

Pedagogías del Conflicto para la Emancipación. Tensionando los Conocimientos Regulados y el Sentido Común en la Escuela

Pedagogies of Conflict for Emancipation. Straining Regulated Knowledge and Common Sense in School

Pablo Rivera Vargas ^{1,2,*}, Luisina Ferrante ¹ y Gustavo Herrera ¹

¹ *Universitat de Barcelona, España*

² *Universidad Andrés Bello, Chile*

DESCRIPTORES:

Educación
Escuela
Emancipación
Conflicto
Conocimiento

RESUMEN:

La dominación cultural del capitalismo y su influencia en la construcción de las democracias modernas, no podría haber sido posible sin que las instituciones educativas se transformaran en uno de los principales territorios de disputa discursiva y material. Este hecho ha condicionado la existencia de un modelo de escuela que educa “desde el miedo” y que, a partir de esto, ha ido asegurando la no expansión de las subjetividades emancipadoras y solidarias. En pos de profundizar en este diagnóstico y a partir de una aproximación cualitativa basada en un análisis de documental de literatura relevante sobre el tema de estudio, el presente artículo tiene como propósito: (1) analizar las características de la institucionalidad educativa en el marco de la dominación cultural del capitalismo, antes y durante la pandemia. (2) Destacar las oportunidades que se presentan con la pandemia para transformar y reconfigurar el sistema educativo hacia un modelo que favorezca la emancipación social y el compromiso con el bienestar común. El artículo plantea las preguntas para generar un proyecto educativo transformador. Se propone, analizar las tensiones de los sistemas educativos al asumir proyectos transformadores que conecten con una idea de sociedad basada en el bien común.

KEYWORDS:

Education
School
Emancipation
Conflict
Knowledge

ABSTRACT:

The cultural domination of capitalism and its influence on the construction of modern democracies could not have been possible without educational institutions becoming one of the main territories of discursive and material dispute. This fact has conditioned the existence of a school model that educates "from fear" and that, based on this, has ensured the non-expansion of emancipatory and supportive subjectivities. In order to deepen this diagnosis and from a qualitative approach based on a documentary analysis of relevant literature on the subject of study, the purpose of this article is: (1) to analyse the characteristics of educational institutions within the framework of the cultural domination of capitalism, before and during the pandemic; (2) to highlight the opportunities presented by the pandemic to transform and reconfigure the education system towards a model that favours social emancipation and commitment to the common good; and (3) to highlight the opportunities presented by the pandemic to transform and reconfigure the education system towards a model that favours social emancipation and commitment to the common good. The article raises questions to generate a transformative educational project. In short, it sets out to analyze the tensions experienced by education systems when it comes to taking on transformative projects that connect with an idea of society based on the common good.

CÓMO CITAR:

Rivera Vargas, P., Ferrante, L. y Herrera, G. (2022). Pedagogías del conflicto para la emancipación. Tensionando los conocimientos regulados y el sentido común en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 119-134.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.007>

Pedagogías del Conflicto para la Emancipación. Tensionando los Conocimientos Regulados y el Sentido Común en la Escuela

Pedagogies of Conflict for Emancipation. Straining Regulated Knowledge and Common Sense in School

Pablo Rivera-Vargas ^{1, *}, Luisina Ferrante ¹ y Gustavo Herrera ¹

¹ *Universitat de Barcelona, España*

² *Universidad Andrés Bello, Chile*

DESCRIPTORES:

Educación
Escuela
Emancipación
Conflicto
Conocimiento

RESUMEN:

La dominación cultural del capitalismo y su influencia en la construcción de las democracias modernas, no podría haber sido posible sin que las instituciones educativas se transformaran en uno de los principales territorios de disputa discursiva y material. Este hecho ha condicionado la existencia de un modelo de escuela que educa “desde el miedo” y que, a partir de esto, ha ido asegurando la no expansión de las subjetividades emancipadoras y solidarias. En pos de profundizar en este diagnóstico y a partir de una aproximación cualitativa basada en un análisis de documental de literatura relevante sobre el tema de estudio, el presente artículo tiene como propósito: (1) analizar las características de la institucionalidad educativa en el marco de la dominación cultural del capitalismo, antes y durante la pandemia. (2) Destacar las oportunidades que se presentan con la pandemia para transformar y reconfigurar el sistema educativo hacia un modelo que favorezca la emancipación social y el compromiso con el bienestar común. El artículo plantea las preguntas para generar un proyecto educativo transformador. Se propone, analizar las tensiones de los sistemas educativos al asumir proyectos transformadores que conecten con una idea de sociedad basada en el bien común.

KEYWORDS:

Education
School
Emancipation
Conflict
Knowledge

ABSTRACT:

The cultural domination of capitalism and its influence on the construction of modern democracies could not have been possible without educational institutions becoming one of the main territories of discursive and material dispute. This fact has conditioned the existence of a school model that educates "from fear" and that, based on this, has ensured the non-expansion of emancipatory and supportive subjectivities. In order to deepen this diagnosis and from a qualitative approach based on a documentary analysis of relevant literature on the subject of study, the purpose of this article is: (1) to analyse the characteristics of educational institutions within the framework of the cultural domination of capitalism, before and during the pandemic; (2) to highlight the opportunities presented by the pandemic to transform and reconfigure the education system towards a model that favours social emancipation and commitment to the common good; and (3) to highlight the opportunities presented by the pandemic to transform and reconfigure the education system towards a model that favours social emancipation and commitment to the common good. The article raises questions to generate a transformative educational project. In short, it sets out to analyze the tensions experienced by education systems when it comes to taking on transformative projects that connect with an idea of society based on the common good.

CÓMO CITAR:

Rivera Vargas, P., Ferrante, L. y Herrera, G. (2022). Pedagogías del conflicto para la emancipación. Tensionando los conocimientos regulados y el sentido común en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 119-134.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.007>

1. Introducción

Vivimos en un tiempo paradójico. Un tiempo de mutaciones vertiginosas que se conectan con transformaciones sociales sustantivas que se vienen produciendo desde hace décadas. Desde el cuestionamiento al proyecto de la modernidad y su promesa de progreso, seguida del advenimiento de la globalización, la sociedad de consumo, de la información, datificada y recientemente las transformaciones provocadas por la pandemia del Covid-19, han ido generando en una parte sustantiva de la población mundial, desconfianza e incertidumbre sobre los modelos liberales, que van desde lo político y económico, a un desarrollo social y neoliberal con fines hegemónicos.

Se trata de fenómenos que han estado marcados por la denominada “dominación cultural del capitalismo” (Santos, 2020), que, junto con la estandarización de las prácticas sociales y los estilos de vida, a partir de procesos de subjetivación del poder (Foucault, 1991) han dado paso a un periodo de estancamiento social (Santos, 2019), caracterizado por la incapacidad o disciplinamiento social al desinterés que tiene gran parte de la ciudadanía de pensar en un mundo diferente¹. Si bien las impugnaciones a esta dominación cultural del capitalismo han proliferado en distintos contextos territoriales², gran parte de estas se dan en lo que Marcuse (1987) ya hace décadas denominó como “el mundo unidimensional”. Un mundo donde incluso las dinámicas de resistencia tienden a ser reproductivas y repetitivas, y donde la lógica de la protesta social pareciera derrotada, en una dialéctica constante de acción y reacción colectiva. En definitiva, un contexto donde se ha hecho, al parecer, imposible pensar en una vida diferente.

Desde la aceptación de la realidad tal cual se presenta, ¿Qué es lo que nos ha hecho llegar a este punto? ¿Qué lleva, por ejemplo, a un joven, en plena etapa de socialización, a que le sea imposible o poco probable imaginar una vida sin el capitalismo y la sociedad de consumo? nos lleva a las bases en las que se han construido las democracias capitalistas en las sociedades modernas, y cuyas principales problemáticas (y perversiones), sin ser nuevas, se han visibilizado activamente desde el inicio de la pandemia del Covid-19 que se analizan a continuación.

Si bien son incipientes las investigaciones asociadas a las problemáticas sociales de carácter estructural, específicamente, las posibles consecuencias que podría acarrear un fenómeno tan reciente y global como ha sido la pandemia del Covid-19, hay tres aspectos fundamentales que se deben considerar:

- Durante la pandemia se ha relevado que el sufrimiento humano está siendo mediatizado por quienes imponen una concepción productiva, una función controladora, y un proyecto estandarizador de la sociedad de la información (Cummings et al., 2018), transformando a este en un proceso interminable, donde los momentos son siempre diferentes y a la vez iguales a los instantes anteriores, un eterno retorno (Nietzsche, 2002). Esta trivialización del sufrimiento tiende a traducirse en la muerte del espanto y la indignación

¹ O lo que Hinkelamert (1970) también llamó “utopía nihilista”.

² 15m en España (2011); Winter on Fire en Ucrania (2013); Estallido social en Chile (2019); “Será Ley” en Argentina (2020); entre otros procesos de impugnación.

(Santos, 2020), y a la vez en la muerte del inconformismo, la emancipación y la rebeldía (Giroux et al., 2020).

- La pandemia ha hecho más latente cómo las instituciones que han sustentado el proyecto de la modernidad ya desde hace décadas enfrentan sustantivas crisis de confianza y legitimidad social (Beck et al., 1997). Se trata de un tiempo en el que el capitalismo y su lógica más extractivista dominan en cada estadio de las democracias. Las denominadas “democracias capitalistas” han intentado dar respuestas a las problemáticas sociales, políticas y económicas, liberalizando y externalizando las responsabilidades del Estado, a la vez que reprimiendo y coaccionando a la población (Santos, 2019). En definitiva, defendiendo un modo de vida, marcado por las inequidades y los grandes índices de pobreza, y que, para muchos, cada vez pierde más su sentido y coherencia.
- Ha resurgido activamente el debate sobre el rol reproductor o transformador que está desempeñando el sistema educativo y la escuela en la construcción de la ciudadanía (Rivera-Vargas et al., 2020). La pandemia nos ha mostrado la importancia de tener una ciudadanía solidaria y promotora del bien común, pero el dominio de la cultura capitalista y su influencia en el diseño de los sistemas educativos, han puesto en tensión este propósito (Betto, 2015).

El presente artículo se posiciona desde la metodología cualitativa y se desarrolla de acuerdo con la estrategia de investigación documental que, como afirma Suck y Rivas-Torres (1995):

comprende a los métodos histórico, literario, jurídico, sociológico y lingüístico, y el Método de Análisis de Contenido que comprende al análisis de exploración y verificación, que puede ser tanto dirigido como no dirigido, el análisis cuantitativo, el análisis cualitativo, el análisis directo y el análisis indirecto. Estos métodos llamados clásicos, es decir de análisis de documentos, tienen en común (salvo la lingüística) que presentan un carácter racional intuitivo, personal y subjetivo, por lo que el elemento cualitativo constituye lo esencial de lo que investigan. (p. 27)

En la misma línea, la investigación documental, según Del Cid y otros (2011) persigue como objetivo obtener información escrita por otros sobre el tema de estudio. Conocer los antecedentes y hechos ocurridos en torno a un determinado fenómeno. Así, como resultado se obtendrá la articulación de un corpus teórico adecuado que contribuirá al análisis reflexivo en lo que la revisión de la literatura corresponde, estableciendo qué se ha dicho y desde qué posiciones respecto del objeto de estudio a dos preguntas centrales, cuyas reflexiones son las que se presentan en este trabajo: (1) ¿Cómo se han configurado las instituciones educativas en las democracias capitalistas, antes y durante la pandemia? (2) ¿Cómo construir un proyecto educativo emancipador para generar una sociedad más justa?

A partir de estas preguntas, el trabajo analiza algunas oportunidades de transformación y reconfiguración de la escuela a partir del diseño y ejecución de una pedagogía emancipadora basada en el conflicto a los saberes estandarizados y los conocimientos regulados.

2. ¿Cómo se han configurado las instituciones educativas en las democracias capitalistas, antes y durante la pandemia?

La escuela es una institución socializadora (Durkheim, 1976) que nace bajo la promesa de buscar favorecer una comprensión estándar de símbolos culturales que permitan la vida social (Biesta, 2019). Sin embargo, desde su origen, las políticas y sus respectivas acciones de esta función socializadora han ido variando a partir del valor e impacto con el que se ponderan las experiencias y saberes que configuran la vida dentro y fuera de ella. Desde modelos reproductores y funcionales (Giroux, 2004), hasta modelos emancipadores (Garcés, 2020), la escuela se ha constituido en la matriz desde la cual se ordena o transforma la sociedad. Hoy, en tiempos de pandemia, este debate sigue vigente e intensificado.

Pensar la escuela como institución, como espacio de regulación social y hasta incluso como motor de la construcción de la identidad nacional, implica indagar y considerar las diferentes ideas y enfoques de hacer escuela que se disputan, resisten y pujan por dominar en las actuales democracias capitalistas (Garcés, 2020; Puiggrós, 2020). Como antesala a la pandemia ya vivíamos un tiempo donde se imponía la lógica del mercado, del costo/beneficio, los flujos de valor, la rendición de cuentas o *accountability* y la influencia de las grandes economías del norte global, que por años han determinado el diseño y curso de las políticas sociales del resto del mundo, entre ellas, la educativa.

La educación, ha sido uno de los principales territorios desde donde se han sentado las bases para sostener los sistemas dominantes. De hecho, la conformación de los Estado-Nación de finales del siglo XIX, y de la reconstrucción de Europa después de las guerras mundiales a mediados del siglo XX, dependieron, en gran parte, de los sistemas educativos para la edificación de los proyectos e identidades nacionales (Berstein, 1996), y la implementación de políticas de inclusión e integración social (Beck et al., 1997).

Al mismo tiempo, durante estas últimas décadas hemos observado cómo la educación se ha bancarizado (Saura y Muñoz-Moreno, 2016), estando cada vez más regida por y para los negocios, promoviendo prácticas que permiten generar una persona lo suficientemente autónoma, pero dependiente, desde la perspectiva del mercado, a lógica de intercambio y el beneficio material (Santos, 2019). Además, de las transformaciones curriculares hacia un modelo por competencias subjetivando a la sociedad a fines productivos. La educación bancaria, además, ha ido alimentando por décadas a las democracias capitalistas en su fortalecimiento y sostenimiento (Freire, 1993; Giroux, 2021), haciendo primar la competencia, y una concepción del estudiantado predeterminado por el sistema económico, que lo necesita para solventar su expansión, ya sea en términos utilitarios, como ideológicos.

Las instituciones educativas, por lo tanto, se han transformado en el principal territorio de disputa discursiva y material del capitalismo (Santos, 2019). Dentro de esta dimensión, se postula la noción del éxito en base a la (auto)explotación, el no reconocimiento de la otredad y los derechos humanos, la generación de aprendizajes automatizados, y el uso no situado ni comprensivo de las tecnologías de la información y la comunicación (Giroux et al., 2020; Sancho-Gil et al., 2020). Aquellas personas que ya desde sus infancias, encajan en estos parámetros educativos, producto de frustraciones e individualismos que se institucionalizan, son las capaces de sostener el costo-beneficio de las pedagogías que estructuran los sistemas educativos (Garcés,

2020). Por tanto, se perfecciona un ideal de educación que, a través de estas prácticas, limita la expansión de las subjetividades emancipadoras (Santos, 2019; Touraine y Rivera-Vargas, 2017) y determina una definición de calidad a la obtención de resultados dejando de lado una educación integral pensada por y para el ser humano en su particularidad.

La noción de escuela institucionalizada por las democracias capitalistas se aleja de la idea de lo colectivo, de la acción participativa y del compañerismo. La escuela desde una perspectiva individualizante, es privativa, pues fomenta una cultura de la ignorancia, vinculada a la ignorancia del otro (Giroux et al., 2020; Santos, 2018). De esta manera, las escuelas se sitúan en la lógica empresarial, y al estudiantado y sus familias en el rol de clientes. La educación con calidad, operacionalizada en la escuela, no se concibe como un derecho humano garantizado, producto de las luchas por lo público (Dussel, 2019). Sino que se ha convertido en un servicio, donde quien más paga por él, accede a mejores beneficios y recursos *per se* privatizados (Guiral y Ortega Cabello, 2021). Esta forma de entender la idea de educación y de democracia capitalista impera en el modelo neoliberal. Previo al contexto de pandemia, ya se reforzaba el discurso basado en las competencias (Garcés, 2020), generando así, pujas sistémicas en la educación que aseguren puestos claves en los rankings internacionales, dejando de lado, invisibilizando y silenciando los costos sociales que precarizaban aún más el sistema educativo vigente (Rivera-Vargas et al., 2020). Así, se ha instalado de forma generalizada en el currículo una perspectiva meritocrática y una lógica técnico-instrumental, que también hizo eco en las políticas públicas educacionales en diferentes Estados.

Afianzar las políticas educativas neoliberales en el marco de las democracias capitalistas, ha implicado socavar la noción de educación pública garantizada para todas las personas, permitiendo el acceso, pero no una calidad hacia el desarrollo integral de las sociedades. Ha implicado, por lo tanto, generar un currículum educativo aislado de las realidades latentes, y ahogar toda capacidad de autonomía y pensamiento crítico, ya sea en el estudiantado como en la docencia. Educar para producir, no para transformar (Habermas, 1987), despolitizar las juventudes y cercar las pedagogías de las resistencias (Katz, 2017, Giroux, 2019). La cuantificación de la calidad en la educación, estableciendo parámetros de éxitos y fracasos para las trayectorias pedagógicas, no ha hecho más que socavar la noción de la educación como proceso para la liberación y la conciencia colectiva. Se anula la idea de lo común, el hecho de construir futuro junto a otros y otras. Se introduce la noción de educación como mercancía que se sustenta en las tres formas de dominación predilectas de las democracias neoliberales: el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado (Santos, 2020).

Cuando hablamos de escuelas y educación en las democracias capitalistas, no podemos dejar de mencionar las diferentes experiencias e identidades que dan sentido a la escolaridad. La importancia de los vínculos que allí se generan y los registros que constituyen marcas y memorias que estructuran las conciencias colectivas. Es por esto que referirnos al espacio escuela pública, implica entrar en conflicto con las múltiples formas en las que el neoliberalismo ha intentado anular la perspectiva de derechos, inclusión y accesos, que la subyacen (Giroux et al., 2020).

¿Qué ha sucedido con las instituciones educativas en la pandemia?

Producto del estado de alarma al que se acogieron gran parte de los países del mundo para hacer frente a la pandemia, los centros educativos a lo largo y ancho del mundo suspendieron su actividad presencial, lo que los llevó a generar e improvisar estrategias

virtuales que permitieran dar continuidad a la actividad escolar, a la vez de posibilitar el contacto con el estudiantado y las familias. Ahora bien, la pandemia ha dejado en evidencia la desigual realidad social, económica y tecnológica con la que los centros educativos y sus comunidades, hicieron frente a este desafío de educar en estas condiciones (Osorio-Sáez et al., 2020). Es por esta razón, que muchos de los “sentidos” y significados que atribuimos en el pasado a la concepción de escuela, están siendo tensados o directamente resignificados en el presente.

La pandemia ha mostrado cómo en determinadas sociedades con modelos de desarrollo cercanos al neoliberalismo, los sistemas educativos han producido y reproducido la idea de la individualización del bienestar durante décadas (Giroux et al., 2020; Tarabini, 2018). Este individualismo, y la consecuente falta de solidaridad comunitaria han representado obstáculos sustantivos a la hora de enfrentar la pandemia. Estos obstáculos se traducen en injusticias e inequidades sociales, es decir, no se trata de que la población en general no conociese los parámetros de no inclusión, las brechas digitales y la potencia de la escolaridad presencial (incluso para los detractores) previos a la pandemia. Sin embargo, el confinamiento y el cierre de la actividad presencial, visibilizó las diferencias estructurales entre territorios y entre las distintas clases sociales a la hora de llevar a la práctica el ejercicio educativo telemático (Díez-Gutiérrez y Espinoza, 2021).

La educación presencial en un espacio-tiempo compartido permite generar el debate junto a otros y otras, conflictuar los saberes predeterminados, construir lazos y vínculos entre personas que trascienden el acto de educar. En este sentido, durante la pandemia la no presencialidad ha precarizado el hecho educativo, y por tanto todo lo que implica habitar el espacio aula y la construcción del conocimiento colectivo (Rivera-Vargas y Passerón, 2020). En esta precarización las desigualdades se hicieron carne y más palpables a nivel económico, social y cultural. Por ejemplo, las formas que tomó el trabajo y distribución de las tareas en los hogares, como las características *per se* desiguales en las múltiples formas de estudiar y escolarizarse, son el principal sello de la emergencia sanitaria global, todavía latente (Morgade, 2020).

Abordar qué sucede con la pandemia en la escuela es una interrogante que nos obliga a pensar en las diversas experiencias de transitar el espacio escolar. También implica profundizar en las vivencias político-pedagógicas que atravesaron a las instituciones educativas en sus territorios específicos. Por ejemplo, las escuelas y universidades como espacios físicos cerraron la actividad presencial en gran parte del 2020-2021, y en algunos casos como Chile, Argentina y Uruguay el ciclo lectivo fue completamente virtual (Maggio, 2021). Mientras que, en países como España, la actividad presencial se retomó con relativa normalidad en educación infantil, primaria y secundaria (no así la universidad) a partir del mes de septiembre del 2020 (Trujillo et al., 2020). Y es que no es lo mismo abordar este análisis para experiencias educativas desarrolladas en parajes rurales, en comunidades indígenas, en las grandes urbes, en las villas de las ciudades o en los hogares con pleno acceso a internet y dispositivos tecnológicos (Santos, 2020).

Algo que evidenció el contexto de la Covid-19, es que tienen diferentes efectos las narrativas dominantes de la pandemia. En un primer momento rigió el #Quedateencasa³, con la población unida para enfrentar el virus. Luego la escolaridad virtualizada se hizo sentir, y las desigualdades y brechas existentes en todos sus

³ Campaña global para incentivar a la población a no salir de casa, para limitar el contacto social y así, evitar la expansión de la pandemia del Covid-19.

aspectos fueron cada vez más crudas y latentes. En muchos casos se puso a la familia al servicio de la escuela. Se intentó replicar la dinámica escolar sin ajustar, ni conocer los contextos de cada unidad doméstica. Esto implicó sostener la misma carga horaria de la presencialidad en la virtualidad y seguir evaluando la efectividad del aprendizaje a través de la asistencia a clases online o solo a partir de la cantidad de trabajos entregados en el marco de la virtualidad obligatoria (Pla, 2020). A un año y medio de transitar estos escenarios, hemos observado distintas pedagogías o estrategias de enseñanza pandémicas y en general, desde la evaluación, la escuela exige rúbricas y resultados cuantitativos, aprendizajes previamente pautados y el afán de calificar, representan la idea de tiempo y educación positivista y bancarizada desde la noción de productividad para el mercado (Freire 1993; Santos, 2019).

Otras escuelas, cuyo foco más que en lo curricular y tecnológico, estuvo en intentar sostener el contacto con sus estudiantes y sus trayectorias pedagógicas. Esto implicó organizar dinámicas en pos no solo de entregar los materiales de aprendizaje y proveer de deberes escolares, sino también en garantizar la alimentación básica para cada estudiante y su familia en los contextos educativos de mayor vulnerabilidad (Guelman y Palumbo, 2020; Carnevari y Vicario, 2021). En este sentido es importante destacar también la significatividad de la escuela como epicentro para sostener y acompañar a las familias en sus comunidades en esta emergencia sanitaria (Southwell, 2020). El transitar estas realidades, fue instalando cada vez más la interrogante en torno a cómo sostener la escuela en territorios atravesados por desigualdades económicas preexistentes, y no solo atender y dar seguimiento a las consultas curriculares, sino que acompañar anímicamente al estudiante y su familia por distintos medios digitales. Es en estos contextos donde se tensiona y se define la praxis pedagógica que también determinaron las formas de supervivencia y de escolaridad en la pandemia.

El rol de la escuela, en definitiva, nos interpela a pensar las tramas pedagógicas e institucionales, las cuales se sostienen entre el miedo y la esperanza (Santos, 2020). Las instituciones educativas y el acto de educar siguen siendo uno de los significantes más potentes para pensar las prácticas contrahegemónicas en las democracias capitalistas (Ramos Pardo et al., 2020). La escuela y la definición soterrada de educación que cada una construye desde el discurso hegemónico o contrahegemónico, desde sus prácticas, debe estar en constante sospecha para analizar sus impactos en la sociedad.

3. ¿Cómo construir un proyecto educativo emancipador para generar una sociedad más justa?

Si bien la pandemia ha traído consigo un conjunto sustantivo de complejidades en el amplio campo de la educación, a la vez nos ha permitido ver cómo las prácticas pedagógicas y las instituciones educativas (en tanto territorios en los que se disputan sentidos y significados) pueden resignificarse a nivel social y político, incluso en sus peores contextos, y siempre desde la esperanza y la fuerza de la acción colectiva. Esta realidad puede permitir visualizar una oportunidad histórica de resignificar el sentido de la escolarización de cara a buscar construir una sociedad diferente, una sociedad donde merezca la pena vivir no solo a una parte privilegiada de la población del mundo, sino a toda (Santos, 2019).

Más allá de todas las inequidades, injusticias y brechas desveladas y amplificadas con la pandemia, se trata de una época que conecta la crisis del proyecto de la modernidad (Beck et al., 1997) y las impugnaciones a la hegemonía de las democracias capitalistas, sustentada en la coacción y el control de la población (Giroux et al., 2020). Ambos

hechos nos llevan a la necesidad de pensar en un mundo diferente, y donde el rol del sistema educativo resulta esencial a la hora de construir ciudadanía.

En este sentido, para que el sistema educativo deje de reproducir un modelo de sociedad basado en prácticas y políticas compulsivas que pareciera ser que no van hacia ninguna dirección (Bauman, 2013), se requiere de un proyecto educativo emancipador que haga recuperar la capacidad de asombro y de indignación, además de conformar subjetividades inconformistas y rebeldes (Santos, 2019). Solo un proyecto educativo y curricular que considere el pasado como opción y también como conflicto, puede ser capaz de desestabilizar la repetición del presente (Santos, 2019). Maximizar esa desestabilización, es la razón de ser de un proyecto educativo emancipador. Pero para eso tiene que ser un proyecto de memoria, denuncia, comunicación y complicidad.

En relación al perfil epistemológico que implica un proyecto emancipador en la educación, la conflictividad del pasado, como campo de posibilidades y de decisiones humanas, debería ser asumida en un proyecto educativo transformador como una conflictividad de conocimientos. Por tanto, no hay una, sino muchas formas o tipos de conocimiento. Todo conocimiento es una práctica social, es decir, sólo existe en la medida en que es protagonizado y movilizado por un grupo social, actuando en un campo social donde actúan otros grupos rivales protagonistas o titulares de formas rivales de conocimiento. Un proyecto educativo emancipador debe ser un proyecto de aprendizaje de conocimientos conflictivos, con el objetivo de producir, a través de él, imágenes radicales y desestabilizadoras. Imágenes capaces de potenciar la indignación y la rebeldía. Educar para el inconformismo, para un tipo de subjetividad que somete a una hermenéutica de sospecha la repetición del presente (Santos, 2019), que rechaza la trivialización del sufrimiento y de la opresión, y ve en ellas el resultado de opciones inexcusables.

Por esta razón, el aula de clases debiese transformarse en un campo de posibilidades de conocimiento, dentro del cual hay que elegir (Erstad et al., 2020). Elige el alumnado tanto como el profesorado, y las opciones de unos y otros no tienen necesariamente que coincidir ni son irreversibles. Las opciones no se basan exclusivamente en ideas, ya que las ideas dejaron de ser desestabilizadoras en nuestro tiempo. Se basan igualmente en emociones, sentimientos y pasiones que confieren a los contenidos curriculares sentidos inagotables (Santos, 2006). Solo así es posible producir imágenes desestabilizadoras que alimenten el inconformismo ante un presente que, incluso en tiempos pandémicos, tiende a repetir las opciones inexcusables del pasado y mantener el *status quo* de la realidad co-habitada.

3.1. Un proyecto educativo desde la promoción de la conflictividad

Una educación que parte de la conflictividad de los conocimientos debe buscar conducir esta “conflictividad” epistemológica también hacia los sentidos comunes alternativos, es decir, dada la influencia y prevalencia de la mirada eurocentrista y la institucionalidad capitalista en la construcción de las sociedades modernas, de los estilos de vida y como no, en la configuración y propósito de los sistemas educativos, los focos de conflictividad en los que se debería sustentar un proyecto educativo

emancipador en los currículos de escuelas y universidades son múltiples. En la línea de lo planteado por Santos (2006, 2019), pondremos el foco en tres⁴

Un solo conocimiento riguroso: El científico. Conflicto pedagógico entre modelos de aplicación de la ciencia

El primer conflicto al que hacemos referencia no es propiamente un conflicto de conocimientos. Es un conflicto en la aplicación de estos. Los sistemas educativos de la modernidad occidental fueron moldeados por un tipo único de conocimiento, el conocimiento científico, y por un tipo único de aplicación, la aplicación técnica. De hecho, la creación moderna de los sistemas educativos coincide con la consolidación de la ciencia moderna como modo hegemónico de la racionalidad, la racionalidad cognitiva-instrumental, una racionalidad que se afirma por su eficacia en la transformación material de la realidad (Rivera-Vargas et al., 2020b).

En plena revolución industrial, los problemas en el siglo XIX eran mayúsculos: Desorganización de la sociedad rural y la anomia urbana causada por la urbanización caótica; la industrialización vertiginosa; revuelta de las “clases peligrosas” viviendo en la miseria al lado de la abundancia; Rivalidades colonialistas e imperialistas entre los Estados nacionales y la inminencia de la guerra; Degradación de la naturaleza por el uso salvaje de los recursos naturales. Mirando en retrospectiva, el portentoso desarrollo científico, que desde entonces ocurrió, no resolvió del todo esos problemas, e incluso en algunos contribuyó a agravarlos. Por lo tanto, el modelo de aplicación técnica de la ciencia no tiene hoy la credibilidad que tenía en el siglo XIX (Grosfoguel, 2013; Mignolo, 2010). De hecho, el descrédito de este modelo es una de las dimensiones principales de su descrédito en el futuro, ya que el progreso que este prometió fue siempre concebido como consecuencia del progreso de la ciencia. Pero el saber científico no es neutral, y más bien ha sido utilizado para legitimar intereses particulares. El hecho de que un modelo de aplicación técnica de la ciencia continúe hoy en la base del sistema educativo sólo es comprensible por inercia o por mala fe, o por ambas: por la inercia de la cultura oficial y de las burocracias educativas; o por la mala fe de la institucionalidad capitalista que utiliza el modelo de aplicación técnica para ocultar el carácter político y social del orden que instaura (Santos, 2019).

En vista de esto, el proyecto emancipador en las instituciones educativas debe crear un campo epistemológico en donde el modelo de aplicación técnica de la ciencia sea puesto en conflicto con un modelo alternativo. Esta tensión entre los dos modelos constituirá, en este dominio, el tronco del proceso de enseñanza y del aprendizaje. Este proyecto educativo hace del conflicto entre el modelo de aplicación técnica y edificante uno de los ejes principales de la educación. Profesorado y alumnado discuten los dos modelos, las diferencias y las semejanzas entre ellos, y simulan su implementación en donde sea posible visualizar las consecuencias de la adopción de cada uno de ellos. La pedagogía de este conflicto, como la de los demás, no es sencilla, en virtud de la desigualdad estructural de los modelos en conflicto.

La solución del conflicto pedagógico entre modelos de aplicación de la ciencia no está predeterminada de partida (Garcés, 2020). El pasado solo será coherentemente concebido como iniciativa humana y opción responsable si el currículum educativo

⁴ Para un mayor detalle y profundización de estos conflictos, ver: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Educacion_para_otro_mundo_posible_Boaventura.pdf

permite al profesorado y el alumnado tener la capacidad de opción para conocer y evaluar las consecuencias elegidas. Por tanto, la calidad de la pedagogía del conflicto se mide por las opciones elegidas por los profesorado y alumnado (Santos, 2019)

Conocimiento único: no tienes variaciones internas. Conflicto matricial

El segundo conflicto de conocimiento a construir en el campo pedagógico ha sido concebido como un conflicto matricial entre “conocimiento-como-regulación” y “conocimiento-como-emancipación” (Santos, 2006). Se trata, por tanto, de asumir que no existe conocimiento ni ignorancia en general. “Cada forma de conocimiento se conoce en relación con un cierto tipo de ignorancia y viceversa, cada forma de ignorancia es ignorancia de un cierto tipo de conocimiento” (Santos, 2019, p. 30).

El “conocimiento-como-regulación” consiste en una trayectoria entre un punto de ignorancia designado por el caos y un punto de conocimiento designado por el orden. El “conocimiento-como-emancipación”, consiste en una trayectoria entre un punto de ignorancia llamado “colonialismo” y un punto de conocimiento llamado “solidaridad”. A pesar de que estas dos formas de conocimiento están igualmente insertadas en el paradigma de la modernidad, en el último siglo el “conocimiento-como-regulación” ganó total supremacía sobre el “conocimiento-como-emancipación” (Santos, 2006). Con esto, el orden pasó a ser la forma hegemónica de conocimiento y el caos, la forma hegemónica de la ignorancia (Santos, 2018).

La reanimación del pasado en nuestra dirección, propuesta por un proyecto pedagógico realmente emancipador consiste, en este dominio, en reconstruir el conflicto entre el “conocimiento-como-regulación” y el “conocimiento-como-emancipación”. El conflicto pedagógico será, pues, entre las dos formas contradictorias de saber, entre el saber cómo orden y colonialismo y el saber cómo solidaridad y como caos. Estas dos formas de saber sirven de soporte a formas alternativas de la sociabilidad y la subjetividad. Al campo pedagógico le corresponde experimentar, por la imaginación de la práctica y por la práctica de la imaginación, esas sociabilidades y subjetividades alternativas, ampliando las posibilidades del ser humano hasta incluirlas a todas y poder llegar a elegir de entre ellas. También aquí las opciones no están predeterminadas.

La pedagogía del conflicto es una pedagogía de alto riesgo contra el cual no existen pólizas de seguro (Santos, 2019). Tal como en el conflicto anterior, la lucha es, desde el comienzo, desigual, entre una forma de conocimiento dominante “el conocimiento-como-regulación” y una forma de conocimiento dominada, marginalizada, suprimida “el conocimiento-como-emancipación” que el campo pedagógico reconstituye por medio de la imaginación arqueológica. El reconocimiento de esta asimetría es, con todo, constitutivo de la experiencia pedagógica y a partir de él se pueden imaginar estrategias para reducir, en el campo pedagógico, esa asimetría. En definitiva, debe existir una constante reflexión y postura crítica del tipo de conocimiento que se aplica en el campo pedagógico, para que lo contrahegemónico no se convierta en un discurso hegemónico.

El conocimiento superior es blanco. Conflicto cultural

El tercer conflicto epistemológico a establecer en el proyecto pedagógico es, sobre todo, un conflicto cultural. El mapa cultural que subyace a los sistemas educativos de la modernidad es, cartográficamente hablando, un mapa con una proyección donde la cultura eurocéntrica ocupa casi todo el tamaño y sólo marginalmente, y siempre en función del espacio central, son dibujadas las otras culturas indígenas, culturas negras

y culturas de minorías étnicas u otras. En este mapa el conflicto entre culturas aparece del todo o aparece como conflicto solucionado por la superioridad de la cultura occidental en relación a las otras culturas. Por eso, en el sistema educativo hegemónico las otras culturas o están ausentes o están “merecidamente” vencidas, marginalizadas y suprimidas.

La coexistencia de lecturas tan discrepantes de nuestra condición cultural contemporánea ha estado, en general, ausente de los sistemas educativos (Santos, 2019). El debate, cuando tiene lugar, ocurre en los márgenes del sistema en iniciativas extracurriculares de los profesores y de los estudiantes, pero raramente penetran en el currículo (Erstad et al., 2020). Al respecto, un proyecto educativo emancipador, tiene que colocar el conflicto cultural entre el imperialismo cultural y el multiculturalismo en el centro de su currículo, pero las dificultades para hacerlo son enormes debido al modo caótico en el que los conflictos culturales han sido discutidos en nuestro tiempo y la presencia de un curriculum omnipresente. Más que de un conflicto de culturas, se trata de un meta-conflicto de culturas. Es decir, se trata de un conflicto entre dos maneras distintas de concebir el conflicto entre culturas, dos modelos de interculturalidad (Santos, 2019). Tal como en los anteriores conflictos, el campo pedagógico emancipador habrá de crear por la imaginación una conflictividad que es negada por el modelo hegemónico (Rivera-Vargas et al., 2020b).

Crear imágenes desestabilizadoras de este tipo de relacionamiento entre culturas, imágenes creadas a partir de las culturas dominadas y de la marginalización, de la opresión y del silenciamiento a que son sujetas y, con ellas, de los grupos sociales que son sus titulares. Estas imágenes desestabilizadoras ayudarán a crear el espacio pedagógico para un modelo alternativo de relaciones multiculturales. Como se trata de un modelo emergente, el tipo de comunicación y de relacionamiento que se establece entre las culturas está todavía poco estructurado, es de difícil aprendizaje y debe por eso ocupar un lugar central en la experiencia pedagógica.

4. Discusión y conclusiones

En este artículo se analiza la tensión que enfrentan los sistemas educativos del mundo a la hora de asumir, por un lado, proyectos transformadores, que conecten con una idea de sociedad basada en el bien común. Y, por otro lado, proyectos reproductores de un modelo de desarrollo que tiende a favorecer la individualización y mermar la posibilidad de construir una sociedad más comprometida y justa que se profundiza en el contexto del Covid-19. Sin embargo, la pandemia nos ha hecho entender que solo la solidaridad y la búsqueda del bienestar comunitario nos está ayudando a salir de esta crisis sanitaria global. Y este hecho resulta clave a la hora de pensar en un proyecto educativo basado en pedagogías emancipadoras y que entren en conflicto con los conocimientos regulados.

Entonces, ¿cómo se han configurado las instituciones educativas ante la prevalencia de las democracias capitalistas, antes y durante la pandemia? Al respecto, los sistemas educativos han sido desde su construcción a mediados del siglo XIX (Rivera-Vargas et al., 2020b) el territorio desde el cual se han sentado las bases que sostienen a los sistemas dominantes y el principal territorio de disputa discursiva y material del capitalismo. Con los años, a la vez, las instituciones educativas se han bancarizado y a la vez situado en la lógica empresarial. Estos hechos, sin lugar a duda han estado condicionados tanto por la dominación cultural del capitalismo, como por la

construcción unidimensional del conocimiento colectivo mediante la legitimidad no tensionada del proyecto de la modernidad (Marcuse, 1987; Santos, 2020).

Ahora bien, junto con promover desde la configuración de los sistemas educativos la estandarización de las prácticas sociales y los estilos de vida, la coexistencia colectiva bajo el manto de las democracias capitalistas ha dado paso a un periodo de estancamiento social, marcado por la incapacidad colectiva e individual de pensar en un mundo diferente (Santos, 2019). Un mundo cuyo proyecto fundacional se reproduce sin mayor conciencia comunitaria, resistencia, ni dirección o meta. Un mundo: (1) Que trivializa con el sufrimiento humano y que destruye la capacidad de espanto, indignación, de inconformismo, de emancipación y de rebeldía (Giroux et al., 2020; Santos, 2020). (2) Cuyas instituciones que han sustentado el proyecto de la modernidad enfrentan sustantivas crisis de confianza y legitimidad social. (3) Donde el dominio de la cultura capitalista y su influencia en el diseño de los sistemas educativos, han impedido contar con una ciudadanía solidaria y promotora del bien común más extensa (Betto, 2015).

Lo preocupante es que la configuración de la escuela y su institucionalización por las democracias capitalistas se aleja de la idea-fuerza de lo colectivo, la acción participativa y el compañerismo, aspectos esenciales para superar colectivamente la pandemia del Covid-19.

Y ¿Cómo construir en este contexto pandémico una pedagogía transformadora para una sociedad más justa? Más allá de la hegemonía de las democracias capitalistas y de la prevalencia de los sistemas educativos reproductores, la pandemia ha puesto ante la necesidad de pensar y vivir en un mundo diferente al que teníamos y esto representa una oportunidad significativa para apostar por un proyecto educativo desde donde se pueda construir una vida diferente. Un proyecto, cuyo objetivo sea transformar la educación a través del conflicto y la tensión con los saberes preestablecidos y funcionales, convirtiéndose en el proceso de adquisición de aquello que se aprende, mas no se enseña o se transforma en sentido común (Santos, 2019). Como hemos visto, el conocimiento sólo suscita el inconformismo en la medida en que se convierte en sentido común. Una educación que parte de la conflictividad de los conocimientos debe buscar conducir la conflictividad entre los sentidos comunes alternativos y los saberes prácticos.

Junto a esto para construir una sociedad más justa y democrática, resulta esencial contar con un proyecto educativo emancipador que devuelva al pasado su capacidad de revelación, y que nos provea de una imagen desestabilizadora y comprometida del conflicto, y que no trivialice con el sufrimiento humano. Es justamente a través de esas imágenes desestabilizadoras que será posible recuperar nuestra capacidad de asombro e indignación y recuperar nuestro inconformismo y rebeldía.

En definitiva, un proyecto pedagógico realmente emancipador, debería:

- Trabajar por superar la unidimensionalidad de la comprensión del mundo.
- Potenciar la sensibilidad y la conexión entre el currículum escolar con las problemáticas sociales y los intereses del estudiantado
- Instaurar un campo pedagógico donde el multiculturalismo surja como una alternativa creíble al imperialismo cultural.
- Transformar el aula en un campo de posibilidades de conocimiento, dentro del cual estudiantes y profesores puedan elegir.

- Reconocer el trabajo que se hace en las periferias y lo que representa la enseñanza de lo ausente.
- Dar valor a la vida, al conocimiento, y a los sentidos de quienes perdieron. No hay un solo conocimiento vencedor, también está el de los vencidos, y hay que visibilizar e incluirlo en los currículos.
- Dar valor y dar a conocer a todos aquellos colectivos que luchan contra la dominación en el mundo, aportando nuevos saberes y comprensiones.

La profundidad en la reflexión realizada a partir de los textos seleccionados, nos demuestra que existe una limitación asociada a la cantidad de fuentes utilizadas, pero que no interfiere en el análisis exhaustivo de las características de la institucionalidad educativa en el marco de la dominación cultural del capitalismo y en destacar las oportunidades que se presentan con la pandemia para transformar el sistema educativo hacia un modelo que favorezca la emancipación social. Otro factor relevante, a la hora de mencionar las limitaciones son aquellas coyunturas emergentes que puedan ocurrir en los próximos años, debido a los ajustes que realiza el capitalismo para mantenerse y extenderse en la educación, no obstante, nos hacemos una última pregunta: ¿habrá energías suficientes en el pasado y en el presente para evitar que el futuro siga construyéndose en base a la repetición indefinida de un modelo de vida congestionado, injusto y con cada vez menos sentido? Si bien, por un lado, las energías podrían desvanecerse en la medida que el futuro siga entendiéndose en los términos en que fue pensado por la modernidad occidental, es decir, el futuro como progreso (Quijano, 2019; Santos, 2018).

Como prospectiva de este análisis, consideramos que, a pesar de todas las calamidades y catástrofes acaecidas desde comienzos del año 2020, la pandemia nos plantea la posibilidad de generar más instancias de diálogo entre la universidad y los centros educativos que implique conocer en profundidad las diversas realidades que existen a partir de las carencias y barreras que el capitalismo impone y, además, se vuelve imperioso la necesidad de repensarnos y concientizarnos globalmente sobre la importancia de construir un mundo en el que el sufrimiento humano, la democracia y la educación no se banalicen, a la vez de ser el motor de cambio para al menos, ser capaces de visibilizar la posibilidad de un mundo diferente al que conocemos, otro mundo posible.

Referencias

- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva: Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza Editorial.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Betto, F. (2015, 18 de mayo). *Encuentro internacional por la unidad de los educadores: Educación crítica y protagonismo cooperativo* [Conferencia]. XIV Congreso Internacional Pedagogía, La Habana, Cuba.
- Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38(6), 657-668.
<https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>
- Bocchio, M. C. (2020). El futuro llegó hace rato: Pandemia y escolaridad remota en sectores populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-10.
- Canevari, T. y Vicario, V. A. (2021). *Pandemia y organización barrial*. IdIHCS.

- Cummings, S., Regeer, B., de Haan, L., Zweekhorst, M. y Bunders, J. (2018). Critical discourse analysis of perspectives on knowledge and the knowledge society within the sustainable development goals. *Development Policy Review*, 36, 727-742. <https://doi.org/10.1111/dpr.12296>
- Del Cid, A., Méndez, R. y Sandoval, F. (2011). *Investigación: Fundamentos y metodología*. Pearson.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2021). Gobernanza híbrida digital y capitalismo EdTech: La crisis del covid-19 como amenaza. *Foro de Educación*, 19(1), 105-133. <https://doi.org/10.14516/fde.860>
- Díez-Gutiérrez, E. J. y Espinoza, K. (2021), Education online in lockdown: Limits and possibilities. The vision of families in Spain. *Equality, Diversity and Inclusion*, 40, art 8. <https://doi.org/10.1108/EDI-07-2020-0194>
- Dussel, I. (2019). Historias de cavernas, pupitres y guardapolvos. En N. Arata y P. Pineau (Eds.), *Latinoamérica: La educación y su historia* (pp. 35-56). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Ediciones Sígueme.
- Erstad, O., Miño, R. y Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar*, 29(66), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Foucault, M. (1991). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2019). Hacia una pedagogía de la esperanza educada bajo el capitalismo de casino. *Pedagogía y Saberes*, 50, 153-158. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9508>
- Giroux, H. A., Filippakou, O. y Ocampo-Torrejón, S. (2020). Pedagogía crítica en la era del autoritarismo: Desafíos y posibilidades. *Revista Izquierdas*, 49, 2083-2102. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492021000100203>
- Giroux, H. A., Rivera-Vargas, P. y Passeron, E. (2020). Pedagogía pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-7.
- Giroux, H. A. (2021). Situar la educación en el centro de la política. *VientoSur*, 175, 25-35.
- Guelman, A. y Palumbo, M. (2020). La pandemia cómo espacio de aprendizaje. Los desafíos de la educación popular en los territorios populares. *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe*, 1, 18-23.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58. <https://doi.org/10.25058/20112742.153>
- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Editorial Tecnos.
- Hinkelammert, F. (1970). *Ideologías del desarrollo y dialéctica de la historia*. Editorial Universidad Católica de Chile.
- Katz, C. (2017). El proyecto neoliberal en Argentina. *Mundo Siglo XXI*, 12(41), 31-36. <https://doi.org/10.30875/4f6bbade-es>
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. Paidós.
- Marcuse, H. (1987). *El hombre unidimensional*. Ariel.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del signo.
- Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: Acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia* (pp. 53-63). UNIFE.
- Nietzsche, F. W. (2002). *La gaya ciencia*. Editorial Edaf.
- Nuñez, P. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: Los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia* (pp. 175-189). UNIFE.

- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: Entre la opresión y la esperanza. En H. Casanova Cardiel (Ed.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 30-38). UNAM.
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: El caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia* (pp. 33-43). UNIPE.
- Osorio-Saez, E. M., Eryilmaz, N., Sandoval-Hernandez, A., Lau, Y. Y., Barahona, E., Bhatti, A. A. y Zions, A. (2021). Survey data on the impact of covid-19 on parental engagement across 23 countries. *Data in Brief*, 35, art. 106813. <https://doi.org/10.17632/kvvdgvs8zs.2>
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255-301.
- Ramos Pardo, F. J., Martínez Martín, I. y Blanco García, M. (2020). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Revista Izquierdas*, 49, 2103-2116. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492021000100204>
- Rivera-Vargas, P. y Passerón, E. (2020). Ser joven en el confinamiento: ¡De la escuela extrañamos todo! *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 12(24), 1-9. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2020.24.76817>
- Rivera-Vargas, P., Neut-Aguayo, S. y Neut-Aguayo, P. (2020). Monográfico Educación, reproducción y alternativas contrahegemónicas. *Revista Izquierdas*, 49, 2066-2082. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492021000100202>
- Sancho-Gil, J. M., Rivera-Vargas, P. y Miño-Puigercós, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 61-75. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1666873>
- Santos, B. D. S. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. UNMSM.
- Santos, B. D. S. (2018). *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Santos, B. D. S. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Trotta.
- Santos, B. D. S. (2019, 27 de septiembre). *Educación entre la por i l'esperança* [Conferencia]. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Santos, B. D. S. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Saura, G. y Muñoz Moreno, J. L. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 43-72.
- Southwell, M. (2020). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia* (pp. 163-175). UNIPE.
- Suck, A. T. y Rivas-Torres, R. (1995). *Manual de investigación documental: Elaboración de tesis*. Universidad Iberoamericana.
- Tarabini, A. (2018). *La escuela no es para ti: El rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Octaedro.
- Trujillo Sáez, F. J., Fernández Navas, M., Montes Rodríguez, R., Segura Robles, A., Alaminos Romero, F. J. y Postigo Fuentes, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de Covid-19: La opinión de la comunidad educativa*. FAD.

Breve CV de los/as autores/as

Pablo Rivera-Vargas

Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (UB). Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona y Doctor en Sociología por la Universidad de Zaragoza. Miembro del grupo de investigación ESBIRINA -Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2017SGR 1248) y del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Barcelona. Su actividad investigadora está relacionada con el análisis de las políticas sociales y educativas, la perspectiva crítica sobre la inserción de las tecnologías digitales en la educación y los procesos de emancipación, transformación y reivindicación social en la sociedad digital. Email: pablorivera@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9564-2596>

Luisina Ferrante

Docente e Investigadora Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora de Enseñanza Media y Superior de Historia (Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires). Magíster en Políticas Sociales y Derechos Humanos (Universidad Nacional de General San Martín). Doctoranda en la Universidad de Barcelona, Facultad de Educación. Email: luisina.ferrante@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9597-0015>

Gustavo Herrera

Investigador en el grupo de investigación ESBIRINA -Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2017SGR 1248) de la Universidad de Barcelona (UB). Doctor en Políticas y Gestión Educativa por la Universidad de Playa Ancha (Chile). Doctorando en el programa de Filosofía Contemporánea y Estudios Clásicos de la Universidad de Barcelona. Su actividad investigadora está relacionada con la filosofía de la educación, la relación entre la educación y los dispositivos neoliberales. Email: gustavo.herrera@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3546-8976>