

# LA EPISTEME NEOLIBERAL Y LA REPOLITIZACIÓN ESTUDIANTIL EMANCIPATORIA EN BRASIL Y CHILE

## The neoliberal episteme and the emancipatory student repolitization in Brazil and Chile

*HÉCTOR MARCELO RODRÍGUEZ MANCILLA\**

Observatorio de las Metrópolis de Brasil / Río de Janeiro-Brasil  
marcelor26@yahoo.es  
Código ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3982-3736>

*MARCELA ELIANA BETANCOURT SÁEZ\*\**

Universidad Central de Chile / Santiago-Chile  
marcebeta@gmail.com  
Código ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9108-3347>

*RENÉ ANTONIO VARAS GONZÁLEZ\*\*\**

Universidad de las Américas / Santiago-Chile  
varas.rene@gmail.com  
Código ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0161-025X>

**Forma sugerida de citar:** Rodríguez Mancilla, Héctor Marcelo, Betancourt Sáez, Marcela Eliana, & Varas González, René Antonio (2018). La episteme neoliberal y la repolitización estudiantil emancipatoria en Brasil y Chile. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), pp. 259-286.

---

\* Doctor (c) Programa de Postgraduación en Planeamiento Urbano y Regional. Investigador del Observatorio de las Metrópolis de Brasil.

\*\* Magíster en Educación. Doctora (c) Programa de Postgraduación en Educación. Académica asociada Facultad de Educación. Académica e investigadora para la Facultad de Educación en los niveles de pregrado y postgrado en la Universidad Central de Chile ubicada en Santiago.

\*\*\* Sociólogo investigador miembro del Foro Nacional de Educación para Todos. Magíster (c) Programa de Postgraduación en Políticas Públicas y Formación Humana. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas.

### Resumen

El presente trabajo se desarrolla bajo el objetivo de un análisis crítico vinculado a la relación entre los fundamentos ideológicos que se generan a la base de una episteme de posicionamiento neoliberal, las profundas consecuencias que ha tenido la creciente privatización de la educación formal acontecida en las últimas décadas en Latinoamérica y las multitudinarias movilizaciones emancipatorias estudiantiles, ocurridas recientemente en países como Chile y Brasil. A partir de una exhaustiva recapitulación de la literatura especializada, se genera el sentido que demuestra en una creciente e instalada tendencia a la privatización vivenciada en el ámbito de la educación, la causal de la precarización de las condiciones relacionales y del aprendizaje desde la perspectiva de funcionamiento interno de la escuela, y a su vez busca despolitizar al sujeto estudiantil, volviéndolo un reproductor del sistema neoliberal, desarticulado e individualista. Sin embargo, al mismo tiempo en que el estudiante vivencia situaciones de despolitización, las movilizaciones emancipatorias a un sistema heredado repolitizan la cuestión estudiantil, al reivindicar la idea de que la educación es y debe ser comprendida socialmente como un derecho humano fundamental y como un importante espacio de construcción de ciudadanía en vinculación con diferentes proyectos democráticos. Se concluye problematizando este proceso que desde su desenvolvimiento va presentando limitaciones desde la índole socio-políticas por toda aquella dificultad de conseguir la articulación de proyectos que sean alternativos al neoliberalismo.

260



### Palabras clave

Educación formal, neoliberalismo, movimiento estudiantil, epistemología, ciudadanía, democracia.

### Abstract

The present academic work is developed under the objective of a critical analysis linked to the relationship between the ideological foundations that are generated on the basis of an episteme of neoliberal positioning, the profound consequences that the increasing privatization of formal education occurred in the last decades in Latin America and the multitudinous student emancipatory mobilizations, recently occurred in countries like Chile and Brazil. From an exhaustive recapitulation of the specialized literature, it generates the sense that shows in a growing and installed tendency to privatization experienced in the field of education, the cause of the precarization of relational conditions and learning from the perspective of internal functioning of the school, and in turn seeks to depoliticize the student subject, making it a player of the neoliberal, disarticulated and individualistic system. However, at the same time that the student experiences situations of depoliticization, the emancipatory mobilizations to an inherited system re-politicize the student question, to claim the idea that education is and must be understood with a social look, as a fundamental human right and as an important space for the construction of citizenship in connection with different democratic projects. It concludes problematizing this process that since its development is presenting limitations from the socio-political nature for all the difficulty of achieving articulation of projects that are alternative to neoliberalism.

### Keywords

Formal education, neoliberalism, student movement, epistemology, citizenship, democracy.

## Introducción

Hoy por hoy, de acuerdo con Katz & Mutz (2017) y Elboj (2010), se ha venido intensificando la idea de que los sistemas educativos formales están en crisis. Una crisis que es, según Nieves y Gerardo (2017), tanto de hori-

zonte de sentido y significación política del proceso de formación para la vida social, como de las condiciones institucionales para el desarrollo de la calidad de la educación pública y los saberes que permiten su funcionamiento. La educación formal es un espacio de reflexión sobre la sociedad en movimiento, dado que es en el sistema educativo que la sociedad se reproduce como cultura. De ahí que se opte por un tipo de socialización, en donde el conocimiento, las ideologías y sus usos, presuponen caminos para la reproducción de la vida y su “supuesto” mejoramiento.

La Filosofía de la Educación, para Cervantes & Fernández (2011), Izazaga (2011) y Maris (2012), entendida como una actividad reflexiva-comprensiva al respecto de los presupuestos articuladores del sistema educativo, cumple un papel central en el debate crítico. Es en el intersticio de los espacios de conflicto y normalización que la crítica cabe como actividad movilizadora, sistemática y provocativa en torno al devenir educativo. El hecho educativo es, sobre todo, un espacio social que condensa relaciones diversas y divergentes entre sujetos sociales e institucionales. Es un espacio en tensión que actualiza una totalidad, que para Osorio (2012) es una unidad múltiple, contradictoria y compleja, que evidencia las visiones de mundo que han sido construidas históricamente y que presentan continuidades y rupturas. Esto es así porque las transformaciones sociales devienen de conflictos de intereses, que ponen en juego formas de organización económica, social, política, y cultural de la sociedad, para lo cual se construyen sistemas de conocimiento que justifican tales formas de organización.

Visto de esta manera, la discusión en torno a la relación “sujeto-objeto de conocimiento” en los sistemas educativos requiere de un análisis sobre las mediaciones que configuran el conjunto de tensiones entre las concepciones y usos de la ciencia moderna y la ideología; y la estructuración del poder constituido y el poder constituyente en el desarrollo de la sociedad capitalista contemporánea. El posicionamiento epistemológico da cuenta del examen crítico de límites y tensiones ideológicas existentes en los regímenes estatutarios de conocimientos, que legitiman un cierto tipo de orden social e institucional, en donde se construyen los problemas y sus supuestas soluciones, en vista de la reproducción y reestructuración de tal orden.

En la perspectiva de Wallerstein (2001), y Brenner, Peck & Theodore (2010) vivimos una tendencia histórica a la mercantilización galopante de todas las esferas de la vida. Esta tendencia, concordando con Croso & Magalhães (2016), Vergara (2015), Coutinho (2011), también se expresa en la educación, lo que se ha intensificado con la episteme neoliberal. Por ello, urge resituar el debate epistemológico para examinar los fundamentos de las transformaciones recientes de la educación. En este

sentido, el objetivo de este trabajo es problematizar la relación conflictiva entre la episteme del sistema educativo neoliberal contemporáneo y las epistemes o respuestas crítico-emancipatorias de los movimientos estudiantiles de Brasil y Chile, a partir de un análisis de recapitulación histórico-conceptual de la literatura especializada. Se trata de defender la tesis de que las estrategias de consolidación de la episteme neoliberal y sus implicancias en la restructuración del rol del Estado y del sistema educacional, han generado procesos de despolitización y fragmentación de la ciudadanía política. Este proceso conflictivo, al mismo tiempo, ha creado las condiciones para la re-politización de la cuestión estudiantil, que está orientada a la democratización de la sociedad y la revaloración de la educación como un derecho humano, pero que presenta limitaciones dada la dificultad de articular la construcción de proyectos socio-políticos alternativos al neoliberalismo.

262



Para el desarrollo de este argumento central, en primer lugar, situamos la problemática epistemológica en el marco del desarrollo de las ciencias modernas y la tensión que ésta tiene con los aspectos ideológicos, para generar un marco de reflexión sobre la politización de la educación. Se trata de caracterizar este debate y adoptar una posición epistémico-analítica. En segundo lugar, se realiza una recapitulación de las premisas centrales que han influido en la fundamentación de una episteme neoliberal de la sociedad en general y del sistema educativo en particular en América Latina, relacionando las nociones de ciudadanía y la tendencia a la mercantilización del sistema educativo. En tercer lugar, se reflexiona en torno al proceso de precarización de la educación como ámbito de lo público y lo político, situándonos en las realidades pensadas desde vertientes críticas en Brasil y Chile, aludiendo al concepto de democracia y la situación de despolitización del sujeto estudiantil. En cuarto lugar, se relacionan y distinguen las nuevas epistemes que surgieron de las recientes movilizaciones estudiantiles en Brasil y Chile, que resignifican críticamente la estructuración del sistema educativo fundamentado en el lucro, lo que conduce a la necesidad de repolitización. Finalmente establecemos una síntesis reflexiva del análisis, sus implicancias, limitaciones y potenciales hipótesis o caminos investigativos en el campo de la epistemología y la filosofía de la educación.

## La epistemología: tensiones entre la ciencia y la ideología

¿Qué y cómo se conoce?, ¿para qué se conoce?, ¿cuáles sistemas de conocimientos se asumen como más verosímiles y útiles?, ¿qué intereses y fun-

damentos definen los conocimientos institucionalizados?, ¿qué se debe conocer para qué tipo de sociedad?; y ¿qué tipo de sujeto se construye con el proceso educativo? Estas son algunas de las preguntas más relevantes para Maris (2012) y Rodríguez (2009), que han fundado gran parte de los debates sobre educación, sociedad y subjetividad. Responder a estas preguntas no puede reducirse a un campo específico del saber que fragmenta la totalidad social. Por el contrario, son preguntas que, en la línea de pensamiento de Collado (2017) y Nieves y Gerardo (2017), requieren de un esfuerzo de integración, abstracción y comprensión crítica, incluso de transformación paradigmática de la educación en diálogo con la ecología de saberes, y de búsquedas de sentidos alternativos a la epistemología dominante según Guerrero (2010); puesto que hay una disputa constante por la apropiación teórica de la realidad social y una tensión, en clave de Gramsci (1995), entre la hegemonía de la razón, el saber científico y las ideologías que configuran la hegemonía.<sup>1</sup>

Hoy se presentan dos tipos de mistificaciones que han sido instaladas desde las Ciencias Sociales hegemónicas, y que han impactado las diversas formas de producir conocimiento. Por un lado, el relativismo posmodernista que desvaloriza la construcción de teorías sobre la totalidad del sistema social, en donde se desvanece la capacidad explicativa de la realidad social; y por otro lado; la predominancia casi absoluta de lo que se denomina como realidad concreta promovida por un empirismo ingenuo, por el poder de los datos y la información llamada “directa”. De lo que se trata, en definitiva nos dice Osorio (2012), es elaborar conocimientos que integren lo visible y lo oculto, la superficie y la estructura, que permita integrar lo que organiza lo diverso y lo particular.

La ciencia moderna dominante se ha instalado en el sentido común como el conocimiento que produce más verdad en la sociedad y que es más útil para el desarrollo y progreso de la misma. Este proceso, de acuerdo con Mignolo (2000), Dussel (1994), y Quijano & Wallerstein (1992), ha sido parte importante de la consolidación del proyecto histórico de la sociedad moderna-colonial europea occidentalizada, y, según Wallerstein (2001), y Arrighi (1999), en la expansión del sistema-mundo capitalista. La premisa central refiere a que las propias contradicciones y problemas que genera el sistema capitalista, plantea la necesidad de crear ámbitos de conocimiento “científico” para abordar tales problemas, y así asegurar no solo su reproducción, sino también la transferencia internacional de políticas, valores, normas y comportamientos, que asumen un carácter mundial.

Esta visión, fundada en la corriente específica de pensamiento como lo fue, y lo es el positivismo de fines del siglo XVIII y principio del siglo XIX, según Löwy (1994) ha puesto en el centro del debate la necesidad de construir un pensamiento “objetivo” y universal. Es bien conocida la sentencia de que la sociedad es comandada por leyes naturales universales e inmutables, que son independientes de la voluntad humana, son objetivas y están libres de prejuicios e ideologías que afecten el estatus científico del conocimiento. La respuesta crítica vino por el lado del historicismo primero como respuesta conservadora de la filosofía iluminista y luego como crítica a las instituciones sociales y formas de pensamiento como históricamente relativas.

La filosofía historicista de la ciencia parece ser la más adecuada para el problema planteado, ya que se sitúa en criterios de racionalidad externa, es decir sometido a condicionamientos sociales, lo que conecta con la cuestión de la ideología. En esta línea es que, en palabras de Pérez (1998): “el campo de la epistemología constituye un lugar propicio para la crítica de los fundamentos y lógicas que animan el mundo, como también de las formas del saber que revisten el poder de la razón científica” (p. 7).

La tarea de la epistemología consiste, según Castells (1971) en determinar la demarcación entre teoría e ideología, y entre diversos tipos de ideologías, que están presentes en todo tipo de investigación, ya sea de forma explícita o implícita. La producción de conocimientos, es decir, la práctica teórica, tiene una autonomía relativa con respecto a la estructura social. No hay ningún objeto puramente teórico. La práctica teórica está determinada socialmente en su uso y en su contenido científico con las ideologías sociales. Habría, por ende, la imposibilidad, tanto de una independencia total de la teoría con respecto a la articulación con la sociedad, como de la existencia de objetivos teóricos equivalentes a todas las clases sociales. El aspecto ideológico, para Castells (1978), actúa como sistema que organiza el espacio relacional a partir de una red de símbolos cargados de sentido, los cuales tendrán un efecto social de legitimación. Al comunicarse da un proceso de racionalización de ciertos intereses que se presentan como expresión de un interés general y como comunicación bajo ciertos códigos que condicionarán los procesos de interpretación. Estos sistemas permean las relaciones sociales y acompañan los ciclos de acumulación de capital.

Para Löwy (1994) es Goldmann quien representa la tentativa más importante, según, al formular una solución marxista-historicista al problema de la objetividad científico-social, y construir una sociología diferencial del conocimiento. La tesis central consiste en que: la estructura categorial de la conciencia del investigador o la investigadora es un hecho

social que se relaciona con las aspiraciones e intereses de los diferentes grupos sociales. En este sentido, las visiones del mundo social, las ideologías y las utopías de las clases sociales conforman de manera decisiva (directa o indirectamente, implícita o explícitamente, consciente o inconscientemente) el proceso de conocimiento de la sociedad. El pensamiento es condicionado no sólo por su posición de clase, también por otras pertenencias sociales no clasistas y relativamente autónomas con respecto a las clases sociales: religión, generaciones, nacionalidad, cultura, sexo. La visión social del mundo es desviada, a su vez, por su vinculación a ciertas categorías sociales (estudiante, burocracia, intelectuales, etc.), o a ciertas organizaciones (partidos, iglesias, sectas, círculos). Hay, por tanto, una autonomía relativa y no una independencia total en el proceso de conocimiento, en la medida en que el papel del horizonte de visibilidad es decisivo para la propia constitución del campo cognitivo.

Ahora bien, asumir estas premisas tiene importantes implicancias para el análisis histórico-social y político-intelectual sobre la relación entre sociedad, subjetividad y educación. Las tensiones entre el saber de la ciencia y la ideología, posibilita la comprensión de las confrontaciones entre visiones del mundo y el aspecto funcional del sistema educativo formal al orden social hegemónico que lo contiene y promueve. En esta línea, se presenta a continuación una síntesis sobre los fundamentos de la episteme neoliberal y su relación con la ciudadanía, en vista de entender la tendencia a la mercantilización de la educación.

## La episteme neoliberal y la ciudadanía: la mercantilización

La episteme neoliberal la definimos como los supuestos que están a la base de la fundamentación de los procesos de neoliberalización<sup>2</sup> de las instituciones sociales. Son las principales re-estructuraciones en torno a la relación entre el Estado, el mercado y la sociedad, que enfatizan nociones específicas del sujeto, de la educación y de la sociedad, y que caracterizan los cambios contemporáneos en América Latina en general y Chile en particular.

Parte de los presupuestos de la episteme neoliberal, se remiten al viejo liberalismo. Para Skinner (2004), Hobbes es uno de los ideólogos más importante del liberalismo: “Él sostenía que la condición de la naturaleza humana es aquella en la que vivimos completamente ‘disociados’ del resto de los hombres, subsistiendo como una mera multitud en estado de soledad, en la que ‘cada hombre es enemigo de los demás’ (p. 122).

Si ha de existir un pacto político, sólo puede tomar la forma de un acuerdo entre todos y cada uno de los miembros individuales de la “multitud”, y no como miembros de una comunidad.

Esta corriente de pensamiento para Coutinho (2011) y Lázaro (2001), asume que el bien común solo existe como suma de beneficios individuales, cuando en un contexto de incremento generalizado de riquezas todos obtienen ganancias, sin excepción, aunque sea de manera desigual, lo que denominan como el bien o interés de todos. Esta idea se asimilará posteriormente a la idea de progreso entre el siglo XIX y el siglo XX, y más tarde al concepto de desarrollo, en su acepción económica.

El liberalismo afianza las ideas desarrollistas en educación, y su posicionamiento frente al Estado, en favor de dejar hacer a los individuos sus actividades económicas, supedita la educación al mercado, suponiendo que el interés individual de todas y todos es volverse un agente económico competitivo en un mercado del trabajo jerarquizado. De esta manera, Ruiz (2010), asevera que: “a partir de 1870 son las posiciones liberales las que irán definiendo el marco global del sistema educacional” (p. 44).

Smith (2015) afirmaba que el máximo nivel de bienestar social se genera cuando cada individuo, en forma egoísta, persigue su bienestar individual, y nada más que ello; de esta manera, el egoísmo es un “altruismo” no intencionado, no basado en la compasión u otro tipo de sentimiento hacia el otro, sino como consecuencia de la primacía de la eficacia económica, de la racionalidad instrumental, que contribuye a la generación de riquezas. De este modo, la desigualdad de riquezas entre individuos se da por sentada y justificada por las diferentes capacidades que aquellos tendrían para acrecentarla.

Las diferencias doctrinales entre el liberalismo y el neoliberalismo no son muy grandes. Si bien sus ideas fundamentales son prácticamente las mismas, no dejan de tener sus particularidades. Entre éstas, cabe destacar el rechazo del neoliberalismo al reconocimiento de la igualdad como un rasgo natural de la humanidad o un valor positivo, si esta quiere decir algo distinto de las relaciones de reciprocidad comercial o política característica de la celebración de un contrato, al que se concurre voluntariamente y que persigue el interés propio, pero que no necesariamente produce beneficios equivalentes a todas las partes. Otra especificidad del neoliberalismo es la negación de la vida como un derecho que la sociedad deba garantizar. Más allá de la protección contra el asesinato por parte de otro individuo o del Estado, éste no debe actuar, debiendo abandonar a su suerte a quienes no sean capaces de insertarse exitosamente en el mercado del trabajo, aunque eso implique no poder subsistir.



Poniendo el ejemplo de Chile como experimento del neoliberalismo, el ideólogo neoliberal más influyente en la construcción del discurso que hasta el día de hoy estructura las políticas públicas en el campo de la educación chilena, fue, y es, Milton Friedman. Milton Friedman y Rose Friedman (1980), son explícitos al decir que: “en la educación, los padres e hijos son los consumidores, y el administrador de la escuela y los profesores, los productores” (p. 220). Para Friedman y sus discípulos chilenos, los ‘chicago Boys’, la educación es un servicio económico de valorización del “capital humano” de los estudiantes, que desarrolla en ellos tanto los valores de una “sociedad de mercado libre” como las habilidades que les permitan competir y desempeñarse exitosamente en los mercados, sobre todo en el mercado del trabajo, atribuyéndole un carácter moral a los criterios técnicos de eficiencia y eficacia económica.

Así, la educación debía quedar determinada por: a) la búsqueda del máximo beneficio económico posible en la producción, venta o compra de la educación. Los individuos tienden por naturaleza y deben poder vender o comprar la mejor mercancía al más bajo precio posible, principio de racionalidad instrumental sobre costos y beneficios que extendido al plano ético (ascético o filantrópico) tendría entre sus consecuencias, la de elevar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes alcanzados; b) la competencia como ley o principio de interacción que confronta a los individuos, en tanto agentes económicos interesados en apropiarse y/o acumular de forma privada riquezas, incluido el bien educación. Competencia entre los sostenedores de las escuelas para mantener y/o incrementar su matrícula e ingresos financieros; o entre los y las profesoras, para evitar castigos o percibir incentivos salariales; o entre estudiantes, y entre familias, para acceder a la oferta selectiva de matrícula por parte de escuelas más o menos exclusivas, o a otros beneficios o privilegios, incluidas nuevas oportunidades educativas. Competencia que solo es posible con, c) la segmentación de la oferta educacional, estableciendo alternativas que sintonicen con la pluralidad de preferencias y capacidades académicas y de compra de cada familia o individuo; alternativas validadas en su adquisición o extintas por falta de demanda.

Vergara (2015) señala que tanto Hayek como Friedman, consideran que la única obligación del Estado es proporcionar un subsidio básico para cubrir el gasto de la formación básica en escuelas particulares, asegurando un nivel medio de dichas escuelas. Si los padres quieren que sus hijos accedan a una mejor educación, deberán “sufragar el gasto adicional”, pues es un precioso bien que mientras más se acrecenté, asistiendo por ejemplo a la educación superior, producirá mayores ingresos futuros

a los hijos, pues la inversión privada en educación tiene mayores niveles de retorno que la que se realiza en otras formas de capital.

Lucro, competencia y segmentación son lógicas subsidiadas por el Estado de Chile a través de políticas de reconocimiento oficial y de financiamiento fiscal, de evaluación estandarizada y de responsabilizar a las y los estudiantes, a los y las profesoras, además de los sostenedores, por los resultados de aprendizajes alcanzados, y des-responsabilizar al Estado.

Bajo estas concepciones liberales en principio y neoliberales posteriormente, la cuestión de la ciudadanía pasa a constituirse en un tema central. El desarrollo del discurso de la ciudadanía moderna está vinculado al surgimiento de la modernidad y al Estado, como forma de organización política. Si bien, como plantea Sandoval (2008):

El discurso de la ciudadanía encuentra alguna de sus raíces en la experiencia de la polis ateniense o el derecho romano, el concepto de ciudadano que compartimos en nuestros días, no se empezó a forjar sino a partir de los siglos XVI y XVII, gracias a la estabilización y concentración del poder político en una unidad territorialmente definida, llamada Estado (p. 159).

El Estado, como invención, es la institución que concentra el poder, el control y la coerción legítima. Su accionar remite a la regulación de la vida social y política en las sociedades, a la vez que construye instituciones y vínculos entre éstas para ir configurando tipos de relaciones sociales y condiciones materiales de existencia.

El enfoque neoliberal, más bien, ha centrado su ideología en el mercado, el individuo y el Estado, siendo este último su escenario de (des) regulación, por lo que la sociedad debe ser entendida a partir del individuo y su relación con el consumo. La producción de la realidad social es vista, entonces, desde el individuo que está integrado o no al orden social instituido por el saber experto (Escobar, 2002). La funcionalización del individuo a este modelo comprende una normatividad limitada, que a fin de cuentas, lo que hace, es mantener discursos y prácticas institucionales regulatorias de las subjetividades que perpetúan el desajuste estructural no distributivo e inequitativo.

En contraposición, hay un modelo de ciudadanía republicana socialista, en donde el conjunto de los grupos y clases sociales subalternizadas por relaciones de tipo capitalista, patriarcal, colonialista o asociadas a otras formas de dominación; construyen un proyecto político nacional popular emancipatorio. Este tiende a la dignificación de la vida (humana y de la naturaleza), la construcción de comunidades que posibiliten el

más amplio despliegue de las capacidades humanas para construir libre y creativamente su mundo, transformando a la naturaleza y a la humanidad misma en un proceso de construcción de hegemonía donde el Estado se identifica con, o disuelve en, la sociedad civil a través del ejercicio de la ciudadanía (eliminando su carácter coercitivo). El proyecto político nacional popular emancipador es aquel que logra construir una identidad, un nosotros, a partir del reconocimiento y la lucha por superar relaciones de dominación, que son plurales y concretas, impactando en la construcción de las identidades y comunidades modernas, y por esa vía, en la totalidad social.

El liberalismo y el neoliberalismo rechazarán la relación entre educación (pública) y política, como un caso particular de su rechazo a cualquier intervencionismo estatal más allá del resguardo de la ley, y en consecuencia, niega que la educación deba cumplir un papel en la formación de la ciudadanía, por considerarlo una alternativa asociada a un ideal del bien común particular ante el cual el Estado debe mantenerse neutral.

Es claro que la relación entre la episteme neoliberal, la ciudadanía y la construcción de un sujeto “ciudadano”, a partir del proceso de formación en el sistema educativo formal, está lejos de ser coherente entre sí. Por un lado la episteme neoliberal reproduce un sujeto de mercado, es decir un ciudadano cliente y consumidor, emprendedor y responsable directo de su propio proceso de desarrollo. Por otro lado, la noción de ciudadanía supone el involucramiento en las cuestiones de lo político y lo público, en la construcción de una sociedad que apele a una ética-política que se funda en la mejora equitativa de las condiciones materiales, relacionales y espirituales de la sociedad.

En este orden de ideas, la mercantilización se constituye en el núcleo del problema. Es decir, si el sistema educativo tiene como objetivo la formación para la vida social y la neoliberalización del sistema educativo conduce a la formación a la noción de individuo regido por el mercado, entonces estamos ante un proceso de “mercantilización” de la educación formal. Mercantilización se refiere, de acuerdo con Jessop (2007), al proceso de transformación de aquellos bienes y servicios públicos que no son mercancías plenas, es decir, que no derivan directamente del proceso de trabajo. Mercantilizar la educación significa que la educación de la población se asume como un servicio transable y que opera bajo las leyes del mercado, lo que conduce, por lo tanto, al lucro.

Pues bien, Gundel (2009) sostiene que “no hay ciudadanía si no hay Estado y no hay política si no hay ciudadanía; por lo tanto, la acción ciudadana debe enfocarse hacia el fortalecimiento del Estado y de la política” (p.



39). Esto idea tendrá implicancias para situar un análisis de la cualidad del sistema democrático que se promueve actualmente en los sistemas educativos, pues es en la arena política donde se ponen en juego las versiones de proyectos de sociedad, y que actualmente es dominado por los preceptos de la episteme neoliberal. A seguir se analiza la relación entre educación y democracia, que será necesaria para observar críticamente los procesos de despolitización en el sistema estudiantil y que es una consecuencia directa de la reproducción y profundización del modelo neoliberal.

## La educación y la democracia: la despolitización

Sin duda una de las más importantes consecuencias del sistema neoliberal que domina las acciones del Estado tiene que ver con las implicancias en la estructura y funcionamiento de la educación formal y de la Escuela pública en particular. Desde esta perspectiva, el espacio educativo se construye como reproductor de las configuraciones propias del neoliberalismo y comprende a los estudiantes como “buenos ciudadanos” aquellos que mantendrán el modelo aprendido y reproducido desde la escolaridad.

El ciudadano de la Escuela del neoliberalismo, se constituye a partir de una particular idea de democracia, promovida desde el Estado y naturalizada socialmente, donde se limita la educación a lógicas mercantilistas, que tienden a su privatización en detrimento de la educación pública. De Sousa & Avritzer (2003) identifica esta situación como una concepción hegemónica de democracia, que es la democracia liberal. Se reconfigura el concepto de democracia entendido, en términos de García (2009), como el orden social y político de realización de la dignidad y la libertad humana, en referencia a los derechos humanos, en tanto conjunto de condiciones necesarias para vivir una vida digna y plena, por el paradigma del desarrollo neoliberal. Este significa una opción elitista que excluye cualquier otro sujeto y mecanismo de participación política diferente a la representación electoral. Ese individualismo democrático para Rancière (2014), implica la naturalización de una idea de democracia aceptada por la sociedad moderna que cumple el rol de establecer un sistema relacional individualista e injusto para restringir la igualdad de derechos. En efecto, el individualismo se impone sobre la colectividad, resaltando el distanciamiento interpersonal y la cooperación superficial de las relaciones humanas, y asegurando la despolitización y el desarme de la colectividad en la escuela. En otras palabras, se rompe internamente el espacio social, político y de emancipación que la escuela en sí misma constituye.

Así, las políticas neoliberales, según Barbosa (2011), reducen el papel del Estado en la realización de los derechos atribuyendo a las instituciones públicas un papel subsidiario, o de fortalecimiento de los bienes públicos sólo cuando no consigue una respuesta de la iniciativa privada a las necesidades y demandas sociales, incluyendo a los bienes reconocidos como derechos fundamentales como es la educación.

La acción concreta resulta en un planificado y sistemático desmantelamiento de la escuela pública que en Latinoamérica, no ha sido sólo una tarea de las dictaduras vivenciadas principalmente en las décadas de los 70 y 80. Muy por el contrario, terminadas las dictaduras continúa vulnerándose el derecho a la educación, en un afán privatizador, precarizador y despolitizador. Según la UNICEF (2006), esto tiene repercusiones negativas en relación con la disposición de condiciones efectivas para la participación en el ámbito escolar, y para varias generaciones, pues la infancia tiene derecho, no solo al acceso a la escuela, sino también a la participación dentro de ella. Es la escuela pública el mejor lugar en que el derecho a la participación puede ser desarrollado, dado que es un espacio de diversidad donde todos podrían tener derecho a ser reconocidos como sujetos protagónicos en la construcción del individuo en comunidad, sin distinción de clase, religión, sexo o nacionalidad.

Entonces, desde el enfoque de derecho en educación, siguiendo a Pizarro (2003), es posible entender la real democracia en la escuela como la participación ciudadana y la justicia social, en el sentido que indica Coutinho (1979), de conquista de diferentes instancias que garanticen la verdadera participación con libertad e igualdad; y como apunta Rancière (2014) y Coutinho (2006), donde las instituciones no están al servicio de la preservación del capitalismo en el que abundan segregados y excluidos, ni el Estado al servicio de intereses privados, protegidos por elecciones libres disfrazados de democracia.

En muchos casos, en Latinoamérica para Atria (2010) la propiedad privada está por encima de las personas, quienes a su vez, son definidas por su poder adquisitivo en el mercado y no por la igualdad en el ejercicio de sus derechos. En ese sentido y frente a la privatización de la educación como eje de su precarización, es más importante para la clase empresarial y las elites políticas, el desenvolver dispositivos que, según Bourdieu (2013) permitan cuidar y aumentar los lucros a partir de esta propiedad, a costa de los derechos de las personas. En muchos casos, para el Foro Nacional Educación de Calidad para Todos (2012), existe una constitución que atribuye un peso excesivo a los derechos económicos.

La escuela en su estado de precarización y despolitización, por tanto, naturaliza prácticas no democráticas, pues se constituye como un espacio privado, olvidando el sentido de la escuela pública. Esto es así, siguiendo las ideas de Cerda *et al.* (2004), porque las reformas curriculares, centradas en los contenidos y las metodologías, hacen posible llegar al consenso de cómo debe ser el estudiante que asiste a la escuela: un sujeto capaz de insertarse en la globalización y la productividad. De ahí que, por causa de las acciones de las dictaduras en asociación con posteriores coaliciones de gobierno defensoras del neoliberalismo, se genera una fuerte segmentación del sistema educativo que afecta tanto a la calidad de los aprendizajes sobre todo para los estudiantes de sectores más vulnerados en sus derechos básicos, como a las prácticas internas de los establecimientos educacionales. Cuando la escuela deja de ser un bien público y se convierte en un bien privado, con una lógica interna más ligada a la empresa que a la educación, las soluciones y los intereses son individuales, y es así como se pierden las identidades colectivas y tras de ello los sentidos de la participación. Es por esto que las prácticas internas para la población escolar se constituyen como aquellas que no adhieren a conceptos de participación y representación, pues no representan los intereses del mundo privado gestado en sociedades con un constitucionalismo dictatorial.

Más allá de la condición de carácter segregador, privatizador y despolitizador que esta construcción escolar presenta, resulta interesante visualizar cuáles son las prácticas concretas que hacen de la escuela un espacio no democrático. Dichas prácticas se presentan, por ejemplo, en la interacción profesor-alumno dentro de la sala de aula y abarcan tanto la interacción puntual en relación con contenidos, y otros conjuntos de dinámicas, en referencia a ciertas habilidades específicas conscientes para el profesor y para el estudiante. Es así para Cerda *et al.* (2004) como dentro del aula se vive la tensión entre los espacios de participación con la necesidad de productividad, quedando así docentes y estudiantes atrapados en la lógica de la escasez de tiempo para generar procesos reflexivos, estando éstos fuera del currículum. Esta situación se ve agravada por la cantidad numerosa de estudiantes que forman los cursos, especialmente en las escuelas que cubren los sectores más pobres. La participación no es un objetivo de aprendizaje y se convierte más bien en un elemento de control de aspecto disciplinar. De este modo, la reflexión se genera en la relación de elementos extracurriculares en un sentido más bien emancipatorio del control de la sala de clases.

Las escuelas se convierten en espacios cerrados que olvidan a las comunidades que contextualizan la territorialidad de los estudiantes. Más

aún cuando la escuela está situada en espacios de pobreza, pues se mantiene una baja expectativa sobre su aprendizaje. El “estigma de la pobreza” genera una homogeneización donde el estudiante es descrito con dificultades, sumado a una desvalorización de sus saberes y de los saberes de sus padres y familias, pues son catalogados de vulnerables. Para Batallán & Varas (2002), estas atribuciones son descritas en conductas supuestamente típicas de “un pobre” desarrolladas en función de conceptualizaciones homogeneizantes. Este trato que, a su vez es descalificador, se aparta del enfoque de derecho y desdibuja al estudiante como sujeto de derecho.

Por otro lado, Batallán (2003) argumenta que el docente también ve precarizado y despolitizado su trabajo, vivenciando la imposición de poder desde las configuraciones superiores de la organización escolar, con un conjunto de significaciones asociadas a violencia simbólica en relación al dominio, disciplinamiento y coerción, lo que pareciera un acuerdo, sólo que éste se hace entre partes no simétricas. En consecuencia, la escuela del neoliberalismo se precariza y despolitiza en la intención de reproducir ese individualismo, productividad, autoritarismo y falta de participación que el modelo requiere para subsistir.

Entonces, en sociedades neoliberales constituidas desde democracias neoliberales, resulta fundamental, de acuerdo con Betancourt (2011), rescatar a la escuela como un espacio de diversidad y democracia participativa, con un potencial elemento emancipatorio, que tensiona el orden establecido, apenas por el hecho de existir, en el enfrentamiento a la segregación social que intenta ser reproducida a partir de la escuela. Es en este espacio donde se puede instalar la claridad de que todos somos diferentes, pero tenemos los mismos derechos, lo que en sí mismo constituye una sociedad democrática a partir del pluralismo. A partir del reconocimiento de la diversidad y la democracia es que llega la emancipación.

No se trata de que la escuela va a cambiar al mundo, pero se requiere de una tentativa concreta para generar un rescate de la utilización que le ha dado la sociedad capitalista, organizada como agente reproductor del capital, con intereses económicos claros, naturalizando prácticas autoritarias y construido desde la desigualdad. Dicho rescate no significa deconstrucción de la escuela, sino más bien de la sociedad toda para la construcción de una democracia real. Sin embargo, la escuela en su masividad y obligatoriedad tiene la tarea de generar culturas democráticas que desde su acción educativa instalen en la cotidianidad los reales sentidos de la democracia participativa. Como señala Redondo (2005), la escuela no puede hacer todo, pero como único espacio social “obligatorio” no se le puede pedir menos. Si estuviéramos realmente interesados en el





derecho a la educación, acceso con equidad para todos, combatiendo las desigualdades y promoviendo la democracia desde los sistemas escolares.

## Epistemes en movimiento: la repolitización

La tendencia a la privatización y por tanto a la mercantilización de la educación, es una realidad en América Latina y el Caribe. Una realidad que impacta directamente en la realización de la educación como un derecho humano fundamental. Los datos mostrados por el trabajo de la *Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação* (CLADE, 2014), y la investigación de la bibliografía más relevante y las transformaciones legislativas, desarrollada por Camila Croso y Giovanna Magalhães (2016), permiten sustentar la tesis de que existe un proceso generalizado de fragilización de los sistemas públicos de educación. Este proceso se caracteriza principalmente por los impactos negativos en las condiciones de trabajo de las y los docentes, en la gestión democrática y en el financiamiento público necesario para el fortalecimiento de la educación pública.

Las autoras evidencian que en todas las Constituciones Nacionales y las leyes generales de educación analizadas, se encuentran leyes que facultan al Estado a transferir competencias relativas a la oferta de la educación pública para el sector privado. No solo esto, también se ha intensificado la incidencia del sector privado en el debate y en la definición de la agenda pública educacional, la cual que no se funda en un debate público que facilite una amplia participación de los actores involucrados directamente en el proceso educativo. Esto viene acompañado del imaginario de que la gestión privada es inherentemente superior que la del sector público. Con relación a las prácticas, las y los activistas entrevistados por Croso & Magalhães (2016), expresan duras críticas sobre la gestión por resultados para docentes y su relación con sus condiciones de trabajo. Se cuestiona, además, el empobrecimiento de la educación, bien como el desarrollo de conductas individualistas, así como la corrupción y la naturalización de una lógica competitiva basada en el premio y el castigo.

La profundización de esta tendencia, en lo económico, lo político, y lo social, ha provocado importantes respuestas estudiantiles y docentes, que demuestran las contradicciones que este proceso de despolitización de la ciudadanía viene consolidando. Dado que no es posible describir la multiplicidad de experiencias de ocupación, y por razones de extensión del texto, se sintetizan las dimensiones más relevantes para el análisis del proceso de repolitización que evidencian los movimientos estudiantiles en Chile primero y Brasil después.



La verdadera importancia de instalar la cultura democrática en la escuela chilena radica en la historia contemporánea del país. Con la perspectiva de esa fallida transición a la democracia, resulta interesante buscar opciones para que la sociedad chilena pueda definitivamente cambiar y conseguir una democracia participativa. En la búsqueda de construir instituciones democráticas, existe una nueva generación de jóvenes que encontraron en la participación y la exigencia a sus derechos básicos la convivencia social y la colectividad. Es precisamente eso lo que está sucediendo en Chile en los últimos diez años, donde un grupo importante de jóvenes estudiantes de educación media se han tornado protagonistas de los procesos sociales, asumiendo el carácter de actores sociales democráticos y repolitizando su paso por la Escuela. Así aparece en el espacio público, un ciudadano prácticamente olvidado, en muchas ocasiones criminalizado sólo por el hecho de ser joven y descartado desde la política pública. Frente a la situación de segregación en que el Estado los ha dispuesto, los secundarios se organizan, salen a las calles a exigir el retorno de la participación y de la justicia social, el fin de las construcciones sociales, políticas, legales y constitucionales que todavía se mantienen dese la dictadura; a partir de las reivindicaciones propias de su generación, como es el derecho a la educación.

Si bien, el movimiento estudiantil chileno tiene una larga data, desde principios del siglo XX a la década de los ochenta<sup>3</sup> donde precisamente son los jóvenes secundarios un grupo de resistencia importante a la dictadura cívico militar encabezada por Pinochet, esta nueva versión del movimiento estudiantil hace su aparición en el año 2006 con la llamada *revolución pinguina*. Todo comienza en el mes de abril cuando los estudiantes secundarios del Liceo Carlos Cousiño ocupan el liceo a modo de protesta por las filtraciones de agua que las autoridades del establecimiento no han mejorado en mucho tiempo. Desde ahí rápidamente otros establecimientos educacionales comienzan a ser ocupados por demandas que hasta ese momento eran solo internas, llegando a ser alrededor de 100 liceos ocupados.

El día 21 de mayo en el tradicional discurso de cuenta pública que los presidentes de Chile realizan, la presidenta Michelle Bachelet, no hace ninguna referencia a las demandas de los estudiantes secundarios, ni a los más de 100 liceos que en ese momento se mantenían ocupados. El Estado de Chile, que se resiste a considerar a los estudiantes secundarios como sujetos políticos y actores sociales conscientes de la falta de derechos básico en el país, subestima la capacidad y convicción política de estos actores. Esto desencadena una verdadera revolución estudiantil con más de

200 liceos ocupados, con masivas concentraciones en las calles que juntan fácilmente 600 000 estudiantes a lo largo del país. En el punto más alto del movimiento, según el Observatorio Chileno de Políticas Educativas OPECH (2010), son 1 000 000 los estudiantes secundarios participando activamente del proceso, de un universo de 1 200 000. Aquí aparece un hecho interesante, pues no solamente adhieren a estas movilizaciones las escuelas públicas, que sin duda son las más afectadas con la precarización, también lo hacen colegios privados, algunos por solidaridad, otros en la exigencia global generada a partir de dichas movilizaciones.

Un movimiento que parte por mejoras particulares de las escuelas crece a nivel nacional y comienza a exigir el fin de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), que como es costumbre en Chile, una ley impuesta por el dictador Pinochet, continuó vigente y determinando la escolaridad de todas y todos los estudiantes chilenos. Esta ley fue promulgada el día 7 de marzo de 1990, cuatro días antes de dejar el poder y mantenida sin problemas por el pacto político gobernante después de la dictadura. La LOCE, para OPECH (2010) vulnera gravemente el derecho a la educación, pues consagra un modelo de gestión y de financiamiento de la educación que se basa en la segregación y la desigualdad, toda vez que le quita la responsabilidad de la Escuela pública al Estado de Chile y se la entrega directamente a los municipios, con lo que abiertamente se termina con el concepto de escuela pública. En un país con una de las mayores organizaciones segregadas de la territorialidad como es Chile, esta situación sólo aumenta la segregación y hace que estudiantes de las zonas más pobres sólo puedan acceder a escuelas todavía más precarizadas que quienes asisten a escuelas en sectores con mayor poder adquisitivo. En este sentido, se puede afirmar que la LOCE trae una fuerte crisis de inequidad para la educación chilena y una feroz crisis de segmentación social para las escuelas, además de consagrar la posibilidad de lucrar con la Educación, lo que en resumidas cuentas significaba que el Estado entrega recursos a privados para gestionar sus escuelas, los que a su vez pueden lucrar, además de hacerlo sin ninguna reglamentación.

Las propuestas de los estudiantes son un ejemplo para el país, por cuanto manifiestan la necesidad de reconstruir la democracia chilena, sus demandas son estructurales, en relación con la realidad política y legal como herencia de la dictadura que hasta ese momento la coalición de gobierno “la concertación” no tuvieron voluntad de cambiar, pues ellos llegan al poder en un pacto con la dictadura.<sup>4</sup>

A partir de las movilizaciones del año 2006 una parte importante de la juventud estudiantil de Chile cambia su perspectiva en relación

con su responsabilidad social, convirtiéndose en voces ciudadanas que exigen participación en las decisiones sociales y dentro de sus propias escuelas. Es así como al terminar las movilizaciones del año 2006, se crea una mesa de diálogo de la Educación, donde nuevamente la coalición de gobierno crea pactos para mantener los privilegios de quienes lucraban con la Educación y entrega a los estudiantes el fin de la LOCE pactada, como el gran triunfo del movimiento. Sin embargo, desde la desazón de ese movimiento que no consigue todas las reivindicaciones que se propone, es que el año 2011, vuelve a surgir el malestar y los estudiantes salen nuevamente a la calle. Durante las movilizaciones populares por la educación del año 2011<sup>5</sup>, los estudiantes secundarios llegaron a ocupar hasta mil establecimientos educacionales a lo largo de todo el país durante los meses de junio a octubre.

A estas “tomas” las acompañaron con múltiples actividades internas y en diversos espacios públicos, con la elaboración de demandas locales y con propuestas de reforma a la educación. En barricadas, marchas callejeras y actos artístico-culturales, maratones, performances u ocupaciones de dependencias públicas y de sedes de los partidos políticos oficialistas, o durante las huelgas de hambre; los voceros y voceras de los estudiantes declaraban que su lucha no era tras beneficios personales, pues los cambios que exigían en la educación ya no podrían ser aprovechados por ellas y ellos directamente, sino por las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes que así podrían ejercer su derecho a la educación. Y si bien la gratuidad y el fin al lucro en la educación fueron las exigencias más vistosas para que esta pudiese concretarse como un derecho, también reivindicaron la participación de todos los actores que conformaban la comunidad educativa en la gestión administrativa y pedagógica de cada escuela o liceo, y de la ciudadanía toda, en la formulación de las políticas educativas. De esta manera, sostuvieron, se superaría la mercantilización y el autoritarismo reinante en la educación y en la sociedad chilena, que entre otras manifestaciones, se encarnaba en la desconsideración de sus planteamientos al interior de los liceos y su exclusión de la ciudadanía política, concedida a la población mayor de 18 años a través del derecho a voto.

Todas estas movilizaciones permitieron establecer un debate nacional que acabó vinculando al sistema escolar con las respuestas institucionales a las necesidades y aspiraciones de las personas en otras esferas de la vida humana como la salud, la previsión social y la participación política. Se expandió y fortaleció la crítica a la mercantilización de la vida hasta hacer converger diversos movimientos sociales en la demanda por



la realización de una Asamblea Constituyente que pusiese fin a un orden neoliberal resguardado por la Constitución de 1980, impuesta por Pinochet y sus secuaces. De esta forma, el movimiento de estudiantes secundarios se constituyó como un actor político relevante.

El 31 de agosto de 2016, dada la destitución, vía *impeachment* de la expresidenta Dilma Rouseff por decisión del Senado Federal, Michael Temer, asume la presidencia de Brasil. En medio de esta crisis política y en el marco de una crisis económica global, se intensifica una agenda de reformas neoliberales y de privatizaciones en varios sectores estratégicos, apelando a la necesidad de un ajuste fiscal. Dos medidas causaron controversias y formaron parte del conjunto de determinaciones que condujeron al aumento de la conflictividad social en general, y de la educación en particular. En primer lugar, la Medida Provisoria número 746/2016, referida a Brasil (2016), que amplía la carga horaria anual de 800 a 1400 horas, el retiro de la obligatoriedad de enseñanza en arte y educación física, el énfasis curricular en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias de la naturaleza, ciencia humanas y formación técnica y profesional, siendo posible que se enfatice apenas dos de estas áreas según criterio del sistema de educación; y omisión del estudio de sociología y filosofía. En segundo lugar, la Propuesta de Enmienda Constitucional (PEC) número 241/2016, que congela los gastos públicos, con cifras corregidas por la inflación, para los siguientes 20 años, y que también tiene el potencial de afectar las reglas del reajuste del salario mínimo oficial.

En este contexto de reformas, en octubre de 2016 emerge en São Paulo el mayor movimiento de ocupaciones de la historia de Brasil, que luego se expandió por la mayoría de las ciudades del país. Más de mil escuelas fueron ocupadas por las y los estudiantes en 22 Estados más el Distrito Federal, que se organizaron por la Unión Brasileira de Estudiantes Secundarios (UBE), que es la mayor entidad de representación estudiantil.

Estas movilizaciones tuvieron como antecedente e inspiración, la ocupación de 200 escuelas paulistas en noviembre del 2015. En ese entonces, Flach & Schlesener (2017) refieren que las y los estudiantes se movilizaron contra el proceso de reestructuración del sistema educacional estadual, que implicaba el cierre de 94 escuelas de enseñanza fundamental y enseñanza media, y la reubicación de 311 mil estudiantes y 74 mil profesores. El gobierno de Alckmin se vio obligado a suspender la medida.<sup>6</sup>

La experiencia de 2016 fue un levantamiento generalizado de las y los estudiantes contra el proceso creciente de precarización de la educación pública y de defensa a ésta. El movimiento tuvo que resistir, principalmente, a las fuertes represiones del Estado y a la constante cri-

minalización de los medios de comunicación de masa. Sin duda que el movimiento no fue homogéneo. Por ejemplo, en Goiás, tanto estudiantes como profesores, tomaron las escuelas en respuesta a la propuesta de privatizar la gestión de las escuelas por parte del Marconi Perillo. En São Paulo, se levantó la bandera en contra del escándalo de corrupción vinculado al servicio de comida en el gobierno de Alckim. En Ceará, el abandono y precarización de la educación por parte de Camilo Santana, gatilló las movilizaciones.

Ana Julia, joven de 16 años y representante del movimiento estudiantil del Estado de Paraná, en el pleno del parlamento en octubre del 2016, manifiesta:<sup>7</sup>

(...) Nuestra bandera es la educación, nuestra única bandera es la educación, somos un movimiento a-partidario, somos un movimiento de los estudiantes por los estudiantes, somos un movimiento que se preocupa de las generaciones futuras, que se preocupa de la sociedad, se preocupa del futuro del país..., ¿qué futuro Brasil va a tener si no nos preocupamos con una generación de personas que van a desarrollar sentido crítico, (...) Nosotros tenemos que ser contra un analfabetismo funcional que es un gran problema en Brasil hoy, es por esto que ocupamos nuestras escuelas. (...) precisamos de una reforma que sea debatida, conversada, una reforma que debe ser hecha por los profesionales de la educación..., una escuela sin partido<sup>8</sup> es una escuela sin sentido crítico, una escuela racista, homofóbica, (...) quieren formar un ejército de no pensantes, un ejército que escuche y baje la cabeza, y nosotros no somos eso (...). Nosotros vamos a continuar luchando porque estamos en búsqueda del conocimiento. El movimiento estudiantil nos trajo un conocimiento mucho más grande sobre política y ciudadanía que todo el tiempo que estuvimos sentados en las aulas. A pesar de toda esa ridiculización (...) nosotros todavía conseguimos tener presencia de la felicidad, porque percibimos que dejamos de ser meros adolescentes, nos tornamos en ciudadanos comprometidos.

Las propuestas de democratización y politización de las ocupaciones en São Paulo se construyeron desde la propia experiencia cotidiana de la organización estudiantil. En estos espacios de organización se constata en la investigación de Corsino & Zan (2017) la articulación de una fuerte autonomía de los estudiantes y la tendencia para construir espacios de diálogo democrático, por medio de las aulas abiertas, talleres, y en las tensiones generadas en torno a las oposiciones a la ocupación. A su vez, el estudio de Severo & Correia San Segundo (2017) muestra claramente los procesos de apropiación de capacidades de la agencia de las y

los estudiantes y de comprensión consciente del ambiente escolar como público, lo que fortaleció sentimientos de responsabilidad. Un elemento a destacar según el estudio de Groppo *et al.* (2017), es la experiencia de construcción de una formación política basada en la horizontalidad de las relaciones y potenciación del diálogo intergeneracional.

Larchert (2017), que examinó el movimiento Ocupa generalizado en Brasil en medio de proceso de violencia física e ideológica, descubre que el movimiento fue tomando forma y contenido político institucional a través de la negociación y el conflicto. Contribuyó de manera *sui generis* para la formación crítica, que dio paso a procesos de concientización y problematización de la realidad social y política en términos de Freire (1992). Flach & Schlesener (2017) aseveran que la experiencia del movimiento fue generando cambios en lo individual, por medio de la reflexividad que condujo a una autopercepción, en que el individuo se siente parte activa de la colectividad. Esto fue lo que constituyó el aprendizaje y formación educacional, social y política en el proceso emprendido por los y las estudiantes.

280



## Consideraciones finales

En el abordaje de los movimientos estudiantiles emancipatorios al modelo neoliberal en la educación, se pueden identificar tres nudos críticos fundamentales que contribuyen el debate epistémico sobre sociedad, educación y subjetividad: a) la tendencia a la mercantilización de la educación en América Latina, que se fundamenta en la episteme universalista del liberalismo, niega la comunidad política, enaltece las libertades individuales, y presupone que la educación es un bien de consumo y de lucro; b) esta tendencia implica el avance del desmantelamiento y de la precarización de la educación y la escuela pública, promoviendo una idea de Estado “obeso, ineficiente e ineficaz” para las tareas de mejoramiento de la calidad de la educación, y una idea de sujeto universal de consumo, emprendedor y despolitizado; y c) las movilizaciones estudiantiles en Brasil y Chile, que reivindican la educación como un derecho humano, muestran como característica principal la necesidad de intensificar los procesos de politización de la educación como espacio de deliberación de “lo público” y como espacio de construcción de “lo político”, la democracia y la ciudadanía.

El análisis de recapitulación de la literatura tiene limitaciones por el hecho de establecer decisiones más o menos arbitrarias al respecto de la hipótesis que se propuso para el debate, y la adopción de un tipo de

análisis epistemológico que se centró en identificar los aspectos ideológicos que fundamentan el sistema educativo formal. La hipótesis de la repolitización que se observa con las movilizaciones estudiantiles debe ser profundizada en al menos tres aspectos. En primer lugar, es necesario profundizar sobre el rol que tiene el profesorado y su formación, en la construcción de sujetos políticos. En segundo lugar, es importante analizar tanto los cambios jurídicos y las reestructuraciones institucionales que logran conseguir los movimientos estudiantiles, como las estrategias de fractura de los movimientos por parte del Estado. En tercer lugar, es central, desarrollar estudios de carácter etnográficos y situados para comprender las nuevas formas de politización que se viven en estos espacios de movilización y ocupación de establecimientos educativos.

La relación entre educación, subjetividad y sociedad encuentra en estos espacios de conflicto un lugar privilegiado para profundizar el debate en torno a las transformaciones que el sistema educativo formal requiere para la reconstrucción de una nueva ética y política, fundada en derechos humanos y en la democracia participativa. Cabe destacar que el poder constituido del sistema educacional neoliberal es puesto en tensión por el poder constituyente de las movilizaciones estudiantiles, sobre todo por la denegación por parte del Estado de los espacios efectivos de participación social. Estas movilizaciones claramente van más allá de la cuestión educativa. Es una respuesta a la tendencia a la mercantilización de la vida y al modelo de democracia neoliberal. La alta conflictividad y la apertura de agendas de negociación entre Estados y movimientos, se ve limitada por la imposición de las estructuras de dominación capitalista, que dificultan la construcción de proyectos alternativos de sociedad. Es la crítica a una visión fundada en la idea de la alternancia en el poder y de gestión del modelo neoliberal. Se trata de reconstruir las bases sociales a través de procesos de democratización real, de emancipación, desde la diversidad y para la justicia social, convocando a la ciudadanía a constituirse como sujeto político de transformación. Esta es la bandera más importante que las y los estudiantes levantan desde sus espacios de movilización creativa, plural y autónoma.



## Notas

- 1 El concepto de hegemonía se entiende como la capacidad de dirección de determinados grupos o fracciones sociales sobre otras. O aquellos grupos que se presentan a los demás como aquellos que representan y atienden a los intereses y valores de toda una sociedad, obteniendo el consenso voluntario y la anuencia espontánea, con



lo cual se garantiza la unidad de un bloque social que se mantiene cohesionado y articulado (Gramsci, 1995).

- 2 Neoliberalización se refiere a “las diversas tendencias de cambio regulatorio que se han extendido por todo el sistema capitalista global desde la década de los setenta: se trata de una tendencia que prioriza las respuestas a los problemas de regulación desde una perspectiva basada, orientada e impuesta por el mercado; intensifica la mercantilización de todos los ámbitos de la vida social y moviliza instrumentos financieros especulativos a fin de encontrar nuevos nichos de acumulación de capital” (Brenner, Peck & Theodore, 2010, p. 23).
- 3 Para consulta de este proceso se recomienda ver el documental “Actores secundarios” que reconstruye a partir de sus protagonistas, el movimiento estudiantil a fines de la década de 1980 en Chile. Disponible en: <https://goo.gl/Pu2pCZ>
- 4 La concertación por la democracia fue un pacto político que llega al poder al momento de acabar la dictadura. Esta coalición política es integrada por la Democracia Cristiana (partido que apoyó el golpe de Estado de 1973), Partido Socialista de Chile, Partido por la Democracia y Partido Radical. El primer presidente escogido en elecciones democráticas luego de acabada la dictadura pertenece a dicha coalición. Patricio Aylwin, no solamente apoyó el golpe de Estado, desde el congreso de la República llamó a los militares a tomar el poder en medio de la crisis de 1973.
- 5 Se puede observar este proceso en el documental “La primavera de Chile” en: <https://goo.gl/8B6YL7>
- 6 Del punto de vista de la legalidad del hecho, dos posturas se contrapusieron. Por un lado, se argumentaba la ilegalidad de las ocupaciones fundamentando que la educación al ser un servicio público, no podría interrumpir su funcionamiento, porque estaría afectándose el derecho a la educación garantizado en la Constitución Federal. Sin embargo, en el Estado de Paraná, el ministerio público, afirmó la legitimidad del movimiento, amparándose en el artículo 205 de la Constitución Federal. Este artículo se refiere a que una de las funciones de la educación debe ser la formación en ciudadanía, de lo que se sigue que las ocupaciones, en tanto forma de protesta, se constituirían en una acción válida, en una práctica ciudadana.
- 7 La traducción de este discurso fue realizado por la y los autores. Para consultar el video en: <https://goo.gl/Uh1TBG>
- 8 Escuela sin Partido fue fundada en 2004 por Miguel Nagib. Emerge como respuesta a la llegada al gobierno del Partido de los Trabajadores (PT). El supuesto que articula el sentido de la acción de la Escuela sin Partido, es la idea de que el PT sería el responsable en el proceso de divulgación de ideologías de izquierda en las escuelas. Se trata, por lo tanto, de combatir ese “adoctrinamiento”, para lo cual se presentó una primera propuesta de Ley en 2014. Para consulta visitar este link: <https://goo.gl/JG3mvu>



## Bibliografía

- ARRIGHI, Geovanni  
1999 *El largo siglo XX. Dinero y poder en los orígenes de nuestra época*. Madrid: Akal Editores.
- ATRIA, Fernando  
2010 *Mercado y ciudadanía en la educación*. Chile: Flandes Indiano.



BARBOSA, Francisco

- 2011 La democracia: un concepto base dentro de los sistemas de protección de los derechos humanos. *Revista Derecho del Estado*, (27), 177-191. Recuperado de <https://goo.gl/75jru2>

BATALLÁN, Graciela

- 2003 El Poder de la autoridad en la escuela. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(19), 679-704. Recuperado de <https://goo.gl/ptkWYg>

BATALLÁN Graciela & VARAS, René

- 2002 *Regalones maldadosos, hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido*. Santiago: Editorial LOM.

BETANCOURT, Marcela

- 2011 El desafío de la formación de un pedagogo en educación diferencial, como gestor de una escuela comprensiva. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 10(7), 89-98. Recuperado de <https://goo.gl/MVvjZk>

BOURDIEU, Pierre

- 2013 *A Economia das Trocas Simbólicas*. Sao Paulo: Editorial Perspectiva.

BRENNER, Neil, PECK, Jamie & THEODORE, Nik

- 2011 ¿Y después de la neoliberalización? Estrategias metodológicas para la investigación de las transformaciones regulatorias contemporáneas. *Urban 1*, 21-40. ISSN 2174-3657. Recuperado de <https://goo.gl/KxvdGA> (01 mar. 2018).

BRASIL

- 2016 Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. 2016b. Recuperado de <https://goo.gl/NnCcHt> (2 nov. 2016).

CLADE, Campanha latino-americana pelo direito à educação

- 2014 *Mapeo sobre Tendencias de la Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe*. São Paulo: CLADE.

CASTELLS, Manuel

- 1971 *Problemas de investigación en sociología urbana*. Ciudad de México: Espasa, Siglo XXI.

- 1978 *La cuestión urbana*. Ciudad de México: Siglo XXI México.

CERDA, Ana, EGANA, Loreto, VARAS, René, & SANTA CRUZ, Eduardo

- 2004 *El complejo camino de la formación ciudadana*. Santiago Chile: Editorial LOM.

CERVANTES, Rosa María & FERNÁNDEZ, Jorge

- 2011 *Importancia de la Filosofía de la Educación*. En C. R. Rodríguez y J. Fernández-Pérez (Ed.), *Filosofía y Educación. Perspectivas y propuestas* (pp. 47-52). Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.

COLLADO RUANO, Javier

- 2017 Reflexiones filosóficas y sociológicas de la educación: un abordaje paradigmático. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), 55-82

CORSINO, Luciano & ZAN, Dirce

- 2017 A ocupação como proceso de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. © *ETD- Educação Temática Digital Campinas*, 19(1), 26-48. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647751>

COUTINHO, Carlos

- 1979 A democracia como valor universal. *Encontros com a Civilização Brasileira*, 9(1), 33-47.

- 2006 O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. En J. C. F. Lima, e L. M. W. Neves. (Orgs.), *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo* (pp. 173-200). Río de Janeiro: Fiocruz.
- 2011 *Marxismos y política. La dualidad de poderes y otros ensayos*. Chile: LOM.
- CROSO, Camilla & MAGALHÃES, Giovanna
- 2016 Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. *Educ. Soc., Campinas, 37*(134), 17-33. DOI: 10.1590/ES0101-73302016157622
- DE SOUSA, Boaventura & AVRITZER, Leonardo
- 2003 *Para ampliar el canon democrático*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DUSSEL, Enrique
- 1994 *1492: El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. La Paz: Plural Editores.
- ELBOJ, Carmen
- 2010 Crisis económica y educación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 3*(1), 8-19. Recuperado de <https://goo.gl/bRe8Dq>
- ESCOBAR, Arturo
- 2002 *Globalización, desarrollo y modernidad*. En Corporación Región (Ed.), *Planeación, participación y desarrollo* (pp. 9-32). Medellín, Colombia.
- FORO NACIONAL EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS
- 2012 *Informe sobre la situación del derecho a la educación en Chile durante el año 2012*. Recuperado de <https://goo.gl/bavNct>
- FLACH, Simone & SCHLESENER, Anita
- 2017 Análises de conjuntura sobre a ocupação de escolas no Paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci. © *ETD- Educação Temática Digital Campinas, 19*(1), 165-186. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647613>
- FREIRE, Paulo
- 1992 *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FRIEDMAN, Milton & FRIEDMAN, Rose
- 1980 *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. México: Grijalbo.
- GARCÍA, Ricardo
- 2009 Los enemigos ocultos de los derechos sociales. *Cuadernos Electrónicos Derechos Humanos y Democracia, 5*(5), 52-73. Recuperado de <https://goo.gl/CfAfJd>
- GRAMSCI, Antonio
- 1995 *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GROPPO, Luís Antonio, TREVISAN, Júnior, BORGES, Livia Furtado, & BENETTI, Andréa Marques
- 2017 Ocupações no sul de minas: autogestão, formação política e diálogo Intergeracional. © *ETD- Educação Temática Digital Campinas, 19*(1), 141-164. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647616>
- GUENDEL, Ludwig
- 2009 *De la retórica a la acción social y de la norma a la institucionalidad: repensando la vigilancia y la exigibilidad ciudadanas*. En Ministerio de Inclusión Económica y Social (coord.). *Políticas sociales e institucionalidad pública* (pp. 12-25). Ecuador: MIES-INFA y UASB Editores.

GUERRERO, Patricio

- 2010 Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia *Sophia: colección de Filosofía de la Educación* 8(1), 101-146. <https://doi.org/10.17163/soph.n8.2010.05>

IZAZAGA, Luis

- 2011 *Reflexiones sobre la Filosofía de la Educación*. En Carmen Romano Rodríguez y Jorge Fernández Pérez (Ed.), *Filosofía y Educación. Perspectivas y propuestas* (pp.53-56). México: Universidad Autónoma de Puebla.

JESSOP, Bob

- 2007 Knowledge as a fictitious commodity: insights and limits of a polanyian perspective. En A. Bugra, y K. Agartan (Ed.), *Reading Karl Polanyi for the Twenty-First Century: market economy as a political project* (pp. 115-133). Nova York: Palgrave Macmillan.

KATZ, Elvis & MUTZ, Andresa

- 2017 Escolas sem partido-produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no brasil. © ETD- *Educação Temática Digital Campinas, 19(1)*, 184-205. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647835>

LARCHERT, Jeanes

- 2017 Cala Boca, Menino! O menino não cala, resiste. © ETD- *Educação Temática Digital Campinas, 19(1)*, 1-22. DOI: 10.20396/etd.v19i0.8647837

LÁZARO, Raquel

- 2001 Adam Smith: interés particular y bien común. *Cuadernos empresa y humanismo*, (84), 4-68, en <http://hdl.handle.net/10171/4471>

LÖWY, Michael

- 1994 *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Cortez editora.

MARIS, Stella

- 2012 *La filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.

MIGNOLO, Walter

- 2000 La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Edgar Landier (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-86). Buenos Aires: CLACSO.

NIEVES Loja, & GERARDO, Miguel

- 2017 Hannah Arendt y el problema de la educación. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), 219-235. <https://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.08>

OPECH, Observatorio chileno de Políticas Educativas

- 2010 *De actores secundarios a estudiantes protagonistas*. Santiago: Editorial Quimantú.

OSORIO, Jaime

- 2012 *Fundamentos del análisis social la realidad social y su conocimiento*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

PÉREZ, Carlos

- 1998 *Hacia un concepto histórico de ciencia: de la epistemología actual a la dialéctica*. Santiago de Chile: LOM.

- PIZARRO, Marino  
2003 Educación Democracia y Participación. *Revista Enfoques Educativos* 5(1), 101-105. Recuperado de <https://goo.gl/y2NVAg>
- QUIJANO, Aníbal & WALLERSTEIN, Immanuel  
1992 Americanity as a Concept, or the Americas in the Modern World-System, *International Journal of Social Sciences*, 134, 583-591. Recuperado de <https://goo.gl/E6Czww>
- REDONDO, Jesús  
2005 El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en educación? *Revista Última Década* (22), 95-110. Valparaíso: CIDPA <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362005000100005>
- RODRÍGUEZ, Marcelo  
2009 La educación para la transformación social. La epistemología del intersujeto. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación* (7), 93-118, <https://doi.org/10.17163/soph.n7.2009.04>
- RANCIÈRE, Jacques  
2014 *O Ódio à Democracia*. São Paulo: Editorial Boitempo
- RUIZ, Carlos  
2010 *De la República al mercado*. Santiago: LOM.
- SANDOVAL, Juan  
2008 *Ciudadanía, hegemonía y subjetividad: el caso de los discursos institucionales en Chile*. (Tesis Doctoral). Presentada ante el Departamento de Psicología Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid.
- SEVERO, Ricardo & CORREIA SAN SEGUNDO, Mario Augusto  
2017 #ocupetodors-política de socialización entre los estudiantes de las ocupaciones de las escuelas de rio grande do sul. © ETD- *Educação Temática Digital Campinas*, 19(1), 73-98. DOI: 10.20396/etd.v19i1.8647792
- SKINNER, Quentin  
2004 *La libertad antes del liberalismo*. México: Taurus-CIDE.
- SMITH, Adam  
2015 *La riqueza de las naciones*. Edición de Carlos Rodríguez Braun ePub r1.0 Titivillus 09.02.15 Traducción: Carlos Rodríguez Braun Editor digital: Titivillus. Recuperado de <https://goo.gl/LrqMAz>

Fecha de recepción de documento: 15 de diciembre de 2017

Fecha de revisión del documento: 15 de enero de 2018

Fecha de aprobación del documento: 15 de febrero de 2018

Fechas de publicación del documento: 15 de julio de 2018