado del Proyecto europeo Reflex (*The Flexible Professional in the KnowledgeSociety*), se viene desarrollando ahora su versión latinoamericana, bajo el nombre de proyecto Proflex (*“El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento”*). La idea de flexibilidad apunta, en este caso, a que todo profesional posea, no sólo competencias propias de su profesión sino aquellas que construyen la capacidad de adaptación a nuevos ámbitos de desarrollo profesional no necesariamente relacionados con su campo específico de estudio, acorde a las características que van asumiendo los mercados laborales, y acorde a las cualidades y exigencias de precariedad y de auto-responsabilización del capitalismo actual.

de transporte o distorsión comunicacional y ética pública, trascienden por sus proyecciones el carácter coyuntural para advertir sobre un futuro social marcado por las huellas del dominio del intelecto neoliberal. Nos interesa destacar el doble carácter de estas huellas, en lo que hace a sus perfiles o rasgos más importantes como así también y fundamentalmente, en lo que hace a su lógica epistémica.

En el primer nivel más expuesto, el dominio hegemónico del intelecto neoliberal tiene improntas distintivas, tales como el individualismo, el emprendedorismo⁵, el elitismo, la competencia, especialmente la mercantilización y mercado⁶, todos elementos que indican

⁵“A pesar de estar enfrentado al **hombre económico puro**, este **homore demptoris**(emprendedor) continúa reforzando (es más: lo profundiza) el tipo de individualismo típico del neo-liberalismo. De esta manera no corrompe ni pone en peligro el protagonismo que hasta el momento había logrado el presupuesto metodológico individualista como base de las dinámicas sociales para el neo-liberalismo” (Puello Socarrás, 2008: 88). Como al diseño de los conjuntos sociales con la disposición de una organización social basada en élites, “... la formación de verdaderas élites intelectuales y particularmente los denominados **intelectuales corporativos** y los **think tanks** (“tanques de pensamiento”) –un fenómeno anunciado desde principios del siglo XX y que ha estado enmarcado ampliamente en los rasgos fundamentales de la actual economía política del “pensamiento único”– resultan ser inexcusables a la hora de advertir las claves de comprensión de la pretendida “unidad consistente” del pensamiento neoliberal, a pesar de sus diferencias.” (Puello-Socarrás, 2008: 71).

⁶ “Sin embargo, el hecho más significativo en este desdoblamiento hacia un nuevo neoliberalismo observa una circulación entre las élites dominantes que insisten en consolidar sus posiciones bajo una crítica “en positivo” del mercado, a diferencia de las décadas anteriores cuando las tesis promovidas por la – hoy considerada – “ortodoxia neoliberal”, circulaban fluidamente profesando sin mayores apostillas la infalibilidad de los automatismos del mercado en detrimento de la acción estatal... La arquitectura del régimen neoliberal además de permanecer relativamente intacta desde la década de los 90s (sobre todo, en lo que hace referencia al régimen monetario), se ha venido “reforzado” con las nacientes asociaciones público-privadas o también denominadas “públicas no-estatales” y el “tercer sector”, la propagación del *entrepreneurship* (espíritu empresarial, emprendimiento) en las políticas públicas (especialmente, en las sociales); el papel empresarial del Estado; y la instalación de cuasi-mercados en la provisión de bienes públicos, entre otras tantas versiones emergentes que sazonadas con argumentos de “tercera vía” pretenden superar las antiguas rígidas - y ahora incómodas - dicotomías: “Estado o Mercado”, “Público o Privado”,

la suspensión de lo social, lo colectivo, la mercantilización de las relaciones sociales en mayor grado⁷. Además este intelecto puede señalarse incluye en modo basal un marco epistémico (García, 1994, 2006) menos visible, pero que determina la orientación del conocimiento que concluye en una selección social para producir una cartografía sobre productores intelectuales y culturales⁸.

En un segundo nivel de análisis, con referencia a la matriz epistémica⁹ del intelecto social hegemónico-neoliberal, hereda el dualismo¹⁰ del liberalismo clásico, ideario antecedente

girando expresamente hacia el eje de lo público y estatal, sin que ello signifique poner en peligro el ensamblaje del proyecto neoliberal ni de la preponderancia del mercado. Al contrario.” (Puello-Socarrás, 2010:12-13).

⁷Al respecto, Paulo Henrique Martins (2013) realiza en una de sus últimas obras, un detallado análisis a los efectos de develar los “rostros” del imperialismo, en su nueva fase de construcción y en su lógica renovada de internalización, a través de sus agentes activos, en tanto sostenedores de este sistema de dominación. Al tiempo que posibilita, en particular a los intelectuales, incluir junto al estudio de las condiciones productivas de los procesos sociales, las dimensiones culturales, simbólicas y lingüísticas, destaca que el capitalismo se fundamenta en una filosofía moral utilitarista y mercantilista que introduce, entre otras cuestiones, la concepción de una humanidad egocéntrica. Este planteo hace hincapié en la debilidad del propio sistema en su formulación doctrinaria y ello permite someterla a la crítica decolonial (política, cultural, lingüística y moral) para así develar los componentes excluyentes del modelo hegemónico. Al mismo tiempo, este enfoque propugna la identificación de las maneras en las que la colonialidad asistida se ha internalizado en el tiempo presente no solo en los sistemas científico, político, moral y económico, sino especialmente en los ámbitos de la vida cotidiana.

⁸Se trata de una estructura en apariencia disociada, que revela al mismo tiempo con su opacidad la eficacia práctica y la sustracción del pensamiento social. El diseño de un guion a través de una élite que suprime la singularidad de los sujetos subalternos, su propio consenso orgánico interno, como la difusión de “un solo” pensamiento como única alternativa excluyente, traducen el reconocimiento de hecho de una articulación social *ocupada*, por medio de una racionalidad en que el *individualismo* como recurso de enmascaramiento opaca la existencia colectiva que lo viabiliza.

⁹Cuando Aníbal Quijano destaca el valor y la vigencia de los descubrimientos de Mariátegui enuncia: *“Solitariamente, en 1928, José Carlos Mariátegui fue sin duda el primero en vislumbrar, no sólo en América Latina, que en este espacio/tiempo las relaciones sociales de poder, cualquiera fuese su carácter previo,*

que se trasvasa y agudiza en el pensamiento neoliberal estableciéndose una cosificación que fetichiza múltiples dualidades que abisman razón-cuerpo, sujeto-objeto, individuo-sociedad, sujeto-naturaleza. Se produce socialmente, en consecuencia, una profundización de dicha dualidad que registrá acentuada entre lo individual y lo colectivo (el ser genérico o social), como así fragmentaciones entre lo privado y lo público, la sustitución del valor de cambio por el de uso o la privatización de los bienes comunes. Este proceso que signa el pensamiento neoliberal, hacen a la base epistémica de la cultura, sobre la que se asientan procesos educativos que culminan en el escalón superior.

existían y actuaban simultánea y articuladamente, en una única y conjunta estructura de poder; que ésta no podía ser una unidad homogénea [...] Esa es una consecuencia inevitable de la perspectiva eurocéntrica, en la cual un evolucionismo unilineal y unidireccional se amalgaman contradictoriamente con la visión dualista de la historia; un dualismo nuevo y radical que separa la naturaleza de la sociedad, el cuerpo de la razón; que no sabe qué hacer con la cuestión de la totalidad, negándola simplemente, como el viejo empirismo o el nuevo posmodernismo, o entendiéndola sólo de modo organicista y sistémico, convirtiéndola así en una perspectiva distorsionada, imposible de ser usada salvo para el error.” (Quijano,2014:805)

¹⁰Los planteos de Aníbal Quijano (2000, 2009, 2014) en torno a la *colonialidad del poder* y el *pensamiento descolonial*, tiene epicentro en el paradigma de la modernidad eurocéntrica, cuya legitimidad ha sido internalizada de forma tal que ha quedado posibilidad alguna de cuestionamiento en lo que respecta a las formas y procesos de producción de conocimiento en esta matriz. Las *dualidades cartesianas* que conducen a la separación/abstracción del sujeto/cuerpo del sujeto/razón están en la base de las pretensiones objetivistas y universalizantes de un saber que se postula a sí mismo como científico y que reivindica la separación y división de todos los posibles condicionantes subjetivos, espaciales y temporales. En esta misma línea teórica, la perspectiva eurocéntrica construye, en palabras de Edgardo Lander, “una articulación peculiar” entre lo europeo y lo no europeo, entre capital y no capital, entre lo civilizado y lo no civilizado, en el seno de una concepción evolucionista, lineal y unidimensional de la historia. Como bien señala Lander “...la importancia actual de estos asuntos reside en que si bien esta estructura de poder (y el régimen de saberes caracterizado como eurocéntrico) tiene un origen colonial, ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo, perdurando como un elemento del patrón de poder hoy mundialmente hegemónico” (Lander, 2006:216).

Paralelamente, aquellas huellas resultan persistentes contemporáneamente aun cuando las gestiones post-neoliberales intenten incidir sobre ellas, especialmente en forma incremental, dicho acumulado matricial subyace e imprime su curso (Solanas, 2014), como denominamos aquí su horizonte de sentido. Tensiones éstas sostenidas históricamente en décadas pasadas, como recoge Pablo Gentili: "... la inercia institucional y política del sistema condicionaba seriamente las posibilidades de democratización efectiva de la educación; la persistencia de formas de exclusión y marginación educativa tendían a hacerse cada vez más complejas; la segmentación del sistema contribuía al bajo nivel de los aprendizajes, especialmente, en los niños y niñas más pobres; la cultura de las élites, hegemónica en el sistema educativo "tradicional", entraba en contradicción con la cultura popular y los códigos lingüísticos de los sectores sociales que se beneficiaban del proceso de expansión escolar, reproduciendo un modelo autoritario de imposición cultural; el crecimiento de la matrícula, contradictoriamente, dejaba en evidencia la crisis o la inexistencia misma de la educación popular; se destacaba, asimismo, el carácter negativo de reformas meramente burocráticas, así como la interferencia de los equipos técnicos nacionales o internacionales que, verticalmente, pretendían reformar los sistemas; se reconocía una asociación directa entre los problemas estructurales del aparato escolar y los "estilos de desarrollo" predominantes en la región durante el siglo XX, especialmente, desde la posguerra..." (Gentili, 2007: 22-23)

No obstante lo señalado en torno al intelecto hegemónico-neoliberal, si bien dicho corpus se cristaliza en el intelecto hegemónico, no se encuentra "cerrado", si bien resulta dominante su blindaje puede ceder y acusar fisuras. Precisamente en nuestros estudios, observamos que los movimientos sociales que denominamos se encuentran dirigidos al intelecto social –así explícita o implícitamente- prestan resistencia al intelecto colonizado, ya sea a través de reivindicaciones puntuales o específicas tales como al acceso a los bienes comunes, a la información social, a la educación, a la salud o al transporte público como se ha dado más recientemente, como y fundamentalmente, ejercitando una praxis colectiva, negadas por el ideario hegemónico, a la vez que producen fisuras en el montaje

de dicho intelecto social. Son en estas demostraciones de las resistencias populares donde reconocemos una diversidad de niveles expresados tanto a los contenidos reivindicativos como a la lucha dentro del campo del marco epistémico, más subterráneo, como la de su gramática, sus lógicas y sus horizontes de sentido.

A continuación, nos ocuparemos de anclar en estos puntos de conjunción entre resistencias y praxis, tomando indicadores de importantes movilizaciones multitudinarias que se han destacado en el escenario continental de América Latina tales como: Movimiento pingüino y CONFECH en Chile, #Yo soy 132 de México y el Movimiento Pase Libre en Brasil. Sus impactos han resultado sorprendentes, como así sus efectos sobre las políticas nacionales, alcanzando incluso en el caso chileno representaciones parlamentarias como también efectos sobre la planificación presupuestaria en Brasil.

2. MOVILIZACIONES Y PRAXIS¹¹

En las líneas que siguen se ensaya una lectura sobre la praxis y expresión de los movimientos y movilizaciones denominados por su extracción estudiantiles y magisteriales del último trienio en América Latina con el propósito de comprender su resistencia al intelecto colonizado (Quijano, 2009). Por hipótesis en estas expresiones sociales, sus protagonistas precisamente colocan en observación crítica al sistema académico como “lecho de procusto” y su enmascaramiento biopolítico; constituyendo el

¹¹Los casos analizados forman parte de registros y acervo de investigación del Proyecto UBACyT 2011-2014: “Poblaciones Trabajadoras Extinguibles y Sujetos Colectivos en Siglo XXI. Teoría y Praxis de Procesos de Trabajo desde una Ciencia Social Coproductiva y Experiencias Comparadas.” y que fueron expuestos en el Congreso PreALAS Patagonia “Estado, sujeto y poder en América Latina: debates en torno a la desigualdad”, mayo de 2014, El Calafate, Argentina.

<http://prealas2014.unpa.edu.ar/pagina/trabajos-completos-mesa-6> Actas Pre Alas Patagonia 2014 ISBN 978 – 987.

sustrato de múltiples movimientos y propuestas intelectuales alternativas, tanto al interior como al exterior del espacio académico tradicional.

Las diversas dimensiones que se articulan aquí ponen de manifiesto la discursividad de sus movilizaciones y la de sus protagonistas como narrativa de fracturas del orden intelectual colonizado. Dichas dimensiones, como se analizan, no solamente responden a demandas inmediatas sino al ejercicio de la hegemonía, cuyo avasallamiento discuten en términos de reivindicar la multiculturalidad, la inclusión educativa universal, el carácter de bien público, el derecho al intelecto como bien común (de calidad) en oposición a la imposición mono-cultural, selectividad social, carácter privado, valor como mercancía. En esta interpretación, en esta consideración se expresan en la propia factura del intelecto social y sus fuerzas instituyentes clave como la educación popular, la universidad o la comunicación e información social, como así complementariamente incidir sobre otros bienes relacionados con la salud y el transporte públicos en los que se ha agudizado también esta intersección contingente del intelecto colonizado. Se rebela por ende también a partir de la reflexión la conjunción existente entre colectivo e intelecto como resistencia, como demostración de fuerza social y como ruptura con el patrón de silenciamiento que impone el campo social enajenado.

A. CHILE

En el caso de Chile, el proceso de lucha llevado adelante por los estudiantes secundarios denominados pingüinos¹² desde el año 2006 hasta la actualidad, representa uno de los

¹² Nombre que hace referencia al atuendo típico del estudiante secundario chileno. “Una de las manifestaciones colectivas más significativas ocurre en el año 2006 cuando lo que se denomina popularmente como «revolución de los pingüinos» o «rebelión de los pingüinos» articula un sólido movimiento de estudiantes secundarios. En su petitorio se incorporaron inicialmente necesidades urgentes y más estrictamente relacionadas con la condición estudiantil (infraestructura, tarjeta de transporte escolar, becas de alimentación y contenidos curriculares, entre otras) para luego formular demandas que apuntaban

más importantes cuestionamientos a la estructura del sistema educativo en la región, cuya clave residió en la privatización, arancelamiento y selectividad social, y que han logrado en sus luchas sumar adhesiones de diversos sectores sociales y políticos e incluso a nivel internacional¹³. El eje destacado del reclamo gira sobre la igualdad de acceso,

a las características estructurales del sistema escolar (fin a la Ley Orgánica de Enseñanza, fin al lucro con fondos públicos, sistema público de educación administrado por el Ministerio de Educación y no por los municipios, eliminación de la selección de estudiantes por los liceos, calidad y equidad educativa, entre otras). Dicho movimiento concita un gran apoyo ciudadano y se desarrolla incluyendo a establecimientos educacionales públicos y privados. Asimismo, moviliza el apoyo de estudiantes universitarios, profesores, apoderados, asistentes de educación, entre otros actores de la sociedad civil... Cabe mencionar que aspectos como la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Loce) son parte de la herencia institucional de la dictadura. De hecho, dicha ley fue decretada en el último día de la dictadura militar. Al respecto, el punto más cuestionado por los estudiantes radica en que esta ley consagraba la libertad de enseñanza (comprendida como la libertad de un privado para abrir y administrar colegios) por sobre las garantías del derecho a la educación. La Loce derogada parcialmente en 2009 por la Ley General de Educación (Lge) ha sido identificada como un antecedente central para la comprensión de las movilizaciones estudiantiles desarrolladas a partir del 2011, cuyo foco es la defensa y promoción de la educación superior pública y de calidad. Como se revisará en este estudio, muchos de los dirigentes universitarios de 2011 viven las movilizaciones de 2006 desde sus liceos, ya sea como dirigentes o como estudiantes que participaron de las instancias de debate y asambleas estudiantiles, siendo un hito clave de su formación como líderes.” (Cárdenas Tomažič y Navarro Oyarzún, 2013:52-53).

¹³ “El modelo económico neoliberal implantado desde la dictadura chilena implicó serias modificaciones estructurales en el funcionamiento del Estado y su relación con las elites financieras y empresariales. La educación chilena no estuvo exenta de estas transformaciones; valores culturales propios del nuevo modelo económico como la competencia y el consumo facilitaron la concepción de la educación como un servicio sujeto al lucro y la ganancia... se redujo la oferta pública y se incentivó la generación de un mercado por medio de la inclusión en el sistema de agentes privados, que supuestamente dinamizarían y aumentarían la competitividad y calidad de lo que comenzó a considerarse, desde ese momento en adelante, como un servicio y una inversión dejando atrás la concepción de la educación como un derecho... La reducción y pauperización de la oferta pública se tradujo, a nivel de la educación superior, en el desmembramiento de instituciones con carácter nacional, específicamente de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, además de la reducción constante del presupuesto a las instituciones que recibían recursos del

gratuidad y calidad, plasmado en reclamos por la modificación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, fin de la municipalización de la enseñanza, la derogación del decreto que regula la actividad de los centros de estudiantes y la gratuidad de la Prueba de Selección Universitaria, entre otros.¹⁴

Cabe señalar que la educación superior en Chile se considera entre las más costosas de la región. En el inicio de la gestión de un nuevo mandato presidencial de la Concertación, que incluye justamente entre sus representantes electos para el Parlamento a líderes del movimiento estudiantil, dejan abierta una radical revisión como desafío regulador del remplazo de la secuencia que correspondía a aquella ley y sus antecesoras del año 2009,

Estado. Como contraparte, se permitió e incentivó la creación e ingreso al sistema de instituciones privadas que emergieron profusamente durante la década del ochenta y comienzos de los noventa.” (Sosa, 2012: 133)

¹⁴“En 1981 la Ley General de Universidades consagró la atomización del sistema nacional de universidades y el inicio de políticas basadas en el autofinanciamiento de estas entidades. Asimismo, entre 1985 y 1988, la enseñanza media dejó de estar en manos del Estado, siendo traspasada a los municipios. De esta manera, se cumplía la premisa económica del modelo neoliberal, en la cual el Estado debía jugar sólo un papel “subsidiario” en el desarrollo nacional. Recuperada la democracia, los nuevos gobiernos democráticos carecieron de la voluntad política para modificar el ordenamiento neoliberal en el sistema educacional. Por el contrario, promovieron medidas que ahondaron el autofinanciamiento, como el llamado “financiamiento compartido” en las escuelas públicas. Mientras tanto, en las universidades “estatales”, alrededor del 80% de su presupuesto dependía del autofinanciamiento (...) Así, a comienzos de la primera década del siglo XXI, bajo la administración del socialista Ricardo Lagos Escobar, se creó un sistema de beca llamado “crédito con aval del Estado”. Éste abrió la posibilidad de financiar la Educación Superior a sectores pertenecientes a la “baja clase media” chilena. Consistía en un crédito otorgado por la banca privada, que cubría el total de los costes de la carrera. Sin embargo, cuando egresaron los primeros estudiantes que financiaron sus carreras con este sistema, quedó al descubierto la brutal realidad: el enorme endeudamiento generado por las altas tasas de interés, que iban directo al beneficio (lucro) para las entidades bancarias, las cuales pasaron a obtener gigantescas ganancias con este sistema supuestamente “social”. Fue la gota que rebalsó el vaso. El descontento popular y la oleada de movilización estremecieron al país durante gran parte del año 2011”. (Rossi, 2012:24,25)

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza¹⁵ (LOCE), que fuera remplazada por la Ley General de Educación sin producir cambios sustanciales a dicho orden. Lo cierto es que estas luchas han puesto por una parte en visibilización los procesos de exclusión e inequidades educativas e intelectuales en Chile pero también como espejo en otros países latinoamericanos.

No obstante, la comprensión del movimiento estudiantil chileno, y especialmente las propuestas y puntos de partida de los estudiantes secundarios¹⁶ que remiten directamente a la historia de su país, interrogada y revisitada en tanto condición para la transformación, lleva a una propuesta contextual: “Porque nosotros hablamos de que no salimos en definitiva de la Dictadura; el legado de la Unidad Popular, de Salvador Allende y todo ese proyecto ha quedado completamente estancado después de la Dictadura y que para poder superar en realidad todo ese proceso tenemos que retomar esas banderas y reconstruir lo que estaba construyendo en ese momento el pueblo chileno. Y para eso

¹⁵ Ley promulgada en 1990 por el dictador Augusto Pinochet (régimen 1973-1990) en la que se fijaba los requisitos mínimos que debían cumplir los niveles de enseñanza básica y media. A partir de su puesta en vigencia, el capital privado incrementó sustancialmente su presencia en ámbito educativo ya sea directa como indirectamente en las universidades públicas sostenidas por el pago de matriculación.

¹⁶ Siguiendo el análisis de Carlos Ruiz Encina (2013) en torno al movimiento estudiantil chileno, en líneas generales, existió por parte de los estudiantes un ejercicio profundo de la actividad democrática, asamblearia y de acción directa, expresada en la participación en manifestaciones, tomas y otras acciones de protesta. No obstante, los estudiantes secundarios mantuvieron siempre en las dos organizaciones que los agrupaban -la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) y la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES)-, el sistema de “voceros” que, valga la redundancia, eran la voz de una asamblea que podía decidir la revocación de la responsabilidad depositada en estas figuras, evitando de este modo la generación de liderazgos personalistas. A su vez, los estudiantes universitarios se han organizado históricamente a través de las federaciones de estudiantes y a su vez en una confederación, la CONFECH, que es finalmente la encargada de articular las distintas propuestas e iniciativas emanadas desde las bases y en donde, efectivamente, los líderes emergen de manera mucho más visible.

vemos a la educación como una herramienta de liberación para nuestro pueblo.” (Estudiante chilena de nivel secundario, octubre de 2013).

Queda expuesta, así, la relación entre la (re)apropiación de la producción colectiva desde la impronta contextual-histórica, desde una lectura freireana: “Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo –el de la historia y de la cultura.” (Freire, 1985: 30). Si estos postulados tenían significado en sus desarrollos originarios, en el actual marco del dominio del pensamiento neo-liberal, estas dimensiones se encarnan incidir en el objeto que se escapa históricamente: “...nosotros estamos planteando como cambios estructurales y como un cambio estructural, implica que desde la base, la reformulación de la educación, tiene que partir del conjunto y el grueso de la sociedad, no al revés...entonces la construcción de esto tiene que partir del pueblo y de una concepción de la democracia distinta... y lo principal que hemos planteado es que la democracia en sí la queremos construir nosotros, todos los objetos de nuestra vida lo queremos construir nosotros día a día.” (Estudiante chilena de nivel secundario, octubre 2013).

Por lo señalado, emerge como hipótesis acerca de estas movilizaciones en el espacio público que, no sólo resisten a la exclusión del intelecto social sino, al mismo tiempo refutan la lógica del aislamiento individual y la selectividad como gramática básica para la producción intelectual. Sus protagonistas descubren la existencia del lazo social como condición de resistencia¹⁷, construyen -aun cuando fuera circunstancialmente- movimientos intelectuales al colectivo.

¹⁷ Es interesante contrastar lo que un estudiante mexicano refiere sobre estas luchas y las “jaulas de la vida privada” y el sistema piramidal: “Me tardé horas para escribir, en una línea, las palabras que he buscado durante meses para expresar una sensación que medité por semanas y que nació en sólo unos segundos de catarsis, empoderamiento y comunión, cuando llegamos al Zócalo con la Marcha de la Luz, un día previo a las elecciones de 2012. No tenemos sueños: los sueños nos tienen a nosotros. Antes de eso éramos provincias de ser distribuidas aisladamente. Nos acechaba una muerte con rostro de hormiga, con

Y es en esta disposición social donde la oposición o resistencia se relaciona con los conceptos de dialogicidad, masividad, politicidad pública¹⁸ y equidad que se resumen en la reapropiación del saber.

“Lo que se espera es generar el espacio, que en el fondo constituye una oportunidad para el movimiento, y para eso se necesitan ciertas garantías: primero, que se mantenga esta unidad del movimiento que es a lo que todos apuestan. La gente en la calle dice que lo importante, más allá de las reivindicaciones particulares, es que se mantenga unido el movimiento, y mucha gente dice que ya hemos ganado demasiado con este proceso.”¹⁹

“Financiamiento, fin al lucro y democratización eran los tres temas fundamentales que el movimiento estudiantil quería resolver, ya que ni en el Programa de Gobierno, ni en las pocas declaraciones otorgadas por las autoridades había puntualidad al respecto. A lo

hemorragias de fastidio al vivir la cultura del pasotismo y la soledad política. Nuestras esperanzas debían autoexiliarse en la jaula de la vida privada, mientras las opiniones que defendíamos terminaban en debates de papel arrugado. Encontrarnos nos salvó de nunca llegar a conocernos... Sostengo que las causas profundas de nuestra emergencia son cinco: la desigualdad, que es la falla motriz que estructura las relaciones y disyuntivas de nuestra sociedad; la democratización de la democracia –que incluye la democratización del sistema de medios– impulsada por jóvenes y ciudadanos que quieren incidir en la vida pública; la acumulación impune de agravios e injusticias; una agenda social pendiente donde no somos incluidos y un bloqueo en la cúspide de la pirámide social que pone en crisis el sistema meritario.” (César Alan Ruiz Galicia, #YoSoy132 a un año de la lucha. México: www.sinembargo.mx, 11/05/2013)

¹⁸ “Resulta significativo reconocer cómo, en América Latina, la privatización de la educación se ha profundizado no sólo mediante la transferencia de la responsabilidad del financiamiento (del Estado al mercado), sino también mediante un no menos complejo proceso de transferencia del poder efectivo de control y coerción de la esfera gubernamental a corporaciones empresariales o fundaciones privadas.” (Gentili, 2007: 30)

¹⁹ Entrevista a Camila Vallejo, en Ouviaña, Hernán 2012 “Somos la generación que perdió el miedo” en OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año XIII, N° 31, mayo.

anterior se sumó la interculturalidad y la petición del retiro del Proyecto de Carrera Docente... No tiene sentido garantizar gratuidad sin una política de acceso que acabe con la segregación porque se continuaría la lógica de una educación para ricos y otra para pobres, ahora financiada por el Estado”²⁰

Se conjugan incluso, como en el desarrollo de propuestas vinculadas a la educación comunitaria, diseños alternativos al intelecto colonizado y poder popular:

“Escuelitas Libres que es un proyecto de construcción de una educación alternativa, vinculado con Paulo Freire, pues yo vengo de esa experiencia. Después en la ACES nosotros planteamos todo lo que tiene que ver con el concepto de control comunitario, lo que nosotros planteamos es que además de esa perspectiva nosotros siempre rescatamos el poder popular, tenemos que construir poder popular y creemos que por ahí va, digamos tiene que ser uno de los horizontes del movimiento social y el control comunitario que tiene que ver con el empoderamiento de la comunidades educativas y territoriales de sus espacios territoriales, digamos físicos como también de los procesos educativos” (Estudiante chilena del último año del nivel secundario, Vocera Mediática de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes secundarios, ACES, octubre 2013).

El impulso del movimiento estudiantil chileno se revela, además, en la ampliación de sus campos de acción social con la postulación y posterior elección de algunos de sus integrantes destacados como representantes políticos en las últimas elecciones del año 2013, así se daba noticia de ello: “Cuatro ex dirigentes del movimiento estudiantil triunfaron este domingo en sus respectivos distritos y, a partir de marzo de 2014, promoverán los cambios en educación que impulsaron desde la calle ahora ocupando un escaño en la Cámara de Diputados. Se trata de Camila Vallejo, Karol Cariola –ambas del

²⁰Melissa Sepúlveda, presidenta actual de la FECH, 4 abril 2014, en <http://fech.cl/tras-reunion-entre-la-confech-y-el-ministro-de-educacion-persisten-las-dudas-sobre-la-reforma/>

Partido Comunista–; Giorgio Jackson, de Revolución Democrática; y Gabriel Boric, de la Izquierda Autónoma. Todos ellos alcanzaron la primera mayoría en sus respectivos distritos.”²¹

Por otra parte, y en el curso del primer semestre del año 2014, la tan esperada reforma educativa llegaba al Congreso, no obstante sin abandono o descuido de sus reivindicaciones los estudiantes chilenos reiniciaron sus demandas con renovadas demostraciones públicas. El gobierno de Michelle Bachelet había prometido que dentro de los primeros 100 días de su mandato elevaría al Poder Legislativo una serie de proyectos para transformar el sistema educativo marcado por la exclusión. En el pasado mes de mayo se presentaba las iniciativas para la eliminación del lucro, del copago y de la selección de estudiantes en los establecimientos educativos que recibieran aportes del Estado. Pero aún estas medidas fueron consideradas insuficientes para el movimiento estudiantil, que para el mes de junio inició manifestaciones masivas en las ciudades de Santiago, Valparaíso e Iquique.

Subrayamos, así, que estos movimientos no sólo deben interpretarse en la búsqueda para cubrir necesidades educativas e inmediatas, por cierto calificadas, sino como epifenómeno por su alcance para incidir como actores intelectuales (Zibechi, 2013: 24) en el diseño social²² y su intelecto colectivo.

²¹ Véase <http://www.emol.com/noticias/nacional/2013/11/17/630258/ex-dirigentes-estudiantiles-que-llegan-al-parlamento.html>

²²“En definitiva, los aspectos pendientes de la democratización comienzan a reaparecer con mayor fuerza cada vez en la sociedad chilena. Parte de lo que se verá en el presente estudio se relaciona con la visión que los dirigentes estudiantiles tienen respecto de este proceso, entendido como una labor de refundación del orden social. Desde su perspectiva, las tareas pendientes de la democracia tienen que ver fundamentalmente con posibilitar una mayor participación en la toma de decisiones en el sistema político. Esta acción es la que, en gran parte, posibilitaría un real ejercicio de la democracia y la recuperación de los

B. MÉXICO

En caso de México, las pautas que signan la educación siguen al Tratado de Libre comercio de América del Norte (TLCAM), acordado en el año 1992 y puesto en vigencia en el año 1994, e integra en este marco al sector servicios. Con este enfoque la mercantilización del conocimiento se acelera y requiere incorporar procedimientos estandarizados y métricos de evaluación. En oposición a mediados de los noventa, se sucedieron grandes movilizaciones para eliminar el examen único amparándose en el artículo tercero de la Constitución mexicana que señalaba: “todo individuo tiene derecho a recibir educación”. Ante este planteo, La Comisión para la Defensa de los Derechos Humanos (CNDH), organismo encargado de expedirse en el asunto, planteó que era necesario distinguir entre el “derecho a la educación y el derecho de acceso a esos niveles educativos”, convalidando mediante esta racionalidad los procesos tendientes a la exclusión del sistema educativo universitario (Aboites, 2009).

Las luchas magisteriales en México²³ bien pueden reflejar este conflicto, el debate social sobre la equidad y soberanía educativa, como las luchas emprendidas para evitar el epistemicidio (de Sousa Santos, 2011), es decir la caducidad de los lenguajes originarios, como al mismo tiempo la colonización de lógicas clasificatorias y fronteras mismas de horizonte de sentido: “En el mes de febrero del 2013, decenas de miles de maestros y

derechos sociales que la ciudadanía reclama. A su vez, la democracia es entendida en un sentido amplio, no restringiéndose a sus aspectos políticos formales sino también considerando elementos como la democratización social y el acceso a determinados derechos, bienes y servicios.” (Cárdenas Tomažič y Navarro Oyarzún, 2013:52)

²³ “... la insurgencia magisterial mexicana frente a la imposición de una contrarreforma laboral enmascarada de reforma educativa remite a expresiones más tradicionales de lucha social, en que la forma sindicato cobija una estructura organizacional fuerte y resistente, donde la dialéctica entre negociación, resistencia y rebelión cobra sentido político, y los despliegues y repliegues son parte de la historia y la vida demovimientos sociales de profundo arraigo cultural y territorial, como es el caso particular del magisterio.” (Modonesi, 2013:10)

maestras (algunas cargando a sus niños pequeños), padres de familia e integrantes de comunidades rurales bajaron de las agrestes montañas, y llegaron de los valles y cañadas de Guerrero a la capital de esa entidad federativa. Se adueñaron de las calles de la ciudad y cortaron la única vía de tránsito terrestre entre la capital de la república (el Distrito Federal) y el puerto de Acapulco. A pesar del peligro que implicaba su acción (poco antes, la policía había dispersado a balazos otra manifestación similar, de futuros maestros, con saldo de dos muertos y heridos), no vacilaron en desafiar a las policías estatal y federal que los cercaban.” (Aboites, 2013: 78)

En México, en una lógica que también interroga la producción social de conocimiento y que proviene del ámbito educativo universitario en su inicio, el Movimiento Yo soy132, y en paralelo a Movimiento Magisterial, precisamente plantean todo un conjunto de propuestas que hacen a una forma renovada de articulación con el conocimiento y la información social.

“En mayo de 2012, diferentes universidades públicas y privadas (por primera vez desde la matanza de Tlatelolco en 1968), convocaron por medio de las redes sociales con el hashtag #Yosoy132 en apoyo a los estudiantes de la Universidad Iberoamericana, a la marcha “Anti-Peña Nieto”, sumando demandas como la libertad de expresión y la democratización de los medios de comunicación; cerca de 50.000 mil personas se movilizaron en ese momento en las calles de la Ciudad de México”²⁴. A partir de allí, y encabezado fundamentalmente por jóvenes universitarios, el Movimiento Yo soy 132, continuó desarrollándose en diferentes ciudades del país. Algunas de sus consignas ilustran muchos de los elementos, que Paulo Freire y Orlando Fals Borda dejaron como huellas teóricas para incidir en un cambio de paradigma de conocimiento e intelectual en lo que refiere a una fractura de la lógica positivista tanto en su praxis como en sus fundamentos contextuales y epistémicos:

²⁴ Estudiantes en México: "Yo soy 132", Terra noticias ,03 de junio de 2012.

“Somos los que conjuran un mejor país, hombres y mujeres partidos en varias lenguas, en muchas culturas y pensamientos. Somos los desesperados, los que refrescan el timeline cada cinco minutos. Somos la nostalgia de revolución de nuestros padres. Somos la nostalgia de un futuro que podría ser. Creemos que la protesta pertenece al pasado, pero también creemos que la protesta contra el orden es el fundamento del orden nuevo. Somos un camino, una desviación. Somos #YoSoy132.”

“Somos estudiantes. Somos un antiguo minero, o un joven rebelde, o una burguesa guapa. Somos lo que ustedes no son. Nosotros venimos de las redes, de un mundo de ceros y unos, de un mundo que no conocen y que nunca manipularán. No queremos el mundo tuerto que los medios construyen cada día para distraernos mejor. Somos los que no encontraron la salida y se perdieron en las escaleras de emergencia. Somos el México que despertó.”²⁵

En mayo de 2012 el movimiento había dado a conocer una declaratoria (Primer comunicado de la coordinadora del Movimiento YoSoy132). Entre los puntos que destacan, son su énfasis en definirse como un movimiento constituido por ciudadanos, el respeto a la pluralidad y diversidad, la defensa de la libertad de expresión y el derecho a la información de los mexicanos, en el entendido de que ambos componentes, bienes comunes podríamos afirmar, resultan esenciales para una ciudadanía consciente y participativa.

Durante los años 2013 y 2014 las actividades y declaraciones de este movimiento han continuado, destacándose su articulación con las demandas docentes frente a la reforma educativa impulsada por el gobierno de Peña Nieto en este último período: “#YoSoY132 manifiesta su apoyo a los maestros y autoridades docentes que se oponen a la Reforma Educativa... en la discusión de este problema, deberían integrarse los actores principales del proceso educativo, como son los maestros, investigadores, especialistas, alumnos y padres de familia, los cuales en su conjunto y mediante un estudio profundo y preciso

²⁵ Manifiesto #YoSoy132 <http://pastebin.com/pxpfU8Nv>

podrían identificar los retos y problemas de la educación en México... La mal llamada “Reforma Educativa” por parte del Estado sin análisis alguno a la infraestructura y las condiciones de cada estado. En primer lugar omitió los saberes docentes, de aquellos que se enfrentan día a día a los grupos de estudiantes y sus entornos, imponiendo un modelo ajeno a su contexto empírico y social. La pseudo reforma es ante todo una agresión a la escuela pública y a los derechos laborales de los maestros, dejándolos a merced de una doble reforma laboral disfrazada... Busca despojarlos de los referentes pedagógicos populares en los cuales está basada la educación gratuita” (Septiembre 2013).²⁶

Se va poniendo en relieve la paradoja en la cual la universidad pública se ha transformado en masiva y aun así insuficiente para acoger a multitudinarios demandantes que quedan por fuera, sin acceso a la universidad o desgranados en el correr de las cursadas. La paradoja interna más llamativa aún consiste en sostener la idea modernista del avance como progreso hacia una sociedad donde el conocimiento resulta prioritario, valioso y necesario para todos.

C. BRASIL

La situación educativa en Brasil, si bien difiere de las anteriores, conforma un prisma convergente para el análisis acá planteado. Una cuestión emblemática coloca en debate la inclusión educativa ya que se diagnosticaba que el 74% de los alumnos que estudiaba en universidades pertenecía al quintil social más elevado y sólo un 4% al quintil más bajo (López Segrera, 2008: 269). Luego de casi una década de ensayos, finalmente bajo el impulso presidencial y una de ley federal se promulgó una regulación destinada a las Universidades Federales de Brasil para que por esta normativa legal amplíen la cuota

²⁶ Véase <http://www.yosoy132media.org/comisiones/comision-de-comunicacion-y-prensa/pronunciamento-en-apoyo-al-magisterio/#sthash.S3dYsdXL.dpuf>

ingreso multirracial de estudiantes como así de aquellos provenientes de escuelas públicas.

“Hay un grande debate, hay una gran polémica porque hay personas que creen que el ingreso y sobre todo personas, profesores vinculados a las áreas de Ciencias Duras pero no solamente... más muchos profesores que creen ingreso de alumnos negros a la Universidad provenientes de escuelas públicas de bajísimo nivel, haría que la Universidad cayese la calidad pero no aconteció eso ¡Al contrario se sucedió! Alumnos, como llamamos en Brasil, cuotistas son dedicados, concluyen todo el curso, en promedio no son reprobados y generalmente son los mejores alumnos de la Universidad... Las personas no dicen, muy muy pocos dicen “Yo soy negro, yo soy preto” porque existe aún en Brasil una vergüenza, porque el negro era aquel que trabajaba para el Señor, entonces si usted es negro, usted está en el más bajo estatus de la sociedad brasileña, más bajo que el indio” (Docente, Universidad Federal de Campina Grande, Brasil, octubre 2013).

Se trata de una apertura a la democratización de la educación “superior” pero, además implica en sí un descubrimiento más profundo: “un hecho político epistémico” en que los protagonistas del desarrollo de la ciencia, los científicos, técnicos y profesionales, se asientan sobre la reproducción de una base social discriminatoria. Esta ley trata de un “hecho epistémico”, pues por un lado implica un enunciado crítico descolonial que incidirá en el transcurso naturalizado de la cultura, sus cosmovisiones, y específicamente en este caso con la composición material de los productores intelectuales de la ciencia normal, e intervenir de hecho sobre sus bases reproductivas y sus propios procesos de trabajo docente e investigativo.

“...en Brasil claramente las Universidades hoy son ambientes de tortura, tortura humana... Hay muchos trabajos, grupos de trabajo que en vez de trabajar juntos están trabajando para intentar ocupar el lugar del compañero, entonces yo pienso que es una situación escandalosa y frenética usted no para de trabajar porque precisa mantener la Universidad, el Departamento, el grupo de investigación. En fin, los estudiantes también están como

máquinas trabajar, trabajar, trabajar. Esta lógica es el problema, es la lógica que comanda todo el proceso. Para mí, desde mi punto de vista, es una lógica equivocada, equivocada” (Docente, Universidad Federal de Campina Grande, Brasil, octubre 2013).

Aquí en estas coyunturas, en otro orden pero como antes señalamos también de un modo convergente a comprender el dominio sobre el espacio del intelecto público, ocurre una movilización que despertó los mayores interrogantes, por su expresión, composición social y reivindicaciones. En el curso del mes de junio de 2013, en diferentes ciudades de Brasil se produjeron manifestaciones y marchas multitudinarias, en las que se batió como reivindicación el límite de los aumentos y la propia gratuidad del transporte público, y de manera asociada a los bienes comunes de la educación como de la salud, liderada por el denominado Movimiento de Pase Libre.²⁷ Luego de las movilizaciones, las autoridades de las principales ciudades del país revocaron los decretos con los que habían reajustado incrementando el costo de los pasajes de autobús, metro y trenes municipales. Incluso, en respuesta casi inmediata, la presidenta del país anunciaba regular nuevos fondos adicionales para las áreas de educación y desarrollo social.

²⁷ Las masivas protestas brasileñas se inscribieron en la discusión sobre las enormes inversiones públicas orientadas a la realización de la Copa del Mundo (Mundial de Fútbol 2014) y las Olimpiadas que tendrán lugar en los próximos años en Brasil. La protesta en contra del alza de la tarifa del transporte público en Sao Paulo rápidamente se extendió a diversas ciudades del país, masificándose. La convocatoria la hizo originalmente el movimiento “*PasseLivre*” de Sao Paulo, que concitó el apoyo y adhesión activa de otros grupos y movimientos sociales. El 24 de junio de 2013 el MovimentoPasseLivre dirigió una carta abierta a la presidenta Dilma Rousseff, en la que junto con criticar la represión y criminalización a la que son sometidos permanentemente los movimientos sociales y de sorprenderse por la invitación a conversar –producto de las movilizaciones–, le manifiestan su exigencia de establecer en Brasil un sistema de transporte público libre o gratuito. Como es de conocimiento público, el alza de tarifas fue revocada como consecuencia del masivo movimiento de protesta. Interesante resulta el planteamiento del movimiento en el sentido de considerar el transporte como un *derechouniversal*, de acceso libre, equivalente al de la educación y la salud.

Los “inusitados” modos de organización y movilización que se fueron dando en esta coyuntura en Brasil, también contribuyen a interrogar las prácticas y los saberes “normalizadores” del intelecto colonizado, en palabras de Raúl Zibechi podría afirmarse que: “Estamos, entonces, ante grupos de base integrados por militantes investigadores o militantes-intelectuales que tienen capacidad para organizar, trabajar con sectores populares, definir proyectos y estrategias para construir una fuerza social que promueva cambios desde abajo. Este conjunto de rasgos son los que permiten hablar de una nueva cultura política, o cultura de luchas y de organización, que nació en Brasil en la primera década del siglo XXI, se fue consolidando en pequeñas y medianas batallas y estalló masivamente en junio de 2013.” (Zibechi, 2013:259)

Estas protestas masivas señalan también, que los movimientos de resistencia de los productores intelectuales abren a la discusión sobre su inclusión y sobre el mismo diseño del modelo: “Contudo, a transformação do mundo não é obra de intelectuais, apesar do seu papel crítico; mas o papel decisivo e central, no meu entender, está na nova morfologia do trabalho, nas lutas e nos movimentos sociais, que mantêm uma dimensão inter-relacional muito profunda entre trabalho, geração, gênero, etnia, a questão também vital da natureza etc. Esse é o desafio que temos pela frente; e retomando o início de minha nota final, como o século XXI é um laboratório especial, estamos vivendo um momento em que temos que utilizar todas as energias de análise, de reflexão e de pensamento crítico, para que possamos visualizar a posição que estamos vivendo na atualidade, um século dotado de humanidade.” (Antunes, 2013: 48).

Dichas movilizaciones y demandas que en su diversidad abarcan sintéticamente lo narrado de los movimientos estudiantiles latinoamericanos dan cuenta principalmente de la emergencia de un renovado protagonista colectivo, que en nuestra hipótesis aunque refieren a distintas motivaciones, coinciden en aspectos de trasfondo, que interpretamos

teóricamente, como componentes de la inteligencia colectiva. Por una parte este actor en sí se plantea una acción reivindicativa para sí pero, y al mismo tiempo, se dirige también a un planteo de rediseño social. En el inconsciente de la praxis de estas movilizaciones y movimientos, se desarrolla una lucha por la inclusión dentro de la fuerza de trabajo futura como productores del intelecto colectivo, como así interrogan críticamente la orientación sobre las directrices hegemónicas en este campo, lo cual implica, a su vez aunque incipiente, una disputa del dominio sobre la inteligencia social y su modulación productiva y política. El develamiento de los contenidos sociales que subyacen en el campo del marco epistémico, nos permite comprender también el acoplamiento al orden capitalista por parte de los sistemas educativos planeados por las agencias y corporaciones: “La conformación de un mercado de educación presupone revisar el propio sentido de la Universidad, orientada ahora, pragmáticamente, en dirección a las demandas productivas. El Banco Mundial lo explica en términos de cambio en el paradigma dominante para la educación superior. Aunque reconocen tangencialmente que la Universidad preservaría la función de "conciencia de la sociedad", lo cierto es que ahora debe remitir a la formación de recursos humanos y a la producción de conocimiento. La intervención está orientada a la construcción cultural, civilizatoria, legitimadora del orden vigente” (Imen, 2007:2)

El método y el diseño, por tanto, no son neutrales ni objetivos per se; conllevan efectos de dominación, de poder, el mandato productivista adecúa contenidos, prácticas y certificaciones a los fines de la acumulación, encontrándose al mismo tiempo las vías y los medios de producción de conocimiento científico cada vez más concentrados. La búsqueda de un vuelco epistémico, gira en torno a establecer un nuevo paradigma basado en metodologías participativas, co-productivas, que reapropien en forma colectiva el intelecto social, mediante formas de aprehensión dialógicas, gregarias, incluyentes de los individuos sociales, sujetos de conocimiento. “No se trata de vindicar el privilegio epistémico de las minorías, sino su derecho epistémico que ejercido como tal tiene el potencial descolonial que se contrapone a la asimilación” (Mignolo, 2010: 32-33).

3. PENSAMIENTO CRÍTICO Y GIRO EPISTÉMICO

Por un lado ya hemos retomado la relación entre estas reivindicaciones, su interrogación sobre el corpus del intelecto alienado, como aquellos de estos fundadores del pensamiento crítico e interrogativo del siglo XX en América Latina como Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Ello permite realizar una lectura sobre estos movimientos de un modo más amplio, y si quiere, más en profundidad. Ya que se detecta que en sus límites la ampliación de la base social y el objeto en común requiere una transformación de la reivindicación inmediata, descubren una fisura del sistema. además de pugnar por más educación y certificaciones profesionales apuntan a cambiar la forma y base productiva del sistema de producción de conocimiento, como el dominio y monopolización de información y comunicación social, como el régimen político que regula y conserva el horizonte de sentido de la ciencia y la educación. Procesos que conducen en la actualidad, aún en los pasajes nacionales de post-neoliberalismo a la privatización y concentración del conocimiento, da que si bien se ha ampliado como se señalaba en la incorporación población universitaria, como también se ha incrementado la inversión en ciencia y tecnología en términos del PBI, su matriz productiva no ha cambiado en girar aquel sentido (García Guadilla, 2010).

Por hipótesis aquí, toda educación traduce, imprime, crea y reproduce un posicionamiento sobre el intelecto individual como sobre el pensamiento colectivo (Virno, 2003; Rancière, 2010), crea y mitifica un universo simbólico y su producción de realidad (Berger y Luckmann, 1986), por lo tanto configura un espacio para la apropiación y direccionamiento del pensamiento común y la absorción de la ciencia y la tecnología, esta sustracción del capital conduce como efecto a la exclusión a la vez que una privatización del sentido en cada esfera del conocimiento.

Puede afirmarse que a finales de este siglo e inicios del siglo XXI han (re)emergido en Latinoamérica movimientos sociales de impacto regional e internacional como así desarrollos teóricos en el marco de la corriente de pensamiento crítico latinoamericano

(Quijano, 2009; Lander, 2000; Bialakowsky et al, 2010, 2012; Mignolo, 2001). Se han revalidado también los aportes que la teoría crítica europea ha realizado en torno a la revisión de la racionalidad instrumental y la crítica al positivismo en la ciencia (Adorno y Horkheimer, 1972; Holloway, 2007), como así la crítica a las matrices coloniales existentes en las ciencias sociales.

No obstante ante este avance del pensamiento crítico, aún limitado, se vuelve preciso incidir en la producción de un giro en su marco epistémico²⁸, revisar la praxis positivista²⁹, interrogar el individualismo metodológico como los instrumentos que distancian: ética y contenido, contenido y método, método y praxis colectiva. Mientras que la ciencia precedente del capitalismo, los encadenamientos entre capital, fuerza de trabajo y fuerzas productivas, resultaban homólogos y paralelos entre sí, ahora estos hiatos se diluyen. Cuando la succión por medio de la lógica socio-metabólica del capital establece un eslabonamiento estrecho entre estas fuerzas. El giro epistémico aspira así a penetrar esta lógica y contribuir a una epistemología de nuevo orden (Sotolongo Codina y Delgado Díaz,

²⁸ Definimos “marco epistémico” en la orientación de Rolando García (1994), en términos de la materialidad que contorna a producción científica en cuanto a la cosmogonía, hegemonía y lógica social que le subyace, como así especialmente los modos y procesos de producción científica correlativos a dicha cosmovisión.

²⁹ Edgardo Lander, entre otros, ha sintetizado claramente esta propuesta epistémica que busca superar y redefinir la producción positivista, en seis ejes centrales: “Una concepción de comunidad y de participación así como del saber popular, como formas de constitución y a la vez como producto de un episteme de relación; La idea de liberación a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo; La redefinición del rol de investigador social, el reconocimiento del Otro como Sí Mismo y por lo tanto la del sujeto-objeto de la investigación como actor social y constructor de conocimiento; El carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento; La multiplicidad de voces, de mundos de vida, la pluralidad epistémica; La perspectiva de la dependencia y luego, la de la resistencia; La tensión ente minorías y mayorías y los modos alternativos de hacer-conocer; La revisión de métodos, los aportes y las transformaciones provocados por ellos” (Lander, 2000:62).

2006), basado en metodologías colaborativas que remiten a procesos de investigación coproductiva (Bialakowsky et al, 2013), a la vez que contribuye a la recuperación del general intellect (Virno, 2003).

El pensamiento crítico latinoamericano ha colocado, desde pioneros como José Carlos Mariátegui la dimensión básica de la contextualidad teórica, lo cual implica por una parte una fusión con adaptación de la teoría crítica al contexto social, como por la otra, su reversión crítica al pensamiento norte-céntrico en sus contenidos coloniales, tal como desarrollan Aníbal Quijano, Walter D Mignolo, Edgardo Lander, Eduardo Grüner entre otros. Se trata entonces de plantear también una teoría crítica dialógica. Se abren así tres cuestiones relevantes con el planteo dialógico, por una parte, se puede interrogar hasta qué punto se materializa dicha dialogicidad en términos de praxis colectiva, por la otra, hasta qué punto se libra una lucha por la recuperación del intelecto social, como así por otra parte, cómo producir núcleos de pensamiento autónomo.

La colonialidad del saber colectivo no sólo abarca la transferencia asimétrica del conocimiento desde las élites, sino también la reificación de la producción individual que opaca la fuente del saber colectivo, el general intellect. Desde esta óptica la invención del conocimiento configura al mismo tiempo la creación del colectivo. Es así que el pensamiento crítico latinoamericano pone sus esfuerzos en la recuperación tanto de los saberes sumergidos como en la postulación de un cambio del paradigma vigente. La vigencia de los autores tiene como referencia la ya mencionada re-emergencia del pensamiento crítico latinoamericano y caribeño, sus huellas constituyen cita insoslayable a la crítica del capitalismo y a la ciencia colonizada. Las claves de sus conceptos superan los enunciados para re-unir en su concepción teoría y práctica sociopolítica, y atravesar con ella el núcleo de sustentabilidad del paradigma conservador con la crítica radical al "individualismo" y a la "élite intelectual", las que justamente se ponen en juego de verdad con la expresión de los movimientos al intelecto que cuestionan el statu quo o el horizonte de sentido social del conocimiento y sus productores intelectuales.

Como uno de los núcleos del denominado marco epistémico se descubre que el efecto colectivo aporta al desarrollo científico y lo valida, integrando su producción. Sin embargo, el proceso de producción académico no valoriza dicha intervención colectiva, reduciendo su campo metodológico y su comprensión epistémica. El desafío de estas líneas consiste en promover una intervención epistémica, una praxis cognoscitiva que integre la interacción social y revise la gramática que subyace a las concepciones instrumentales. Dado que las construcciones conceptuales y metodológicas poseen cosmovisiones, horizontes éstos hacia donde apuntan entre un análisis retroactivo y sus proyecciones sociales, los conceptos - aunque en apariencia neutrales - encierran posibilidades de apertura o de clausura al cambio social (Bialakowsky y Antunes, 2009). Una crítica a los modos de producción de conocimiento científico no sólo entraña contenidos de signo descolonizador y emancipador sino un paradigma que integra el “inconsciente” epistémico.

“Dentro del proyecto de la modernidad podemos diferenciar dos formas de conocimiento. De una parte, el conocimiento como regulación, cuyo punto de ignorancia es denominado caos y cuyo punto de conocimiento es llamado orden. De la otra, el conocimiento como emancipación, cuyo punto de ignorancia es llamado colonialismo y cuyo punto de conocimiento es denominado solidaridad. Aun cuando ambas formas de conocimiento se encuentran inscritas en la matriz de la modernidad eurocéntrica, la verdad es que el conocimiento como regulación acabó predominando sobre el conocimiento como emancipación. Este resultado se derivó del modo en el que la ciencia moderna se convirtió en una instancia hegemónica y por lo tanto institucionalizada. Así, la teoría crítica moderna, aun cuando reclamaba ser una forma de conocimiento como emancipación, al desatender la tarea de elaborar una crítica epistemológica a la ciencia moderna, rápidamente empezó a convertirse en una forma de conocimiento como regulación. Por el contrario, en una teoría crítica posmoderna, toda forma de conocimiento crítico debe comenzar por ser una crítica al conocimiento mismo.” (De Sousa Santos, 2007: 26-27). En

este sentido, se instala una crítica al sistema de dominio de una forma alienada del intelecto colectivo, que supone que el conocimiento se transfiere por derrame y de manera aleatoria. La producción y reproducción de procesos de trabajo académicos que se sustentan en la concepción de rigurosidad científica se deslizan por el pensamiento positivista³⁰, operan mediante la exclusión epistemológica, que instala de hecho una forma de epistemicidio (de Sousa Santos, 2010).

4. CLAVES DEL INTELLECTO SOCIAL Y TEORÍA CRÍTICA CLÁSICA

La idea de este ensayo era colocar una mirada sobre las relaciones existentes entre el intelecto social, el capitalismo y los emergentes colectivos. En diversidad de formas el intelecto público se encuentra en debate, nuestra hipótesis apoya a quienes sostienen dando continuidad al concepto clásico de general intellect que el intelecto ha sido subsumido por la fuerza del capital, su horizonte de sentido ha quedado armonizado con su despliegue en dos direcciones, por una parte, al orientar su desarrollo junto con la clasificación de productores intelectuales, y por la otra, y especialmente, montar la ficción de la existencia única del pensamiento individual desprendido éste del pensamiento social, absorción extendida y hegemónica que culmina con el diseño y dispositivos del intelecto neoliberal.

³⁰ La estructura misma del pensamiento positivista, con su énfasis sobre la objetividad y supuestos asociados, le impide juzgar las complejas interacciones de poder, preconceptos y valores, y recursivamente reflexionar críticamente sobre la génesis de sus propios presupuestos ideológicos. Por otra parte, situado entre una serie de ficciones dualistas adversariales (hechos *versus* valores, conocimiento científico *versus* normas y descripción *versus* prescripción), el positivismo disuelve la tensión entre potencialidad y actualidad en la existencia social. Así, bajo la apariencia de la neutralidad, el conocimiento científico y la teoría resultan racionales con la condición de ser eficientes, económicos o correctos (Adorno y Horkheimer, 1972).

Esta raíz se encuentra en los orígenes y la razón misma del sistema capitalista, pues puede comprenderse entre sus claves principales la secuestro del pensamiento colectivo y su inclusión dentro de las fuerzas productivas del capital. Su reconocimiento científico y social atraviesa varios obstáculos, por un lado, el reconocimiento mismo del colectivo como productor intelectual, como por el otro, suponer intangible una de las claves del desarrollo capitalista.

Situemos el debate con algunas claves del concepto en la teoría crítica clásica:

“La fuerza colectiva del trabajo, su condición de trabajo social, es por ende la **fuerzacolectiva** del capital. Otro tanto ocurre con la **ciencia**. Otro tanto con la división del trabajo, tal cual aparece en cuanto división de los employments y del intercambio resultante. Todos los poderes sociales de la producción son fuerzas productivas del capital y este mismo se presenta, pues, como el sujeto de estas fuerzas.” (Marx, 1972: 86)

Por una parte para este tipo de producción capitalista es necesaria la reunión de la fuerza colectiva como también para otras dominaciones clásicas como la servidumbre y la esclavitud, pero el código que lo distingue justamente frente a otras explotaciones laborales es la sustracción de la conciencia de esta fuerza congregada (Marx, 1972: 88).

“En el capital la association de los ouvriers no está impuesta por medio de la violencia física directa, (como) el trabajo forzado, servil o esclavo; está impuesta porque las condiciones de producción son propiedad ajena y existen ellas mismas como **asociaciónobjetiva**, que es lo mismo que acumulación y concentración de las condiciones de producción.” (Marx, 1972: 92-93)

La apropiación consiste en plasmar esta doble función operar sobre el colectivo y sustraer su conciencia y auto-dominio para situar lo congregado como asociación objetiva o sea lograr la acumulación y concentración de las condiciones materiales de producción.

Captura que brinda la posibilidad de explicar la clave de la expansión del capital y señalar la gratuidad –exacción- de su apropiación.

“La acumulación del saber y de la destreza, de las fuerzas productivas generales del cerebro social, es absorbida así, con respecto al trabajo, por el capital y se presenta por ende como propiedad del capital. (...) Por cuanto la maquinaria, además, se desarrolla con la acumulación de la ciencia social, de la fuerza productiva en general, no es en el obrero (en el trabajo) sino en el capital donde está representado el trabajo generalmente social. La fuerza productiva de la sociedad se mide por el **capitalfixe**, existe en él en forma objetiva y, a la inversa, la fuerza productiva del capital se desarrolla con este progreso general, del que el capital se apropia gratuitamente.” (Marx, 1972: 220-221)

La apropiación se realiza, en un mismo acto, de establecimiento de un juego de la verdad (Foucault, 1996), una operación social sobre el cerebro social y una sustitución del sujeto social.

“Las fuerzas productivas y las relaciones sociales –unas y otros aspectos diversos del desarrollo del individuo social- se le aparecen al capital únicamente como medios, y no son para él más que medios para producir fundándose en su mezquina base. In fact, empero, constituyen las condiciones materiales para hacer saltar a esa base por los aires.” (Marx, 1972: 229)

Aquí se presenta un avance y un obstáculo en la proyección teórica, se establece el carácter instrumental del saber general apropiado por el capital, pero a la vez, en esta fuerza se considera reside su contradicción y su disolución (Marx, 1972: 222). Puede coincidir que en el reservorio social del saber y la conciencia del mismo anidan las claves del cambio social. Lo que aún no resulta probado es que el direccionamiento impuesto en la absorción del intelecto colectivo pueda conducir naturalmente a su propia reversión, “saltar por los aires”, si no se establecen otras bases en la praxis (Sánchez Vásquez, 2007)

de la producción intelectual para guiar un giro epistémico, que conduzca a la reapropiación del carácter social del saber. Pues ha quedado claro históricamente su vitalidad y acumulación incremental como medio de producción y reproducción social.

“El desarrollo del capital fixe revela hasta qué punto el conocimiento o **knowledge** (saber) social general se ha convertido en **fuerza productiva inmediata**, y, por lo tanto, hasta qué punto las condiciones del proceso de vida social misma han entrado bajo los controles del general intellect (intelecto colectivo) y remodeladas conforme al mismo. Hasta que punto las fuerzas productivas sociales son producidas no sólo en la forma de conocimiento, sino como órganos inmediatos de la práctica social, del proceso vital real.” (Marx, 1972: 230)

Resulta interesante este intersticio de descubrimiento, ya que no se trata de reconocer al capital solamente como un generador de lucro privado, sino también como generador del establecimiento de condiciones sociales para concentrar el saber general, claves que lo caracterizan como sistema, por medio del opacamiento y secuestro del productor social del saber. Metafóricamente, así como el arrasamiento del commonland (tierra común o comunitaria) introduce con el cercamiento (enclosure) la propiedad terrateniente capitalista del suelo, el campo intelectual es colonizado en sus zonas comunes y germinales.

Así también, el intelecto colectivo puede concebirse como un espacio de ocupación y de hecho en este descubrimiento se devela como fuerza material que dirige la vida. En este punto históricamente culminante de avance del capitalismo no se encuentra un intelecto colectivo a conquistar, sino un intelecto social (enajenado) que modula, bajo la dirección del capital, la vida. Pierde exterioridad y se transforma en una fuerza centrípeta al capitalismo que, como se ha señalado, se sostiene en la absorción y negación al mismo tiempo del pensamiento colectivo.

5. A MODO DE NOTA EPÍLOGO

En el texto desarrollado hemos expuesto múltiples consideraciones, tanto en el plano teórico como en el plano epistémico, que ensayan interrogar huellas del intelecto social hegemónico, neoliberal, en la circulación intelectual vigente, especialmente a partir del análisis de la praxis crítica de movimientos latinoamericanos –que denominamos- al intelecto social. Sus emergencias ponen en evidencia diversos niveles de exploración, el que corresponde a los enunciados reivindicativos, y al mismo tiempo, aquellos que revelan la exigencia de giros o cambios epistémicos radicales en la ciencia y en la cultura, cuestiones éstas que la praxis colectiva aquí analizadas colocan de manifiesto subrayando, al propio tiempo, las fisuras que se abren en el intelecto social.

Así se comprende que, el sistema tiende a modular la expresión individual y promover la representación indirecta, hasta alcanzar al remplazo del sujeto por medio de hablar por el sujeto, como expresa el sujeto autorizado por la ciencia que sustituye al sujeto lego. Cuando se trata de colectivos y de pensamiento colectivo, en caso de resistencia descubren “poder” al “presentarse como conjunto social”, en múltiples oportunidades resulta una demostración inútil en lo inmediato pero en otras, como huellas, dejan efecto de detección del bien común velado, cercado. Se trata entonces no sólo lo visible sino de lo oculto e incluso inconsciente, se trata de ideas, horizontes de sentido y valores, pero también de matrices subjetivas y colectivas que enmarcan los espacios posibles de la relación social y sus cambios.

Dicha gramática del “cerebro social”, ha quedado capturada por lo que se denomina “intelecto neoliberal”, un haz complejo que resulta matricial en doble significado, por un lado, como expresión de determinados montajes míticos (mercado, individuo, estado, consumidor, emprendedor), como por otro, como “molde” inconsciente y plataforma para la “banalización de la injusticia social” (Dejours, 2005). El neoliberalismo como pensamiento social ha conseguido bloquear hegemónicamente el paso a otro tipo

alternativo de pensamiento, se trata de un pensamiento único, culminante, pero por cierto igualmente emergen en sus fracturas espacios y zonas de descubrimiento, aunque aún no se encuentra un camino solvente para revertirlo, por ello las movilizaciones de productores al intelecto social pueden comprenderse como formas de interrogación crítica para recuperar los objetos y sujetos sociales substraídos.

La praxis intelectual en este enfoque conlleva a superar los enunciados de una oposición crítica, para apuntar convergentemente también a la construcción del sujeto social como sujeto colectivo intelectual (Bourdieu, 2000; Rancière, 2010). Por todo lo señalado, emerge como hipótesis teórica acerca de estas movilizaciones en el espacio público que, no solamente resisten a la exclusión del intelecto social sino que, al mismo tiempo refutan la lógica del aislamiento individual y la selectividad como gramática básica para la producción intelectual. Sus protagonistas descubren la existencia del lazo social como condición de resistencia, construyen -aun cuando fuera circunstancialmente- movimientos intelectuales al colectivo. Y en esta disposición social se relacionan con los conceptos de dialogicidad, masividad, politicidad, equidad y reapropiación del saber. Se conjugan incluso como un diseño alternativo. Es así que toda vez que estos movimientos postulan cuestiones contrarias al intelecto individualista, para resistir la exacción de universalidad y autonomía cultural, ponen justamente en crítica el basamento de aquel intelecto basado en lo privado, el conocimiento como mercancía, la selectividad y el lucro, diversas caras del poliedro cultural modernista cementado durante siglos.

BIBLIOGRAFÍA

Aboites, Hugo (2009). "Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación". En Gentili Pablo, Frigotto Gaudencio, Lerher Roberto y Stubrin Florencia, Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina. Homo Sapiens - CLACSO

Aboites, Hugo (2013). México: la rebelión magisterial del 2013. En OSAL, Observatorio de América Latina pp. 72-91). México D.F.: CLACSO – UNAM.

Adorno, Theodor W. y Horkheimer, Max (1972) (1994). Dialéctica de la Ilustración. Madrid: Editorial Trotta.

Antunes, Ricardo (2013). As rebeliões de junho de 2013. En OSAL, Observatorio de América Latina (pp. 37-49). México D.F.: CLACSO – UNAM.

Bialakowsky, Alberto L.; Lusnich, Cecilia, Crudi, Roxana, et al (2013). Coproducción e intelecto colectivo. Investigando para el cambio con la fábrica, el barrio y la universidad. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, FCS-UBA – Editorial Teseo.

Bialakowsky, Alberto L.; Lusnich, Cecilia; Fiuza, Pilar; UmpierrezJunor, Ariadna; Romero, Guadalupe; Bravo, Romina (2010). “Trabajadoresextinguibles y teoríacoprodutivadel cambio”. En VII Seminário do Trabalho Trabalho, Educação e Sociabilidade, Giovanni Alves (compilador). San Pablo: ReT – Rede de Estudos do Trabalho, UNESP.

Bialakowsky, Alberto L., et al (Comp.) (2012). Latin American CriticalThought.Theoryandpractice. Buenos Aires: CLACSO.

Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas (1986). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, Pierre (2000). El sociólogo y lastransformacionesrecientes de la economía y la sociedad. Buenos Aires: Librosdel Rojas, Universidad de la Buenos Aires.

Cárdenas Tomažič, Ana y Navarro Oyarzún, Camilo (2013). Redefiniendolímites, acortando distancias El movimientoestudiantilen Chile. Santiago de Chile: Producción Editorial.

Dejours, Christophe (2005), *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires: Topía.

De Sousa Santos, Boaventura (2007). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipadora*. Bolivia: CLACSO-CIDES-UMSA, Plural Editores.

De Sousa Santos, Boaventura (2011). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación*. Buenos Aires: CLACSO-Siglo XXI Editores.

Fals Borda, Orlando (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Fals Borda, Orlando (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: CLACSO/Siglo del Hombre Editores.

Foucault, Michel (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Freire, Paulo (1972). *La educación como práctica de la libertad*. Río de Janeiro: Paz e Terra. 1ª reimpresión Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

Freire, Paulo (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Freire, Paulo (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.

García, Rolando (1994). "Interdiscipliniedad y sistemas complejos" en Leff, E. (Comp), *Ciencias Sociales y formación ambiental*, Gedisa, Barcelona.

García, Rolando (2000). El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos, España: Gedisa.

García Guadilla, Carmen (2010). "Heterogeneidad y concentración en las dinámicas geopolíticas del conocimiento académico, reflexiones y preguntas en el caso de América Latina", en Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe Desafíos y perspectivas, M. Mollis, J. Núñez Jover, C. García Guadilla, Colección Red de Posgrados CLACSO. Buenos Aires: CLACSO – ASDI.

Gentili, Pablo (2007). Desencanto y utopía. La educación en los laberintos de los nuevos tiempos. Caracas: CLACSO – CIM.

Grüner, Eduardo (2011). Nuestra América y el Pensar Crítico. Fragmentos de Pensamiento Crítico de Latinoamérica y el Caribe. Buenos Aires: CLACSO.

Henrique Martins, Paulo (2012). La decolonialidad de América Latina y la heterotopía de una comunidad de destino solidaria. Buenos Aires, Fundación CICCUS/ Estudios Sociológicos Editora.

Holloway, John (2007). "Autonomismo positivo y negativo", en Negatividad y revolución. T. W. Adorno y la política. Prov. De Buenos Aires: Universidad A. de Puebla-Herramienta.

Imen, Pablo (2008). La Universidad pública en su laberinto. El proyecto neoliberal: dirección y contenidos. En Revista del CCC. Septiembre / Diciembre 2008, n° 4. <http://www.centrocultural.coop/revista/exportarpdf.php?id=79>

Lander, Edgardo (2000). "La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas", en La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Lander, Edgardo (2006) "Marxismo, eurocentrismo y colonialismo", en La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas, A. Borón et al (comp.). Buenos Aires: CLACSO.

López Segrera, Francisco (2008). "Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe". En Avaliação, SP V 13 N°2. Campinas: Sorocaba.

Marx, Karl (1972), Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Borrador) 1857-1958, Volumen 2, Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.

Mignolo, Walter (Comp.) (2001). Capitalismo y geopolítica del conocimiento. Buenos Aires: Ediciones del Signo – DukeUniversity.

Mignolo, Walter (2010). Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Modonesi, Massimo (2013), Brasil y México: el despertar de los gigantes, en OSAL Observatorio Social de América Latina, Año XIV N° 34. Buenos Aires: CLACSO – ASDI.

Puello-Socarrás, José F. (2010)Escribiendo un nuevo neo-liberalismo. El giro epistémico del pensamiento convencional y sus consecuencias en la actual Crisis Capitalista, en VI Coloquio de la Sociedad Latinoamericana de Economía Política y Pensamiento Crítico (SEPLA), Montevideo.

Puello-Socarrás, José F. (2008). Nueva gramática del neo-liberalismo. Itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Quijano, Aníbal (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Buenos Aires: FLACSO.

Quijano, Aníbal (2009). “La crisis del horizonte de sentido colonial/moderno/eurocentrado”. En *Sociedad, Cultura y Cambio en América Latina*. Lima: Universidad Ricardo Palma, Julio Mejía Navarrete Editor.

Quijano, Aníbal (2014). *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.

Rancière, Jacques (2010). *Momentos políticos*. Buenos Aires: Clave Intelectual.

Ruiz Encina, Carlos (2013). *Conflicto social en el neoliberalismo avanzado: análisis de clase de la revuelta estudiantil en Chile*. Buenos Aires: CLACSO.

Rossi, Federico (2012). *La Participación de las Juventudes Hoy: la Condición Juvenil y la Redefinición del Involucramiento Político y Social*. Buenos Aires: Prometeo.

Sánchez Vázquez, (2007). *Filosofía de la praxis*. San Pablo: CLACSO – Expressao Popular.

Solanas, Facundo (2014), *La educación superior y el Mercosur frente a la globalización*, Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano, Número 9, Segunda Época. Buenos Aires: CLACSO

Sosa, Raquel (2012). *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina: conciencia crítica y programa*. México: CLACSO/UNAM.

Sotolongo Codina, Pedro L. (2006). *Teoría social y vida cotidiana: La sociedad como sistema complejo*. La Habana: Publicaciones Acuario.

Sotolongo Codina, Pedro L. y Delgado Díaz, Carlos J. (2006). La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. Buenos Aires: CLACSO.

Virno, Paolo (2003). Gramática de la multitud. Para un análisis de la forma de vida contemporáneas. Buenos Aires: Colihue.

Zibechi, Raúl (2013). Debajo y detrás de las grandes movilizaciones. En OSAL, Observatorio de América Latina (pp. 15-35). México D.F.: CLACSO – UNAM.