

¿Existe un contra-curriculum oculto? Resistencias y vincularidades en la experiencia escolar del estudiantado chileno

Is there a hidden counter-curriculum? Resistances and ‘bonds’ in the Chilean students’ school experience

Pablo Neut Aguayo*, Raquel Miño-Puigcercós**, Pablo Rivera-Vargas***

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar cómo en la cotidianidad escolar los y las estudiantes producen la realidad a partir de prácticas y relaciones que contestan los principios estructurantes del orden educativo neoliberal. Estas, al materializarse, recrean formas alternativas de constituirse como sujetos y de configurar el vínculo social, abriendo curso a una praxis “presentista” de un tipo de contrahegemonía vivida o experiencial. Para respaldar estas proposiciones se llevó a cabo una investigación enmarcada en el enfoque biográfico narrativo con 30 estudiantes chilenos de secundaria de distintos grupos socio-económicos (GSE). Los resultados demuestran que, aunque de manera diferencial en cada GSE, la contrahegemonía experiencial se manifiesta a través de dos expresiones principales: las resistencias y las vincularidades. La articulación entre ambas, como discutiremos posteriormente, puede servir de soporte para la emergencia de un contra-curriculum oculto de orientación transformadora.

Palabras clave: Escuela, Neoliberalismo, Contrahegemonía, Experiencia escolar, Resistencias, Vincularidades.

Abstract: This article aims to analyze how in school daily life students produce the reality through practices and relationships that contest the structuring principles of the neoliberal educational order. When these practices materialize, they recreate alternative ways for students of constituting themselves as subjects and setting social ‘bonds’, opening the possibility to build a “presentist” praxis for a kind of lived or experiential counter-hegemony. To support these propositions, a narrative-biographical approach research was carried out with 30 Chilean high school students from different socio-economic groups (SEG) The results show that -although differently for each socio-economic group-, the experiential counter-hegemony is manifested through two main expressions: resistances and ‘bonds’. The articulation of these two, as we will discuss later, can serve as a support for the emergence of a hidden counter-curriculum with a transformative orientation.

Keywords: School, Neoliberalism, Counter-hegemony, School experience, Resistances, “Bonds”.

* Chileno, Co-autor. Estudiante del doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona. Miembro del Núcleo Milenio Autoridad y Asimetrías de poder. Codirector Editorial Sole. Correo electrónico: paneut@uc.cl. ORCID: 0000-0002-4015-8393.

** Española, Co-autora. Profesora Lectora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona. Correo electrónico: rmينو@ub.edu. ORCID: 0000-0002-5391-4637

*** Chileno, Co-autor. Profesor Lector del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona. Profesor invitado de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello. Correo electrónico: pablorivera@ub.edu. ORCID: 0000-0002-9564-2596.

Recibido: 28 junio 2021 Aceptado: 1 septiembre 2021

Introducción

Las lecturas hegemónicas de la escuela se han caracterizado por un tipo de razonamiento soportado en la idea de la socialización, es decir, en la concepción de un proceso formativo de carácter armónico, apromblemático e ininterrumpido de interiorización de la norma y de adquisición progresiva de autonomía por parte de los sujetos, proceso cuyo resultado sería una integración diferenciada, aunque no conflictuada, dentro del entramado social¹.

A su vez, y a modo de contrapropuesta al modelo funcionalista enunciado, las lecturas críticas predominantes han sostenido su programa impugnador en base a la tesis de la reproducción. De acuerdo a estas, la escuela constituiría una institución encargada de legitimar y transmitir -es decir, perpetuar- la ideología² y la cultura de las clases dominantes³, así como las relaciones sociales y de producción propias del sistema capitalista⁴.

Un paso más allá, y también reconociendo los límites de las tesis reproducionistas -particularmente su exacerbado énfasis estructuralista-, la denominada pedagogía crítica ha avanzado en la línea de rescatar la acción de los actores escolares y sus modos de contestación frente a los procesos de reproducción socio-escolar. Para ello, han nucleado una parte importante de su producción teórica en torno a la noción de resistencia⁵, a la vez que han enfatizado la dimensión agéntica de los actores educativos⁶.

Aunque aparentemente en las antípodas, unas y otras se sostienen en un tipo de imaginación pedagógica soportado en la lectura de la dominación, es decir, conciben un sistema integrado de regulación, control y sujeción que, aún con intersticios, resulta inmovilizante para la transformación educativa y social. Es siempre desde allí que se “leen” los procesos de adaptación, reproducción y/o resistencia escolar⁷.

El problema común de estas aproximaciones, entonces, es la dominación y cómo esta es internalizada (en el caso funcionalista), materializada (en el caso de las teorías de la reproducción) o confrontada (en el caso de la tesis de la resistencia) antes que la transformación o la contrahegemonía y cómo esta es vivida/construida concretamente en el día a día escolar.

El objetivo de este artículo es ubicarse en otro modo de imaginación político-pedagógica. En efecto, lejos de la ilusión funcionalista de la integración armónica y del inmovilismo fatalista de las versiones reproducionistas, intentamos una aproximación que reconoce en determinados órdenes de la experiencia escolar un sustrato crítico e impugnador de los valores predominantes. En otras palabras, buscamos explorar

¹ Para revisar las versiones “canónicas” de este tipo de aproximación ver Émile Durkheim, *Educación como socialización* (Salamanca: Sígueme, 1976); Talcott Parsons, «La clase escolar como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana», *Revista de educación*, n.º 242 (1976).

² Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (Bogotá: Tupac Amaru, 1974).

³ Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Barcelona: Laia, 1995).

⁴ Samuel Bowles y Herbert Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica* (Buenos Aires: Siglo XXI, 1985).

⁵ Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación* (México DF: Siglo XXI, 2004); Peter McLaren, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2005).

⁶ Henry Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza* (Buenos Aires: Amorrortu, 2003); Peter McLaren y Joe L. Kincheloe, ed., *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (Barcelona: Editorial GRAÓ, 2008); Paul Willis, *Aprendiendo a trabajar* (Madrid: Akal, 2017); Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna* (Barcelona: Paidós, 1997).

⁷ Al respecto ver Henry Giroux y Peter McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011), 117-118.

la posibilidad de una contrahegemonía escenificada en la vida diaria de la escuela. En esta dirección, la pregunta que problematizará todo el entramado analítico es: ¿existen discursos, dispositivos, relaciones y/o prácticas no estatuidas oficialmente y que contengan un grado de regularidad y significatividad capaz de estructurar la experiencia del estudiantado en una orientación no reproductiva o contrahegemónica?

Al respecto, y a manera hipótesis general, sostenemos que, en las interacciones cotidianas, los y las estudiantes viven y producen la realidad educativa a partir de prácticas y relaciones que contestan los principios y valores del orden escolar neoliberal y que, en la medida que lo hacen, recrean en el presente y de manera inmediata otras formas de constituirse como sujetos y de configurar el vínculo social. Visto de esta manera, la experiencia escolar misma puede constituir un espacio concreto, contingente e inmediato -dicho de otro modo, susceptible de erigir una praxis “presentista”- para un tipo de contrahegemonía vivida o experiencial. A esta dimensión de la experiencia escolar le denominaremos como el contra-curriculum oculto de la escuela.

Ahora bien, como se desprende de lo señalado, y tomando una cierta distancia de aquellas propuestas críticas que sólo perciben la transformación educativa como el resultado de luchas sistemáticas organizadas colectivamente contra el sistema de control y dominación -es decir, como el fruto de lo que tradicionalmente se ha conocido bajo el paraguas del “activismo”⁸-, el carácter contrahegemónico aludido no constituye el resultado de un programa político formal, de algún tipo de coordinación reivindicativa colectiva, de un proyecto sustentado en un relato totalizante o de una acción confrontacional ideológicamente explicitada, sino de la contestación práctica -y no necesariamente discursiva ni proyectual- de un sistema de valores hegemónicos.

Para desarrollar esta propuesta presentamos, en el primer apartado, un marco teórico que explora críticamente la estructura del discurso interpretativo dominante de las ciencias sociales. Seguidamente, nos posicionamos junto a aquellas aproximaciones que resitúan el valor de la experiencia de los individuos como eje articulador para la producción del conocimiento en dicho campo. Este reencuadre del sujeto como núcleo de comprensión de lo social, permite revalorizar la vivencia concreta del estudiantado y sus modos cotidianos de “oposición” al mandato escolar hegemónico. Tras esto, analizamos conceptualmente las dos dimensiones principales que, a nuestro juicio, permiten concebir un conjunto de interacciones escolares como instancias o posibilidades experiencialmente contrahegemónica. Estas dos dimensiones son las resistencias y las vincularidades.

En el segundo acápite, y para respaldar empíricamente las proposiciones que venimos reseñando, presentamos los resultados de una investigación biográfico-narrativa en torno a la experiencia escolar de 30 estudiantes de secundaria de distintos grupos socioeconómicos. A través de los relatos de estos jóvenes verificaremos la presencia de las dos dimensiones señaladas.

En el apartado final, analizamos la articulación de ambas dimensiones -las resistencias y las vincularidades- como soportes estructuradores de un contra-curriculum oculto. En otras palabras -y respondiendo directamente a la pregunta inicial que orienta el análisis- como expresiones que, al margen de las prescripciones oficiales, adquieren un grado de regularidad, persistencia y significatividad que permiten, desde su sustrato contrahegemónico, enmarcar y conceder sentido a la propia experiencia escolar de los y las estudiantes⁹. Igualmente, en este apartado discutiremos las potencialidades y límites para la transformación socioeducativa que se desprenden de la existencia de tal contra-curriculum oculto.

⁸ Para revisar una posición que se registra en este marco ver Michael Apple, *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* (Santiago: LOM, 2018).

⁹ Pablo Neut-Aguayo, Pablo Rivera-Vargas y Raquel Miño Puigcercós, «El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa». *Estudios pedagógicos* 45, n°1 (2019): 151-168.

Resituar la experiencia escolar como lugar de comprensión analítica y de praxis transformadora

Durante el siglo XX las ciencias sociales, generalmente al servicio de los proyectos de ingeniería social liderados por el Estado y siempre desde el marco de pensamiento estructurado por el hegemónico -y hegemonzante- saber occidental¹⁰, pensaron al individuo como un efecto o un producto de la acción simultánea, prolongada y progresiva de múltiples instituciones (familia, escuela, trabajo, etc.) o, lo que es lo mismo, como el resultado encarnado del programa institucional moderno¹¹.

Esta forma de imaginación instituyó un discurso interpretativo dominante en torno a la relación entre la sociedad y el individuo. Para Touraine, tal tipo de discurso corresponde al “conjunto de representaciones que constituye una mediación, pero sobre todo la construcción de una imagen de la vida social y de la experiencia individual”¹². Ahondando en esta noción, el autor continúa:

“Lo típico de un discurso interpretativo dominante es que no es una simple ideología que protege y estimula los intereses del grupo dirigente; es una creación estrictamente intelectual, una representación de la sociedad, de la acción de las instituciones y de las conductas individuales y colectivas que se interponen entre el Estado, los poderes económicos y políticos, por un lado, y los marcos de la acción social y colectiva por otro”¹³.

En el caso de las ciencias sociales, y en la medida que estas concibieron la producción del sujeto como el resultado de la acción performativa de las instituciones, la imagen preponderante que han instalado ha sido la de una “sociedad vacía”¹⁴, es decir, “una sociedad sin actores, completamente sometida a determinismo externos”¹⁵. En el fondo, es una imagen que proviene del arraigado estructuralismo sobre el que se sostiene su entramado interpretativo¹⁶.

La escuela, en tanto representante paradigmática de la institución moderna¹⁷, participó de tal forma de imaginación. Esta, por tanto, fue investida de un inconmensurable poder instituyente sobre los individuos¹⁸.

¹⁰ Para una revisión crítica de este marco ver Boaventura de Sousa, *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio* (Madrid: Morata, 2019); Danilo Martuccelli, *Introducción heterodoxa a las ciencias sociales* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2020).

¹¹ François Dubet, *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad* (Barcelona: Gedisa, 2006).

¹² Alain Touraine, *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI* (Barcelona: Paidós, 2007), 32-33.

¹³ Touraine, *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*, 70.

¹⁴ *Ibíd.*, 63.

¹⁵ *Ibíd.*, 28.

¹⁶ François Dosse, *Historia del estructuralismo* (Madrid: Akal, 2004).

¹⁷ Gabriela Noyola, *Modernidad, disciplina y educación* (México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional, 2000).

¹⁸ Dubet, *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. El marco interpretativo que concede una inconmensurable potencia instituyente a las instituciones -y particularmente a la escuela- respecto de la formación del individuo moderno ha sido asumido por diversos autores latinoamericanos. Al respecto ver, entre otros, Silvia Duschatzky y Cristina Corea, *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (Buenos Aires: Paidós, 2011); Ignacio Lewkowicz y Cristina Corea, *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (Buenos Aires: Paidós, 2011). A pesar del carácter hegemónico de esta matriz interpretativa, en el último tiempo se han desarrollado aproximaciones regionales y nacionales que ponen en cuestión el tipo de “individualismo institucional” que resulta de los procesos de socialización modernos. En su lugar, proponen la existencia de un individualismo de tipo “agéntico” propio de estas latitudes. Al respecto ver Kathya Araujo y Danilo Martuccelli, «Problematizaciones del individualismo en América Latina», *Perfiles Latinoamericano*, vol. 28, n.º 55 (2020), doi:10.18504/pl2855-001-2020; Kathya Araujo y Danilo Martuccelli, «Beyond institutional individualism: Agentic individualism and the individuation process in Chilean society», *Current Sociology*, vol. 62, n.º 1 (2014), doi:10.1177/0011392113512496.

Puestas, así las cosas, y en un ejercicio analítico unidireccional, bastaba con indagar en las funciones y fines de la escuela para comprender el tipo de sociedad y de sujeto que esta “producía”¹⁹.

Sin embargo, en las últimas décadas ha proliferado la discusión sobre la “superación” de la modernidad y el advenimiento de un nuevo orden y de una nueva condición sociohistórica. Al respecto, e independiente de las distintas nomenclaturas utilizadas para denominar la nueva etapa (posmodernidad, modernidad líquida, modernidad tardía, modernidad reflexiva, etc.), uno de los aspectos constitutivos de la emergente condición histórica estaría dado por la pérdida de consistencia de las instituciones para prefigurar al sujeto y, por extensión, a la sociedad²⁰. Es precisamente esta percepción de que el entramado social constituye la suma “inorgánica” de individuos librados a su propio gerenciamiento lo que, en parte, se expresa en la idea del riesgo²¹, el “desincrustamiento”²² o la liquidez²³ de las sociedades contemporáneas.

Estas nuevas condiciones históricas han impulsado la reconfiguración del discurso interpretativo dominante en las ciencias sociales. Dicha reconfiguración ha supuesto un desplazamiento en la centralidad concedida a las estructuras y, en su lugar, el reposicionando del individuo como eje central para la comprensión de lo social²⁴.

En el campo educativo, tal desplazamiento en la mirada comprehensiva ha redirigido el interés desde el análisis de las estructuras/funciones hacia la experiencia concreta de los sujetos. Es allí donde se comenzará a buscar lo que “produce” la escuela²⁵.

Es precisamente la rehabilitación de la experiencia escolar como instancia privilegiada para comprender lo que ocurre en las instituciones educativas y las formas de modulación de las subjetividades que en ella se incuban, la que nos induce a concentrarnos en su expresión cotidiana y a explorar dentro de ella algunos de los procesos, discursos o prácticas que resisten, contestan o se contraponen a los principios y valores promovidos por el orden educativo neoliberal.

Para estos objetivos, destacamos dos grandes áreas o dimensiones que se manifiestan en la experiencia escolar cotidiana de los y las estudiantes y que, a nuestro juicio, constituyen praxis de oposición a dicho orden. En otras palabras, representan instancias para una vivencia cotidiana de la contrahegemonía. Estas son: las resistencias y las vincularidades estudiantiles.

¹⁹ François Dubet y Danilo Martuccelli, *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar* (Buenos Aires: Losada, 1998); Martín Criado, *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica* (Barcelona: Bellaterra, 2010).

²⁰ Este proceso de transformación socio-histórica se puede verificar en una amplia literatura. Entre las más referenciadas se encuentran Zygmunt Bauman, *Modernidad líquida* (México D.F.: FCE, 2002); Ulrich Beck, *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad* (Barcelona: Paidós, 1998); François Dubet, *Sociología de la experiencia* (Madrid: CIS, 2010); Alain Touraine, *El fin de las sociedades* (México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2016). Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim, *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y política* (Barcelona: Paidós, 2016).

²¹ Ulrich Beck, *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad* (Barcelona: Paidós, 1998).

²² Beck y Beck-Gernsheim, *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*.

²³ Zygmunt Bauman, *Modernidad líquida* (México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2002).

²⁴ Para verificar la restitución del sujeto en el discurso y el análisis de las ciencias sociales en el nuevo contexto sociohistórico ver, entre otros, Carlos Charry y Nicolás Pedemonte, *La era de los individuos. Actores, política y teoría en la sociedad actual* (Santiago: LOM, 2013); Danilo Martuccelli, y François de Singly, *Las sociologías del individuo* (Santiago: Lom, 2012); Danilo Martuccelli, *Gramáticas del individuo* (Buenos Aires: Losada, 2007).

²⁵ Tal revalorización se ha desarrollado de manera simultánea entre distintas tradiciones y contextos. Para el caso europeo y/o anglosajón ver, por ejemplo, Dubet y Martuccelli, *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*; José Contreras y Núria Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa* (Madrid: Morata, 2013); Jean Clandinin, y Michael Connelly, *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research* (San Francisco: Jossey-Bass, 2000). Para el caso latinoamericano ver, por ejemplo, Gabriel Kessler, *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires* (Buenos Aires: IIPE – UNESCO, 2002); Carlota Guzmán y Claudia Saucedo, *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela* (Ciudad de México: Ediciones Pomares, 2007); Pedro Núñez y Lucía Litichever, *Radiografías de la experiencia escolar*, (México D. F.: Ediciones del Aula Taller, 2015).

A continuación, revisaremos qué entendemos por estas nociones y, fundamentalmente, las razones por las cuales las comprendemos como susceptibles de expresar la vivencia cotidiana de un tipo de contrahegemonía experiencial en la vida escolar.

Resistencias

Las teorías de las resistencias escolares se difundieron en la discusión intelectual y pedagógica fundamentalmente durante la década de 1980. Estas surgieron para confrontar las visiones liberales y conservadoras (ambas reunidas bajo el rótulo de “tradicionales”) en torno a las conductas de oposición juvenil. En esta dirección, y como afirmaba Giroux en 1983, “la resistencia (...) redefine las causas y el significado de la conducta de oposición al argumentar que tiene poco que ver con la lógica de la desviación, con la patología individual y la incapacidad aprendida (y, por supuesto, las explicaciones genéticas). Tiene mucho que ver, aunque no exhaustivamente, con la lógica de la moral y de la indignación política”²⁶.

El objetivo de las teorías de las resistencias, por tanto, fue expandir el marco analítico y político en torno a la oposición y el fracaso estudiantil. En esta dirección, la resistencia fue inscrita como una problemática que expresaba un punto de intersección entre las estructuras (y sus constreñimientos) y los sujetos (y su posibilidad de acción). Así, y siguiendo a Giroux, “la noción de resistencia señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión”²⁷.

Al realzar el valor de la “experiencia vivida”, la teorización de las resistencias intentó superar el inmovilismo -por cierto, fatalista- que destilaba de las interpretaciones estructuralistas, particularmente aquellas que dominaban el espectro de las posiciones críticas de entonces²⁸. Al mismo tiempo, con el rescate de la vivencia subjetiva se realzó la capacidad de agencia de los actores escolares.

Estas proposiciones inaugurales son las que han enmarcado hasta el día de hoy la comprensión de la resistencia estudiantil dentro de las teorías pedagógicas críticas²⁹. Por ejemplo, y para verificar la persistencia de dicha lógica interpretativa en la actualidad, Gurpegui y Mainer señalan que la noción de resistencia es un “concepto fronterizo (...) en el que confluyen las condiciones objetivas de la dominación y la correspondiente experiencia que los sujetos sociales tienen de ella”³⁰, y seguidamente la definen: “consideraremos la resistencia como un proceso protagonizado por unos sujetos sociales colectivos, que plantean unos valores alternativos (no necesariamente unas propuestas concretas alternativas), derivados de la crítica o del intento de inversión de una situación alienante”³¹.

No es nuestra intención polemizar con la definición proporcionada por los autores -aunque dejamos constatado que, a nuestro juicio, la definición sería más precisa si se elimina la palabra “colectivo” y se preserva únicamente el indicativo de “sujetos sociales” e, igualmente, se modifica la noción de “alienante” por la más abarcativa de “opresiva”³²- sino destacar la continuidad en los modos de comprensión de la resistencia desde su propuesta teórica original.

²⁶ Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, 144.

²⁷ *Ibid.*, 144-145.

²⁸ Es decir, las ya enunciadas teorías de la reproducción.

²⁹ Ver Giroux y McLaren, *Sociedad, cultura y educación*.

³⁰ Javier Gurpegui y Juan Mainer, «La crisis de la escuela como problema. Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia». *Con-Ciencia Social*, n.º 17 (2013): 21.

³¹ Gurpegui y Mainer, «La crisis de la escuela como problema. Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia», 21.

³² En concreto la definición que resultaría si consideramos nuestras “precauciones” sería: Consideraremos la resistencia como un proceso protagonizado por unos sujetos sociales, que plantean unos valores alternativos (no necesariamente unas propuestas concretas alternativas), derivados de la crítica o del intento de inversión de una situación opresiva.

Esta, entonces, será entendida como la expresión, en el escenario educativo, de conductas, valores y/o prácticas de oposición e impugnación frente a estructuras, procesos, relaciones o dinámicas opresivas - material, cultural o simbólicamente- a través de las cuales se perpetúan las condiciones para la dominación y la reproducción social. Tal acepción, por tanto y siguiendo las líneas matrices reseñadas, reconoce la existencia de estructuras y procesos escolares informados por una lógica opresiva, al tiempo que rescata la capacidad de agencia de los actores educativos para enfrentarlas (a modo de confrontación, asimilación y/o acomodo).

Ahora bien, para los efectos de nuestro objetivo, existen dos aspectos fundamentales que quisiéramos rescatar en torno a esta cuestión y que serán de crucial importancia para el análisis de los resultados. La primera de ellas, ampliamente señalada por quienes se ocupan de su estudio, es que no toda conducta de oposición estudiantil a la institución, sus normas, su mobiliario, su infraestructura y/o sus autoridades puede ser considerada como una resistencia. Para afirmar este punto, citamos extensamente a Giroux:

“no todas las conductas de oposición tienen un "significado radical", ni toda conducta de oposición está enraizada en una reacción a la autoridad y a la dominación (...) la conducta de oposición puede no ser sólo una reacción a la impotencia, en vez de eso puede ser una expresión de poder que es combustible para la reproducción de la más poderosa gramática de la dominación. La resistencia en un nivel puede ser la simple apropiación y muestra de poder y como tal puede manifestarse a sí misma por medio de los intereses y el discurso de los peores aspectos de la racionalidad capitalista (...) La lógica que da forma a un acto de resistencia puede, por un lado, estar vinculada con intereses que son específicos en cuanto a género, clase o raza; pero, por otro lado, tal resistencia puede representar y expresar los elementos represivos inscritos por la cultura dominante más que ser un mensaje de protesta en contra de su existencia³³

En este sentido, y como el autor reafirmará más adelante en su texto, “en la medida en que las conductas de oposición supriman las contradicciones sociales y simultáneamente se fusionen —más que desafíen— la lógica de la dominación ideológica, no caerán en la categoría de resistencia sino de su opuesto, esto es en la acomodación y el conformismo”³⁴.

Lo que nos interesa destacar, pues, es que las resistencias las entenderemos como conductas de oposición informadas por un espíritu de impugnación, pugna o interrupción de las formas opresivas a las que se deben enfrentar los y las estudiantes en su experiencia escolar cotidiana. Esto es, se definen por la intencionalidad o el sentido que las orientan.

Es precisamente este punto, el de la intencionalidad o el sentido, el que nos interesa resaltar como segundo aspecto a considerar para el análisis. Al respecto, debemos afirmar que las resistencias no están necesariamente vinculadas a un programa explícito de impugnación, a un proyecto declarado de confrontación o a un discurso articulado de oposición. Antes bien, con regularidad estas se presentan como prácticas pre-discursivas y con una fuerte impronta intuitiva y espontaneísta. En la muy certera expresión de Gurpegui y Mainer:

“La resistencia tiene una importante dimensión intuitiva. Para que cristalicen algunas formas de resistencia no es preciso ni que eclosionen explícitamente los conflictos, ni que el nivel de organización del sujeto que resiste sea especialmente alto, ni que su “programa de cambio” sea altamente detallado, tampoco su forma de justificarlo. Es preciso estar precavido ante formas de

³³ *Ibíd.*, 147.

³⁴ *Ibíd.*, 146. Para ser concretos con lo que venimos señalando, un ejemplo de conducta de oposición a la normatividad escolar es el “bullying” o acoso escolar o las expresiones sexistas. Estas prácticas, a pesar de contravenir los preceptos institucionales, reproducen las lógicas de dominación social y por tanto no son consideradas como resistencias.

caracterizar el sujeto de la resistencia tan sofisticadas que finalmente el sujeto sea inexistente, o bien se parezca mucho al intelectual que lo describe”³⁵

De lo señalado en el extracto se colige que las resistencias no tributan a una perspectiva “heroica” o “martirizante” de las prácticas estudiantiles de oposición. Por el contrario, estas se manifiestan fundamentalmente de manera “modesta” en las interacciones cotidianas que los y las jóvenes despliegan en el escenario escolar. En el fondo, antes que en la espectacularidad de la confrontación directa, las resistencias se vivifican en las minucias disruptivas de la vida diaria. Y, antes que en la justificación racionalizada de su contenido “político”, estas se revelan en el sentido latente que dirige aquellos “pequeños” y “silenciosos” actos de oposición. Como afirma Giroux, las resistencias nos hablan menos desde un discurso ideológicamente articulado que desde “la naturaleza y valor del comportamiento no discursivo”³⁶.

Es precisamente esta redirección del foco, desde la declamación politizada y la práctica espectacular del “rebelde exhibicionista”³⁷ hacia el acto pre-discursivo e intuitivo que el estudiantado expresa a manera de “transgresión menor”, el que nos habilita a proponer y explorar la emergencia de una contrahegemonía vivida en la experiencia escolar y de la que participa, en mayor o menor medida, con mayor o menor consistencia y persistencia, una parte significativa del estudiantado.

En el fondo, este reencuadre posibilita explorar actitudes, acciones y procesos cotidianos que una mirada “heroica” de las resistencias invisibilizaría -por poco evidente en su espectacularidad confrontacional- o descalificaría -por políticamente intrascendentes-, pero que sin duda podrían dar cuenta de un posicionamiento impugnador del estudiante respecto de las lógicas opresivas que enfrenta concreta y diariamente en su experiencia de la “micropolítica” de la escuela.

Vincularidades

Las resistencias escolares, aun cuando puedan representar un hito o momento inicial de deliberación y abrir un espacio de posibilidad para la formulación de alternativas al orden escolar hegemónico, se encuentran definidas consustancialmente por oposición. Es decir, representan la contestación a una situación de opresión y, generalmente, se agotan en el acto de impugnación. Para su proyección “creativa”, estas deben inscribirse en un horizonte común con otras instancias de aperturas contrahegemónicas³⁸. Es bajo dicho registro que se inscriben las vincularidades³⁹. Estas, por tanto, constituyen un momento “propositivo” dentro de la vivencia contrahegemónica en la experiencia escolar cotidiana.

Para dar cuenta de lo que entenderemos por vincularidad y su impacto en la construcción de principios y relaciones escolares alternativas, resulta necesario ampliar la mirada y dirigirla desde la institución educativa hacia la sociedad en general, particularmente a las lógicas del proyecto neoliberal que la articulan y a los valores que de ellas se desprenden.

³⁵ Gurpegui y Mainer, «La crisis de la escuela como problema. Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia», 21.

³⁶ *Ibíd.*, 145. Por lo mismo, entendidas de esta manera, las resistencias tampoco se circunscriben exclusivamente al “discurso oculto” que los grupos subalternos hacen circular a espaldas del sistema de dominación y del cual emergen las “figuras heroicas” que, a través de la confrontación directa con el poder, lo instalan y visibilizan en el espacio público. Al respecto ver James Scott, *Los dominados y el arte de la resistencia* (México D. F.: Ediciones Era, 2000).

³⁷ *Ibíd.*, 141.

³⁸ Para revisar este tipo de proposiciones de apertura en torno a la noción de resistencia ver Giroux y McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011); *Ibíd.*

³⁹ Utilizamos en plural el concepto de “vincularidad” expuesto por Rita Segato, *Contra-pedagogías de la crueldad* (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018), 17.

Una primera constatación al respecto es que la expansión neoliberal actual se soporta en la extensión progresiva y estructural de la precariedad a nivel global. Esta “democratización” de la precariedad se ha instalado como un dispositivo de gubernamentalidad que, al tiempo que reduce al mínimo la provisión de servicios públicos, convierte en sustituibles -y por tanto “desechables”- a todos los sujetos dentro de los sistemas de producción y consumo. En este movimiento, como resulta obvio, instala la inseguridad como una nueva condición histórica para el sujeto⁴⁰.

Ahora bien, este proceso de normalización de la inseguridad requiere la formación de una subjetividad social que naturalice la precariedad y la instale como una posibilidad biográfica latente, es decir, como una amenaza concreta y permanente para el sujeto. De manera concomitante, también supone la indiferencia individual respecto de la materialización de dicha amenaza en la vida de los otros. Para lograr este doble movimiento, en el campo social y cultural se producen y hacen circular unas “pedagogías de la precariedad”⁴¹ cuyo objetivo es socializar en la falta de empatía y la indolencia. O, dicho de otro modo, recrean una educación en la crueldad entendida como un proceso de desprecio y/o anulación del otro como sujeto. En palabras de Segato:

“El paradigma de explotación actual supone una variedad enorme de formas de desprotección y precariedad de la vida, y esta modalidad de explotación depende de un principio de crueldad consistente en la disminución de la empatía de los sujetos. Como he afirmado en otras oportunidades, el capital hoy depende de que seamos capaces de acostumbrarnos al espectáculo de la crueldad en un sentido muy preciso: que naturalicemos la expropiación de la vida, la predación, es decir, que no tengamos receptores para el acto comunicativo de quien es capturado por el proceso de consumición. Expropiar el aliento vital pasa a ser visto como un mero trámite que no comporta dolor, que no puede comunicarse, un acto maquinal, como cualquier consumición”⁴²

De esta manera, la necesidad del capital en la fase actual requiere de la producción de una cultura soportada en la extrema atomización del individuo y, más relevante aún, en su indolencia frente el dolor del prójimo, el que es reducido a la calidad de “cosa” u “objeto”. Esta trivialización del sufrimiento⁴³ es precisamente la esencia de la neoliberalmente hegemónica “pedagogía de la crueldad” o “pedagogía de las cosas”⁴⁴.

Es en este contexto general en que la vincularidad, entendida como el despliegue de lazos empáticos, afectivos y de compromiso entre los actores escolares -y la consecuente creación de una comunidad de reconocimiento y afirmación del sujeto- resulta una dimensión que enfrenta los valores neoliberales dominantes, al tiempo que se inscribe en un proyecto sociohistórico contrahegemónico. Así lo señala Segato acertadamente, aunque de manera algo esquemática y genérica:

“es posible decir que existen dos proyectos históricos en curso en el planeta, orientados por concepciones divergentes de bienestar y felicidad: el proyecto histórico de las cosas y el proyecto histórico de los vínculos, dirigidos a metas de satisfacciones distintas, en tensión, y en última instancia incompatibles. El proyecto histórico centrado en las cosas como meta de satisfacción es

⁴⁰ Respecto de la “democratización” de la inseguridad ver Beck, *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*; Isabell Lorey, *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad* (Madrid: Traficantes de Sueños, 2016).

⁴¹ Para revisar el desarrollo de esta noción ver Giroux, Rivera-Vargas y Neut, “Pedagogías de la precariedad” en el orden educativo neoliberal: Naturalización de la inseguridad y recomposición de las posibilidades en el nuevo contexto político-pedagógico», *Foro de Educación*. En prensa.

⁴² Rita Segato, *Contra-pedagogías de la crueldad*, 14.

⁴³ Al respecto ver Boaventura de Sousa, *La cruel pedagogía del virus* (Buenos Aires: Clacso, 2020).

⁴⁴ *Ibíd.*, 16.

funcional al capital y produce individuos, que a su vez se transformarán en cosas. El proyecto histórico de los vínculos insta a la reciprocidad, que produce comunidad. Aunque vivamos inevitablemente de manera anfibia, con un pie en cada camino, una contrapedagogía de la crueldad trabaja la consciencia de que solamente un mundo vincular y comunitario pone límites a la cosificación de la vida”⁴⁵

La vincularidad, por tanto, constituye una práctica que se opone a la “cosificación de la vida” y que, al hacerlo, produce valores alternativos a los hegemónicos, valores que sustentan otras formas de constituirse como sujetos y de construir comunidad. En esta dirección, la vincularidad puede emparentarse con los supuestos de las “pedagogías de los cuidados”, entendidas como una alternativa a la mirada dominante de los sistemas educativos -basada en las necesidades del mercado- y que, en su lugar, pone en el centro del discurso pedagógico y de la práctica educativa el problema del sostenimiento de la vida y el bienestar colectivo⁴⁶.

En el fondo, las vincularidades permiten una vivencia cotidiana de la contrahegemonía en la medida que fundan una interacción soportada en valores orientados por el bienestar comunitario, la reciprocidad y el reconocimiento mutuo. En este sentido, dicha dimensión puede servir como plataforma para lo que Peter McLaren denomina “una política de solidaridad y de liberación en la que se generen y se realicen sueños mediante el desarrollo de comunidades de confianza y afirmación”⁴⁷.

Ahora bien, en este caso, al igual que en el de las resistencias, la vincularidad no debe reducirse a las instancias “espectaculares” y evidentes de movilización colectiva, sino verificarse en el tipo de relaciones y de compromisos interpersonales que tejen los actores escolares en su día a día y que imperceptiblemente van configurando redes de apoyo mutuo y de afirmación del sujeto.

Tanto las resistencias como las vincularidades serán evidenciadas en los relatos y las vivencias de los estudiantes y permitirán sostener la tesis de que la experiencia escolar misma puede constituir un espacio concreto, contingente, inmediato y cotidiano para la praxis de un tipo de contrahegemonía vivida.

Enfoque y diseño metodológico

Para llevar a cabo la investigación hemos adoptado el enfoque biográfico narrativo⁴⁸. Dentro de este, optamos por aquellas posiciones que intentan hacer emerger, desde los relatos particulares, un saber que es colectivo y que da cuenta de aspectos estructurales de las relaciones sociales. Nos interesa, pues, el conocimiento de la realidad social a partir de la experiencia vital de los sujetos que la componen (produciéndola, reproduciéndola, acomodándola y/o transformándola). Asumimos, por tanto, la afirmación de Rivas respecto de que las

⁴⁵Ibíd, 18.

⁴⁶ Para una revisión sobre las pedagogías de los cuidados, su vinculación con las miradas ecofeministas y del Buen Vivir y las prácticas educativas en el contexto iberoamericano ver Iratxe Palacín (coord.), *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción* (España: Fundación InteRed, 2018), https://interred.org/pedagogiadeloscuidados/wp-content/uploads/2018/05/Marco-Teorico_Completo.pdf

⁴⁷ Peter McLaren, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo* (Buenos Aires: Aique, 1994), 43.

⁴⁸ En las últimas décadas, y tras el denominado “giro hermenéutico” o “giro narrativo”, este enfoque -particularmente en su declinación hacia las “historias de vida”- ha sido ampliamente desarrollado. Sobre esto ver Daniel Bertaux, *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica* (Barcelona: Bellaterra, 2015); Antonio Bolívar, José Domingo y Manuel Fernández, *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología* (Madrid: La Muralla, 2001); Ivor Goodson, *Historias de vida del profesorado*, (Barcelona: Octaedro-EUB, 2004); Juan José Pujadas, *El estudio biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales* (Madrid: CIS, 1992); Jean Clandinin, y Michael Connelly, *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research* (San Francisco: Jossey-Bass, 2000).

biografías “no hablan sólo de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente nos ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que éstas se han ido construyendo”⁴⁹.

Siguiendo dichos lineamientos, la investigación se estructuró a partir de la producción de “relatos de vida” generados a través de entrevistas biográficas⁵⁰, particularmente siguiendo la estrategia de los “relatos biográficos paralelos”⁵¹. De acuerdo a Pujadas, “este tipo de procedimiento utiliza las autobiografías en el estudio de unidades sociales amplias” y consiste en “la acumulación de una muestra amplia de relatos biográficos”⁵². A su vez, Bolívar, Domingo y Fernández afirman que tal ejercicio permitiría “superar la lectura particularista y excesivamente interna de las historias de vida individuales”⁵³ y, consecuentemente, “acumular evidencias sobre coincidencias o divergencias entre las diversas biografías, como método de validación de nuestras hipótesis de investigación”⁵⁴. En síntesis, y como afirma Bertaux, tal modalidad permitirá descubrir “las recurrencias de un itinerario biográfico a otro”⁵⁵, configurando regularidades y patrones comunes que permiten “la elaboración de conceptos e hipótesis a partir de esas recurrencias”⁵⁶.

Para este estudio se realizaron 30 entrevistas biográficas a estudiantes que cursaban su último año de escolaridad obligatoria (cuarto medio) en la ciudad de Santiago de Chile. De estos, 10 correspondían a jóvenes que asistían a un colegio particular-pagado clasificado como de Grupo Socio Económico (GSE) Alto, 10 estaban matriculados en una institución particular-subvencionada clasificada como de GSE medio y 10 acudían a un liceo municipal clasificado como de GSE bajo⁵⁷. De ellos, 15 han sido estudiantes hombres y 15 estudiantes mujeres⁵⁸.

Antes de presentar los resultados, debemos señalar que un análisis basado en la estrategia de “relatos biográficos paralelos” corre el riesgo de “despersonalizar” los relatos primigenios, precisamente una de las críticas que se realiza desde el enfoque biográfico narrativo a otras modalidades de investigación cualitativa. En otras palabras, al destacar y seleccionar solo aquellos aspectos comunes de los relatos, estos son fragmentados, diseccionados y categorizados, invisibilizando su carácter global u holístico, así como el de la experiencia singular que expresan. Para enfrentar esta dificultad, seguimos la propuesta de Bolívar quien sostiene que “el asunto estriba en lograr un equilibrio entre una interpretación que no se limite, desde dentro, a los discursos de los entrevistados, ni tampoco una interpretación, desde fuera, que prescindiera de los matices y modulaciones del discurso narrado”⁵⁹.

Para encarar este desafío y responder a la pregunta central planteada en la introducción, hemos decidido generar un análisis sociobiográfico⁶⁰ de los 30 relatos producidos. Sin embargo, en la presentación de

⁴⁹ José Ignacio Rivas, «Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa», en *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, ed. por José Ignacio Rivas y David Herrera, (Barcelona: Editorial Octaedro, 2009), 21.

⁵⁰ Bolívar, Domingo y Fernández, *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*

⁵¹ Bertaux, *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*; *Ibid*; Pujadas, *El estudio biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*.

⁵² *Ibid*, 52.

⁵³ *Ibid*, 263.

⁵⁴ *Ibid*, 263.

⁵⁵ *Ibid*, 26.

⁵⁶ *Ibid*, 26.

⁵⁷ Para determinar la selección de los participantes y su adscripción a un grupo socioeconómico (GSE) específico, utilizamos la clasificación oficial elaborada por el Ministerio de Educación de Chile.

⁵⁸ Antes de las entrevistas, tanto la institución respectiva como los apoderados de cada uno de los entrevistados, y ellos mismos, firmaron un consentimiento informado que facultaba para la realización de la misma y su utilización en el contexto del desarrollo de una tesis doctoral.

⁵⁹ Antonio Bolívar, «De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, n. °1 (2002): 16.

⁶⁰ Ernesto Meccia, «Cuéntame tu vida. Análisis sociobiográfico de narrativas del yo», en *Biografías y Sociedad. Métodos y perspectivas*, dir. por Ernesto Meccia, (Buenos Aires: Eudeba, 2020).

los resultados nos centraremos en aquellos 3 que nos parecen más representativos de cada uno de los GSE incluidos en la muestra. En el fondo, el seguimiento de estos tres casos en particular nos permitirá mantener narrativamente la consistencia de su “experiencia vivida” al tiempo que -y en la medida que los aspectos destacados de dicha experiencia particular se corresponden con la de sus compañeros- habilitan para explorar relaciones, prácticas y dinámicas comunes a las que se enfrentan los estudiantes en su cotidianeidad escolar.

En términos expositivos, presentamos inicialmente los relatos de la experiencia escolar de los tres estudiantes seleccionado y luego, en el acápite de las discusiones, los analizamos de manera interrelacionada y exploramos sus vinculaciones con las dimensiones contrahegemónicas -resistencias y vincularidades- en las que se focaliza este estudio.

Resultados

La experiencia escolar del grupo socio económico alto: el caso de Raquel

Raquel⁶¹ es una estudiante de 17 años y ha asistido toda su vida al mismo colegio particular pagado en el que es entrevistada. El colegio se ubica en la comuna de Vitacura, una de las más exclusivas del país. Ella vive junto a su madre, su padre y un hermano menor. Ambos tienen carreras universitarias completas, aunque sólo él trabaja remuneradamente en el campo de la informática.

De su enseñanza básica no guarda buenos recuerdos. Lo que tiñe todo su relato es la evocación del “bullying” o acoso escolar del que fue víctima. Por ello, la sensación predominante es la de la soledad, tanto por el aislamiento de sus compañeros como por, y esto es lo más relevante para su experiencia, la indiferencia de sus profesores ante los alegatos con los que intentaba denunciar el acoso. En su opinión, esto produjo que su personalidad fuera retraída y que el colegio representara un espacio hostil. No podía entender la humillación a la que era sometida y la revictimización que le producía el descreimiento de las autoridades:

“Yo no tenía amigos, porque era como la típica niñita nerd que decía como ‘profe había tarea’, esa niña entonces era como contra mí, entonces todas le tenían miedo, entonces no tenía a nadie y eso, eso de primero a cuarto básico fue lo que más me marcó (...) me costaba que me creyeran (...) y mi mamá venía a hablar y todo, pero como era la, la otra niñita era lagrimitas de cocodrilo y la mamá también tenía un carácter súper fuerte, nadie nos creía”

Es la angustia lo que prima en su experiencia escolar inicial. Por ello, Raquel considera como un verdadero punto de inflexión vital el momento en que una profesora le creyó e hizo que terminara el “bullying” del que era víctima mientras cursaba el 4to año de educación básica: “yo me acuerdo que cuando dijo eso yo no lo podía creer, yo estaba casi que me iba a poner a llorar como de emoción, porque fue la primera persona que me creyó y ella igual era estricta y yo hasta el día de hoy que no está le tengo mucho cariño, para mí me marcó, me rescató”.

La alusión al “rescate” tiene relación no solo con que su versión era validada por primera vez por una autoridad, sino y fundamentalmente porque esta vincularidad primigenia le permitió desplegar otras redes de afirmación que hasta entonces resultaban inexistentes y que produjeron una resignificación de su experiencia escolar: “Empecé a conversar más con mis compañeras, empecé a tener amigos (...) pasé de no tener a nadie a tener esas mejores amigas que se quedan a dormir en tu casa, que le cuentas todo y eran, éramos las tres, como las chicas superpoderosas”.

⁶¹ Los nombres de los protagonistas fueron modificados para respetar el principio de anonimato.

Desde entonces, el escenario que se abrió para Raquel significó una nueva relación con su propia experiencia escolar. Se convirtió en una persona sociable y comprometida con su comunidad estudiantil (llegó a ser presidenta del centro de alumnos). Esto, a su vez, le permitió desarrollar una perspectiva crítica en torno a determinados tipos de relaciones escolares. Una de las dinámicas institucionales que comenzó a percibir y que alimentaron su conciencia crítica, fue la del trato diferenciado que ejercían algunos profesores. Esta fue una cuestión que debió abordar como representante escolar y que generaba escozor entre los alumnos. En efecto, en el GSE alto, los relatos constantemente aludieron a la cuestión del privilegio y el trato desigual que se dispensaba a determinados estudiantes. En concreto, el fenómeno ampliamente mencionado fue el del “favoritismo” de los docentes⁶². Raquel lo expone así:

“las típicas preferencias o que a ciertos compañeros como por favoritismo le suben la nota y a los otros nada. Eso del favoritismo que hay, que se ha tratado y se ha hablado, que por fin se hiciera un cambio, porque ya es notorio y ya hasta los papás saben y vienen a hablar (...) o nosotros mismos le hemos dicho a profesores, como sabemos que está pasando y no hacen nada (...nos da) rabia, rabia, porque tú te sacas la mugre todos los días, te quedas trasnochando para entregar el trabajo a tiempo y lo haces, lo logras y el otro que lo entrega dos semanas después y solo porque le cae bien al profe tiene la misma nota”

Para Raquel y sus compañeros, la rabia enconada se traducía en una deslegitimación de tales docentes, el boicoteo “silencioso” de sus clases y una actitud de fingida obediencia que encubría una progresiva impugnación a la institución misma, la que es acusada de perpetuar la sensación de injusticia e impunidad. En este caso, las resistencias se escenifican a través de respuestas burlescas y risas anónimas en clases, obstrucción no declarada a las actividades de aprendizaje y constantes reclamos ante las autoridades administrativas del colegio. Es una resistencia “silenciosa”, pero que expresa la oposición estudiantil frente a la transgresión de lo que ellos consideran sus derechos.

En el día a día, entonces, en la experiencia de Raquel -y la de sus compañeros- se desarrollan relaciones escolares que promueven una actitud crítica de los y las jóvenes y una resistencia larvada ante el mandato institucional. Estas pueden llegar a puntos de saturación donde emerge una oposición más frontal, generalmente debido a situaciones calificadas como humillantes o estigmatizadoras por parte del estudiantado. Uno de estos eventos, ocurrido mientras cursaba su primero medio, es relatada por Raquel:

“una vez yo le estaba haciendo masaje a un compañero, un compañero estaba muy adelante mío y me dijo como hazme un masaje porque estaba adolorido y yo lejísimos, sentada le hice así no más, como muy muy piola, y la profesora llegó y me dijo que era una geisha (...) y ahí quedé pa adentro, porque yo en ese tiempo tampoco era de defenderme, o sea yo ahora sí me dicen eso me paro y le respondo, pero en ese tiempo yo era muy piolita, como que me daba miedo, entonces yo le dije como, como ‘no tiene nada de malo que yo le esté haciendo un masaje y no por eso soy una prostituta’ y me dice ‘sí, porque estás satisfaciendo a tu compañero y esas cosas no se hacen, como las niñitas que están en el recreo con sus pololos, sentados juntos, de la mano y eso también está mal’ y empezó a decir cosas tan ridículas de mis compañeros, que un amigo empezó a hacerle cariño a otro amigo y ese amigo le empezó a hacer cariño a otro amigo entonces todos se empezaron como a burlar de la profesora y a defenderme”

⁶² Esto podría interpretarse como una infracción al principio meritocrático de la igualdad de oportunidades propio de la escuela neoliberal. Para una revisión crítica de este principio ver François Dubet, *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2014).

Como se revela en el relato, la oposición a lo que es considerado un trato denigrante por parte del docente no se caracteriza por la oposición violenta, sino por la actitud evidentemente burlesca que intenta ridiculizar el mensaje de la autoridad. Y, más importante aún, constituye una oposición que moviliza la solidaridad colectiva frente a la humillación personal. Situaciones como esta han proporcionado una gran cohesión e identidad al curso de Raquel⁶³. De hecho, la última de ellas ocurrió algunos meses antes de la entrevista. Así lo recuerda la protagonista:

“hay muchas amigas que son como feministas y había una -había dos- que nunca venían con sostén (...) y se dieron cuenta (las autoridades) y fueron a nuestra sala, sacaron a los hombres y empezaron a decir como ya no, tienen que venir con sostén y ahí todas mis amigas que son como más, como más fuerza de mujer se unieron y dijeron ‘sabí qué, es decisión nuestra’ (...) y todas como que se pusieron del lado de ellas, entonces todas dijeron ya mañana venimos sin sostén todas”.

Este episodio es señalado en gran parte de los relatos de este GSE y revela, junto a la disputa por las cuestiones de género, una distancia crítica respecto de la normativa escolar⁶⁴. Dicha distancia es generalizada entre el estudiantado y se expresa fundamentalmente a través del rechazo a las obligaciones de la presentación personal. En el relato de Raquel:

“al principio bien, yo encontraba todas las normas correctas, pero a medida que fue pasando el tiempo, yo me di cuenta que había cosas como muy exageradas, por ejemplo fui centro de alumnos y yo encontraba, yo hablaba con mis compañeros y claro po, es súper injusto por más que sea la norma de la sociedad y que haya que ir cambiándolo de a poco, los aritos en los hombres o que los hombres no puedan tener el pelo como quieren siendo que es parte de su identidad y eso lo encontraba como súper penca, como que, quería luchar por eso”.

Con todo, las críticas y resistencias de Raquel y sus compañeros no opacan la visión altamente positiva y afirmativa del sujeto que se producen en torno -y debido- a las sociabilidades que se tejen en la cotidianeidad. Son, en el fondo, estas vincularidades las que priman al momento de evaluar retrospectivamente su experiencia escolar:

“para mí es como una familia, o sea yo que nunca me cambié de colegio, mi vida entera está acá, entera, mis amigos, los profesores que son mis papás que les cuento todo, todo, son como mis consejeros (...) los profesores, aunque no se crean, son súper importantes en la trayectoria de vida de un alumno, porque somos, son con los que más están, somos como sus hijos, pasamos más tiempo acá que en nuestras cosas”

Desde la niña retraída que ingresó al colegio a la líder estudiantil que salió de este, el proceso de escolarización de Raquel estuvo marcado por las personas que incidieron tanto en su trayectoria como en su propia personalidad. Es precisamente junto a ellas que realizó un proceso de afirmación como sujeto.

⁶³ De hecho, en los relatos se informa de “cimarras” colectivas de todo el curso o de fugas completas del curso en horarios de clase.

⁶⁴ En este caso particular es de importancia destacar que el centro educativo corresponde a una institución escolar de carácter privado y confesional (colegio católico). Por lo mismo, las dimensiones relativas al tipo de “orden moral” profesado explícitamente en sus proyectos educativos adquieren un mayor simbolismo en tanto ámbitos de disputa y resistencia.

La experiencia escolar del grupo socio económico medio: el caso de Sebastián

Sebastián tiene 18 años y asiste a un colegio particular subvencionado de la comuna de Santiago, la más céntrica de la capital del país. Este es su segundo colegio (el primero en el que estuvo sólo impartía clases hasta octavo año básico). Es hijo único y vive con su padre, su madre y un tío. Su madre cursó hasta cuarto año de enseñanza básica y trabaja como asesora del hogar. Mientras, su padre estudió hasta octavo básico y se desempeña en el rubro de la gasfitería.

De su experiencia en educación básica tiene un buen recuerdo. En su memoria, este fue un tiempo de juegos, de diversión en los recreos y de compartir con los compañeros. Aunque le guarda un gran cariño a su profesora jefe de entonces, no olvida a otros docentes que tenían un trato estricto e incluso a veces abusivo:

“lo que más me marcó fueron los tratos de los profesores. O sea, como ya le dije, cualquier cosa que hiciéramos, un papel que tiráramos 'oye, córtala' y anotado, al tiro. Y eran los gritos, eran golpes a las mesas (...) Obviamente en el momento me asustaba porque era como estar jugando en la mesa con un compañero, riéndote, y de repente un golpe en la mesa, del libro así fuerte (...) Ahí me asusté, pegué un salto, y me dijo "una más, te anoto, y de paso llamo a tu apoderado". Yo asustado, ni siquiera le dije que ya, ni nada, y me puse a llorar. No podía seguir escribiendo, nada, porque estaba llorando”.

Recuerda que estos profesores eran temidos y que sus clases se caracterizaban aparentemente por el orden. Un solo grito del profesor era suficiente para hacer reinar el silencio. Sin embargo, era precisamente en esas arenas, las del silencio, donde mejor se podían expresar las invisibles -para la autoridad- oposiciones estudiantiles. Sebastián recuerda cómo, sin hacer el menor ruido, se caricaturizaba gestualmente a los profesores frente a los compañeros o cómo simulaban seguir las órdenes y hacer las tareas cuando en realidad dibujaban en sus cuadernos y hacían pequeñas notas de “conversaciones privadas” que circulaban de una esquina a otra de la sala. Al avanzar en la educación básica, Sebastián afirma que comenzó a tener una conducta más “desordenada”. Aunque nunca confrontando directamente, la desobediencia a los profesores se tornó una práctica habitual, así como algunas peleas con estudiantes de otros cursos. Al finalizar la educación básica, y en momentos de particular dificultad, incluso pensó en autolesionarse. Es precisamente en esos momentos en que emergen sus principales figuras vinculares, las que se caracterizarán por el compañerismo y la compañía incondicional:

“tengo amigos que conocí en básica, en primero, que aún son personas que me han ayudado a levantarme cuando me he... o sea, sí he caído como en problemas (...) y ellos están ahí, ayudándome a levantarme, a que no caiga en pensamientos errados de no sé, faltar al colegio, hacerme daño a mí mismo y cosas así”.

Al finalizar su educación básica, Sebastián fue matriculado en el colegio particular subvencionado donde se realizó esta entrevista. Afirma haber llegado a este con miedo e incertidumbre por enfrentarse a un escenario desconocido. Sin embargo, prontamente desarrollará vínculos de amistad con sus compañeros y tendrá su primera polola⁶⁵. Será junto a ellos, en su vivencia diaria de la escuela, que comenzará a desarrollar una acentuada posición crítica en torno a determinados aspectos de la institución.

Uno de dichos aspectos será el trato que recibían por parte de algunos profesores. Sobre esto, recuerda múltiples episodios que califica de humillantes. Uno de esos eventos es señalado por varios entrevistados y sucedió en el contexto de la compra de un ventilador tras realizar una colecta en el curso. La

⁶⁵ Término utilizado en Chile para identificar una relación formal de pareja.

tarea de la compra fue delegada en una profesora. Disconformes con sus gestiones -en sus palabras, ella quería comprar un ventilador de características distintas a las requeridas por los estudiantes- estos le solicitaron la devolución del dinero. La docente, al parecer considerando que tal solicitud representaba una falta de respeto a su propio mando, comenzó a recriminar crudamente al curso. La situación terminó de la siguiente manera:

“entonces un día le pasamos la plata (... después se la pedimos de vuelta) y ahí empezó el trato de que no puede ser así, algunos se reían por cómo reaccionaba, empezó a tratarnos de ignorantes, de que no sabíamos nada, de que ella había estado en otros colegios donde se paga mucho menos y son más respetuosos. Que el trato en este colegio es pésimo, que los alumnos no sabemos respetar (...) A mí me trató de ignorante, a otra la trató de estúpida”.

Estos tratos humillantes fueron respondidos por los estudiantes a través de una insubordinación absoluta de gran parte del curso, el que se negó a obedecer cualquier instrucción posterior de la profesora. Este caso particular de trato despectivo, sin embargo, se proyecta en el día a día mediante la oposición a los docentes considerados como particularmente arbitrarios o autoritarios, los que son permanentemente cuestionados de forma pública y violentamente impugnados de forma anónima. Al respecto, Sebastián reconoce que es común que los estudiantes vociferen “groserías” a tales profesores. En sus palabras, “porque los retan porque están hablando o cualquier cosa siempre es como ‘ah, viejo, le ponís color’, pero siempre el comentario, así como el fuerte es como ‘ah, profesora, ¿para qué hace eso?’ y por debajo es ‘ah, vieja culiá’. En el fondo, Sebastián considera que algunos profesores niegan la condición de sujeto de los jóvenes imponiéndoles estigmas y estereotipos. En este contexto, una de las maneras de resistir la humillación sería anteponer un contraestigma a tales docentes: “para ellos son delincuentes los que están escribiendo, no son estudiantes. Y siento que, si vamos a tratar de delincuente a cualquier alumno, nosotros también tendríamos que hacerlo (con tales profesores)”.

Sin embargo, en su relato, tal como en el de sus compañeros, la crítica fundamental no se direcciona hacia los profesores -la mayoría de los cuales son bien valorados-, sino hacia el dueño del colegio: el sostenedor⁶⁶. Esta queja de los estudiantes es constante y una de las maneras más concretas en que se expresa es a través de la disconformidad con la gestión de los recursos y la infraestructura del colegio:

“no estoy de acuerdo con que algunas cosas no estén, como una biblioteca, un laboratorio, yo pensé que al menos iba a tener al menos biblioteca. Uno va al baño y el agua sale poco, como que las luces igual están un poco malas y el hecho de las puertas también, o cuando uno enciende la luz hay que tener cuidado porque se suelta el interruptor”

La inacción de la autoridad frente a estas quejas ha llevado a los estudiantes a realizar múltiples huelgas, “paro de lápices”, petitorios, etc. A estas acciones colectivas más “espectaculares”, se anteponen formas cotidianas y directas de oposición al sostenedor. Sebastián afirma que es común escuchar “abucheos” cuando se pasea por los pasillos y que constantemente los estudiantes se enfrascan en discusiones con él por las condiciones del colegio y por su trato de “patrón de fundo”⁶⁷. Aunque nunca se dice en público, el modo con que se refieren al sostenedor en privado es elocuente respecto de la odiosidad que genera en el estudiantado: “el perro”.

⁶⁶ En Chile, los propietarios de los colegios particulares-subvencionados son legalmente denominados como “sostenedores”.

⁶⁷ Figura que alude a los modos tradicionales de ejercicio de poder en el Chile caracterizados por la imposición paternalista/autoritaria y coactiva del mando.

Más allá de las cuestiones “personales”, resulta relevante destacar que esta resistencia al sostenedor se inscribe -en el relato de muchos estudiantes- en una crítica radical en torno a un principio ordenador del sistema de colegios particulares subvencionados: el lucro. Los y las estudiantes, en su experiencia cotidiana, resienten y rechazan -con sus palabras- los efectos de esta neoliberalización del sistema educativo:

“obviamente cuando están fuera del colegio sí lo gritan, pero lo gritan contra el sostenedor y el director (...) Que son unos ‘cara de raja’, que están robando la plata del colegio, que en vez de estarnos dando la educación y la infraestructura que nos merecemos se hacen lo que quieren con la plata, se van a comer a los mejores restaurantes y a nosotros lo que sobra (...) veo al caballero que llega con su auto, y que cada vez llega con algo más, y es como que dentro del colegio no notamos el cambio”.

Junto a la crítica por el usufructo privado de los recursos públicos, también la normativa escolar sobre la presentación personal es cuestionada y, en la práctica, resistida a través de la utilización de señas identitarias en la ropa o el cuerpo de los estudiantes. Por ello Sebastián afirma que “no soy de vestirme, así como pide el colegio, siempre ando con las zapatillas cambiadas, no ando con la corbata, o vengo con un polerón distinto (...) Pero obviamente aquí como que piden el uniforme completo y es como que uno tiene que respetarlo, pero soy como de sacarme la corbata, de andar con polerones diferentes”.

En este contexto de profundas críticas a la institución y a la lógica del lucro encarnada en la figura del sostenedor, Sebastián es categórico al momento de diferenciarlos de los demás actores escolares. En efecto, en una evaluación general de su experiencia educativa, no duda en destacar tanto a sus profesores como a sus compañeros de curso. Respecto de los primeros afirma: “siempre va a haber un profesor o profesores que te van a tratar de ayudar, a afirmarte, y para eso está el colegio. El colegio siempre se valora por el hecho de que siempre va a haber una mano que te va a apoyar, que te quiere ver salir adelante”

Mientras, sobre su propio curso -incluyendo a aquellos que no son particularmente sus amigos cercanos- concluye:

Dentro de la sala a mí me gusta el respeto que se encuentra, de repente, no sé, nos saludan súper amables, siempre están como echándote una mano ante cualquier problema que se te ocurra, o para alguna tarea, siempre están ahí como para ayudarte, nunca está como el rechazo de ‘no, no te pienso ayudar’ o ‘no te conozco, no eris mi amigo, sal de acá’. No, es como el respeto (...) me gusta la cercanía que hay con, como entre todos”.

De esta manera, Sebastián culmina un proceso de escolarización caracterizado por la generación y el reconocimiento de amplias redes de vincularidades. Igualmente, por el desarrollo de una acentuada conciencia crítica en torno a las relaciones pedagógicas autoritarias y, particularmente, al modo de articulación del neoliberalismo educativo. Esto último representado en la instauración de un sector particular subvencionado - encarnado en la figura del sostenedor- y expresado en la lógica del lucro que permite el usufructo privado de recursos públicos (a costa del sacrificio de las condiciones educativas). Es precisamente entre valoración de las compañías y las sociabilidades escolares, las resistencias a las imposiciones de poder y el juicio crítico en torno a la precarización de los procesos formativos donde se juega la experiencia escolar cotidiana de Sebastián.

La experiencia escolar del grupo socio económico bajo: el caso de Pablo

Pablo cumplió 18 años hace algunos meses y asiste a un colegio público municipal de Recoleta, una comuna popular del sector norte de Santiago. Su familia está compuesta por su madre, su abuela y dos hermanos

menores. La madre es quien mantiene económicamente el hogar. Ella estudió hasta séptimo básico y actualmente trabaja en una feria libre como comerciante ambulante. Este es el cuarto colegio al que asiste Pablo. La rotación permanente entre establecimientos se ha debido al constante cambio del domicilio familiar.

Para Pablo la educación básica fue un tiempo sumamente difícil. En su relato, los problemas familiares -constantes cambios de casa debido a la violencia que ejercía su padre hacia él, su madre y sus hermanos- hegemonizan la lectura de su experiencia vital, restando relevancia a la dimensión propiamente escolar:

“(a los 5 años) me di cuenta de cómo era él (su padre), porque tuvo una pelea con mi mamá y tuvimos que irnos de la casa. Así que ahí me di cuenta cómo era, un típico machista, agresivo (...) También lo que me marcó de cinco a ocho años, que también fue como un bajón, es que me cambié mucho de casa. Viví mucho de allegado donde mis tíos, nunca estuve estable, estaba seis meses y me cambiaba de lugar (...) en un año me cambié cuatro, cinco veces de casa, por problemas con mis papás, mi papá y mi mamá peleaban, habían peleas y nos íbamos (...) A raíz de eso tuve que saber adaptarme a las cosas, a la vida (...) pero al mismo tiempo nunca podía hacer amigos, nunca podía salir a la calle seguro, porque no conocía a la gente, me cambiaba a cada rato entonces eso me afectó como mucho, en mi personalidad”.

En muchas oportunidades, Pablo tuvo que separarse de su madre, su abuela y sus hermanas para alojarse en otras dependencias. Incluso, vivió una temporada en una casa de acogida estatal debido a las denuncias por violencia contra su padre. Con todo, recuerda con particular afecto la segunda escuela donde cursó su enseñanza básica. Es aquí donde la experiencia escolar comienza a adquirir relevancia en su vida, precisamente porque será en la escuela donde surge la vincularidad empática y solidaria que le permitió sortear, en parte, las dificultades que se presentaban en su trayectoria biográfica:

“El lugar que más me marcó fue mi segundo colegio, estuve ocho años ahí y obviamente estar ahí me marcó mucho, porque conocí mucha gente, conocí a mi mejor amigo que actualmente es una de las personas fundamentales en mi vida, junto a mi mamá y mi abuela, porque es el que me apoya, el que siempre ha estado ahí y que me incentiva a seguir estudiando. Hubo un tiempo en que yo literal no tenía donde quedarme. Ahí me recibió mi mejor amigo en su casa, estuve viviendo un tiempo con él”.

Pablo reconoce que al final de su educación básica vivió una etapa de rebeldía. La evoca como un tiempo de goce, ahora sí, vivido en el espacio escolar: “octavo, siento que cambió algo en mi vida, fue como que me solté mucho, me puse muy rebelde, mucho, mucho, mucho (...) me portaba súper mal, no hacía las tareas, y a raíz de eso fue uno de los años que más disfruté. Fue muy loco, ahí conocí a las mejores personas y conocí al mejor curso que he tenido hasta ahora”. Sobre esta etapa recuerda que desobedecían a los profesores, se escapaban de clases, prendían fuego a los cuadernos y hacían con ellos pelotas en llamas con las que jugaban fútbol. Hoy reconoce que muchas de estas actitudes no eran las adecuadas, sin embargo, las justifica señalando que las realizaban porque en el colegio no los dejaban expresarse, tampoco consideraban sus problemas personales ni sus intereses juveniles. En el fondo, constituía una práctica de resistencia cultural frente a una institución que les resultaba ajena.

Pablo recuerda que al terminar la enseñanza básica le advino un sentimiento de incertidumbre. Aunque estaba acostumbrado a los cambios, pasar a la educación media significaba decidir el tipo de

educación que recibiría: científico-humanista o técnico-profesional⁶⁸. Un punto de inflexión en esta decisión provino de un taller escolar: “hicieron un taller de periodismo y me felicitaron por el desplante que tenía para hacer entrevistas, como me manejaba con la gente. Ahí decidí que quería estudiar periodismo, y hasta el día de hoy lo quiero estudiar”. Así, Pablo optó por la modalidad científico-humanista y entró al liceo⁶⁹ donde fue entrevistado para este trabajo.

Sobre su experiencia en este, el relato da cuenta de vivencias e interpretaciones ambivalentes. Por un lado, afirma que existe una preocupación especial por el aprendizaje de todos, particularmente de aquellos que presentan más dificultades. Este énfasis, a su juicio, no ocurriría en los colegios de otros GSE: “Yo creo que aquí es todo lo contrario, aquí se preocupan de los que menos saben. A los que menos saben son a los que más oportunidades se les da, a los que más se les enseña y con los que más se insiste. Es todo lo contrario con los colegios (de clase media y alta)”. Pero al mismo tiempo, afirma críticamente que esta preocupación -que considera justa y que es reconocida en gran parte de las entrevistas en este segmento- deriva de un estigma: “porque aquí nos tratan, no sé, como si fuéramos menos inteligentes, más lentos”.

Es precisamente esta ambivalencia en el juicio la que primará en su lectura de la experiencia escolar de los últimos años. En efecto, afirma como algo negativo que algunos estudiantes fumen -cigarrillos y marihuana⁷⁰- en los patios, que rayen y rompan el mobiliario, que amenacen e incluso agredan a algunos los profesores, que lleguen tarde e interrumpen las clases. Sin embargo, califica algunas de estas disrupciones -que el mismo admite practicar en lo referido a los horarios y asistencias- como justificadas debido al trato despectivo y menoscabador con el que se comportan algunas autoridades del centro.

Más radical y enfático es aún al momento de enfrentar los modos sociales hegemónicos con que se interpretan estas actitudes disruptivas: a través de la figura del flaite⁷¹. En efecto, en el relato de Pablo -y de sus compañeros- resulta evidente como resienten esta forma de estereotipo que señala al joven popular como impulsivo, poco reflexivo, anómico, violento y transgresor. Las resistencias estudiantiles, en este contexto, resultarían de las características individuales del flaite -que socialmente se hacen extensiva a todo el GSE- y se traducirían en una conducta disruptiva y violenta en el escenario escolar. Es ante esta imagen que Pablo se rebela esgrimiendo una contundente crítica social:

“Creo que cada vez que avanza más el tiempo, más prejuiciosos nos ponemos nosotros como sociedad, vemos algo que nos pueda afectar, que nos pueda hacer daño y lo producimos como malo, como los flaites (...) más que nada el flaite en la sociedad de ahora hay muchos prejuicios, y automáticamente a alguien se le denomina, por ser flaite, se le denomina como ladrón, malo, no sé cómo explicarlo bien, pero eso, alguien que va haciendo cosas malas, alguien que no respeta, alguien que no, no es un bien para la sociedad. Pero a mi parecer, yo he conocido a flaites que son mucho más respetuosos que mucha gente educada, por decirlo así. Son mucho más caballeros, serviciales, siempre ‘le ayudo’, ‘le ayudo a esto, le hago esto’, uno ve en la calle cómo hablan, con modales, siempre ‘señora, señorita’ y son mucho más educados o amables que otras personas que se consideran educadas o amables al lado de ellos (...) En mi curso hay muchos considerados flaites, que hay, pero que no son malas personas y lo digo porque yo los conozco. Me baso en eso, en lo que yo conozco”.

⁶⁸ En Chile, la educación media o secundaria se divide en dos ramas. Una, de carácter científico-humanista, destinada al desarrollo de habilidades académicas y orientada al acceso a la educación universitarias, y otra técnico-profesional que promueve el desarrollo de habilidades y oficios para la inserción en el mercado laboral. Esta última es prácticamente exclusiva de los sectores populares.

⁶⁹ Denominación que se da a las instituciones públicas de educación secundaria.

⁷⁰ Por cierto, prácticas relatadas en los tres contextos estudiados.

⁷¹ Figura o estereotipo del imaginario social chileno que asocia a los jóvenes de sectores populares con actitudes anómicas, violentas - cuando no directamente delincuenciales- y de disrupción de las normas y convenciones sociales.

Esta revisión crítica de la figura del flaite supone reposicionar la cuestión de las conductas cotidianas de oposición estudiantil en los sectores populares y desplazarla desde la lógica de las disposiciones anómicas a la de la afirmación del sujeto frente a las prácticas opresivas que le niegan tal condición⁷². En efecto, cuando se le pregunta a Pablo por qué ciertos estudiantes enfrentan a profesores, afirma que es porque algunos de estos son demasiado estrictos, no dejan hacer nada o los tratan de manera humillante o despectiva. En general, dice, no son la mayoría de los docentes, pero los que lo hacen son enfrentados por los estudiantes a través de una oposición activa que incluye gritos, interrupciones de clase, amenazas, movilización constante dentro del aula para desconcentrar, burlas y caricaturizaciones públicas, entre otras prácticas. Aunque él no participa directamente de estas conductas de oposición, no las achaca tampoco a la figura del flaite, sino a la del sujeto “pasado a llevar”.

No obstante, su desvinculación con las prácticas directas de oposición, Pablo mantiene un juicio crítico respecto a tales autoridades, así como frente a la cuestión de la infraestructura institucional y las normas de presentación personal. Sobre las primeras afirma:

“siento que le falta mucho más pintarlo, cuidarlo más. Está muy descuidado. Las puertas no tienen cerradura y eso me carga, siento que es como súper, es algo básico de una puerta, que todos deberían tener, o sea, ¿quién no tiene una cerradura en una puerta? y nosotros tenemos que ponerle candado. Entonces creo que eso es algo fundamental. En sí las salas no están malas, a algunas les falta el techo y las han arreglado porque era muy notorio y nosotros reclamamos mucho”.

A su vez, las normas de presentación personal son consideradas como sin sentido respecto de los objetivos formativo de la escuela: “no me gusta mucho el tema de los uniformes porque es tonto (...) si uno quiere estudiar va a venir con la ropa que uno quiere (...) Porque no por cómo uno se vista va a ser más inteligente, menos inteligente, más disciplinado, menos disciplinado, porque si uno quiere estudiar va a estudiar y listo, no importa cómo uno se vista o cómo uno sea, si es flaite o no, si las ganas están de estudiar”.

Aún con todas estas críticas a cuestras, Pablo jamás deja de reconocer que es precisamente su experiencia escolar cotidiana la que le permite sostener su propia vida, es decir, superar las dificultades a las que se enfrenta en su biografía personal y familiar. De allí que el colegio represente un espacio de cuidado y fraternidad:

“Gracias a la escuela uno conoce personas, personas que te van a marcar toda tu vida (...) El colegio yo creo que es donde me desahogo. Más que estudiar es donde me desahogo mucho de mi vida en sí. Por eso no me gusta mucho el verano, porque paso mucho en la casa y no me gusta, empiezan los problemas y sí, me sirve mucho el colegio, o me mantiene ocupado. Es como algo más de aliviarme o desahogarme”.

Para Pablo entonces, la vida en la escuela constituye un espacio de reconocimiento y afirmación. Es allí donde construye las vincularidades que, al tiempo que “difuminan” las violencias a las que se enfrenta en su vida doméstica -movilizando solidaridades y complicidades mutuas- generan una relación de arraigo territorial y social que no le es posible producir en otros espacios socio-territoriales, como su barrio. La experiencia escolar es, de esta manera, aquella que le permite ser el sujeto de su propia vida.

⁷² Para una revisión sobre las resistencias a la autoridad y las violencias escolares que se inscriben dentro de esta perspectiva crítica ver Pablo Neut, *Contra la escuela. Autoridad, democratización y violencias en el escenario educativo chileno* (Santiago: LOM, 2019).

Análisis y discusión

Tanto Raquel como Sebastián y Pablo llevan al menos 12 años asistiendo a instituciones de educación formal. En este transcurso han adquirido una experiencia que les permite hablar con propiedad sobre la vida en la escuela. De su primera etapa escolar, la que se efectúa en la educación básica, tienen impresiones y memorias que -dentro de las dimensiones destacadas en este trabajo- se concentran en el ámbito de las vincularidades⁷³ y en la creación de relaciones -e incluso comunidades- de confianza y afirmación del sujeto⁷⁴.

Esta dimensión vincular generalmente emerge como respuesta a aquellas interacciones escolares que tributan a la dinámica de la reproducción o la dominación social. Raquel fue víctima de “bullying” durante gran parte de su educación básica. Sebastián no olvida los gritos de los profesores y la imposición de su poder. A Pablo le costó encontrar sentido y arraigo en el espacio escolar. Es en este contexto de despliegue de prácticas de negación del sujeto en que emergen con nitidez las primeras vincularidades, las que serán vividas como verdaderas relaciones de afirmación (Raquel), compañía (Sebastián) y solidaridad (Pablo). Mientras para Raquel fue una profesora la que marcó su experiencia de vincularidad y con ello su resignificación de la vida en la escuela, para Sebastián lo fue la complicidad de sus compañeros ante los “desbandes” infantiles, y para Pablo la entrega fraterna de su amigo ante la necesidad y el sufrimiento propio.

Así, desde el comienzo de su experiencia escolar los sujetos se inscriben en relaciones sociales de distinto orden. Algunas de ellas orientadas por valores que replican lógicas sociales opresivas (el acoso, el autoritarismo, la violencia, etc.). Otras, sin embargo -y lo que es más importante, que resultan más significativas en el relato de los estudiantes- tendientes a afirmar y reconocer su condición de sujetos. Estas últimas, sustentadas en valores y principios -reconocimiento, apoyo mutuo, complicidad, solidaridad, entre otros- que se oponen a los de la “pedagogía de la crueldad”⁷⁵ y a sus intentos de generación de una subjetividad cosificada e indolente⁷⁶.

Son a estas experiencias de vincularidad primigenias a las que se sumarán, a medida que transcurre la experiencia escolar, otras relacionadas con las resistencias. En efecto, en el relato de los entrevistados, estas se desplegarán fundamentalmente durante la educación media y se registrarán en todos los contextos sociales, aunque de manera diferencial. A pesar de ello, y como de línea de continuidad entre los distintos GSE, las resistencias se hermanan a partir de una lógica común: constituyen una respuesta cotidiana y concreta frente a la acción de poder que resulta desigualitaria, abusiva, humillante y/o anuladora⁷⁷. En la medida que estas prácticas opresivas -o de “borramiento del sujeto”⁷⁸- son asumidas por el estudiantado como denigrantes o lesivas de la propia dignidad, las resistencias que inducen poseen un fuerte componente ético⁷⁹ -antes que uno

⁷³ *Ibíd.*

⁷⁴ Peter McLaren, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo* (Buenos Aires: Aique, 1994), 43.

⁷⁵ *Ibíd.*

⁷⁶ Giroux, Rivera-Vargas y Neut, «“Pedagogías de la precariedad” en el orden educativo neoliberal: Naturalización de la inseguridad y recomposición de las posibilidades en el nuevo contexto político-pedagógico»,

⁷⁷ Al respecto ver Pablo Neut, «Aprendiendo a desobedecer. Las relaciones de autoridad en la escuela y los modos de impugnación del ejercicio del poder en la sociedad chilena actual», en *Hilos tensados. Para leer el octubre chileno*, ed. por Kathya Araujo, (Santiago: Editorial Usach, 2019).

⁷⁸ Kathya Araujo utiliza la noción de “borramiento de sujeto” para referirse a la experiencia social de los sectores populares en el Chile contemporáneo. En nuestro caso, extendemos esta noción igualmente a la experiencia escolar de sectores medios y altos. Kathya Araujo, *Habitar lo social. Usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual* (Santiago: Lom, 2009).

⁷⁹ Ver Giroux, *Teoría y resistencia en educación*. Sobre el carácter ético de los nuevos movimientos sociales en el contexto neoliberal ver Enrique Dussel, “La resistencia ética al neoliberalismo”, conferencia disponible en http://www.psicosocial.net/historico/index.php?option=com_docman&view=download&alias=532-la-resistencia-etica-al-neoliberalismo&category_slug=ensayos-y-reflexiones&Itemid=100225.

propriadamente “político”- y su objetivo es la restitución de la condición de sujeto y el reconocimiento de la dignidad personal⁸⁰.

Este tipo de oposición, en la medida que emerge de las relaciones concretas que establecen los y las estudiantes con otros actores institucionales, puede ser denominado como de “resistencias interactivas” y es el que predomina en la cotidianidad escolar. Si bien existen eventos de explosividad espectacular (en la experiencia de Raquel cuando fue llamada “geisha” o cuando las mujeres decidieron asistir sin sostén, en el caso de Sebastián haciendo paros y tomas del liceo y enfrentándose directamente al sostenedor, en el caso de Pablo cuando los profesores son amenazados públicamente), es en la minucia diaria, la oposición “silenciosa” y la transgresión menor donde se juega una suerte de guerrilla pedagógica⁸¹ de resistencia: desobediencia al profesor, ridiculización de sus formas expresivas, murmullos que obstaculizan la clase, risas anonimizadas que interrumpen el discurso pedagógico, simulaciones de adhesión al orden, silencios subterráneamente evadidos a través de mensajes escritos que circulan por el aula, entre otras, son las prácticas humildes e “inadvertidas” a través de las cuales se materializa una oposición estudiantil en el día a día escolar. Todas ellas -y esto es lo más relevante para nuestros objetivos-, en la medida que enfrentan la orientación deshumanizante e indolente de las “pedagogías de la precariedad”⁸² o de la “crueldad”⁸³, constituyen prácticas que confrontan al orden moral neoliberal. Es decir, son resistencias que refieren a la dimensión “valórica” que intenta imprimir el modelo hegemónico y, en este plano, operan a manera de contestación ética de los sujetos.

Junto a estas resistencias interactivas, emerge otro tipo de oposición que, si bien puede direccionarse hacia personas o actores escolares en específico, resultan de la crítica hacia órdenes más generales de la institución, es decir, superan el ámbito de las relaciones estudiante-profesor. A este tipo de resistencia les llamaremos “resistencias contra-institucionales”. En el GSE alto no las encontramos, pues, en general, los estudiantes de allí manifiestan una relativa conformidad con su institución, más allá de la impugnación a determinados episodios interactivos u otros aspectos específicos. Mientras, en el GSE medio y bajo si se presenta una resistencia contra-institucional común: aquella referida a la crítica por la infraestructura deficitaria del mobiliario institucional. En su profundización, las oposiciones más estructurales asociadas a la crítica por el lucro en educación son propias de los estudiantes de GSE medio. De esta manera, la dimensión “material” de la estructuración neoliberal del sistema educativo chileno -representada en la cuestión del usufructo privado de los recursos público o el lucro en educación- es un componente fuerte y característico de las oposiciones estudiantiles en el sector particular-subvencionado. Es decir, aquel creado explícitamente por -y que expresa el “espíritu” de- las políticas neoliberales impuestas durante las últimas décadas en este campo⁸⁴.

No obstante, estas diferencias, existe un último tipo de resistencia que es generalizado entre las personas entrevistadas, independiente del GSE al que pertenecen. Nos referimos a las “resistencias normativo-identitarias”. Con estas hacemos alusión a la crítica y transgresión en torno a las normas escolares, particularmente las asociadas a la presentación personal. En este punto, los relatos coinciden casi idénticamente en su criticidad. Así, el tema de las normas escolares de presentación es resistido por los

⁸⁰ Para una propuesta en torno a las posibilidades contrahegemónicas del discurso ético de la dignidad y su traducción en un proyecto emancipador ver Fabián Cabaluz. «Dignidad: eje estratégico para un nuevo proyecto histórico emancipatorio». En *La revuelta chilena. Estrategia, izquierdas y movimientos sociales*, ed. por Grupo de pensamiento crítico y memoria histórica, (Santiago: Pehuén, 2021).

⁸¹ Para un desarrollo de este concepto ver Pablo Neut, *Contra la escuela. Autoridad, democratización y violencias en el escenario educativo chileno* (Santiago: LOM, 2019).

⁸² Giroux, Rivera-Vargas y Neut, «“Pedagogías de la precariedad” en el orden educativo neoliberal: Naturalización de la inseguridad y recomposición de las posibilidades en el nuevo contexto político-pedagógico».

⁸³ *Ibíd.*

⁸⁴ Ver, por ejemplo, Carlos Ruiz, Leonora Reyes y Francisco Herrera (Eds.). *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (Santiago: LOM, 2018); Cristián Bellei, *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena* (Santiago: LOM, 2015).

estudiantes, pues se considera una fórmula homogeneizante que anula la identidad propia. En todos los casos, esta disconformidad se escenifica en un juego constante de transgresiones a la presentación formal, simulaciones de adhesión al reglamento escolar y pequeños ardides que esconden a las autoridades las señas de la identidad propia, mas, no a sus compañeros, verdaderos expertos en descifrar los símbolos ocultos que cada cual exhibe disimuladamente en su afán identitario y singularizador. En otras palabras, en su pugna por el reconocimiento como sujeto.

Este despliegue de recursos para la contestación de las dinámicas opresivas y anuladoras del sujeto desarrollado durante la etapa secundaria se produce de manera concomitante a la proyección de aquellas vincularidades iniciadas en la educación básica. En efecto, en esta etapa dichas vincularidades se multiplican, generando verdaderas redes de apoyo mutuo o “comunidades de afirmación”⁸⁵. Es por ello que los estudiantes, aún cuando puedan tener un juicio crítico de la escuela e incluso no encontrar sentido e impugnar su inserción en la misma, sostienen una imagen positiva de las sociabilidades y las relaciones allí desplegadas. En concreto, todos los entrevistados afirmaron que durante su escolarización encontraron actores - particularmente profesores y compañeros- que les permitieron sostener su posición de sujeto, aún ante las más dificultosas adversidades. Es por ello que, en una evaluación general, la escuela y sus vincularidades son inscritas como puntos axiales, ya no solo de su experiencia educativa en particular, sino de su biografía en general.

De esta manera, como hemos revisado, es en la interconexión entre las resistencias (frente a las prácticas opresivas, cosificadoras o deshumanizantes) y las vincularidades (prácticas de humanización frente a las “pedagogías de la crueldad”) donde se desarrolla una forma de vida escolar que es experiencialmente contrahegemónica. Es decir, que contesta concreta y cotidianamente los principios y valores que intenta imponer el orden educativo neoliberal.

Consideraciones finales. Sobre la posibilidad de un contra-curriculum oculto, sus oportunidades y límites.

Uno de los conceptos centrales sobre el que se han apoyado las posiciones educativas críticas es el de curriculum oculto⁸⁶. En términos generales, este da cuenta de aquellos discursos, dispositivos y prácticas que, de manera tácita o latente, se desarrollan con regularidad en las relaciones escolares y estructuran la experiencia de los sujetos en este espacio, así como sus representaciones del mundo. Esto, aun cuando dichos “contenidos” no estén estipulados en el curriculum oficial o explícito⁸⁷. Desde que fue acuñada, esta noción ha sido movilizadada frecuentemente en asociación con aquellas dinámicas que promueven la reproducción educativa y social. Así, las investigaciones sobre curriculum oculto tienden a destacar aspectos como el racismo, el sexismo, el clasismo o el autoritarismo en las relaciones escolares cotidianas.

Es en este contexto que resulta legítimo explorar la posibilidad de un contra-curriculum oculto. La pregunta planteada en la introducción es la que nos permite abrir esta discusión: ¿existen discursos y prácticas no estatuidas oficial o explícitamente y que contengan un grado de regularidad y significatividad capaz de estructurar la experiencia de los actores escolares en una orientación no reproductiva o contrahegemónica?

A nuestro juicio, y después de presentados los resultados, la respuesta es afirmativa. En efecto, lo que hemos denominado como la dimensión experiencialmente contrahegemónica constituye, precisamente, una

⁸⁵ McLaren, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, 43.

⁸⁶ Enunciado por primera vez por Philip Jackson en 1968 en *La vida en las aulas*, (Madrid: Morata, 1968). Sin embargo, desde la pedagogía crítica el encuadre original fue calificado de “conservador” y posteriormente reconceptualizado desde una orientación auto-referida como “radical”. Al respecto ver Giroux, *Teoría y resistencia en educación*.

⁸⁷ *Ibíd*; Jurjo Torres, *El curriculum oculto*, (Madrid: Morata, 2005).

forma de contra-curriculum oculto. En otras palabras, en su experiencia cotidiana los y las estudiantes desarrollan una capacidad crítica (de las dinámicas opresivas o de anulación del sujeto) que permite la expresión de múltiples resistencias y, al mismo tiempo, despliegan vínculos (de afirmación, compañerismo, solidaridad, etc.) que se contraponen a los valores neoliberales predominantes (individualismo, competencia, racionalidad instrumental, etc.). Estas formas contrahegemónicas operan en el día a día con una frecuencia e intensidad tal, que terminan por impregnar la interpretación que los propios actores realizan en torno a su experiencia escolar. De allí que, aun cuando han vivido episodios de imposición o de negación del sujeto, la idea de la escuela como un espacio de cuidado, protección y acompañamiento es la que resulta más significativa en el relato estudiantil.

Por lo antedicho, las resistencias y las vincularidades podrían constituir el “contenido” de un contra-curriculum oculto que revela las formas cotidianas de impugnación y confrontación hacia aquel curriculum oculto guiado por la lógica de la reproducción educativa y la dominación social.

Una aproximación como esta genera aperturas político-pedagógicas para la transformación socioeducativa. En efecto, el contra-curriculum oculto habilita nuevas posibilidades contrahegemónicas que emergen de la experiencia misma de los sujetos. No es, como resulta evidente, una movilización masiva ni un programa ideológico formal lo que puede aportar este, sino, la intensidad de los vínculos y las prácticas humanizadoras que lo informan cotidianamente. Este “contenido”, pues, podría insumar a la búsqueda de una transformación escolar que sea significativa, contextualizada y enraizada no en las decisiones externas de los “expertos” sino en las prácticas ya vigentes de los actores educativos.

En el fondo, la noción de un contra-curriculum oculto proporciona, junto a los elementos de una teoría crítica para denunciar la reproducción y la dominación, un “lenguaje de posibilidad”⁸⁸ y una “esperanza radical”⁸⁹ en torno a la dimensión agéntica de los sujetos -su capacidad de instituirse como tales y de recrear nuevas formas de comunalidad- y sus posibilidades para incidir en la construcción de la realidad socioeducativa.

Esta potencialidad, no obstante, no debe hacer olvidar las “limitaciones” que una aproximación como esta conlleva. Al respecto, hemos sido extremadamente cuidadosos de no asimilar la figura de la “contrahegemonía experiencial” con la idea de la emancipación.

Y es que, con mayor o menor explicitud y énfasis, han proliferado algunas acepciones que homologan la cuestión de la emancipación al logro de un tipo de razonamiento autónomo. La fórmula adoptada por estas posiciones es que la emancipación constituye la posibilidad del sujeto de “pensar por sí mismo”⁹⁰. Nosotros, al contrario, consideramos que la emancipación constituye un proceso colectivo que, por supuesto, involucra la producción de un pensamiento, pero también su movilización en una praxis concreta. A la vez, esta supone un cambio en las condiciones objetivas de vida de la población -particularmente la más precarizada-, en las correlaciones de poder dentro de la sociedad y en el tipo de colectividad al que se aspira como horizonte utópico, entre otras cosas. Sobre esto, por tanto, hacemos propia la advertencia de Joe Kincheloe:

“Aquellos y aquellas que buscan la emancipación intentan conseguir el poder de controlar sus propias vidas en solidaridad con una comunidad orientada hacia la justicia. Aquí, la investigación

⁸⁸ Ver Giroux. *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*.

⁸⁹ Peter McLaren, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo* (Buenos Aires: Aique, 1994).

⁹⁰ Por ejemplo, desde Francia, Philippe Meirieu afirma que “la pedagogía busca, por otra parte, asociar la instrucción (transmisión de saberes y de valores) y la emancipación (capacidad de cada uno para pensar por sí mismo)”. Philippe Meirieu, *Pedagogía: Necesidad de resistir* (Madrid: Editorial Popular, 2018), 49. Por su parte, desde España, y aunque enfatizando la dimensión colectiva del ejercicio de pensamiento, Marina Garcés señala: “hablamos entonces de educación emancipadora, que es aquella que tiene como horizonte hacer posible que cada uno pueda ser capaz de pensar por sí mismo, junto a otros, los problemas de su propio tiempos”. Marina Garcés, *Escuela de aprendices* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2020), 25.

crítica trata de mostrar las fuerzas que impiden que los individuos y los grupos puedan tomar las decisiones que afectan crucialmente a sus vidas. De este modo se pueden lograr niveles mayores de autonomía y de acción humana. En la primera década del siglo XXI debemos ser cautos en el uso del término ‘emancipación’ porque como muchos críticos y críticas han señalado, nadie puede emanciparse completamente del contexto sociopolítico del que procede. Al mismo tiempo, muchos han utilizado el término para designar la libertad que logra un individuo abstracto cuando accede a la razón occidental, esto es, cuando se vuelve razonable. Nuestro uso de la emancipación en un criticismo en evolución rechaza cualquier utilización del término en ese contexto”⁹¹

En el fondo, a nuestro juicio, la emancipación debe inscribirse en un marco social y conflictual (supone el enfrentamiento con los intereses del orden actual y la disputa con quienes lo regentan) y no reducirse a una perspectiva cognitiva, racionalista e individual⁹². Por ello la emancipación, aunque incluye, supera con creces la cuestión del acceso y desarrollo de un tipo de racionamiento autónomo.

Señalamos todo esto para explicitar que la “contrahegemonía experiencial” no debe ser asumida - menos celebrada- como si correspondiera al logro o la materialización de la emancipación. En el fondo, ella puede proporcionar insumos, discursos, prácticas y dispositivos en dicha dirección, pero no deben confundirse ni homologarse en una relación de absoluta identidad.

La distinción resulta aún más necesaria en la medida que un pensamiento cínicamente reproductor podría movilizar la idea de la “experiencia contrahegemónica” para servir a su propio interés de preservación del status quo. Un pensamiento tal podría argüir: “si la vivencia concreta de los estudiantes ya es contrahegemónica ¿por qué habríamos de cambiar la situación actual?”. O de otro modo: “si las posiciones críticas pretenden reforzar la dimensión contrahegemónica ¿para qué transformar las escuelas si en estas se vive diariamente dicha dimensión?”. Es precisamente para combatir la posibilidad de una lectura “conservadora” que reconocemos las limitaciones del enfoque adoptado y lo diferenciamos de la cuestión de la emancipación.

En síntesis, la “contrahegemonía experiencial” resulta fundamental para explorar y evidenciar los principios cotidianos de oposición estudiantil al orden escolar neoliberal y, en un movimiento posterior, extraer de ellos un aprendizaje para la transformación socioeducativa. Sin embargo, dicha experiencia no se agota en sí misma. Por lo tanto, si se pretende ubicar la “contrahegemonía experiencial” al servicio de la señalada transformación, esta debe ser complementada con otros procesos de luchas socioeducativas. Es en la confluencia de estas disputas desde donde se puede avizorar un nuevo horizonte emancipador.

Agradecimientos

Programa de beca de doctorado en el extranjero de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. Gobierno de Chile.

Referencias bibliográficas

Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Bogotá: Tupac Amaru, 1974.
Apple, Michael. *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago: LOM, 2018.

⁹¹ Joe L. Kincheloe, «La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir», en *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, ed. por Peter McLaren y Joe L. Kincheloe, (Barcelona: Editorial GRAÓ, 2018), 42.

⁹² Para una propuesta “presentista” en torno a la relación entre educación y emancipación que se sostiene sobre las relaciones sociales pero que supera la perspectiva “cognitiva” o del tipo “pensar por uno mismo” ver Jacques Rancière, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (Barcelona: Editorial Laertes, 2003).

- Araujo, Kathya y Danilo Martuccelli. «Problematizaciones del individualismo en América Latina», *Perfiles Latinoamericano*, vol. 28, n.º 55 (2020): 1-25. doi:10.18504/pl2855-001-2020.
- Araujo, Kathya y Danilo Martuccelli. «Beyond institutional individualism: Agentic individualism and the individuation process in Chilean society». *Current Sociology*, vol. 62, n.º 1 (2014): 24-40. doi:10.1177/0011392113512496.
- Araujo, Kathya. *Habitar lo social. Usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual*. Santiago: Lom, 2009.
- Bauman, Zygmunt. *Modernidad líquida*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Beck, Ulrich y Elisabeth Beck-Gernsheim. *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y política*. Barcelona: Paidós, 2016.
- Beck, Ulrich. *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Bellei, Cristián. *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM, 2015
- Bertaux, Daniel. *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra, 2015.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, 1995.
- Bolívar, Antonio. «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación», *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, n.º 1 (2002): 1-26.
- Bolívar, Antonio, José Domingo y Manuel Fernández. *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.
- Bowles, Samuel y Herbert Gintis. *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1985.
- Cabaluz, Fabián. «Dignidad: eje estratégico para un nuevo proyecto histórico emancipatorio». En *La revuelta chilena. Estrategia, izquierdas y movimientos sociales*. Editado por Grupo de pensamiento crítico y memoria histórica, 57-66. Santiago: Pehuén, 2021.
- Contreras, José y Núria Pérez de Lara. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2013.
- Clandinin, Jean y Michael Connelly. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- Criado, Martín. *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra, 2010.
- Charry, Carlos y Nicolás Pedemonte, ed. *La era de los individuos. Actores, política y teoría en la sociedad actual*. Santiago: LOM, 2013
- De Sousa, Boaventura, *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: Clacso, 2020.
- de Sousa, Boaventura. *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata: Madrid, 2019.
- Dosse, François, *Historia del estructuralismo*. Madrid: Akal, 2004.
- Dubet, François, *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.
- Dubet, François. *Sociología de la experiencia*. Madrid: CIS, 2010.
- Dubet, François. *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli. *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.
- Durkheim, Émile. *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme, 1976.
- Duschatzky, Silvia y Cristina Corea. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- Garcés, Marina. *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2020.
- Giroux, Henry, Pablo Rivera-Vargas y Pablo Neut. «“Pedagogías de la precariedad” en el orden educativo neoliberal: Naturalización de la inseguridad y recomposición de las posibilidades en el nuevo contexto político-pedagógico», *Foro de Educación*. En prensa.

- Giroux, Henry y Peter McLaren. *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011.
- Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Siglo XXI, 2004.
- Giroux, Henry. *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- Goodson, Ivor. *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB, 2004.
- Gurpegui, Javier y Juan Mainer. «La crisis de la escuela como problema. Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia». *Con-Ciencia Social*, n.º 17 (2013): 13-25.
- Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo. *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*. Ciudad de México: Ediciones Pomares, 2007.
- Kessler, Gabriel. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE – UNESCO, 2002.
- Kincheloe, Joe. «La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir», en *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Editado por Peter McLaren y Joe L. Kincheloe, 25-69. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2018.
- Lewkowicz, Ignacio y Cristina Corea. *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- Lorey, Isabell. *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.
- Martuccelli, Danilo. *Introducción heterodoxa a las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2020.
- Martuccelli, Danilo. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007.
- Martuccelli, Danilo y François de Sigly. *Las sociologías del individuo*. Santiago: Lom, 2012.
- Meccia, Ernesto, dir. *Biografías y Sociedad. Métodos y perspectivas*. Buenos Aires, Eudeba, 2020.
- Meccia, Ernesto. «Cuéntame tu vida. Análisis sociobiográfico de narrativas del yo». En *Biografías y Sociedad. Métodos y perspectivas*. Dirigido por Ernesto Meccia, 63-96. Buenos Aires: Eudeba, 2020.
- Meirieu, Philippe. *Pedagogía: Necesidad de resistir*. Madrid: Editorial Popular, 2018.
- McLaren, Peter y Joe Kincheloe, ed. *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2008.
- McLaren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- McLaren, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós, 1997.
- McLaren, Peter. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- Neut-Aguayo, Pablo, Pablo Rivera-Vargas y Raquel Miño Puigcercós. «El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa». *Estudios pedagógicos* 45, n.º1 (2019): 151-168. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100151>
- Neut, Pablo. *Contra la escuela. Autoridad, democratización y violencias en el escenario educativo chileno*. Santiago: LOM, 2019.
- Neut, Pablo. «Aprendiendo a desobedecer. Las relaciones de autoridad en la escuela y los modos de impugnación del ejercicio del poder en la sociedad chilena actual», en *Hilos tensados. Para leer el octubre chileno*. Editado por Kathya Araujo, 173-199. Santiago: Editorial Usach, 2019.
- Noyola, Gabriela. *Modernidad, disciplina y educación*. México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional, 2000.
- Núñez, Pedro y Lucía Litichever. *Radiografías de la experiencia escolar*. México D.F.: Ediciones del Aula Taller, 2015.
- Iratxe Palacín, coord. *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*. España: Fundación InteRed, 2018.
- Parsons, Talcott. «La clase escolar como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana». *Revista de educación*, n.º 242 (1976): 64-86.

- Pujadas, Juan José. *El estudio biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS, 1992.
- Rancière, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laertes, 2003.
- Rivas, José Ignacio. «Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa». En *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Editado por José Ignacio Rivas y David Herrera, 17-36. Barcelona: Editorial Octaedro, 2009.
- Ruiz, Carlos, Leonora Reyes y Francisco Herrera, ed. *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación*, Santiago, LOM, 2018.
- Segato, Rita. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.
- Scott, James. *Los dominados y el arte de la resistencia*. México D.F.: Ediciones Era, 2000.
- Touraine, Alain. *El fin de las sociedades*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2016.
- Touraine, Alain. *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós, 2007.
- Torres, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 2005.
- Willis, Paul. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal, 2017.