

Precariedad e inseguridad en los sistemas y actores escolares

Precariousness and insecurity in school systems and actors

Pablo Rivera-Vargas

e-mail: pablorivera@ub.edu

Universidad de Barcelona. España

Universidad Andrés Bello. Chile

Carla Fardella

e-mail: carla.fardella@unab.cl

Universidad Andrés Bello. Chile

Cristina Alonso-Cano

e-mail: cristina.alonso@ub.edu

Universidad de Barcelona. España

Resumen: En este artículo se presentan las principales contribuciones del monográfico “Precariedad e inseguridad en los sistemas y actores escolares” de la revista *Foro de la Educación*. La presentación se divide en tres bloques. En primer lugar, se sitúa el contexto histórico y educativo global contemporáneo en el cual se inscriben los trabajos, un contexto marcado por la generación de precariedad e inseguridad social ante la influencia y presión del capitalismo en los sistemas educativos. En segundo lugar, se presentan los nueve artículos que componen el monográfico. Finalmente, se señalan algunas consideraciones que extraemos a partir de la lectura del material teórico y empírico presentado, compuesto por voces altamente relevantes de distintas geografías y tradiciones.

Keywords: Precariedad, sistema educativo, inseguridad, neoliberalismo, educación

Abstract: This article presents the main contributions of the monograph “Precariousness and insecurity in school systems and actors” of the journal *Foro de la Educación*. The presentation is divided into three blocks. Firstly, it sets out the contemporary global historical and educational context in which the work is set, a context marked by the generation of precariousness and social

insecurity in the face of the influence and pressure of capitalism on education systems. Secondly, the nine articles that make up the monograph are presented. Finally, we point out some considerations that we draw from the reading of the theoretical and empirical material presented, composed of highly relevant voices from different geographies and traditions.

Keywords: Precariousness, education system, insecurity, neoliberalism, education

Recibido / Received: XX/09/XX

Aceptado / Accepted: xx/xx/xx

1. Introducción

Para situarnos en la discusión sobre la crisis, la incertidumbre y la precariedad en los sistemas y actores educativos, es fundamental recordar los modos precedentes: ¿Cómo se organizaban los sistemas educativos previo al ascenso de la incertidumbre? (Castel, 2010). El proyecto educativo moderno, inscrito en lo que Giddens (2003) llamó modernidad organizada y Bauman (2015) modernidad sólida, conforma, junto a otras iniciativas e instituciones estatales, un proyecto con un horizonte común de democratización y promoción de la autonomía mediante el acceso al saber (Ball, 2016; Castel, 2010). El proyecto educativo moderno aseguraba de cierta manera el acceso a un saber común, que mediante un conjunto de procedimientos y prácticas homogéneas inculcaban en la población aquella cultura común. Esta, a su vez, favorecía entre otras cosas la autoridad política, la cohesión social, el mantenimiento y la reproducción de la ciudadanía; así como también la producción de destrezas con intereses económico-productivos (Giroux, Rivera-Vargas y Passerón, 2020).

De acuerdo a Castel (2015), la producción de la homogeneidad mediante proyectos modernos como la escuela o la fábrica permitió la organización de lo social desde lo semejante. En otras palabras, agrupar actores en la misma aula, del mismo barrio, con los mismos intereses, o compartir el espacio o el tiempo bajo una experiencia homogénea es lo que habría facultado la desindividualización. Para diferentes autores (Edwards y Mackenzie, 2006; Castel, 2015; Biesta, 2019; Neut, Miño-Puigcercós y Rivera-Vargas, 2022) la desindividualización es uno de los principales procesos mediante el cual los lazos sociales logran estabilidad, derechos y protección social. En definitiva, la certeza de la seguridad depende de la inscripción de los sujetos en diferentes colectivos y organizaciones sociales.

El estado aparece como un actor que media entre los intereses de diferentes actores sociales. De esta manera, el proyecto capitalista, instalado de manera extendida e intensiva durante la primera mitad del siglo XX, fue cediendo hacia formas de organización social de mayor seguridad. Décadas siguientes, se logra el llamado compromiso social del capitalismo el cual implica una cierta forma de equilibrio, que traía seguridad y protección: derechos laborales, derechos a la salud, a la indemnización y a la jubilación. Se trata de un compromiso que podría traer igualmente injusticias, pero en términos amplios, garantizaba la independencia económica y social (Bonafant, 1998). De cierta forma, el acuerdo social implicaba instalar la llamada “sociedad de semejantes”, donde todos podrían ser reconocidos como sujetos a la vez que independientes, protegidos del desempleo, la vejez, la enfermedad, o los accidentes de trabajo.

Al modelo recién presentado le sucede la etapa actual, el capitalismo flexible, la sociedad postindustrial o lo que se corresponde con lo que Giddens (2003) llama modernidad reciente y Bauman (2015) modernidad líquida. En la misma línea para Giroux, Filippakou y Ocampo-Torrejón (2021), esta nueva etapa del capitalismo implica una serie de transformaciones globales que erosionan progresivamente la estructura de protección levantada por el Estado social: individualización, declinación de las organizaciones colectivas protectoras, precarización de las relaciones de trabajo, así como la emergencia de riesgos inéditos. Esta transformación afecta todas las dimensiones de lo social y a diferentes instituciones del Estado, incluida la escuela. En efecto, la actual encrucijada de los sistemas y servicios sociales, son el contexto y la trama en la que se inscriben las transformaciones del mundo educativo. En otros términos, las transformaciones de sistemas educativos se vinculan a transformaciones de otros ámbitos de la vida social (Rivera-Vargas, Neut y Neut, 2020).

Es evidente que se está produciendo una serie de cambios en la política educativa en todo el mundo: un proceso de reforma educativa global presente en países de todos los continentes. Existen diferencias entre un lugar, entre un país y otro, lo que se ve especialmente reflejado en la velocidad con la que se imprimen estos cambios, así como la intensidad con la que se han reformado los sistemas educativos (Stetsenko, 2019). No obstante, es muy difícil encontrar hoy algún país que no se haya inscrito de alguna manera en este movimiento.

Por el giro neoliberal de la educación podemos entender un conjunto complejo de transformaciones, no necesariamente coherentes ni estables, pero que encuentran su consistencia al organizarse en función del imaginario del mercado y lo privado como eje ordenador de los procesos educativos (Díez-Gutiérrez, 2022). En paralelo la legitimación de este sistema se ha sustentado en una deslegitimación permanente del Estado y de lo público. En este marco se ha generado un difuminado sentido común en torno a la idea de que lo privado es eficiente, y la eficiencia, parece ser una lógica necesaria e ineludible para ofrecer un buen servicio educativo (Stetsenko, 2019; Rivera-Vargas et al., 2021).

A pesar de las diferencias con las que se despliega el giro neoliberal en las diferentes regiones, el proceso de reforma tiene al menos dos componentes comunes relacionados entre sí (Ball, 2016; Parcerisa y Falabella, 2017). Ellos son: el mercado y la apoteosis de los instrumentos de gestión.

El primero consiste en instalar un sistema de competencia y elección mediante la oferta de proyectos educativos privados que toman diversas formas, pero concurren en instalar una versión mercantil de la educación. En otras palabras, esto introduce la idea de la competencia, la elección y las preferencias del consumidor respecto del servicio educativo, a la vez que instala el imaginario de la quiebra en la institución educativa (Parcerisa y Falabella, 2017). Esto tiene el efecto de desestabilizar un servicio público sólido, para redefinirlo en un bien de consumo dinámico, sujeto a los movimientos del mercado.

En este sentido, las consecuencias de la privatización no es solo la instalación de un mecanismo de financiación diversificado, sino que comportan transformaciones éticas y simbólicas. Simbólicas en tanto se reelabora el sentido de la educación, cambian lo que significa ser estudiante, el significado de aprender y enseñar. Por

ejemplo, la educación ya no es un servicio social, sino una mercancía, y las familias y estudiantes hoy toman un rol de clientes. También éticas, en tanto se redefine el propósito de la educación pública y pasa a ser más tecnocrática, centrada en lo medible, en el atractivo del mercado y menos comprometida con los valores democráticos o el saber común de la ciudadanía (Ball, 2016).

En segundo lugar, la apoteosis de los instrumentos de gestión ha sido un mecanismo central para la instalación de una cultura managerial en las instituciones educativas de todos los niveles. La discusión en torno a la calidad educativa, así como organismos internacionales han puesto su foco en la gestión escolar, asumiendo que más gestión llevará a una mejor calidad en el servicio educativo. Bajo este axioma se han instalado una serie de instrumentos de gestión, que buscan garantizar resultados y productos derivados del servicio educativo, tales como los sistemas de rendición de cuentas o de auditoría (Parcerisa y Falabella, 2017); la evaluación docente (Hargreaves, 2003) y el financiamiento asociado al rendimiento de los estudiantes de la institución (Ball, 2015). En suma, aun cuando las estrategias desplegadas son diversas, se trata de mecanismos que aseguran el afianzamiento del mercado educativo y el giro neoliberal, mediante la conducción de las conductas y relaciones entre los actores escolares.

Concretamente, las políticas neoliberales a nivel global han propiciado la contracción del Estado y con ello de los sistemas educativos contemporáneos. Cada vez es más frecuente la promoción e instalación de diversas políticas educativas basadas en la flexibilización, la limitación del gasto público, y la externalización de servicios. Se trata de distintas formas de regular la educación, que si bien cambian entre estados y contextos territoriales, confluyen en lineamientos cada vez más diseminados como la búsqueda de financiamiento en organismos privados, la instalación de la cultura de la rendición de cuentas y la promoción de la competencia entre diferentes (incluso en algunos casos, haciendo condicionar el financiamiento estatal al rendimiento de los estudiantes, como el caso de Chile). A su vez, el énfasis del neoliberalismo en los valores comerciales y lucrativos en lugar de los valores democráticos, junto a su activa propuesta ideológica de competitividad extrema y egoísmo irracional, y su impaciencia con los asuntos relacionados con la ética, la justicia y la verdad, han ido invisibilizando agudas precariedades sistémicas, y socavando el enorme potencial del sistema educativo de proveer a la sociedad de pensamiento crítico y solidario, además de la posibilidad de contar con un juicio informado (Giroux, Rivera-Vargas y Passerón, 2020).

En términos generales, el denominado giro neoliberal de la educación (Ball, 2015 y 2016; Díez-Gutiérrez, 2022), no solo hace referencia a los asuntos económicos y políticos de los sistemas educativos, sino también a las transformaciones culturales, cotidianas y procesuales de la vida escolar. Es así como distintas investigaciones reportan la transformación de las relaciones interpersonales (Simbürger y Neary, 2016), la reorganización identitaria de actores educativos (Fardella y Sisto, 2015) o bien reformulaciones acerca de las creencias en torno a la educación, al aprendizaje y a la enseñanza (Giroux, Rivera-Vargas, & Passeron, 2020; Sancho-Gil, Rivera-Vargas y Miño-Puigcercós, 2020). No obstante, no se trata de contraponer los aspectos estructurales del giro neoliberal (la economía y la política) y la vida íntima de las escuelas y sus sujetos. Más tiene que ver con reelaborar

esta idea y comprender que los cambios económicos y políticos de la educación en sus aspectos fundamentales, se articulan con escenarios cotidianos del sistema educativo (Erstad, Miño-Puigcercós y Rivera-Vargas, 2021).

En efecto, las reformas mencionadas, se acompañan ineludiblemente de relaciones de consumo, competencia, monitoreo y evaluación a lo largo de todos los niveles educativos (Fardella y Sisto, 2015). Lo que, en palabras de Castel (2010), ha descolectivizado y reorganizado los vínculos de las comunidades educativas. Se trata entonces de un escenario inédito de precarización y fragilización del proyecto educativo moderno mencionado al inicio. De acuerdo con Alos (2019) el término precariedad se nos hace cada vez más familiar para describir nuestras relaciones contractuales, nuestra salud, nuestras relaciones, incluso nuestra existencia. La acepción más extendida de precariedad apunta al sentido de inestabilidad, de provisionalidad o de insuficiencia de recursos. Desde la sociología contemporánea, frecuentemente lo precario se asocia a la noción de riesgo o incertidumbre (Beck, 1992; Castel, 2010), retratando tramas sociales, así como condiciones materiales y simbólicas en las que las vidas y las relaciones quedan atrapadas en el permanente suspenso.

La precariedad, enmarcada en las reformas educativas neoliberales se despliega en escuelas y centros de educación superior de diversos modos. Simbürger y Neary (2016) documentan cómo los problemas contractuales de los profesores en la educación terciaria han provocado dificultades para planificar un futuro, inmovilización y miedo a emprender acciones colectivas para modificar las propias condiciones. Los estudios sobre trabajo docente de Hargreaves (2003) muestran también cómo las carreras docentes parecen entrar en crisis global, por su permanente estado de evaluación, desprofesionalización y despojo de su autonomía profesional para planificar su futuro. Las nuevas formas de regulación del trabajo docente han instalado el discurso de profesionalismo docente, donde paradójicamente se definen una serie de habilidades y competencias, que tienen el potencial para ser medido y recompensado por diversos mecanismos de evaluación estandarizada. De esta manera se instala un ideal de 'nuevo' profesional, que debe ser flexible y hábil para navegar y sobrevivir bajo las demandas de las nuevas normativas del régimen neoliberal en la escuela (Fardella y Sisto, 2015; De Sousa-Santos et al., 2022).

Así mismo, Parcerisa y Falabella (2017) muestran cómo la cultura de la rendición de cuentas debilita la autonomía de los centros educativos, condicionando el financiamiento a su capacidad de responder eficientemente a las metas impuestas por el currículo y los sistemas estandarizados de evaluación. Esto conlleva la inestabilidad de los centros escolares y también de universidades en tanto, lo cual repercute en la construcción de vínculos laborales flexibles con maestros y académicos, formas de remuneración vinculadas al desempeño individual, horarios, salarios y puestos de trabajo precarios.

En un sentido general, para Bauman (2015) la educación es leída con creciente frecuencia como un producto y no un proceso, invalidando la dilación como parte natural de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Parece ser el tiempo, su aceleración y el infravalor de lo duradero, el aspecto central en el que la educación y sus prácticas ancladas en la modernidad sólida, no calzan

con los modos actuales de la era postindustrial capitalista. En relación con esto, Bauman (2015) destaca cómo la irrelevancia que hoy parece tener el conocimiento duradero, la lealtad a las instituciones educativas o los vínculos permanentes con los estudiantes y la rutina, pierden valor frente a talentos como la espontaneidad, la curiosidad y el emprendimiento. Sin embargo, a pesar de la legitimidad con la que se ha instalado el régimen neoliberal y la naturalidad con la que se ha fragilizado el proyecto educativo moderno, las reformas no se desarrollan como piezas únicas, ni desplazan totalmente las culturas preexistentes. Maestros, maestras, académicos y académicas cotidianamente deben resolver las tensiones entre las nuevas demandas y las antiguas formas de funcionamiento (Hargreaves, 2003); entre la competencia y la colaboración, entre la exigencia de rendimiento y el tiempo único del aprendizaje y la reflexión (Giroux, Rivera-Vargas y Passerón, 2020).

En efecto, según Ball (2016), estas transformaciones se componen de pequeños movimientos y cúmulos de iniciativas que van jugando entre nuevas posibilidades y costumbres densas y difíciles de innovar. La precariedad, por tanto, constituye una serie de condiciones donde los vínculos se reinventan para conformar lazos sociales sólidos y protectores, en tanto la recolectivización se convierte en un elemento definitorio para sobrevivir (Alos, 2019). Tanto la crisis como la incertidumbre son también una oportunidad de encuentro para poner en común la vulnerabilidad y la creatividad (Pérez-Orozco y Agenjo-Calderón, 2018).

Como señala Lorey (2015), hoy lo precario no puede ser reducido a una circunstancia específica de carencia o escasez de recursos, sino de una condición social de inseguridad e incertidumbre que cruza las relaciones escolares, las instituciones educativas y a sus actores. Por ello, su análisis es de relevancia contemporánea en tanto produce efectos complejos en múltiples niveles y es de alcance mundial. Uno de los mayores desafíos ha sido encontrar caracterizaciones adecuadas y contundentes a este fenómeno. Y si bien el fenómeno de la precariedad existe en diferentes sociedades, aún permanece inexplorada la forma en que las escuelas y los actores escolares elaboran y transitan con la incertidumbre y la inseguridad que trae la precariedad. Es cierto que no es posible dar cuenta de todos los ámbitos de la precariedad, pero si es posible buscar sus articulaciones específicas en el ámbito de la educación y de esta manera contribuir tanto a la comprensión del fenómeno, así como ampliar la lectura de las transformaciones actuales en el mundo educativo.

2. Estructura del monográfico

El dossier del monográfico está compuesto por nueve trabajos que abordan empírica y teóricamente, novedosas e importantes problemáticas sociales en torno a la precariedad y a la inseguridad en el sistema educativo.

El primero de los trabajos incluidos ha sido escrito por Henry Giroux, Pablo Neut-Aguayo y Pablo Rivera-Vargas, y se titula: “Pedagogies of precariousness in the neoliberal educational order. Insecurity and recomposition of possibilities in the current political-pedagogical context”. A partir de una reflexión teórica, el trabajo analiza cómo los principios neoliberales en la educación crean un estado de precariedad. Como hipótesis central, los autores proponen que los procesos de

precarización constituyen una necesidad objetiva para la expansión y reproducción del nuevo orden neoliberal. Finalmente, se analiza cómo una “pedagogía de las posibilidades” podría oponerse a las “pedagogías de la precariedad”, posibilitando otras formas de relaciones educativas y nuevos horizontes político-pedagógicos.

El segundo artículo ha sido escrito por Marjolein Camphuijsen, Antonina Levatino, Laura Mentini y Lluís Parcerisa, y se titula “Teaching as affective labour in a datafied world: a scoping review of the relationship between performance-based accountability and teachers’ emotions”. A partir de una revisión sistemática de literatura, en el trabajo se analiza la relación entre las políticas de rendición de cuentas basada en el rendimiento y las emociones de los profesores. Como resultados del estudio, se identifican las limitaciones de la investigación existente y las lagunas en la comprensión de esta relación, y se formulan líneas prometedoras de investigación futura.

El tercer artículo, escrito por Melisa Maina, Valentín Basel y Vanina Papalini, responde al título: “Conectividad e inclusión: el panorama argentino de la precariedad”. En él, se analiza el nivel y el alcance de la conectividad digital para propósitos educativos en el territorio argentino durante la pandemia.

La autoría del cuarto artículo es de Felipe Aliaga, Laura De la Rosa, Paola Baracaldo y Laura Romero, y se titula: “Dificultades y desafíos de integración de los estudiantes venezolanos en Colombia desde la voz de sus docentes”. En el trabajo se analizan, desde la experiencia de los docentes, las condiciones educativas que permiten o impiden a los estudiantes venezolanos integrarse al sistema educativo colombiano. Entre las conclusiones más importantes se encuentra la identificación de una serie de factores que, por un lado, facilitan la buena acogida por parte de las instituciones educativas, mientras que, por otra parte, existen dificultades relacionadas con la falta de herramientas para afrontar circunstancias potencialmente generadoras de situaciones de conflicto.

El quinto artículo, escrito por Diego Barragán, Luis Enrique Quiroga y Wilson Acosta, se titula: “Resistencia a la precariedad tecnológica en escuelas rurales colombianas durante el cierre por la Covid-19”. En el trabajo se analizan algunas resistencias a la precariedad tecnológica durante el cierre de las escuelas rurales en Colombia por la pandemia de la Covid-19.

Los autores del sexto artículo son Jannette Trejo y Rubén Oliver Espinoza, y se titula: “La precariedad en los programas de inclusión de tecnología en la educación básica en México en el siglo XXI”. En el trabajo se analizan los siete programas públicos de inclusión de tecnología en la educación que distintos gobiernos mexicanos han implementado desde 1997 hasta 2021. A partir de una investigación documental (exploratoria y descriptiva) se señalan deficiencias en la gestión pública, la persistencia de condiciones precarias en infraestructura básica, el diseño de los programas desde una lógica instrumentalista de la tecnología educativa y la concepción tecnocentrista del proceso educativo.

El séptimo artículo escrito por Tabata Contreras, Enrique Baleriola y Héctor Opazo, se titula: “Precarización de la Educación para Jóvenes y Adultos. La configuración de políticas educativas en el contexto neoliberal chileno”. El objetivo de este trabajo ha sido describir las acciones que los diferentes decretos y normativas legales ejercen en la planificación actual de la modalidad de Educación Para Jóvenes

y Adultos (EPJA) en Chile. Desde la Teoría del Actor-Red, siguiendo un marco cualitativo, se analiza cómo se constituye esta modalidad desde las normativas vigentes desde el año 2000 hasta 2020. Se concluye que en la actualidad, EPJA ha sido gravemente precarizada desde el marco normativo de la nueva gestión pública, no solo por la falta de recursos, sino también por las escasas posibilidades de actuación en su mejora y desarrollo, arriesgando su continuidad y el derecho a la educación de esta población.

Firman la autoría del octavo artículo Macarena Trujillo-Cristoffanini, Judith Muñoz- Saavedra, Carmen Cares-Mardones y Paola Contreras-Hernández, bajo el título: “Género y Precarización del empleo y los cuidados: Consecuencias de la pandemia para profesoras de educación infantil y primaria en Chile”. A partir de un estudio cualitativo, en el trabajo se analizó, desde una perspectiva de género, la situación de precariedad laboral que viven las profesoras de educación infantil y educación primaria en Chile, situación agravada por la pandemia. En el artículo se da cuenta de que la gestión de las autoridades educativas y de las escuelas durante la pandemia, es visualizada por parte de las entrevistadas como incongruente con la realidad, tanto del profesorado como del estudiantado chileno.

El noveno y último artículo que forma parte de este dossier ha sido escrito por Carla Fardella, Nicolas Trujillo y Axel Koc, y se titula: “Disposiciones subjetivas a la precariedad en la academia en Chile: entusiasmo, mérito y asociatividad”. A partir de la realización de 60 entrevistas a académicos y académicas con diferentes condiciones laborales en Chile, se describen las diferentes disposiciones del personal académico en torno a la incertidumbre e inestabilidad del trabajo en la educación superior. Los principales hallazgos de este trabajo señalan que la precariedad entretiene incómodas complicidades con aspectos centrales de la cultura académica, tales como la vocación, la meritocracia y la excelencia.

3. Consideraciones finales

El espíritu que animó el presente monográfico ha sido la inquietud por explorar y conocer cómo se están analizando, desde la academia, los desafíos que enfrenta el campo educativo respecto a la precariedad y la inseguridad generada por la preponderancia del modelo hegemónico neoliberal. Intentábamos vislumbrar modos de “interrupción” de las lógicas educativas dominantes y los procesos que esto desencadenaba, tanto en los propios actores involucrados dentro de la escuela, como en las “estructuras” o movimientos fuera de la escuela. Al mismo tiempo, nos interesaba reconocer algunas relaciones en las que se podía evidenciar la conexión entre las tradiciones y las propuestas de dicha academia y las experiencias concretas de producción y reproducción de precariedades e inseguridades. Será el lector o lectora quien deba juzgar si estas intenciones lograron materializarse.

Finalmente, consideramos que la elección final de estos nueve trabajos permitirá al lector aproximarse a diferentes situaciones de precariedad que proliferan en los sistemas educativos y en los centros escolares del mundo, bajo el manto del neoliberalismo. Todo ello, con la finalidad de desvelar problemáticas que puedan ser abordadas a través de profundas reformas que prioricen el bienestar comunitario, institucional y profesional. Así mismo, más que una crítica reprobatoria es una

llamada a ahondar en su interpretación y tomar la categoría de precariedad para, a la luz de esta, leer y releer procesos educativos en el giro neoliberal.

4. Referencias

- Alós, J. L. (2019). *Crítica de la razón precaria: la vida intelectual ante la obligación de lo extraordinario*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Bauman, Z. (2015). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Madrid: Gedisa.
- Ball S.J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers, *Journal of Education Policy*, 30(3), 299-301, <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271>
- Ball S.J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046-1059. <https://doi.org/10.1177/1478210316664259>
- Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38(6), 657-668. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Madrid: Paidós.
- Castel, R. (2015). *La inseguridad social: ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- De Sousa-Santos, B., Rivera-Vargas, P. Ferrante, L. y Herrera, G. (2022). Epílogo. Hacia una educación de la resistencia. Diálogo con Boaventura de Sousa Santos. *Revista Izquierdas*, 51. 1-11.
- Díez-Gutiérrez, E. J. D. (2022). *Pedagogía antifascista: Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Edwards, A. & Mackenzie, L. (2005). Steps towards participation: The social support of learning trajectories. *International Journal of Lifelong Education* 24(4), 287–302
- Erstad, O., Miño, R., & Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar*, 29(66). 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>

- Fardella, C., y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79.
- Giddens, A. (1993): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giroux, H., Filippakou, O., & Ocampo-Torrejón, S. (2021). Pedagogía Crítica en la Era del Autoritarismo: Desafíos y Posibilidades. *Izquierdas*, 50, 2083-2102. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492021000100203>
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P., & Passeron, E. (2020). Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-7.
- Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Lorey, I. (2015). *State of insecurity: Government of the precarious*. London: Verso Futures.
- Neut, P., Miño-Puigcercós, R., y Rivera-Vargas, P. (2022). ¿Existe un contra-curriculum oculto? Resistencias y vincularidades en la experiencia escolar del estudiantado chileno. *Revista Izquierdas*, 51, 1-28.
- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 89-89. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Pérez-Orozco, A., & Agenjo-Calderón, A. (2018). Economía feminista: viva, abierta y subversiva. *Dossieres EsF*, 29, 6-10.
- Rivera-Vargas, P., Neut-Aguayo, S., & Neut-Aguayo, P. (2020). Monográfico Educación, reproducción y alternativas contrahegemónicas. *Izquierdas*, 49, 2066-2082. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492021000100202>
- Rivera-Vargas, P., Miño-Puigcercós, R., Passerón, E., & Herrera Urizar, G. (2021). ¿Hacia dónde va la escuela? Resignificar su sentido en la era del COVID-19. *Psicoperspectivas*, 20(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue3-fulltext-2401>
- Reimers, E., & Martinsson, L. (2016). *Education and Political Subjectivities in Neoliberal Times and Places*. London: Routledge.
- Sancho-Gil, J. M., Rivera-Vargas, P., & Miño-Puigcercós, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 61-75. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1666873>

- Simbürger, E., & Neary, M. (2016). Taxi professors: academic labour in Chile, a critical-practical response to the politics of worker identity. *Workplace: A Journal for Academic Labor*, 28. <https://doi.org/10.14288/workplace.v0i28.186212>
- Stetsenko, A. (2019). Radical-transformative agency: Continuities and contrasts with relational agency and implications for education. *Frontiers in Education*, 4, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00148>
- Vicent, L. (2018). Tiempos de precariedad. Una mirada multidimensional a la cuestión precaria. *PAPELES de relaciones ecosociales y cambio global*, 140, 35-49
- Wallerstein, I. M. (2001). *El capitalismo histórico*. Madrid: Siglo XXI.

página intencionadamente en blanco / page intentionally blank