

*Pre ALAS Patagonia / VI Foro Sur Sur  
Universidad Nacional Patagonia Austral  
Calafate, 7 al 9 de mayo 2014*

**Autores: Alberto L. Bialakowsky, Cecilia Lusnich y Constanza Bossio**

*Institución:* Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

*Direcciones:*

albiala@gmail.com

ceciliamlusnich@gmail.com

constanzabossio@yahoo.com.ar

*Mesa 6: "Poder, resistencias y rebeliones"*

**Título: Resistencias, movimientos latinoamericanos al intelecto colectivo**

*Resumen:*

En este trienio tres movimientos multitudinarios se destacan por sus movilizaciones en el escenario continental de América Latina: "*Movimiento pingüino*" en Chile, *#Yo soy 132* de México, el *Movimiento Pase Libre* en Brasil. En todos los casos su impacto social ha resultado sorprendente, como así sus efectos sobre las políticas nacionales, alcanzando en el caso chileno representaciones para ocupar cargos en el gobierno electo, como por sus repercusiones sobre la planificación estatal en Brasil. Los análisis efectuados recalcan especialmente, para explicar dichos movimientos, en su mayoritaria composición estudiantil y juvenil, como en sus marchas para la obtención de reivindicaciones inmediatas. Si bien se trata de dimensiones sociales relevantes a considerar, pueden descubrirse en su praxis rasgos de resistencia al extrañamiento del *intelecto social colonizado*, ya que sus oposiciones al *statu quo*, si bien reflejan objetivos de impugnación al arancelamiento educativo, tarifas de transporte o distorsión comunicacional y ética pública, trascienden por sus proyecciones el carácter coyuntural para advertir sobre un futuro social marcado por las huellas del dominio del *intelecto neoliberal*. Las hipótesis, desde el pensamiento crítico latinoamericano y sus claves, que subyacen al desarrollo de esta presentación y la indagación de su base empírica, radican en interrogar a través de las expresiones narrativas, documentos y entrevistas, cómo estos movimientos no sólo cuestionan la imposibilidad de acceder a bienes que pueden ser considerados universales, sino que al mismo tiempo se recoge en sus prácticas colectivas la expresión de un malestar por su potencial exclusión intelectual y productiva, de hecho sus movilizaciones han puesto al descubierto fisuras en el montaje hegemónico que enfatiza el individualismo y la competencia entre pares como instrumentos forzados para la sobrevivencia y el dominio sobre la base social de las fuerzas productivas.

## 1. *Notas iniciales*

¿Cuál es el significado de las movilizaciones del último trienio en América Latina? Desde el enfoque asumido pueden realizarse nuevas lecturas a medida que el enfoque teórico guíe sobre otros interrogantes. Ciertamente se trata de recuperar las categorías que en los análisis habituales quedan en el campo de cuestiones consideradas intangibles o consecuencia tales como la ideología, la conciencia, el espíritu entre otros. Aquí además de recuperar su materialidad se intenta demostrar que una reivindicación social acusa dos planos: el objeto demandado y el dominio sobre un bien público. Con ello nos referimos al intelecto social, a sus fuentes y a sus bases productivas.

Así la expansión de la masa intelectual en América Latina medida solamente por el incremento de la matriculación en los estudios terciarios y universitarios, fuente principal de productores intelectuales en el campo de la ciencia y la tecnología, resulta significativa: de 1.9 millones de estudiantes en 1970, se pasa a 8.4 millones en 1990 y se alcanza a 25 millones en 2011, seguramente incremento sostenido a la fecha. Con dicha masificación dos procesos contradictorios entre sí se ponen en marcha, por un lado se incrementa el impulso cultural masivo que puja por cursar estudios formales “superiores” como horizonte ocupacional de empleo calificado y por el otro, se exige una adaptación a la gramática de la selectividad y competencia. El encuentro entre estas dos lógicas inversas ha detonado como tensión en las movilizaciones sociales más destacadas en América Latina de este último trienio en Chile, México y Brasil en cuya composición se han destacado estudiantes medios y universitarios como así docentes. Los análisis efectuados recalcan especialmente, para explicar dichas movilizaciones, por su mayoritaria composición estudiantil y juvenil, como por sus marchas masivas para la obtención de reivindicaciones inmediatas. Si bien se trata de dimensiones sociales relevantes a considerar, pueden descubrirse en su praxis rasgos de resistencia al extrañamiento del *intelecto social colonizado*, ya que sus oposiciones al *statu quo*, si bien reflejan objetivos de impugnación al arancelamiento educativo, tarifas de transporte o distorsión comunicacional y ética pública, trascienden por sus proyecciones el carácter coyuntural para advertir sobre un futuro social marcado por las huellas del dominio del *intelecto neoliberal*.

Estas huellas resultan persistentes contemporáneamente aun cuando las gestiones post-neoliberales intenten incidir sobre ellas, especialmente en forma incremental, dicho acumulado matricial subyace e imprime su curso (Solanas, 2014), como denominamos aquí su horizonte de sentido. Tensiones éstas sostenidas históricamente en décadas pasadas, como recoge Pablo Gentili: “... *la inercia institucional y política del sistema condicionaba seriamente las posibilidades de democratización efectiva de la educación; la persistencia de formas de exclusión y marginación educativa tendían a hacerse cada vez más complejas; la segmentación del sistema contribuía al bajo nivel de los aprendizajes, especialmente, en los niños y niñas más pobres; la cultura de las élites, hegemónica en el sistema educativo “tradicional”, entraba en contradicción con la cultura popular y los códigos lingüísticos de los sectores sociales que se beneficiaban del proceso de expansión escolar, reproduciendo un modelo*

*autoritario de imposición cultural; el crecimiento de la matrícula, contradictoriamente, dejaba en evidencia la crisis o la inexistencia misma de la educación popular; se destacaba, asimismo, el carácter negativo de reformas meramente burocráticas, así como la interferencia de los equipos técnicos nacionales o internacionales que, verticalmente, pretendían reformar los sistemas; se reconocía una asociación directa entre los problemas estructurales del aparato escolar y los “estilos de desarrollo” predominantes en la región durante el siglo XX, especialmente, desde la posguerra...”* (Gentili, 2007: 22-23)

## 2. *Praxis*<sup>1</sup>

En el caso de Chile, el proceso de lucha llevado adelante por los estudiantes secundarios autodenominados *pingüinos*<sup>2</sup> desde el año 2006 hasta la actualidad, representa uno de los más importantes cuestionamientos a la estructura del sistema educativo en la región, cuya clave residió en la privatización, arancelamiento y selectividad social, y que han logrado en sus luchas sumar adhesiones de diversos sectores sociales y políticos e incluso a nivel internacional<sup>3</sup>. El eje destacado del reclamo gira sobre la igualdad de acceso, gratuidad y calidad, plasmado en reclamos por la modificación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, fin de la municipalización de la enseñanza, la derogación del decreto que regula la actividad de los centros de estudiantes y la gratuidad de la Prueba de Selección Universitaria, entre otros. Cabe comentar que la educación superior en Chile se considera entre las más costosas de la región. En actual inicio de la gestión de un nuevo mandato presidencial de la Concertación, que incluye justamente entre sus representantes electos para el Parlamento a líderes del movimiento estudiantil, dejan abierta una radical revisión como desafío regulador del remplazo de la secuencia que correspondía a aquella ley

---

<sup>1</sup> Los casos analizados forman parte de registros y acervo de investigación del Proyecto UBACyT: 20020100100374 en curso y que fueran expuestos en el Coloquio Internacional: *“Circulación, transferencias e intercambios de ideas, personas, bienes y capitales en el espacio interamericano y caribeño contemporáneo”*, Universidad de París-Sorbonne, noviembre de 2013.

<sup>2</sup> Nombre que hace referencia al atuendo típico del estudiante secundario chileno.

<sup>3</sup> *“El modelo económico neoliberal implantado desde la dictadura chilena implicó serias modificaciones estructurales en el funcionamiento del Estado y su relación con las elites financieras y empresariales. La educación chilena no estuvo exenta de estas transformaciones; valores culturales propios del nuevo modelo económico como la competencia y el consumo facilitaron la concepción de la educación como un servicio sujeto al lucro y la ganancia... se redujo la oferta pública y se incentivó la generación de un mercado por medio de la inclusión en el sistema de agentes privados, que supuestamente dinamizarían y aumentarían la competitividad y calidad de lo que comenzó a considerarse, desde ese momento en adelante, como un servicio y una inversión dejando atrás la concepción de la educación como un derecho... La reducción y pauperización de la oferta pública se tradujo, a nivel de la educación superior, en el desmembramiento de instituciones con carácter nacional, específicamente de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, además de la reducción constante del presupuesto a las instituciones que recibían recursos del Estado. Como contraparte, se permitió e incentivó la creación e ingreso al sistema de instituciones privadas que emergieron profusamente durante la década del ochenta y comienzos de los noventa.”* (Sosa, 2012: 133)

del año 2009, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza<sup>4</sup> (LOCE), que fuera remplazada por la Ley General de Educación sin producir cambios sustanciales a dicho orden. Lo cierto es que estas luchas han puesto por una parte en visibilización los procesos de exclusión e inequidades educativas e intelectuales en Chile pero también como espejo en otros países latinoamericanos.

No obstante, la comprensión del movimiento estudiantil chileno, y especialmente las propuestas y puntos de partida de los estudiantes secundarios<sup>5</sup> que remiten directamente a la historia de su país, interrogada y revisitada en tanto condición para la transformación, lleva a una propuesta contextual: *“Porque nosotros hablamos de que no salimos en definitiva de la Dictadura; el legado de la Unidad Popular, de Salvador Allende y todo ese proyecto ha quedado completamente estancado después de la Dictadura y que para poder superar en realidad todo ese proceso tenemos que retomar esas banderas y reconstruir lo que estaba construyendo en ese momento el pueblo chileno. Y para eso vemos a la educación como una herramienta de liberación para nuestro pueblo.”* (Estudiante chilena de nivel secundario, octubre de 2013).

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

---

<sup>4</sup> Ley promulgada en 1990 por el dictador Augusto Pinochet (régimen 1973-1990) en la que se fijaba los requisitos mínimos que debían cumplir los niveles de enseñanza básica y media. A partir de su puesta en vigencia, el capital privado incrementó sustancialmente su presencia en ámbito educativo ya sea directa como indirectamente en las universidades públicas sostenidas por el pago de matriculación.

<sup>5</sup> Siguiendo el análisis de Carlos Ruiz Encina (2013) en torno al movimiento estudiantil chileno, en líneas generales, existió por parte de los estudiantes un ejercicio profundo de la actividad democrática, asamblearia y de acción directa, expresada en la participación en manifestaciones, tomas y otros acciones de protesta. No obstante, los estudiantes secundarios mantuvieron siempre en las dos organizaciones que los agrupaban -la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) y la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES)-, el sistema de “voceros” que, valga la redundancia, eran la voz de una asamblea que podía decidir la revocación de la responsabilidad depositada en estas figuras, evitando de este modo la generación de liderazgos personalistas. A su vez, los estudiantes universitarios se han organizado históricamente a través de las federaciones de estudiantes y a su vez en una confederación, la CONFECH, que es finalmente la encargada de articular las distintas propuestas e iniciativas emanadas desde las bases y en donde, efectivamente, los líderes emergen de manera mucho más visible.

*los objetos de nuestra vida lo queremos construir nosotros día a día.*” (Estudiante chilena de nivel secundario, octubre 2013)

Emerge como hipótesis acerca que estas movilizaciones interviniendo el espacio público, no sólo resisten a su exclusión del intelecto social sino que, al mismo tiempo refutan la lógica del aislamiento individual y la selectividad como gramática básica para la producción intelectual. Sus protagonistas descubren la existencia del lazo social como condición de resistencia<sup>6</sup>, construyen -aun cuando fuera circunstancialmente- movimientos intelectuales al colectivo. Y en esta disposición social se relacionan con los conceptos de dialogicidad, masividad, politicidad pública<sup>7</sup> y equidad que se resumen en la reapropiación del saber. Se conjugan incluso en diseño alternativo al intelecto colonizado y poder popular.

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

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

---

<sup>6</sup> Es interesante contrastar lo que un estudiante mexicano refiere sobre estas luchas y las “jaulas de la vida privada” y el sistema piramidal: *“Me tardé horas para escribir, en una línea, las palabras que he buscado durante meses para expresar una sensación que medité por semanas y que nació en sólo unos segundos de catarsis, empoderamiento y comunión, cuando llegamos al Zócalo con la Marcha de la Luz, un día previo a las elecciones de 2012. No tenemos sueños: los sueños nos tienen a nosotros. Antes de eso éramos provincias de ser distribuidas aisladamente. Nos acechaba una muerte con rostro de hormiga, con hemorragias de fastidio al vivir la cultura del pasotismo y la soledad política. Nuestras esperanzas debían autoexiliarse en la jaula de la vida privada, mientras las opiniones que defendíamos terminaban en debates de papel arrugado. Encontrarnos nos salvó de nunca llegar a conocernos... Sostengo que las causas profundas de nuestra emergencia son cinco: la desigualdad, que es la falla motriz que estructura las relaciones y disyuntivas de nuestra sociedad; la democratización de la democracia –que incluye la democratización del sistema de medios– impulsada por jóvenes y ciudadanos que quieren incidir en la vida pública; la acumulación impune de agravios e injusticias; una agenda social pendiente donde no somos incluidos y un bloqueo en la cúspide de la pirámide social que pone en crisis el sistema meritario.”* (César Alan Ruiz Galicia, #YoSoy132 a un año de la lucha. México: [www.sinembargo.mx](http://www.sinembargo.mx), 11/05/2013)

<sup>7</sup> *“Resulta significativo reconocer cómo, en América Latina, la privatización de la educación se ha profundizado no sólo mediante la transferencia de la responsabilidad del financiamiento (del Estado al mercado), sino también mediante un no menos complejo proceso de transferencia del poder efectivo de control y coerción de la esfera gubernamental a corporaciones empresariales o fundaciones privadas.”* (Gentili, 2007: 30)

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

Las luchas magisteriales en México<sup>8</sup> bien pueden reflejar este conflicto, el debate social sobre la equidad y soberanía educativa, como las luchas emprendidas para evitar el *epistemicidio* (de Sousa Santos, 2011), es decir la caducidad de los lenguajes originarios, como al mismo tiempo la colonización de lógicas clasificatorias y fronteras mismas de horizonte de sentido: *“En el mes de febrero del 2013, decenas de miles de maestros y maestras (algunas cargando a sus niños pequeños), padres de familia e integrantes de comunidades rurales bajaron de las agrestes montañas, y llegaron de los valles y cañadas de Guerrero a la capital de esa entidad federativa. Se adueñaron de las calles de la ciudad y cortaron la única vía de tránsito terrestre entre la capital de la república (el Distrito Federal) y el puerto de Acapulco. A pesar del peligro que implicaba su acción (poco antes, la policía había dispersado a balazos otra manifestación similar, de futuros maestros, con saldo de dos muertos y heridos), no vacilaron en desafiar a las policías estatal y federal que los cercaban.”* (Aboites, 2013: 78)

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

*“En mayo de 2012, diferentes universidades públicas y privadas (por primera vez desde la matanza de Tlatelolco en 1968), convocaron por medio de las redes sociales con el hashtag #Yosoy132 en apoyo a los estudiantes de la Universidad Iberoamericana, a la marcha “Anti-Peña Nieto”, sumando demandas como la libertad de expresión y la democratización de los medios de comunicación; cerca de 50.000 mil personas se movilizaron en ese momento en las calles de la Ciudad de México”*<sup>9</sup>. A partir de allí, y

---

<sup>8</sup> “... la insurgencia magisterial mexicana frente a la imposición de una contrarreforma laboral enmascarada de reforma educativa remite a expresiones más tradicionales de lucha social, en que la forma sindicato cobija una estructura organizacional fuerte y resistente, donde la dialéctica entre negociación, resistencia y rebelión cobra sentido político, y los despliegues y repliegues son parte de la historia y la vida de movimientos sociales de profundo arraigo cultural y territorial, como es el caso particular del magisterio.” (Modonesi, 2013:10)

<sup>9</sup> Estudiantes en México: "Yo soy 132", *Terra noticias*, 03 de junio de 2012.

encabezado fundamentalmente por jóvenes universitarios, el Movimiento Yo soy 132, continuó desarrollándose en diferentes ciudades del país. Algunas de sus consignas ilustran muchos de los elementos, que Paulo Freire y Orlando Fals Borda dejaron como huellas teóricas para incidir en un cambio de paradigma de conocimiento e intelectual en lo que refiere a una fractura de la lógica positivista tanto en su praxis como en sus fundamentos contextuales y epistémicos:

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

*“Somos estudiantes. Somos un antiguo minero, o un joven rebelde, o una burguesa guapa. Somos lo que ustedes no son. Nosotros venimos de las redes, de un mundo de ceros y unos, de un mundo que no conocen y que nunca manipularán. No queremos el mundo tuerto que los medios construyen cada día para distraernos mejor. Somos los que no encontraron la salida y se perdieron en las escaleras de emergencia. Somos el México que despertó.”<sup>10</sup>*

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

El caso de Brasil que se trae a análisis, si bien difiere de los anteriores, conforma un prisma convergente para el análisis planteado. Una cuestión emblemática coloca en debate la inclusión educativa, así se diagnosticaba que el 74% de los alumnos que estudiaba en universidades pertenecía al quintil social más elevado y sólo un 4% al quintil más bajo (López Segrera, 2008: 269). Una clave puede mostrar que luego de casi una década de ensayos, finalmente bajo el impulso presidencial y una de ley federal se promulgó una regulación destinada a las Universidades Federales de Brasil para que por esta normativa legal amplíen la cuota ingreso multirracial de estudiantes como así de aquellos provenientes de escuelas públicas.

*“Hay un grande debate, hay una gran polémica porque hay personas que creen que el ingreso y sobre todo personas, profesores vinculados a las áreas de Ciencias Duras pero no solamente... más muchos profesores que creen ingreso de alumnos negros a la Universidad provenientes de escuelas públicas de bajísimo nivel, haría que la Universidad cayese la calidad pero no aconteció eso ¡Al contrario se sucedió! Alumnos,*

---

<sup>10</sup> Manifiesto #YoSoy132 <http://pastebin.com/pxpfU8Nv>

*como llamamos en Brasil, cuotistas son dedicados, concluyen todo el curso, en promedio no son reprobados y generalmente son los mejores alumnos de la Universidad... Las personas no dicen, muy muy pocos dicen "Yo soy negro, yo soy preto" porque existe aún en Brasil una vergüenza, porque el negro era aquel que trabajaba para el Señor, entonces si usted es negro, usted está en el más bajo estatus de la sociedad brasileña, más bajo que el indio" (Docente, Universidad Federal de Campina Grande, Brasil, octubre 2013).*

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

*"...en Brasil claramente las Universidades hoy son ambientes de tortura, tortura humana... Hay muchos trabajos, grupos de trabajo que en vez de trabajar juntos están trabajando para intentar ocupar el lugar del compañero, entonces yo pienso que es una situación escandalosa y frenética usted no para de trabajar porque precisa mantener la Universidad, el Departamento, el grupo de investigación. En fin, los estudiantes también están como máquinas trabajar, trabajar, trabajar. Esta lógica es el problema, es la lógica que comanda todo el proceso. Para mí, desde mi punto de vista, es una lógica equivocada, equivocada" (Docente, Universidad Federal de Campina Grande, Brasil, octubre 2013).*

Aquí en estas coyunturas, en otro orden pero como antes señalamos también de un modo convergente a comprender el dominio sobre el espacio del intelecto público, ocurre una movilización que despertó los mayores interrogantes, por su expresión, composición social y reivindicaciones. En el curso del mes de junio de 2013, en diferentes ciudades de Brasil se produjeron manifestaciones y marchas multitudinarias, en las que se batió como reivindicación el límite de los aumentos y la propia gratuidad del transporte público, y de manera asociada a los bienes comunes de la educación como de la salud, liderada por el denominado Movimiento de Pase Libre.<sup>11</sup> Luego de las movilizaciones, las autoridades de las principales ciudades del

---

<sup>11</sup> Las masivas protestas brasileñas se inscribieron en la discusión sobre las enormes inversiones públicas orientadas a la realización de la Copa del Mundo (Mundial de Fútbol 2014) y las Olimpiadas que tendrán lugar en los próximos años en Brasil. La protesta en contra del alza de la tarifa del transporte público en Sao Paulo rápidamente se extendió a diversas ciudades del país, masificándose. La convocatoria la hizo originalmente el movimiento *"Passe Livre"* de Sao Paulo, que concitó el apoyo y adhesión activa de otros grupos y movimientos sociales. El 24 de junio de 2013 el Movimiento Passe Livre dirigió una carta abierta a la presidenta Dilma Rousseff, en la que junto con criticar la represión y criminalización a la que son sometidos permanentemente los movimientos sociales y de sorprenderse por la invitación a conversar –producto de las movilizaciones–, le manifiestan su exigencia de

país revocaron los decretos con los que habían reajustado incrementando el costo de los pasajes de autobús, metro y trenes municipales. Incluso, en respuesta casi inmediata, la presidenta del país anunciaba regular nuevos fondos adicionales para las áreas de educación y desarrollo social.

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

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

### **3. El pensamiento crítico**

Por un lado ya hemos retomado la relación entre estas reivindicaciones, su interrogación sobre el corpus del intelecto alienado, como aquellos de estos fundadores del pensamiento crítico e interrogativo del siglo XX en América Latina como Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Ello permite realizar una lectura sobre estos movimientos de un modo más amplio, y si quiere, más en profundidad. Ya que se detecta que en sus límites la ampliación de la base social y el objeto en común requiere una transformación de la reivindicación inmediata, descubren una fisura del sistema. además de pugnar por más educación y certificaciones profesionales apuntan

---

establecer en Brasil un sistema de transporte público libre o gratuito Como es de conocimiento público, el alza de tarifas fue revocada como consecuencia del masivo movimiento de protesta. Interesante resulta el planteamiento del movimiento en el sentido de considerar el transporte como un *derecho universal*, de acceso libre, equivalente al de la educación y la salud.

a cambiar la forma y base productiva del sistema de producción de conocimiento, como el dominio y monopolización de información y comunicación social, como el régimen político que regula y conserva el horizonte de sentido de la ciencia y la educación. Procesos que conducen en la actualidad, aún en los pasajes nacionales de post-neoliberalismo a la privatización y concentración del conocimiento, da que si bien se ha ampliado como se señalaba en la incorporación población universitaria, como también se ha incrementado la inversión en ciencia y tecnología en términos del PBI, su matriz productiva no ha cambiado en girar aquel sentido (García Guadilla, 2010).

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

Puede afirmarse que a finales de este siglo e inicios del siglo XXI han (re)emergido en Latinoamérica movimientos sociales de impacto regional e internacional como así desarrollos teóricos en el marco de la corriente de pensamiento crítico latinoamericano (Quijano, 2009; Lander, 2000; Bialakowsky et al, 2010, 2012; Mignolo, 2001). Se han revalidado también los aportes que la teoría crítica europea ha realizado en torno a la revisión de la racionalidad instrumental y la crítica al positivismo en la ciencia (Adorno y Horkheimer, 1972; Holloway, 2007), como así la crítica a las matrices coloniales existentes en las ciencias sociales.

No obstante ante este avance del pensamiento crítico, aún limitado, se vuelve preciso incidir en la producción de un giro en su *marco epistémico*<sup>12</sup>, revisar la praxis positivista<sup>13</sup>, interrogar el individualismo metodológico como los instrumentos que distancian: ética y contenido, contenido y método, método y praxis colectiva. Mientras

---

<sup>12</sup> Definimos “marco epistémico” en la orientación de Rolando García (1994), en términos de la materialidad que contorna a producción científica en cuanto a la cosmogonía, hegemonía y lógica social que le subyace, como así especialmente los modos y procesos de producción científica correlativos a dicha cosmovisión.

<sup>13</sup> Edgardo Lander, entre otros, ha sintetizado claramente esta propuesta epistémica que busca superar y redefinir la producción positivista, en seis ejes centrales: *“Una concepción de comunidad y de participación así como del saber popular, como formas de constitución y a la vez como producto de un episteme de relación; La idea de liberación a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo; La redefinición del rol de investigador social, el reconocimiento del Otro como Sí Mismo y por lo tanto la del sujeto-objeto de la investigación como actor social y constructor de conocimiento; El carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento; La multiplicidad de voces, de mundos de vida, la pluralidad epistémica; La perspectiva de la dependencia y luego, la de la resistencia; La tensión ente minorías y mayorías y los modos alternativos de hacer-conocer; La revisión de métodos, los aportes y las transformaciones provocados por ellos”* (Lander, 2000:62).

que la ciencia precedente del capitalismo, los encadenamientos entre capital, fuerza de trabajo y fuerzas productivas, resultaban homólogos y paralelos entre sí, ahora estos hiatos se diluyen. Cuando la succión por medio de la lógica socio-metabólica del capital establece un eslabonamiento estrecho entre estas fuerzas. El *giro epistémico* aspira así a penetrar esta lógica y contribuir a una epistemología de nuevo orden (Sotolongo Codina y Delgado Díaz, 2006), basado en metodologías colaborativas que remiten a procesos de investigación *coproductiva* (Bialakowsky et al, 2013), a la vez que contribuye a la recuperación del *general intellect* (Virno, 2003).

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

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

Tal como refiere Puello-Socarrás respecto del individualismo: “A pesar de estar enfrentado al **hombre económico puro**, este **homo redemptoris** (emprendedor) continúa reforzando (es más: lo profundiza) el tipo de individualismo típico del neo-liberalismo. De esta manera no corrompe ni pone en peligro el protagonismo que hasta el momento había logrado el presupuesto metodológico individualista como base de las dinámicas sociales para el neo-liberalismo” (2008: 88). Como al diseño de los conjuntos sociales con la disposición de una organización social basada en élites tal como señala el autor: “... la formación de verdaderas **élites intelectuales** y particularmente los denominados **intelectuales corporativos** y los **think tanks** –un fenómeno anunciado

*desde principios del siglo XX y que ha estado enmarcado ampliamente en los rasgos fundamentales de la actual economía política del “pensamiento único”– resultan ser inexcusables a la hora de advertir las claves de comprensión de la pretendida “unidad consistente” del pensamiento neoliberal, a pesar de sus diferencias.” (Puello-Socarrás, 2008: 71).*

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

*“Dentro del proyecto de la modernidad podemos diferenciar dos formas de conocimiento. De una parte, el conocimiento como regulación, cuyo punto de ignorancia es denominado caos y cuyo punto de conocimiento es llamado orden. De la otra, el conocimiento como emancipación, cuyo punto de ignorancia es llamado colonialismo y cuyo punto de conocimiento es denominado solidaridad. Aun cuando ambas formas de conocimiento se encuentran inscritas en la matriz de la modernidad eurocéntrica, la verdad es que el conocimiento como regulación acabó predominando sobre el conocimiento como emancipación. Este resultado se derivó del modo en el que la ciencia moderna se convirtió en una instancia hegemónica y por lo tanto institucionalizada. Así, la teoría crítica moderna, aun cuando reclamaba ser una forma de conocimiento como emancipación, al desatender la tarea de elaborar una crítica epistemológica a la ciencia moderna, rápidamente empezó a convertirse en una forma de conocimiento como regulación. Por el contrario, en una teoría crítica posmoderna, toda forma de conocimiento crítico debe comenzar por ser una crítica al conocimiento mismo.” (De Sousa Santos, 2007: 26-27).* En este sentido, se instala una crítica al sistema de dominio de una forma alienada del intelecto colectivo, que supone que el conocimiento se transfiere por derrame y de manera aleatoria. La producción y reproducción de procesos de trabajo académicos que se sustentan en la concepción de rigurosidad científica se deslizan por el pensamiento positivista<sup>14</sup>, operan mediante la

---

<sup>14</sup> La estructura misma del pensamiento positivista, con su énfasis sobre la objetividad y supuestos asociados (Horkheimer, 1972), le impide juzgar las complejas interacciones de poder, preconcepciones y valores, y recursivamente reflexionar críticamente sobre la génesis de sus propios presupuestos ideológicos. Por otra parte, situado entre una serie de ficciones dualistas adversariales (hechos *versus* valores, conocimiento científico *versus* normas y descripción *versus* prescripción), el positivismo disuelve la tensión entre potencialidad y actualidad en la existencia social. Así, bajo la apariencia de la

exclusión epistemológica, que instala de hecho una forma de *epistemicidio* (de Sousa Santos, 2010).

#### 4. *Adenda, debate sobre claves del intelecto social en la teoría crítica clásica*

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

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

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

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

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

(ii) *“En el capital la association de los ouvriers no está impuesta por medio de la violencia física directa, (como) el trabajo forzado, servil o esclavo; está impuesta porque las condiciones de producción son propiedad ajena y existen*

---

neutralidad, el conocimiento científico y la teoría resultan racionales con la condición de ser eficientes, económicos o correctos (Adorno, 1975; Adorno y Horkheimer, 1972).

*ellas mismas como **asociación objetiva**, que es lo mismo que acumulación y concentración de las condiciones de producción.” (Marx, 1972: 92-93)*

La apropiación consiste en plasmar esta doble función operar sobre el colectivo y sustraer su conciencia y auto-dominio para situar lo *congregado* como *asociación objetiva* o sea lograr la acumulación y concentración de las condiciones materiales de producción. Captura que brinda la posibilidad de explicar la clave de la expansión del capital y señalar la gratuidad –exacción- de su apropiación.

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

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

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

Aquí se presenta un avance y un obstáculo en la proyección teórica, se establece el carácter instrumental del saber general apropiado por el capital, pero a la vez, en esta fuerza se considera reside su contradicción y su *disolución* (Marx, 1972: 222). Puede coincidir que en el reservorio social del saber y la conciencia del mismo anidan las claves del cambio social. Lo que aún no resulta probado es que el direccionamiento impuesto en la absorción del intelecto colectivo pueda conducir naturalmente a su propia reversión, “saltar por los aires”, si no se establecen otras bases en la praxis (Sánchez Vásquez, 2007) de la producción intelectual para guiar un *giro epistémico*, que conduzca a la reapropiación del carácter social del saber. Pues ha quedado claro históricamente su vitalidad y acumulación incremental como medio de producción y reproducción social.

(v) *El desarrollo del capital fixe revela hasta qué punto el conocimiento o **knowledge** (saber) social general se ha convertido en **fuerza productiva inmediata**, y, por lo tanto, hasta qué punto las condiciones del proceso de vida social misma han entrado bajo los controles del general intellect*

*(intelecto colectivo) y remodeladas conforme al mismo. Hasta que punto las fuerzas productivas sociales son producidas no sólo en la forma de conocimiento, sino como órganos inmediatos de la práctica social, del proceso vital real.” (Marx, 1972: 230)*

Resulta interesante este intersticio de descubrimiento, ya que no se trata de reconocer al capital solamente como un generador de lucro privado, sino también como generador del establecimiento de condiciones sociales para *concentrar el saber general*, claves que lo caracterizan como sistema, por medio del opacamiento y secuestro del productor social del saber. Metafóricamente, así como el arrasamiento del *common land* (tierra común o comunitaria) introduce con el *cercamiento (enclosure)* la propiedad terrateniente capitalista del suelo, el campo intelectual es colonizado en sus zonas comunes y germinales. Así también, el intelecto colectivo puede concebirse como un espacio de ocupación y de hecho en este descubrimiento se devela como fuerza material que dirige la vida. En este punto históricamente culminante de avance del capitalismo no se encuentra un intelecto colectivo a conquistar, sino un intelecto social (enajenado) que modula, bajo la dirección del capital, la vida. Pierde exterioridad se transforma en una fuerza centrípeta al capitalismo, que como se ha señalado se sostiene en la absorción y *negación* al mismo tiempo del pensamiento colectivo.

##### **5. A modo de nota final**

El sistema tiende a modular la expresión individual y promover la representación indirecta, hasta llegar como se observa al remplazo del sujeto por medio de hablar por el sujeto, como habla el sujeto autorizado por la ciencia que sustituye al sujeto lego. Cuando se trata de colectivos y de pensamiento colectivo, por su parte los colectivos sociales descubren que tienen en caso de resistencia poder para “presentarse como conjunto social”, en múltiples oportunidades resulta una demostración inútil en lo inmediato pero en otras, como huella, deja un efecto para detectar el bien común velado. Se trata entonces no sólo lo visible sino lo oculto e incluso inconsciente, se trata de ideas, horizontes de sentido y valores, pero también de matrices subjetivas y colectivas que enmarcan los espacios posibles de la relación social y sus cambios. Esta gramática del “cerebro social”, ha quedado capturada por lo que se denomina “intelecto neoliberal”, un haz complejo que resulta matricial en doble significado, por un lado, como expresión de determinados montajes míticos (mercado, individuo, estado, consumidor, emprendedor), como por otro, como “molde” inconsciente y plataforma para la “banalización de la injusticia social” (Dejours, 2005). El neoliberalismo como pensamiento social ha conseguido bloquear hegemónicamente el paso a otro tipo alternativo de pensamiento, se trata de un pensamiento único, culminante, por cierto igualmente emergen en sus fracturas espacios y zonas de descubrimiento, pero aún no se encuentra un camino solvente para revertirlo, por ello las movilizaciones de productores al intelecto social pueden comprenderse como

formas de interrogación crítica para recuperar los objetos y sujetos sociales sustraídos.

La praxis intelectual en este enfoque conlleva a superar los enunciados de una oposición crítica, para apuntar también a la construcción del sujeto social como sujeto *colectivo intelectual* (Bourdieu, 2000; Rancière, 2010). Así toda vez que estos movimientos postulan cuestiones contrarias al intelecto individualista, para resistir la exacción de universalidad y autonomía cultural, ponen justamente en crítica el basamento de aquel intelecto basado en lo privado, el conocimiento como mercancía, la selectividad y el lucro, diversas caras del poliedro cultural cementado. La expresión colectiva del colectivo pone en evidencia tanto el intelecto colonizado como sus fisuras.

### ***Bibliografía***

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

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

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

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

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

Bialakowsky, Alberto L.; Lusnich, Cecilia; Fiuza, Pilar; Umpierrez Junor, Ariadna; Romero, Guadalupe; Bravo, Romina (2010). "Trabajadores extingüibles y teoría coproductiva del cambio". En VII Seminário do Trabalho *Trabalho, Educação e Sociabilidade*, Giovanni Alves (compilador). San Pablo: ReT – Rede de Estudos do Trabalho, UNESP.

Bialakowsky, Alberto L., et al (Comp.) (2012). *Latin American Critical Thought. Theory and practice*. Buenos Aires: CLACSO.

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

Bourdieu, Pierre (2000). *El sociólogo y las transformaciones recientes de la economía y la sociedad*. Buenos Aires: Libros del Rojas, Universidad de la Buenos Aires.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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