

Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela

Rebuilding a world worth living in: experiences for emancipation and transformation through schools

Marina Garcés*, Raquel Miño-Puigcercós**, Pablo Neut***, Ezequiel Passerón****

Resumen: El presente artículo recupera tres interrogantes que a menudo quedan relegados ante la arremetida del discurso pedagógico tecnocrático hegemónico: ¿cómo generar espacios emancipadores y transformadores desde las escuelas?, ¿cómo favorecer experiencias de aprendizaje desde la complicidad?, ¿y cómo la construcción de alianzas entre escuelas y comunidades contribuye a generar lazos colectivos orientados a la justicia social? A continuación, se presentan proyectos educativos de centros de secundaria vinculados con las desigualdades de género, el modelo económico y productivo dominante y los efectos de la pandemia. En la discusión, se argumenta que algunas experiencias educativas pueden generar “interrupciones contrahegemónicas” desde las cuales poner en práctica una nueva imaginación pedagógica y comunitaria, y se señalan las posibilidades y las tensiones que emergen cuando aprender no implica reproducir, sino generar alternativas al orden social dominante.

Palabras clave: emancipación, transformación, educación secundaria, colectividad.

Abstract: This article parts from three questions that are usually neglected by the onslaught of the hegemonic technocratic pedagogical discourse: how can schools generate emancipatory and transformative spaces? How to promote learning experiences based on complicity? And how creating alliances between schools and communities contribute to generate collective bonds oriented towards social justice? Subsequently, three educational projects implemented in secondary schools are presented. These projects are linked to gender inequalities, the dominant economic and productive models and the effects of the pandemic. In the discussion, it is argued that some educational experiences might generate “counter-hegemonic disruptions” from which a new pedagogical and community imagination is put into practice. It also highlights the possibilities and tensions that emerge when learning does not imply reproducing but generate alternatives to the dominant social order.

Key words: emancipation, transformation, secondary education, collectivity.

* Española, Co-autora. Profesora Agregada de los Estudios de Artes y Humanidades. Universitat Oberta de Catalunya. Correo electrónico: mgarcesma@uoc.edu. ORCID: 0000-0003-0142-1264.

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

*** Chileno, Co-autor. Estudiante del doctorado en Educación y Sociedad, Universitat de Barcelona. Correo electrónico: pneut@uc.cl. ORCID: 0000-0002-4015-8393.

**** Argentino, Co-autor. Profesor Asociado del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universitat de Barcelona. Correo electrónico: epasseron@ub.edu. ORCID: 0000-0002-5592-3617.

Recibido: 2 julio 2021 Aceptado: 18 octubre 2021

Introducción

Se ha hablado mucho de los efectos que ha tenido el Covid-19 en la sociedad y en la educación. Si pensamos en cada uno de los ejes sociales en los que ha impactado la pandemia, lo que veremos es que se han intensificado y hecho más evidentes los efectos perniciosos -derivados de la desigualdad estructural- de vivir situados en el marco del proyecto capitalista global imperante¹. Son muchas las voces que a partir de la pandemia han señalado la necesidad de replantearnos las relaciones que establecemos con el medio en el cual vivimos, lo que supone reconstruir el vínculo con nosotros mismos y con los otros. Esto, a manera de confrontar aquellas lógicas marcadas por el individualismo, la autoexplotación y el consumo constante que han soportado las formas de subjetivación y constitución del lazo social bajo los principios hegemónicos del orden neoliberal. No obstante, la constatación de esta necesidad de cambio, las dificultades para re-imaginar e implementar alternativas a dicho orden son evidentes. Resulta imperante, entonces, llevar a cabo un ejercicio creativo que permita crear nuevos imaginarios y habilite posibilidades para la transformación socioeducativa en una orientación igualitaria, emancipadora y que propenda a la justicia social.

El interés de este artículo es esbozar un esfuerzo reflexivo en esta dirección. Este emerge del diálogo y la deliberación conjunta de las autoras y autores. En concreto, en el marco de la iniciativa de #educarconsentido² -una serie de charlas iniciadas durante el confinamiento para realizar un análisis del impacto de la pandemia en la educación con voces relevantes de todo el mundo- llevamos a cabo un diálogo con la filósofa Marina Garcés³, poniendo el foco en las problemáticas sociales que se hicieron más evidentes con la pandemia y en el papel que juega la educación en las mismas. En este artículo, recuperamos los aspectos más relevantes que emergieron a través del diálogo, profundizando en las dificultades para pensar alternativas al modelo socioeducativo dominante y en el papel que puede ocupar la escuela en re-imaginar el mundo en el cual queremos vivir.

Una de las cuestiones que emergieron en el diálogo fue que durante la pandemia tomamos consciencia de la creciente dependencia de la ciudadanía respecto a las tecnologías digitales, que se convirtieron en una especie de cordón umbilical para seguir conectados y conectadas con nuestros afectos, rutinas, estudios o trabajos. Es decir, como el único vehículo que permitió sostener nuestra vida, tanto pública como privada. Estas se presentaron como una especie de salvación ante la amenaza de una desconexión absoluta con los otros. En este posicionamiento “salvífico”, se instituyeron como una solución sencilla a problemáticas mucho más profundas y complejas. Sin embargo, su uso intensivo y constante implicó que dejáramos de plantearnos alternativas para una comunicación y una acción que no estuvieran mediadas exclusivamente por tecnologías digitales.

La educación no fue una excepción. Los confinamientos y el cierre de las escuelas nos llevaron a ubicar los medios digitales en el centro del discurso educativo, hasta el punto de no ser capaces de imaginar otras posibilidades pedagógicas -relacionales y de aprendizaje- más allá de sus usos. En el fondo, estas fueron desplazadas de su función de “medio” y se instalaron como el contenido mismo de los procesos de

¹ Para revisar posiciones críticas que, en el marco de la pandemia, han emergido desde algunos de los principales intelectuales contemporáneos ver Giorgio Agamben et al., *Sopa de Wuban. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (ASPO, 2020).

² Para acceder a más información sobre esta iniciativa y acceder a los diálogos con más de 120 voces provenientes de más de 30 países del mundo, acceder a: <https://esbrina.eu/es/portfolio/educarconsentido-1/>

³ «Entrevista a Marina Garcés», *Vivimos una intensificación de la percepción y la experiencia. Marina Garcés en #charlasCovid* [vídeo]. Youtube (12 de junio de 2020).

aprendizaje y en el centro neurálgico de las relaciones pedagógicas. Algo que hace varios años ya había anticipado Mc Luhan⁴ con su ya icónico trabajo y frase: “el medio es el mensaje”. Tal transmutación de las tecnologías digitales ha eclipsado, cuando no directamente obturado, la reflexión en torno a los fines y objetivos del proceso educativo, reduciendo la cuestión pedagógica a meros problemas materiales (acceso a internet y disposición de dispositivos) y de habilidades técnicas (nivel o grados de alfabetización digital). Los problemas de la educación, así, se circunscribirían exclusivamente a la cuestión de las brechas digitales.

Es frente a este refuerzo, ahora digital, de las posiciones tecnocráticas en educación que nos parece imprescindible desplazar a las tecnologías digitales del centro del discurso -reinstalándolas nuevamente en su función de “medio”- y plantear algunos interrogantes cruciales para la educación, precisamente porque estas quedaron relegadas en el contexto de expansión de las clases virtuales y de entronización de las tecnologías digitales: ¿cómo queremos ser educados? ¿cómo queremos aprender y con quién? ¿cómo queremos vivir? ¿qué es la convivencia y qué no lo es? ¿cómo cultivar miradas analíticas, reflexivas, críticas y activistas desde las escuelas?

El presente artículo, por tanto, parte de la necesidad de repensar las preguntas que están orientando la transformación educativa, particularmente tras la ascensión o revitalización de las señaladas perspectivas tecnocráticas durante la pandemia. Mediante la presentación de algunas prácticas y proyectos educativos que se están implementando en escuelas, planteamos un diálogo alrededor de tres cuestiones principales, cada una de ellas abordadas de manera particular en los siguientes acápites o apartados. En primer lugar, cómo pueden generarse espacios transformadores y emancipadores desde las escuelas. En segundo lugar, cómo favorecer experiencias de aprendizaje desde la complicidad, partiendo del interés y de la escucha sobre cómo viven y cómo se sienten las y los jóvenes. Y finalmente, cuál es el lugar que puede ocupar la construcción de alianzas entre escuelas y comunidades para generar lazos colectivos orientados y movilizados desde una perspectiva de la justicia social.

Las temáticas que se abordan en los espacios escolares que analizamos en este trabajo están relacionadas con el cuestionamiento de las desigualdades de género, el estudio del impacto emocional que ha tenido la pandemia y el planteamiento de alternativas a los modelos económicos y productivos dominantes. Mediante proyectos que implican poner en juego saberes tradicionalmente encasillados como contenidos de historia, arte, economía, robótica o ciencias naturales, profesorado, alumnado y en algunos casos, otros actores sociales, se plantean conjuntamente alternativas desde los principios de la justicia social, la igualdad y la sostenibilidad. Más que evaluar el impacto de este tipo de prácticas en el aprendizaje del alumnado, nos interesa el ejercicio de pensar cómo estos espacios pueden contribuir a imaginar escenarios en los cuales valga la pena vivir en común.

Considerando lo señalado, la pregunta que guía el artículo es ¿cómo las escuelas pueden contribuir a generar espacios emancipadores y transformadores?, y a su vez ¿cómo podemos facilitar su creación desde el diálogo con otras esferas educativas, como las familias, las comunidades, las universidades, los centros culturales o las municipalidades? En la discusión, planteamos que algunas experiencias educativas están generando intersticios e “interruptiones contrahegemónicas” desde las cuales se pone en práctica una nueva imaginación pedagógica y comunitaria. Estas experiencias articulan espacios de encuentro y de aprendizaje que permiten redefinir lo común desde principios que confrontan los valores sociales y educativos dominantes. El denominador común entre estas experiencias es un profesorado que busca acompañar a las juventudes para que puedan dar sentido a la realidad que viven, pero también puedan imaginar otras realidades y maneras de vivir y convivir, distintas a las imperantes.

⁴ Marshall McLuhan y Quentin Fiore. *The medium is the message: An inventory of effectism* (Nueva York: Bantam, 1967).

Generar espacios emancipadores y transformadores en la escuela

El foco mediático sobre la educación durante la pandemia estuvo centralizado por el paso a la virtualidad y dejó de lado otras discusiones vitales, pero a la vez, el cierre de las escuelas comportó una revigorización del debate sobre el sentido de la educación y la relevancia de la escuela. Por un lado, se perpetuaron los discursos reduccionistas, tecnocráticos y mercantilistas, que se limitan a enunciar que la sociedad está en constante cambio y, por tanto, la escuela debe adaptarse a un futuro incierto que se nos escurre entre las manos. Dicho de otra manera, que la escuela debe enseñar a las nuevas generaciones a adaptarse a la sociedad de la cual forman parte. Esta función adaptativa -consagrada ya desde las tradicionales posiciones funcionalistas⁵- ahora es “aggiornada” por las demandas técnicas y tecnológicas propias de la sociedad pos-digital⁶. Sin embargo, el peligro de estos argumentos es que usualmente se basan en una lógica instrumental y liberal económica antes que en una perspectiva emancipadora y propiamente educativa. En otras palabras, tal perspectiva oculta la discusión en torno al tipo de educación que queremos y asume que esta debe estar al servicio y estimular el ajuste al orden existente. En última instancia, este modo tecnocrático de concebir la educación deja a la misma en manos de quienes deciden sobre el mercado global y la innovación tecnológica.

Por otro lado, han emergido algunas voces que señalan que, ante la arremetida del discurso pedagógico tecnocrático hegemónico, resulta urgente volver a las preguntas más básicas sobre: ¿cómo queremos ser educados?, ¿qué queremos aprender? y ¿con qué medios? Es decir, enfatizan en el imperativo de plantearnos en qué tipo de sociedades queremos vivir y cómo podemos contribuir a construirlas desde los espacios educativos⁷. Como argumenta Gert Biesta⁸, es necesario dejar de preguntarnos qué escuela necesita una sociedad que está abocada cada vez más al consumo, al individualismo y a la inmediatez, para empezar a preguntarnos si la escuela no debe ser un espacio donde comprender lo que sucede fuera y generar posibilidades para ser-otros y pensar sociedades-otras.

Esta visión crítica y transformadora del sistema educativo, cuestiona la idea de que la escuela sea una institución encargada únicamente de otorgar herramientas al estudiantado para adaptarse a su realidad y responder a las voluntades de otros y otras, es decir, de quienes han decidido previamente -y generalmente desde una autoasignada posición de “expertos”- los contenidos y modos del proceso pedagógico. En las antípodas de esta forma heterónoma de concebir la educación, tal aproximación plantea una concepción para la emancipación que brinde a los y las aprendices la posibilidad de pensar por sí mismo/as y también en comunidad, los problemas del tiempo que les ha tocado vivir⁹ y los tipos de sociedad y comunidad a los que se aspira construir.

Desde esta mirada de la educación, se cuestionan también la concepción de desarrollo humano -y las tesis del capital humano- que imperan en la Psicología de la Educación -particularmente en los estudios cognitivos-, que han tenido un efecto pernicioso sobre las bases sobre las cuales se ha articulado la Pedagogía.

⁵ Para revisar las versiones “canónicas” de este tipo de aproximación ver Émile Durkheim, *Educación como socialización* (Salamanca: Sígueme, 1976); Talcott Parsons, «La clase escolar como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana», *Revista de Educación* 242 (1976): 64-86.

⁶ Para una revisión crítica en torno a las nuevas perspectivas tecnocrática y adaptativas en educación en un contexto de expansión de la precariedad neoliberal ver Henry Giroux, Pablo Rivera y Pablo Neut, «De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia», en *Educación con sentido transformador desde la universidad*, ed. por Pablo Rivera-Vargas, Raquel Miño-Puigcercós y Ezequiel Passeron, (Barcelona: Octaedro Universidad, en prensa).

⁷ Marina Garcés, *Escuela de aprendices* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2020).

⁸ Gert Biesta, «What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times», *Studies in Philosophy and Education* 38, n° 6 (2019), doi: 10.1007/s11217-019-09675-y.

⁹ Garcés, *Escuela de aprendices*.

Al respecto, Ana Stetsenko¹⁰ nos invita a pensar en cómo la idea de desarrollo humano preponderante parte de la base de que los individuos estamos en el mundo, pero no plantea la incidencia que podemos tener en él. Desde la noción de “agencia transformadora radical”, la autora sugiere que necesitamos un giro ontológico que asuma que los seres humanos no solamente formamos parte del mundo, sino que estamos directamente implicados en sus dinámicas y resultados, es decir, plantea una perspectiva que nos interpela en tanto co-creadores y creadoras de la realidad social de la que formamos parte.

Considerando entonces la posibilidad que supone el ejercicio de una “agencia transformadora radical”, la pregunta que aquí nos formulamos es ¿cómo las escuelas pueden contribuir a generar espacios emancipadores y transformadores? Si nos retrotraemos a la definición más conocida o tradicional del concepto moderno de emancipación, nos encontraremos con aquella denominada como kantiana¹¹. Heredera de los preceptos de la Ilustración y ampliamente difundida desde el siglo XVIII, particularmente en los círculos intelectuales europeos, esta concepción asume la emancipación como el proceso a través del cual el sujeto accede al pensamiento autónomo, es decir, aquel desarrollado por uno/a mismo/a, sin tutela de otros. Desde entonces, esta concepción ha sido reeditada y actualmente es asumida por diversas pensadoras y pensadores del campo educativo¹².

Al homologar la cuestión de la emancipación a la fórmula del “pensar por uno/a mismo/a” la consigna parece clara, pero por supuesto no lo es. Indica una dirección, un horizonte, un destino deseado que ilumina las decisiones cotidianas de los sujetos, pero no impone un camino preestablecido ni dicta las condiciones que permiten aproximarse a este horizonte. He allí la gran diferencia que existe entre las posiciones tecnocráticas -que reducirían la cuestión a un “recetario” de procedimientos adaptativos- y aquellas que cuestionan el contenido y el lugar mismo de la educación en el contexto actual.

Por lo señalado, llegar a pensar por sí mismo/a constituye un proceso -siempre abierto- que implica poder llegar a serlo, es decir, se necesita gozar de una autonomía, y la misma debe ser construida y definida a partir de las relaciones que establece el sujeto embarcado en dicho proceso. La emancipación, así, no sería tanto un camino de separación y singularización de talante individualista, sino un trabajo con y desde los vínculos. ¿Cuáles son esas relaciones sociales, políticas y afectivas que nos permiten llegar a elaborar un pensamiento autónomo acerca de nuestras acciones y aprendizajes y un conocimiento significativo del mundo en el que se inscriben? Autónomo quiere decir, antes que nada, libre de imposiciones y de dominación. Pero ¿implica algo más?, ¿qué concepción de la libertad podemos atribuir hoy a un sujeto que ya no definimos por su poder y riqueza, por su individualidad y su propiedad, sino por su capacidad de generar mundo junto a otros/as? Es decir, por ejercer la soberanía de sí mismo en una relación colaborativa y de afirmación con otros, entendidos también como soberanos. Quizás entonces el sentido transformador de la emancipación sería el de llegar a pensar por uno/a mismo/a junto a otros/as. En este “junto a” se juega el sentido de una emancipación vinculada, de una libertad comprometida con los problemas del propio tiempo. En concreto, el “junto a” reafirma el carácter colectivo o comunitario de la emancipación, aún cuando esta se vivifica en la experiencia de autonomía de cada sujeto en particular.

¹⁰ Ana Stetsenko, «Radical-transformative agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education», *Frontiers in Education* 4 (2019), doi: 10.3389/feeduc.2019.00148.

¹¹ Immanuel Kant, *¿Qué es la Ilustración?* (Barcelona: Alianza Editorial, 2013).

¹² Al respecto, y para ejemplificar dicha reedición en el contexto actual, Garcés señala: “hablamos entonces de educación emancipadora, que es aquella que tiene como horizonte hacer posible que cada uno pueda ser capaz de pensar por sí mismo, junto a otros, los problemas de su propio tiempos”. Garcés, *Escuela de aprendices*, 25. A su vez, Philippe Meirieu afirma que “la pedagogía busca, por otra parte, asociar la instrucción (transmisión de saberes y de valores) y la emancipación (capacidad de cada uno para pensar por sí mismo”. Philippe Meirieu, *Pedagogía: Necesidad de resistir* (Madrid: Editorial Popular, 2018), 49.

Comprender este reposicionamiento de la idea ilustrada de la emancipación dentro del espectro de lo colectivo y de la co-participación permitiría potencialmente superar aquellas críticas que señalan las insuficiencias de esta acepción, particularmente cuando se concibe como un proceso o una dimensión exclusivamente individual y racionalista. Al respecto, desde las pedagogías críticas se ha resaltado este punto al afirmar que “aquellos y aquellas que buscan la emancipación intentan conseguir el poder de controlar sus propias vidas en solidaridad con una comunidad orientada hacia la justicia (...). En la primera década del siglo XXI debemos ser cautos en el uso del término ‘emancipación’ porque (...algunos han) utilizado el término para designar la libertad que logra un individuo abstracto cuando accede a la razón occidental, esto es, cuando se vuelve razonable. Nuestro uso de la emancipación en un criticismo en evolución rechaza cualquier utilización del término en ese contexto”¹³.

Por lo señalado y siguiendo las coordenadas reseñadas, la emancipación educativa requiere ser pensada y experimentada como una forma de implicación o de co-creación del mundo, es decir, de construcción colectiva de los contornos de nuestra realidad.

La escuela es, en esta dirección, un escenario paradójico o ambivalente. Por un lado, constituye una experiencia histórica y cotidiana de imposición (del tiempo, del espacio, de las y los compañeros, del currículum, etc). Pero, al mismo tiempo, representa un lugar de invitación al aprendizaje de la libertad y de la reciprocidad. En muchos casos, las experiencias son excluyentes, y tenemos realidades educativas que son únicamente opresivas y reproductoras del orden dominante¹⁴. Abrir la paradoja y atravesarla implica llevar a cabo una especie de alquimia, capaz de hacer de la obligatoriedad (a la escolarización, de entrada), la condición para un proceso de liberación en común. No hay seres individualmente libres, porque contra la premisa liberal, la libertad no es una propiedad privada. Por el contrario, ésta constituye una condición para la existencia compartida. En este sentido, aprender no es obtener conocimientos, certificados o capacidades para uno/a, sino incorporarse a un campo de experiencias intersubjetivas, en donde cada cual -en compañía de otros- adquiere un saber sobre las condiciones en que se despliega su vida y la de su comunidad, para poder incidir efectivamente en su transformación. Por ello, entonces, el aprendizaje se entiende como un modo de promoción de la agencia, individual y colectiva, en vistas a aumentar la capacidad de decisión sobre las condiciones en que se desarrolla la vida¹⁵.

Las pedagogías transformadoras, vinculadas históricamente a los movimientos revolucionarios y a los horizontes de justicia social¹⁶, son precisamente aquellas que hacen de esta paradoja su desafío: llegar a ser uno/a mismo/a con otros de tal forma que el yo no colapse en el nosotros -ni mucho menos se conciba como aislado e incluso en oposición al nosotros, tal como destila en ciertas posiciones neoliberales- ni el nosotros anule la particularidad, la diferencia o la singularidad del yo. Y hacerlo de tal forma que el espacio y el tiempo común del aprendizaje sea al mismo tiempo un compromiso y un deseo, un cierto tipo de obligación (un deberse a, y un comprometerse con) y un proceso de liberación.

¹³ Joe L. Kincheloe, «La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir», en *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, ed. por Peter McLaren y Joe L. Kincheloe, (Barcelona: Editorial Graó, 2018).

¹⁴ Sobre la tesis de la escuela como institución de reproducción social existe una literatura abundante al menos desde la década de 1970. En sus versiones “canónicas”, estas tesis han enfatizado en las dimensiones ideológica, económica y cultural. Para revisar los argumentos de los principales representantes de estas tesis en cada una de las dimensiones señaladas ver respectivamente Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (Bogotá: Tupac Amaru, 1974); Samuel Bowles y Herbert Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica* (Buenos Aires: Siglo XXI, 1985); Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Barcelona: Laia, 1995).

¹⁵ Para una propuesta al respecto ver Ver Giroux, Rivera y Neut, «De una pedagogía de la clausura».

¹⁶ bell hooks, *Teaching to transgress* (Londres: Routledge, 1994).

Para enfrentar estas paradojas -la escuela como espacio de obligación/liberación y de promoción no excluyente del yo/nosotros- e instalarlas como una oportunidad para la transformación y emancipación socioeducativa, proponemos la noción de complicidad. Con ella aludimos a la construcción de vínculos significativos entre los miembros de la comunidad educativa, vínculos que permiten construir colectivamente un proyecto pedagógico sustentado en la afirmación conjunta tanto del sujeto como de quienes comparten su proceso de aprendizaje. En otras palabras, la complicidad permite que el desarrollo y la expresión de la diferencia del yo se instituya como soporte de la unidad del nosotros. A partir de estos supuestos, nos preguntamos cuáles son las condiciones para una verdadera complicidad en el aula y en su entorno¹⁷. Para responder a esto, ponemos en relación las ideas reseñadas hasta el momento con las prácticas de algunos centros de secundaria con los que colaboramos en Barcelona. Estos se caracterizan por implementar proyectos que reconocen explícitamente la finalidad de transformarse a sí mismos para, colectivamente, imaginar cómo transformar el mundo circundante. Es decir, son centros que promueven en sus prácticas cotidianas y de manera activa un tipo de educación que busca la transformación socioeducativa¹⁸.

Aprender desde la complicidad

Una de las cuestiones que preocupa a una parte del profesorado de las escuelas con las que trabajamos es la creación de vínculos entre lo que sucede a las y los jóvenes fuera de los centros y lo que sucede dentro. Mientras que en algunos casos se produce una cierta sintonía, es usual que las instituciones de secundaria sean un lugar donde el alumnado siente que lo que vive fuera queda interrumpido, es minusvalorado o directamente, no es bienvenido o es “combatido”. Se trata de casos en los que las culturas juveniles están en oposición con la escuela¹⁹. Por ejemplo, estudiantes que dedican horas a jugar a videojuegos, a realizar y editar imágenes, a grabar piezas musicales que ellas y ellos mismos componen, a crear canales en las redes sociales sobre sus intereses, a participar en iniciativas solidarias o comunitarias, o a ayudar a sus familias con proyectos de albañilería. Estas instancias son desarrolladas fuera de la escuela, pero a través de ellas el alumnado construye saberes que pueden ser reconocidos -o rechazados- en los proyectos escolares, creando continuidades o discontinuidades en sus trayectorias de aprendizaje²⁰.

Visto desde una perspectiva experiencial, vemos que un potencial de las escuelas es precisamente su constitución como espacio diferenciado respecto a otros donde se desenvuelve cotidianamente el o la estudiante. Es decir, en este se desarrollan prácticas y relaciones que no viven en otros ámbitos como el de sus familias, las redes, los espacios de consumo, de deporte, entre otros. La diferenciación representa una posibilidad en el caso de estudiantes cuyo entorno se encuentra caracterizado por la precariedad o que viven presiones, exigencias o demandas heterónomas -no decididas autónomamente- que ocupan su tiempo extraescolar. Pero a la vez, cuando lo que se vive en la escuela es tan ajeno a lo que son y lo que preocupa o interesa a las juventudes, es lógico que se produzca separación, extrañamiento, aplazamiento o alienación²¹. Esta cuestión es clave cuando pensamos en cómo aprender y educar desde la complicidad, buscando producir

¹⁷ Boaventura de Sousa, *Educación para otro mundo posible* (Buenos Aires: Clacso, 2019). Ver particularmente el capítulo “Para una pedagogía del conflicto”.

¹⁸ Para revisar algunos de los proyectos o iniciativas y sus resultados en términos de inclusión e igualdad educativa en estos centros en específico ver Raquel Miño, «Iniciativas para la igualdad y la transformación de la educación secundaria obligatoria en Cataluña. Posibilidades y tensiones». *Izquierdas* 49 (2020): 2378-2404.

¹⁹ Sonia Livingstone y Julian Sefton-Green, *The class: living and learning in the digital age* (Nueva York: New York University Press, 2016).

²⁰ Ola Erstad, «Learning Lives Across Educational Boundaries: Continuity and Discontinuity in Learning Trajectories», *IJREE* 3 (2015). doi: 10.3224/ijree.v3i2.20886.

²¹ Basil Bernstein, *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas* (Madrid: Akal Universitaria, 1995).

una igualdad entre desiguales (por ejemplo, en relaciones de asimetría de poder estudiante-profesor/a) y diferentes (donde se expresa la singularidad de cada actor educativo). Es decir, creando espacios desde los cuales pensar, hacer y aprender entre personas con edades, trayectorias y entornos diferentes, pero desde la complicidad, la vinculación significativa -y no instrumental- y la disposición a aprender juntos.

Los centros donde el profesorado se vincula con las y los jóvenes desde la complicidad están abriendo un gran abanico de posibilidades para que confíen en sí mismos y en los otros, en su capacidad de aprender, de imaginar futuros distintos, de tener una vida digna y de incidir en su entorno²². Y es que la educación tiene el gran poder de excluir, segregar, avergonzar y cancelar potenciales trayectorias de vida, pero a la vez puede abrir nuevos caminos, ayudar a descubrir gustos, construir saberes, habilitar utopías y combatir opresiones. Dicho de otro modo, el poder de la escuela no radica tanto en su mandato oficial, como en lo que los actores hacen de este. De allí que esta pueda constituir un espacio de anulación del sujeto²³, pero también un lugar de apertura de posibilidades²⁴. La escuela es, en síntesis, una institución que cobija experiencias plurales²⁵. En este contexto, ¿cómo podemos reducir el espacio de la opresión y acentuar aquel que permite prácticas de liberación en la escuela? O, de otra forma y poniendo el énfasis en esta segunda cuestión, ¿cómo se construyen estos espacios de posibilidad, de acogida, de reciprocidad y de imaginación?

Educación puede ser, al mismo tiempo, una invitación y una acogida. Invitar es hacer entrar, tender una mano, abrir un puente posible hacia un aprendizaje, un conocimiento, una relación o un entorno nuevo. Pero la invitación, sin acogida, puede convertirse en una encerrona, en una forma perversa de desamparo, porque no se hace cargo de las transformaciones que cualquier aprendizaje opera sobre las y los aprendices. En este sentido, se hace necesario seguir estudiando los efectos de desclasamiento que ha producido el acceso masivo a niveles más altos de educación por parte de los hijos e hijas de las clases trabajadoras en un determinado momento. El ascenso social se ha pagado, en muchos casos, con la ruptura del vínculo con las familias, los barrios o las comunidades de origen. Tendríamos que estar atentos a cómo esto se está repitiendo, en muchos casos, en la experiencia de las personas migrantes.

Aprender en y desde la complicidad tiene que abordar este problema desde la pregunta por cómo transformar nuestros vínculos sin tener que romperlos o negarlos. La inclusión social no puede ser sinónimo de pérdida de la comunidad de origen, como la mejora de las condiciones de vida no puede resultar en un abandono de las vidas y las identidades culturales anteriores. Frente a ello, hay pedagogías que reclaman el cierre casi total en la comunidad, barrio o lugar de pertenencia. Desde ahí, se refuerzan los vínculos existentes, pero desde una conceptualización autocentrada del valor que tienen. Vemos, así, cómo hay proyectos educativos que por reforzar el barrio olvidan que los barrios son dimensiones de otros mundos, de sus ciudades, sus territorios y el mundo entero, y que quienes viven allí los llevan consigo, tanto en vidas

²² César Coll, «La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable», *Reptes de l'educació a Catalunya, Annari d'Educació*, (2015): 43-104.

²³ De ello da cuenta la abundante literatura sobre las teorías de la reproducción reseñada en notas previas. También la investigación y teorización en torno a la noción de currículum oculto, las formas de imposición del poder y las prácticas de anulación del otro (por motivos de género, raza, clase u otro tipo de adscripciones socio-identitarias). Al respecto ver Henry Giroux. *Teoría y resistencia en educación* (México DF, Siglo XXI, 2004); Jurjo Torres. *El currículum oculto* (Madrid: Morata, 2005).

²⁴ Ver Giroux, Rivera y Neut, «De una pedagogía de la clausura». En efecto, uno de los principales déficits que la “pedagogía crítica” ha detectado en torno a las aproximaciones transformativas en educación ha sido el que estas denuncian las tendencias reproductoras de los sistemas educativos sin proponer alternativas de cambio en una orientación emancipadora. Por ello se han esforzado en desarrollar lo que denominan un “lenguaje de posibilidad”. Al respecto ver Giroux, Henry, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza* (Buenos Aires: Amorrortu, 2003); Henry Giroux y Peter McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011).

²⁵ Para una revisión en torno a la pluralidad de las experiencias escolares ver François Dubet y Danilo Martuccelli. *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar* (Buenos Aires: Losada, 1998).

anteriores como en deseos o posibilidades aún por descubrir. El mercado ofrece los mundos como un mercado de oportunidades, para quienes pueden costearlas. Una pedagogía crítica tendría que brindarlos como un mapa abierto de posibilidades para todas y todos.

Una práctica que encierra un potencial emancipador que está creciendo entre las escuelas, pero es poco reconocida por la sociedad en general, es la creación de iniciativas para la coeducación. El centro de secundaria Pla Marcell (Cardedeu) lleva años implementando proyectos con la finalidad de impactar en las comunidades del municipio²⁶. Uno de estos es el proyecto “Coeduca”, diseñado en colaboración con el Ayuntamiento para favorecer la coeducación, desde prácticas de investigación y aprendizaje entre jóvenes, familias y educadores/as. Estas prácticas están orientadas para su desarrollo tanto a nivel del propio centro escolar, como en el ámbito municipal en general. Mediante encuentros semanales, estudiantes, docentes, familias y mujeres dedicadas al estudio y la promoción de la igualdad de género, abordan saberes sobre la violencia de género y la opresión a la cual están expuestas las mujeres y el colectivo LGTBI+ en su cotidianidad, a la vez que relacionan estas prácticas con las desigualdades estructurales de la sociedad. Lo hacen con una mirada interseccional²⁷, tomando en cuenta cómo la clase socioeconómica y la etnicidad añaden otras capas de desigualdad. Además de esta dimensión formativa, el proyecto implica diseñar e implementar acciones para denunciar y sensibilizar al alumnado del centro y a toda la población.

Antes de que existiera CoEduca, hablábamos de cómo los chicos se sentaban y miraban cómo las chicas subían [las escaleras del instituto] y les gritaban: “menudo culo”. Entonces nos empezamos a acercar los de CoEduca: - Ei, tú, ¿qué haces aquí? Hay cuatro personas que vienen educadas así de casa y es entre nosotros que también tenemos que educarnos y decir: - Tú tienes que parar. [No es que los profesores no puedan con ellos, es que] no tienen tiempo, porque tal vez están haciendo la guardia o terminando de hacer su trabajo [Estudiante del centro de secundaria Pla Marcell, chica, 15 años. 15 de abril de 2019]

Como revela el testimonio, mediante esta iniciativa se generan espacios tanto en la escuela como en la comunidad circundante, donde las y los jóvenes entran en diálogo entre ellos/as y con otros/as sobre el tipo de sociedad en la que viven y en la que quisieran vivir. Esto los lleva a analizar y estudiar las distintas aristas que componen la desigualdad y desde allí, comprender mejor las causas de las crisis que enfrentan sus comunidades, pensando y elaborando propuestas para la transformación del modelo social y cultural preponderante. Este proyecto no representa un caso aislado. En efecto, los postulados del feminismo interseccional cada vez se están llevando más a la práctica, construyendo espacios reflexivos en escuelas y otras instituciones educativas, para estudiar cómo las desigualdades se construyen históricamente, a la vez que se trata de entender cómo impactan en nuestras cotidianidades²⁸.

Para no caer en una visión naíf o idealizadora de los procesos de transformación pedagógica, es necesario también señalar las contradicciones y las tensiones que se producen cuando se generan estos proyectos con una intención emancipadora. En efecto, el profesorado y el alumnado implicado en estas iniciativas reconoce que muchos estudiantes han experimentado un proceso de deconstrucción muy significativo, pero otras -o ellas mismas- continúan ejerciendo o siendo víctimas de abusos de poder consciente o inconscientemente. Del mismo modo, las acciones de transformación pueden generar una reacción conservadora por parte de otros miembros de la comunidad, quienes adhieren acríticamente al universo cultural hegemónico. Y es que no podemos perder de vista que estas iniciativas van a contracorriente

²⁶ Más información sobre los proyectos del centro en la página web: <http://www.plamarcell.com/web/cardedeu-coeduca/>

²⁷ Kimberle Crenshaw, «Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics», *University of Chicago Legal Forum* 1, n° 8 (1989): 139-167.

²⁸ Pablo Rivera, Raquel Miño, Ezequiel Passeron y Gustavo Herrera, «¿Hacia dónde va la escuela? Resignificar su sentido en la era del covid-19», *Psicoperspectivas* 3, n° 20 (2021): 1-13. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue3-fulltext-2401.

de lo que vemos en los medios de comunicación, en sus entornos más cercanos y en la sociedad en general. Al fin y al cabo, “las escuelas son parte de una red social, material, discursiva y simbólica compleja y, por tanto, cualquier transformación que trate de generarse desde sus aulas necesariamente debe ir de la mano de políticas y acciones”²⁹. De ahí que la complicidad entre actores educativos y sociales sea clave y que las experiencias para la emancipación y la transformación no puedan generarse y sostenerse si únicamente se viven en las escuelas o si se reducen al espectro de los “ya convencidos”.

Construir alianzas orientadas a la justicia social

Sabemos, desde hace décadas, que la escuela, per se, no es una institución que compense las desigualdades sociales³⁰. Es más, el sistema escolar ha tendido a segregar y a clasificar al alumnado, reproduciendo en este proceso las desigualdades de diverso cuño. Es por ello que, desde la perspectiva de la “escuela de aprendices”³¹, se plantea la necesidad de que diversos sectores, colectivos y ámbitos de la sociedad generen alianzas para que la escuela no tenga toda la responsabilidad de educar a niños, niñas y jóvenes³². Esto implica pensar en maneras de aprender junto/as, sin caer en jerarquías, sino compartiendo lo que sabemos y, quizás más importante aún, también lo que no sabemos.

Podemos encontrar profesionales de diversos sectores como el cultural, tecnológico, político, energético, económico, periodístico o literario con la voluntad de compartir sus saberes y medios para contribuir a repensar las bases del capitalismo, buscando sistemas relacionales, productivos, económicos y políticos que sean más respetuosos con el entorno y con los seres humanos³³. Es el caso del programa educativo “Magnet. Alianzas para el éxito educativo”, que favorece la alianza entre las escuelas del territorio catalán y entidades colaboradoras que pueden aportarle valor y conocimiento³⁴. El objetivo principal de este programa es que estas alianzas contribuyan a generar proyectos educativos que se conviertan en una referencia para el territorio, contribuyendo a que la composición social del alumnado de estos centros sea más heterogénea. Aunque no sucede en todos los casos, algunas de estas alianzas pueden contribuir a generar espacios que sean emancipadores y transformadores para el alumnado, el profesorado y las comunidades implicadas. Y hacerlo desde la vinculación con saberes que ya forman parte del currículum escolar, pero planteando preguntas y fenómenos a explorar que son mucho más cercanos a las vidas y realidades de los y las jóvenes.

Para ello, es necesario que estos proyectos abran espacios para comprender en profundidad cómo funciona nuestro mundo, quiénes lo dominan, bajo qué intereses lo dirigen, quiénes llevan siglos sufriendo a causa de las dinámicas y las estructuras de dominación, dónde y cómo se han producido las transformaciones fundamentales verificadas -histórica y/o contemporáneamente- tanto a nivel local, como regional, nacional y/o global. Estas transformaciones no han terminado y, de hecho, es imposible que alguien pueda comprenderlas en su plenitud. Precisamente por ello, la responsabilidad de su estudio no puede recaer solamente en las escuelas -y mucho menos en las familias- sino que se hace necesario generar alianzas con otras instituciones para un abordaje conjunto que permita abrazar la enorme complejidad de estas problemáticas.

²⁹ Rivera, Miño, Passeron y Herrera, «¿Hacia dónde va la escuela?».

³⁰ Pierre Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social* (México: Siglo XXI, 1997).

³¹ Garvés, *Escuela de aprendices*.

³² Para una propuesta en torno a la alianza entre distintos actores pedagógicos y sociales y su impacto en la transformación educativa ver Michael Apple, *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* (Santiago: LOM, 2018).

³³ Lafede, *Educar per a futurs alternatius. Guia d'Educació per a la Justícia Global*. (Barcelona: Lafede, 2021).

³⁴ Más información sobre el programa educativo Magnet en la página web: <https://magnet.cat/>

Un ejemplo de este tipo de proyecto es el *Rap del confinamiento* desarrollado como iniciativa del profesorado del centro de secundaria Quatre Cantons (Barcelona). El alumnado que participó en este proyecto abordó durante tres semanas la pregunta de investigación ¿cómo está impactando emocionalmente el confinamiento derivado de la covid-19 a distintos colectivos de la sociedad? Con el objetivo de profundizar en esta pregunta, se invitó a personas expertas del ámbito de la salud para formarse una opinión y se implementó un trabajo de campo para conocer perspectivas de personas y colectivos cercanos. A partir de aquí, el profesorado contactó con un cantante de hip hop que enseñó al alumnado a rapear y los animó a componer y grabar sus canciones, con el acompañamiento del profesorado. La elección de este estilo musical no fue antojadiza. El centro eligió el rap como una decisión política y consciente, como estilo musical que ha sido utilizado por las juventudes como práctica de resistencia, desde la cual dar sentido a la vida y plantear el papel transformador que puede tener la música³⁵. Una que busca desde una manifestación artística, incluir la participación de las y los estudiantes, desde la propia concepción del proyecto.

Otro ejemplo lo encontramos en el proyecto de empoderamiento energético implementado en el centro de secundaria Doctor Puigvert (Barcelona). En este caso, el profesorado propuso a diversos grupos de alumnado cuestiones relativas al modelo de mercado y de producción energética actuales. La finalidad del proyecto fue que el alumnado comprendiera cómo se produce la energía que consumen y cómo circula el dinero que gastan³⁶. Desde estos interrogantes, se planteó la necesidad de conocer alternativas a la producción de energía con fuentes no renovables y explorar formas distintas a las desarrolladas por el modelo de mercado competitivo. El estudio de estas alternativas pasó por la colaboración con entidades como “Som energía”³⁷ y terminó con la ideación de proyectos conjuntos por parte del alumnado, el profesorado y las entidades. Finalmente, se aplicaron algunos de los proyectos en el centro, utilizando los conocimientos abordados como parte del currículum sobre tecnología, robótica, economía y ciencias sociales para instalar placas solares en el techo de la escuela y para crear una moneda social que permitiría intercambiar su fuerza de trabajo sin necesidad de gastar dinero.

Si nos paramos a pensar: ¿quién aprende en estos espacios? ¿qué se aprende? ¿quién decide lo que se aprende? ¿qué impacto tiene en las vidas de quienes participan? Jóvenes, educadore/as, y expertos/as hacen efectivamente aportes distintos en este proyecto. Sin embargo, cada uno/a está aprendiendo de los demás, construyendo complicidad y contribuyendo a la transformación, ya sea desde una pieza artística o desde la instalación de placas solares. Y todos, igualmente, participan en la comprensión y el abordaje de un problema que les afecta individual y colectivamente de manera directa, como pueden ser los efectos de las consecuencias de la pandemia en la salud mental de las personas o el impacto del uso de energías no renovables para el planeta.

Estos proyectos educativos generados desde las escuelas, con una lógica “bottom-up” o de abajo hacia arriba, nos ayudan a pensar en cómo crear espacios para la emancipación y la transformación desde las propias comunidades, buscando por un lado comprender el mundo en el que vivimos e imaginar la sociedad que quisiéramos construir, mediante un proceso enmarcado en la formulación de redes de complicidad y orientados por los principios de la justicia social.

³⁵ Gladys Castiblanco, «Rap y prácticas de resistencia: una forma de ser joven. Reflexiones preliminares a partir de la interacción con algunas agrupaciones bogotanas», *Tabula Rasa* 3, (2005): 253-270.

³⁶ Más información sobre el proyecto de empoderamiento energético en la página web:

<https://agora.xtec.cat/iesdrpuigvert/general/finalitzem-el-projecte-e3-dempoderament-energetic/>

³⁷ Som Energía es una cooperativa de producción y consumo de energías renovables española, con especial implantación en Cataluña y sede en el Parque Científico y Tecnológico de la Universidad de Gerona. Más información en la página web: <https://www.somenergia.coop/es>.

Consideraciones finales: Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir

Pensar es una relación. Es siempre pensar con otros/as para aprender a vivir juntos/as. Es la condición básica de toda educación, la finalidad imprescindible. ¿Cómo podemos pensar acerca de esta experiencia extraordinaria que nos tocó vivir a partir de la pandemia y cómo se vincula con el campo propiamente educativo? ¿Qué preguntas queremos que orienten la transformación del sistema educativo? ¿Cómo queremos convivir en las escuelas? ¿Para qué queremos aprender? ¿Y cómo queremos hacerlo?

En la escuela podemos aprender a vivir juntos a partir de problemas comunes. Lo problemático y lo común emergen entonces como una condición de todo aprendizaje. Si solo tenemos contenidos o mensajes acrílicos o aproblemáticos, es decir, aprendizajes “tecnocráticos”, estamos transmitiendo unidades de información, cuando no directamente adiestrando para la adaptación individual y la reproducción estructural de las múltiples desigualdades. Lo que nos interesa, por el contrario, es el conocimiento significativo y su construcción colectiva, junto con otros. Lo problemático que anida en todo saber, en toda forma de conocimiento o práctica, es lo que tiene de inacabado, lo que tiene de potencia de transformación, de conflictivo, porque todo saber implica relaciones de poder, conflictos, miradas hegemónicas y respuestas contrahegemónicas³⁸. Para asumir esta conflictividad en toda su complejidad, como hemos visto, necesitamos desarrollar un sentido práctico y teórico de la implicación y del compromiso en los mundos que compartimos. Una revalorización de lo común entendido como la posibilidad de un futuro decidido en la deliberación colectiva. Esto significa hacer de la educación una invitación y una acogida, un descubrimiento y una posibilidad de transformación. Toda educación juega con los límites. Los pone, bajo el peligro de imponerlos, y los expone a su cuestionamiento. Podríamos decir, así, que la educación es un arte de los límites y que una educación crítica es aquella que sabe compartir la pregunta sobre qué límites asumimos y compartimos y cuáles nos han sido impuestos como formas de dominación.

Por eso, la emancipación no consiste en encontrar el camino del éxito, es decir, de la salida individual, sino que es poder pensar los problemas comunes, cada uno por sí mismo junto a otros/as, y de esta manera adquirir cada vez mayores grados de incidencia en torno a su resolución. En otras palabras, en una educación emancipadora, los problemas comunes son enfrentados como una posibilidad para la construcción de unas condiciones de vida -y de un mundo- distintas de las existentes y donde la subjetividad se construye en compañía y no en soledad o competencia con los otros. Por ello, la educación es una práctica del singular y del plural. Está en cada uno/a y a la vez, en común. No somos una suma de individuos, sino un encuentro entre singularidades, capaces de pensar y aprender con otros y transformar la vida con esos otros. La educación emancipadora puede promover el encuentro entre las singularidades y, a partir de este cruce intersubjetivo, contribuir a la construcción de lo plural. Considerándola como un territorio en conflicto, la educación debe decidir entre lógicas de emancipación y de domesticación o dominación. De los esfuerzos conjuntos de los miembros de la comunidad dependerá cuál de estas dimensiones es la que se privilegia en los procesos pedagógicos.

En nuestro caso, y posicionados en la primera de estas lógicas, el diálogo entre las iniciativas de escuelas y el concepto de emancipación nos ha llevado a ver las posibilidades, y también las tensiones, que emergen en los espacios educativos cuando aprender no implica únicamente reproducir, sino también cuestionar, pensar e implementar alternativas. Aprender desde la complicidad y generar alianzas entre comunidades parecen aspectos centrales para generar experiencias emancipadoras y transformadoras, que tengan un impacto en las realidades que componen el mundo. Esperamos que otros actores socioeducativos

³⁸ Michel Foucault, *Vigilar y Castigar* (Buenos Aires: Siglo XXI, 1997); Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna* (Barcelona: Paidós, 1997).

continúen desarrollando y estudiando este tipo de proyectos educativos y profundicen en las posibilidades que abren estas miradas.

Referencias bibliográficas

Fuentes impresas

- Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Bogotá: Tupac Amaru, 1974.
- Apple, Michael. *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago de Chile: LOM, 2018.
- Bernstein, Basil. *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria, 1995.
- Biesta, Gert. «What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times». *Studies in Philosophy and Education* 38, n° 6 (2019): 657-668. doi: 10.1007/s11217-019-09675-y.
- Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI, 1997.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, 1995.
- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert. *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1985.
- Castiblanco, Gladys. «Rap y prácticas de resistencia: una forma de ser joven. Reflexiones preliminares a partir de la interacción con algunas agrupaciones bogotanas». *Tabula Rasa* 3 (ene.-dic. 2005): 253-270.
- Crenshaw, Kimberle. «Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics». *University of Chicago Legal Forum*, 1, n° 8 (1989): 139-167.
- de Sousa, Boaventura. *Educación para otro mundo posible*. Buenos Aires: Clacso, 2019.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo. *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1998.
- Durkheim, Émile. *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme, 1976.
- Erstad, Ola. «Learning Lives Across Educational Boundaries: Continuity and Discontinuity in Learning Trajectories». *IJREE*, 3 (2015): 9-22. doi: 10.3224/ijree.v3i2.20886.
- Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1997.
- Garcés, Marina. *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2020.
- Giroux, Henry, Rivera, Pablo y Neut, Pablo. «De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia». En *Educación con sentido transformador desde la universidad*. Editado por Pablo Rivera-Vargas, Raquel Miño-Puigcercós y Ezequiel Passeron. s/i. Barcelona: Octaedro Universidad, en prensa.
- Giroux, Henry, Rivera, Pablo y Neut, Pablo. «Pedagogías de la precariedad en el orden educativo neoliberal: Naturalización de la inseguridad y recomposición de las posibilidades en el nuevo contexto político-pedagógico», *Revista Foro de Educación*, en prensa.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter. *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011.
- Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. México DF: Siglo XXI, 2004.
- Giroux, Henry. *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- hooks, bell. *Teaching to transgress*. Londres: Routledge, 1994.
- Kant, Immanuel. *¿Qué es la Ilustración?* Barcelona: Alianza Editorial, 2013.
- Kincheloe, Joe L. «La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir». En *Pedagogía crítica. De*

- qué hablamos, dónde estamos*. Editado por Peter McLaren y Joe L. Kincheloe, 25-69. Barcelona: Editorial Graó, 2018.
- Livingstone, Sonia y Sefton-Green, Julian. *The class: living and learning in the digital age*. Nueva York: New York University Press, 2016.
- McLuhan, Marshall y Fiore, Quentin. *The medium is the message: An inventory of effectism*. Nueva York: Bantam, 1967.
- McLaren, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona: Paidós, 1997.
- McLaren, Peter y Kincheloe, Joe L., eds. *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó, 2018.
- Meirieu, Philippe. *Pedagogía: Necesidad de resistir*. Madrid: Editorial Popular, 2018.
- Miño-Puigcercós, Raquel. «Iniciativas para la igualdad y la transformación de la educación secundaria obligatoria en Cataluña. Posibilidades y tensiones». *Izquierdas* 49 (2020): 2378-2404.
- Parsons, Talcott. «La clase escolar como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana». *Revista de Educación* 242 (1976): 64-86.
- Rivera-Vargas, Pablo, Miño-Puigcercós, Raquel, Passeron, Ezequiel y Herrera, Gustavo. «¿Hacia dónde va la escuela? Resignificar su sentido en la era del covid-19». *Psicoperspectivas* 3, n° 20 (2021): 1-13. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue3-fulltext-2401.
- Selwyn, Neil. «Digital Education in the Aftermath of COVID-19: Critical Concerns & Hopes». *Techlash*, 1 (2020): 6–10.
- Stetsenko, Ana. «Radical-transformative agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education». *Frontiers in Education* 4, n° 148 (2019): 1-13. doi: 10.3389/feduc.2019.00148.
- Torres, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 2005.

Fuentes electrónicas

- Agamben, Giorgio, Zizek, Slavoj, Nancy, Jean Luc, “Bifo” Berardi, Franco, López Petit, Santiago, Butler, Judith, Badiou, Alain, Harvey, David, Han, Byung-Chul, Zibechi, Raúl, Galindo, María, Gabriel, Markus, Yáñez González, Gustavo, Manrique, Patricia, Preciado, Paul B. *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*. ASPO, 2020.
<http://iips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>
- Caidi, Nadia, Shankar, Kalpana, Dalbello, Marija y Froehlich, Thomas J. «How neutral can technology be?». *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, (2005): 1-3.
https://www.academia.edu/5176282/How_neutral_can_technology_be
- Coll, César «La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable», *Reptes de l'educació a Catalunya, Anuari d'Educació*, (2015): 43-104.
https://www.researchgate.net/publication/305999815_La_personalizacion_del_aprendizaje_escolar_El_que_el_por_que_y_el_como_de_un_reto_insoyable
- Garcés, Marina. *Vivimos una intensificación de la percepción y la experiencia. Marina Garcés en #charlasCovid* [vídeo]. Youtube (12 de junio de 2020).
https://www.youtube.com/watch?v=cUQjhawLc5E&ab_channel=FaroDigital
- Lafede, *Educar per a futurs alternatius. Guia d'Educació per a la Justícia Global*. Barcelona: Lafede, 2021.
<https://xarxanet.org/comunitari/noticies/educar-futurs-alternatius-una-guia-sobre-leducacio-la-justicia-global>