

IDENTIDADES (IM)POSIBLES EN LAS MOVILIZACIONES POR LA EDUCACIÓN: NARRATIVAS DESDE UN ANTAGONISMO

Debate o discusión en teoría social.

GT20 – Protestas y movimientos sociales.

Marcela Mandiola, Alejandro Varas, Nicolás Ríos, Pablo Salinas

RESUMEN

Durante el año 2011 y 2012 en Chile se desarrolló un movimiento social nacional, primordialmente estudiantil, que buscaba, manifestar su descontento frente a la mercantilización de la educación y proponer transformaciones estructurales al modelo capitalista-neoliberal que lo sustenta. Como profesores y estudiantes universitarios, los autores de este trabajo fuimos parte de dicho movimiento. El movimiento nos colocó en una situación problemática, en lugares de borde o posiciones híbridas, entre el conflicto de dichos idearios reivindicativos y las lógicas neoliberales en la academia. Para lo docentes, unirse explícitamente a las protestas significaba “morder la mano que da de comer”. Es esa (im)posibilidad de participación, y aquellas tensiones subjetivas que ella implicó, la que queremos analizar en este trabajo.

Palabras clave: identidades académicas, educación, movimiento social.

LA MERCANTILIZACIÓN DE CHILE Y DE SU EDUCACIÓN

Mucho se ha escrito acerca del proceso que Chile sufrió durante su pasado reciente (Brunner 1981, Drake & Jaksic 1999, Larraín 2001, Moulian 2002, Salazar & Valderrama 2000, Tironi 1985). Como muchos autores han planteado, los cambios políticos, económicos y culturales que el gobierno de Pinochet impuso sobre nuestra sociedad pueden ser considerados como un *proceso revolucionario* (Brunner 1981, Drake & Jaksic 1999, Moulian 2002, Tironi 1985); ello debido a que dicha experiencia transformó Chile en un fenómeno particular de neo-liberalismo convirtiéndolo en el “*Modelo Chileno*” (Drake & Jaksic 1999). Esta denominación abarca los amplios aspectos históricos que dieron forma a la racionalidad neo-liberal que hoy inspira nuestra sociedad; esta cambió social, cultural y tecnológicamente, y una nueva riqueza fue creada a través de la formación de nuevos grupos económicos. Para el final de los ‘70 se había comenzado a hablar del *milagro chileno*.

Chile atravesó un largo proceso de transición desde la dictadura hacia la actual democracia. Augusto Pinochet fue derrotado en un plebiscito público en 1988; una mayoría ciudadana dijo NO a su declarada intención de continuar ejerciendo el poder. Sin embargo, y a pesar de esta evidente victoria de la Resistencia a la dictadura, los políticos democráticos negociaron con aquellos todavía poderosos partidarios del régimen militar con el propósito de llevar a cabo un proceso de transición pacífico. Este fue el comienzo de la llamada “democracia de los consensos” en Chile. Una de las condiciones fundamentales de la democracia de los consensos fue la autonomía de la esfera económica, de modo de protegerla de los cambios políticos contingentes, así la continuidad de la política neoliberal establecida por los militares quedaba asegurada (Larraín, 2001).

Los nuevos gobiernos modificaron aspectos políticos y sociales luego de recuperar la democracia, sin embargo muchos otros ámbitos permanecieron igual. Por ejemplo, los grupos económicos y políticos dominantes permanecieron, aunque se alteró el modo de ejercer la dominación. El terror y el miedo ya no fueron necesarios, pero el objetivo central del proceso transformacional forzó al ala democrática a dejar instalado en su lugar el modelo neo-liberal. A través de ‘enclaves

autoritarios' (Garretón en Salazar, 2000), tales como nuestra Constitución y la fuerte influencia de algunos agentes (la derecha política, los militares y los grupos económicos), el modelo social y productivo fue 'naturalizado' aún más desde los grupos de poder post-autoritarios. Por lo tanto, es posible considerar nuestra realidad actual como una democracia tecnocrática y de baja intensidad, en la cual el individualismo y los componentes del consumo son lo más importante (Moulian, 2002).

Dicha 'revolución capitalista' (Moulian, 2002) impactó de manera particular al modelo educativo, siendo éste uno de los ámbitos en que se implementaron más reformas estructurales (Puga, 2011; Redondo, 2009; Larrañaga, 1995). Las reformas de la dictadura dan paso a una descentralización de las políticas educacionales del Estado hacia los Municipios, lo que cambia el rol del Estado como garante de la educación reduciéndolo a un mero subsidiario de la misma (Larrañaga, 1995). En conjunto con la municipalización de la educación, se implementa la Ley de Subvenciones de 1981 (Núñez, 1997; Redondo, 2009). Esta ley promulgaba la disminución del gasto social, dando espacio al surgimiento de las privatizaciones a nivel país, y garantizando acceso gratuito sólo a niveles mínimos de educación (Redondo, 2009). En la educación superior se crean las universidades privadas, y las universidades tradicionales (fundadas antes de la reforma de 1981) reciben un 30% de financiamiento del Estado. Dichas universidades tradicionales no son estatales, sino que poseen una personalidad jurídica privada (MINEDUC, 2011),

Las políticas educacionales que siguen a este periodo, más que crear grandes cambios reafirman la lógica de mercado en el modelo educacional, la también llamada "mercantilización de la educación" (Santa Cruz, 2006). Es este escenario el que contextualizó al movimiento estudiantil del año 2011. Dicha mercantilización ha penetrado hasta el más profundo quehacer interno de la educación superior; hoy en día todo académico debe realizar una labor profesional 'privada' dentro de las instituciones. Siendo la matrícula estudiantil el fuerte del financiamiento universitario, la mayoría de los esfuerzos laborales se concentran en la docencia de pregrado, por lo que la atención de la gestión universitaria está puesta principalmente en las necesidades de esta docencia y el reclutamiento de nuevos estudiantes. No obstante, los tradicionales tres estamentos universitarios, a saber docencia, investigación y extensión, siguen en pie en términos de exigencias de desempeño. Si bien el pregrado, y con ello la docencia, tienen una relevancia indiscutible por su aporte monetario, la investigación y la extensión se exigen en la misma medida. La diferencia radica en que todas y cada una de dichas actividades debe ser rentable, en sí misma, es decir no generar gastos, solventarse de manera autónoma y además entregar ganancias tangibles. Con ello los profesores deben realizar las tres tareas simultáneamente, con altas exigencias de productividad, mirando siempre indicadores numéricos para saber dónde se ubican en términos de competencia y además buscando individualmente el modo de financiar los recursos para lograr dichos objetivos. La lógica de mercado que denuncian los estudiantes, que los convierte en 'endeudados' antes que profesionales, es la misma lógica que convierte a sus profesores en gestores individuales de productos académicos, donde la institución universitaria al igual que el Estado tiene sólo un rol subsidiario pero no garante. Esta 'realidad' no es denunciada durante las movilizaciones del 2011, ni siquiera visibilizada. Develarla significa "morder la mano que da de comer".

IDENTIDADES ACADÉMICAS EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

Este fenómeno de mercantilización de la educación superior ha sido estudiado ampliamente desde hace varias décadas, principalmente en Europa y Norteamérica. Las nociones de "academic capitalism" (Slaughter and Leslie, 1997; Slaughter & Rhoades, 2004) y "entrepreneurial university" (Henkel, 2000) han puesto sobre la mesa los modos en que la educación superior en estos países ha adoptado lógicas de gestión empresarial al servicio de la generación de plusvalía en perjuicio de su misión educadora y formadora, a la vez que ha desplegado dispositivos de sujeción laboral propios de las nuevas formas de explotación en el siglo XXI. Es sobre todo esta segunda dimensión la

que nos interesa profundizar, prestando atención a las posiciones que ocupan los académicos en este nuevo contexto de trabajo amparado en el llamado “nuevo management público”, y a cómo sus identidades son performadas desde aquellas apelaciones sociales e institucionales.

En esta misma línea de investigaciones, la preocupación en torno a la construcción identitaria de los académicos ha sido también profundizada desde mediados del siglo pasado, especialmente en Inglaterra y Estados Unidos. “The Academic Man. A study in the sociology of a profession” (Wilson, 1942), y “The British Academics” (Halsey & Trow, 1971) son ejemplos pioneros de esta línea de investigación, la cual, sin embargo, tomó décadas en incorporar dentro de sí análisis relativos a los modos de dominación social, económica y política. En este eje último de conversación, desde la sociología, emerge “Homo Academicus” (Bourdieu, 1984), al que posteriormente le siguen variados trabajos desde la década de los ‘90 en adelante, que conciben a la institución de educación superior como una McUniversity (Parker & Jary, 1995; Prichard & Willmott, 1997). Esta visión profundiza en la comprensión de las subjetividades de los académicos, en tanto identidades atravesadas por las lógicas de gestión empresarial o managerial, en donde docencia e investigación se transforman en actividades conducentes a la producción de mercancías educativas cuantificables y evaluables (asignaturas, artículos, conferencias, etc.) hacia el cumplimiento obligado de ciertos estándares de eficiencia y eficacia de la universidad corporativizada.

Si bien Latinoamérica no se halla exenta de aquellos procesos de ensamblaje identitario — variadas publicaciones dan cuenta de un interés investigativo sobre este tema (Aguirre, 1989; Ibarra, 2002, 2005; Frías & Murga, 2009; Landesman & Hickman, 2010) —; en Chile la situación es diferente. Justamente en el llamado “experimento neoliberal”, y dado el amplio cuestionamiento público y teórico a la mercantilización de la educación superior, sorprende el silencio que los académicos mantienen sobre sus propias subordinaciones y resistencias a dicha lógica. Silencio que además se evidencia en la producción académica y en la investigación, no en las quejas cotidianas y privadas de dichos académicos. Es así posible hablar de una falta de problematización de sus prácticas, o en otras palabras, no se ha identificado aún un problema. Esto se evidencia en la adopción acrítica de las estrategias de la gestión capitalista lo que termina por articular una cotidianeidad laboral individualista, competitiva, autointensificada y sustentada en muchos casos por recursos personales (Ashcraft 2008). La productividad académica, materializada especialmente a través de la investigación y las publicaciones, se erige como el modo de mostrar y evaluar desempeño, la cual se concentra más en la cantidad que en el contenido de sus propuestas. Es así que la academia nacional ha adoptado los estándares y modos de funcionamiento impuestos a través de un modelo foráneo lo que construye un sistema de objetividades, identidades y significados que aparecen como naturales e inevitables. Productividad que da cuenta de los procesos de poder y resistencia en otros contextos, por ejemplo el de los estudiantes o docentes secundarios, pero no en el propio campo. Desatender la productividad y desafiar la jerarquía organizacional para ubicarse del lado de la disidencia es por lo menos una doble falta: abandonar el trabajo y promover cambios que desestabilizan el modo de hacer las cosas. La resistencia dentro de la academia ha tendido a quedar encapsulada en el silencio o en el cinismo, estrategias que finalmente tienden a solventar la misma práctica que intentan desestabilizar (Contu, 2008).

Una excepción a este silencio ha sido el trabajo de Sisto (2005, 2007), quién, en el contexto del capitalismo académico chileno, ha analizado la construcción discursiva de las identidades de los docentes e investigadores en la universidad, como trabajadores precarios, flexibilizados, trivializados. Según el autor, las universidades en nuestro país arriendan a los trabajadores su capacidad de trabajo mediante una prestación de servicios, que legalmente permite a las empresas hacerse de empleados sin una relación contractual estable; son los llamados “profesores hora”, quienes sólo realizan docencia, ramo a ramo (Gobierno de Chile, Decreto con Fuerza de Ley N° 3.541, 1980), situación que afecta aproximadamente al 70% de los académicos del país.

En una línea epistemológica y metodológica cercana a la anterior, nos apoyamos en el trabajo de Laclau y Mouffe (1985), quienes plantean una concepción de la identidad desde lo discursivo, en el contexto de una teoría política posfundacional, llamada teoría del discurso político. Dicha mirada es fruto del cuestionamiento que realizan al marxismo ortodoxo, desde los aportes de Gramsci, los estudios discursivos, y el psicoanálisis lacaniano. Desde allí, entendemos la construcción de las identidades académicas como procesos políticos de articulación hegemónica en un terreno plenamente discursivo. Concebir la discursividad de estos fenómenos e identidades en juego implica otorgarles un estatuto ontológico absolutamente relacional o diferencial, es decir no poseen esencia última o en-sí fundante; al contrario, existen “sólo a través de sus diferencias con otras acciones posibles y con otros elementos significativos” (Laclau y Mouffe, 1985, p. 92).

En este sentido, afirmamos que las identidades académicas son más bien momentos o “posiciones de sujeto” dentro de un sistema de referencias constituido por diversos discursos que atraviesan y construyen a la universidad; sistema que está en constante movimiento o dispersión, debido a la contingencia de las articulaciones existentes en ella y a la imposibilidad de fijar su sentido de una vez y para siempre. Esta concepción de la subjetividad de los trabajadores académicos implica comprender su contexto social como una articulación de posiciones en torno a un antagonismo; desde allí lo social se define como una plenitud imposible, producido por una falta inherente al sistema, que si bien impide la satisfacción absoluta o universal de las demandas, posibilita el movimiento o contingencia de las articulaciones hegemónicas fijadas. Afirmaremos entonces que, en las movilizaciones de 2011-12, emerge un antagonismo en la sociedad chilena, el cual atraviesa a las identidades académicas, y apela a que establezcan sus posiciones políticas al respecto. Aquella posición se constituye como una (im)posibilidad, dadas las condiciones laborales en las que trabajan y el modelo económico político que las sustenta.

NARRATIVAS DOCENTES EN LAS MOVILIZACIONES DEL 2011-12

Para comprender el posicionamiento de los docentes de las universidades chilenas en el contexto de las movilizaciones, en tanto trabajadores de dichas empresas, cabe aclarar que, aunque en su mayoría nos identificamos con el estudiantado en la crítica a un modelo educativo empresarial, también experimentamos a la vez un proceso de distanciamiento. Tanto estudiantes como académicos en su gran parte compartimos, durante dicho proceso y hasta ahora, un horizonte político similar: un diagnóstico acerca de la crisis de la educación y un conjunto de propuestas orientadas a la gratuidad, la calidad y la democratización. Mas, nuestras condiciones de flexibilidad y precariedad laboral favorecieron que el profesorado universitario, en su mayoría, no se uniese a los estudiantes en un grupo de acciones paralelas a las marchas: los paros y las tomas.

“El movimiento estudiantil me encuentra desempeñándome como profesora hora en una de las llamadas universidades tradicionales. Los paros y movilizaciones vinieron a alterar el curso normal de las clases que yo dictaba, y luego, la toma de la Escuela terminó por impedir el término del ramo en su modalidad acostumbrada, al tiempo que, al igual que todos mis colegas, no tuve más acceso al campus. Como profesora hora yo acudía a sus dependencia sólo una vez por semana cuando me tocaba dar clases, entraba directo a mi sala y al terminar volvía a mis actividades personales. La toma interrumpió esta cotidianidad agudizando así esa relación distanciada con la institución. En lo personal yo apoyaba de manera clara y abierta los reclamos que los estudiantes hacían en sus manifestaciones por lo que suspender mi docencia para colaborar en ellas (o no entorpecerlas) no era un problema. Lo que sí viví como un conflicto fue la posición pasiva y silenciosa que adopté. No formaba parte de la planta docente de la Escuela por lo que ni yo, ni mis colegas en mi misma

posición, éramos convocados a reuniones ni participábamos en modo alguno en la toma de decisiones que luego representaría al cuerpo docente frente a los acontecimientos de la movilización. Nuestras mismas remuneraciones se encontraban en entredicho; al no estar prestando servicios no 'debíamos' recibir paga. Una mordida a 'la mano que da de comer' implicaba el riesgo de ser excluida completamente del sistema. Opté por el silencio”.

Los paros y tomas fueron, para los estudiantes y parte de la ciudadanía, modos de protestar ante la educación de mercado y la complicidad del Estado. Constituyeron modos de hacer un llamado de atención a las autoridades, muy distinto al de las marchas y protestas; a través de éstos no sólo se expresó a viva voz una crítica colectiva, sino que además se impidió a los empresarios continuar con el funcionamiento normal de sus empresas, en este caso, las universidades. La paralización de actividades nos hizo un llamado directo como docentes, y nos interpeló a tomar una posición en este conflicto; la toma de las dependencias físicas hizo un llamado de iguales características a las autoridades universitarias, tanto a sus directivos como a sus dueños. Las tomas y paralizaciones constituyeron acciones mucho más radicales que las marchas y las intervenciones artísticas en espacios públicos; radicalidad dada por cómo estas llevaron la protesta de la calle al espacio mismo del campus. Este viaje de las calles a los recintos universitarios instaló las demandas, ya no en un espacio público, sino al interior de la propiedad privada; ello provocó una alarma en las autoridades, comenzó a inquietarnos como docentes más cercanos a las demandas estudiantiles, e incluso fraccionó a los mismos estudiantes entre ellos.

Para los académicos en general, estas acciones tensionaron las relaciones con lo estudiantil debido al menos a tres situaciones. En primer lugar, quien se desenvuelve en la toma se convierte en un actor social identificado con la posición estudiantil, en contra de las autoridades; quedando visiblemente expuesto ante los ojos de aquellas y por tanto bajo riesgo de acciones que podrían significar su desvinculación de la institución, entendiéndose que la paralización de actividades y ocupación de espacios son actos que el Estado actualmente intenta penalizar calificándolos como delictivos¹. En segundo lugar, los paros y sobre todo las tomas van construyendo en los académicos un imaginario relativo a la pérdida del lugar de trabajo, debido a que éstas se prolongan en 2011 durante varios meses, sin que el conflicto se resolviera; al contrario, éste se acentuaba. La ocupación del lugar de trabajo desemboca en una preocupación ante una posible pérdida del empleo, y con ello la urgencia de mantener economías familiares, de sobrevivir en un contexto de competencia voraz para los académicos en Chile. Por último, las tomas de las dependencias universitarias involucraron en varias ocasiones el ingreso por parte de los estudiantes a espacios privados, como oficinas y objetos personales; una parte de los académicos experimentan este hecho como un acto de agresión hacia ellos que violaría su intimidad.

De este modo, los paros y las tomas contribuyeron a construir un antagonismo entre estudiantes y profesores alrededor de las posiciones que cada uno de dichos actores ocupa en la práctica social de la educación superior. Las tomas especialmente fueron una manifestación de los estudiantes que, en un intento por radicalizar sus demandas, ‘invaden’ un espacio que es compartido, expelen de ese espacio a quienes parecen representar y personificar la articulación hegemónica que intentan desestabilizar, a saber autoridades y profesores, y por tanto, todos ellos deben quedar fuera de la toma. Así también quedamos fuera de la toma aquellos que podríamos haber estado dentro debido a nuestras

¹ El proyecto de ley de “Fortalecimiento del orden público” -conocida como “Ley Hinzpeter”- recientemente aprobado por la Cámara de diputados, propone “una responsabilidad penal para quienes participen o hayan incitado, promovido o fomentado, desórdenes (...) como paralizar o interrumpir algún servicio público (...); son desórdenes públicos penalmente relevantes los que importan, mediando fuerza o violencia, invadir, ocupar o saquear viviendas, oficinas, establecimientos comerciales, industriales, educacionales, religiosos o cualquiera otro, sean privados, fiscales o municipales” (Piñera, S.; Hinzpeter, R. & Ribera, T.; 2011, p. 8-9).

precariedades. Sin embargo esa fue la identidad imposible de ocupar, la de un trabajador descontento con su contexto laboral. Haber establecido aquí, como profesores precarizados, una diferencia con las autoridades nos ponía en un riesgo.

Sin embargo, la toma permitió la presencia de otro tipo de trabajadores académicos precarizados: los llamados ayudantes, una figura intermedia entre lo estudiantil y lo laboral (Valenzuela & Ortiz; 2012). Ellos son la expresión de otra forma de flexibilización y precarización laboral en las universidades, quienes, siendo estudiantes en las movilizaciones por la educación, experimentaron a la vez tensiones identitarias desde su condición de trabajadores.

“Como estudiante en sus últimos años de carrera, participé junto a mis compañeros en el paro y la toma, y mediante múltiples actividades destinadas a diversificar las acciones de protesta universitaria. En la toma, las salas que eran usadas por los profesores para realizar reuniones y tomar decisiones, las ocupamos para organizarnos, y para nuestras actividades cotidianas, como comer y dormir. Es allí mismo en donde mi posición de trabajador también emerge para materializar sus prácticas: la toma se vuelve un espacio de trabajo en la medida en que las labores propias de la docencia son efectuadas desde mi lugar de ayudante. Mientras los demás estudiantes organizan actividades de protesta, de auto-formación, o de recreación, muchas de las veces me vi a mí mismo planificando clases o corrigiendo evaluaciones, etc. El espacio de la toma construyó relaciones de amistad y compañerismo entre quienes participaron de tal espacio. Es por ello que la vuelta a clases programada por las universidades en el verano de 2012 afectó fuertemente los ánimos de dichos estudiantes. Me reencontré con amigos y compañeros con los que compartí, ahora ellos estando en la posición de alumno y yo en la de ayudante; ahora yo les hacía clases y calificaba sus aprendizajes. La posición de ayudante la experimenté y la experimentamos por meses como un simulacro, luego de haber estado codo a codo con los estudiantes en la toma. Sin embargo, ciertamente nunca dejé de ser trabajador y nunca dejé de trabajar aunque fuera en la toma, en el paro, y en las movilizaciones”.

Los ayudantes, si bien, son trabajadores en la medida en que reciben un salario por las actividades que realizan, poseen –en su mayoría- varias diferencias con los académicos, de las cuales aquí es útil señalar dos. En primer lugar, su trabajo no se traduce en una fuente de ingreso vital como en el caso de los docentes, debido a que es un monto demasiado pequeño como para permitirlo, en comparación a los ingresos económicos de sus familias y/o terceros. En segundo lugar, en términos de trabajadores dedicados a la docencia, representan el último escalafón dentro de una tullida jerarquía universitaria; los ayudantes trabajan sin contrato, lo cual tiende a invisibilizar su existencia y sus demandas por parte de sus empleadores. En este contexto, para los ayudantes, el paro y la toma no significan sucesos que atenten gravemente contra dicha subsistencia económica planteada; al contrario, su invisibilidad permite tanto su participación política explícita en las movilizaciones, como su presencia física en las dependencias tomadas de la universidad: al final del día, para las autoridades, son tan sólo estudiantes.

Si bien, existe para los ayudantes una posibilidad de “morder la mano que da de comer” al participar de las movilizaciones y sus diversas expresiones, ello no disuelve en ningún caso el antagonismo existente entre trabajadores y estudiantes. Acciones como planificar o evaluar actividades pedagógicas en la toma pueden ser significadas como contrarias a los intereses estudiantiles y por tanto colocadas al otro lado de la frontera; asimismo, la horizontalidad de las relaciones de poder tejida con los estudiantes en la toma parece tan sólo un breve paréntesis, ésta se verticaliza nuevamente al normalizarse el quehacer universitario, después de las movilizaciones.

En el caso de los “profesores hora”, el silencio y la pasividad se muestran claramente. Las condiciones de flexibilidad laboral y el distanciamiento con el espacio universitario, cuestionan las posibilidades para una participación política explícita. Cualquier intento de involucramiento en este caso podría implicar un despido, una cesantía, una vivencia de marginalidad. Los paros y tomas agudizan el distanciamiento ya que las universidades se transforman en espacios políticos para los estudiantes, en donde los profesores tienen una difícil cabida. En el caso de los ayudantes, aquella tensión y ambivalencia se expresan debido al tránsito entre lo estudiantil y lo laboral. Lo político es posible por la posición de estudiante y el carácter informal de su labor, sin embargo esta posibilidad nos habla nuevamente de una imposibilidad para los profesores hora, es decir, para la mayoría de los docentes universitarios en este país: las posibilidades desaparecen cuando se deja de ser estudiante para transformarse en trabajador, es decir, al convertirse en profesor. Lo posible queda reducido a lo meramente estudiantil nuevamente.

ANTAGONISMOS E IMPOSIBILIDADES EN (EL) MOVIMIENTO

Aparecen así dos tipos de relación antagónica presentes en las movilizaciones de 2011-12. Por un lado, se hace patente el antagonismo entre el movimiento social por la educación y los grupos económicos asociados al estado subsidiario. Sin embargo, estando tanto estudiantes y académicos —en términos generales— a favor de las demandas del movimiento, emerge entre ellos un segundo antagonismo, debido a los diversos significados atribuidos a la toma y el paro como modos legítimos de protesta, en el caso analizado. Sin embargo ¿en qué sentido esta pluralidad de sentidos implica una imposibilidad para los académicos?

Laclau nos aclara que por antagonismo no concibe una oposición de fuerzas materiales, o una contradicción lógica conceptual: “en el caso del antagonismo nos encontramos con una situación diferente: la presencia del «Otro» me impide ser totalmente yo mismo. La relación no surge de identidades plenas, sino de la imposibilidad de constitución de las mismas” (Laclau & Mouffe; 1985, p. 168). Un antagonismo entonces es una fractura en lo social que da cuenta, de modo visceral, de la imposibilidad de los sujetos antagónicos por constituirse como plenitudes políticas. La imposibilidad no trata de una supuesta inexistencia de las identidades, o de una futura inviabilidad de sus proyectos subjetivos; más bien nos habla del carácter precario, parcial o incompleto de las identidades, dadas las múltiples tensiones y apelaciones de las cuales son objeto.

Ambos antagonismos presentados dibujan diversas imposibilidades identitarias en cada uno de los actores partícipes. En el primer antagonismo, los estudiantes y demás actores sociales no pueden constituirse como identidades plenas ya que no participan de la educación que desean, es decir, una sin fines de lucro, gratuita, y democrática. Es debido a ello que “paralizan” y se “toman” sus identidades, dejando de ser estudiantes mientras exista tal antagonismo; de esta manera, el empresariado también ve amenazada su subjetividad, en tanto la actividad lucrativa de las universidades podría cesar. En el segundo antagonismo —el cual es de nuestro especial interés— los estudiantes, siendo actores políticos del movimiento, experimentan la imposibilidad de transformar el sistema que critican, y ello en gran parte se relaciona con la no articulación de su bloque con el de los trabajadores académicos, lo cual les permitiría acentuar el antagonismo con el gobierno.

Mas, en este segundo antagonismo, los académicos se narran aquí desde una imposibilidad identitaria doble. Por un lado, imposibilidad de ser lo que eran antes, es decir, trabajadores en el espacio universitario, debido al paro y la toma de las dependencias que son el escenario que da vida a las prácticas que performan su identidad. Pero además, imposibilidad de ser lo que podrían ser después, es decir, actores relevantes en las movilizaciones del 2011-12, apoyando explícitamente a los estudiantes, criticando abiertamente el sistema en el cual trabajan, reconociendo abiertamente su silencio desde las posiciones que encarnan. Esta doble imposibilidad, identitaria y política, se explica

por la posición que los académicos ocupan en relación a los dos antagonismos presentados: su lugar no es ni el de los actores sociales de la movilización, ni el de los dueños o autoridades de las universidades. De este modo vemos que, aunque las imposibilidades atraviesan a las diversas identidades en este campo de antagonismos, el caso de los trabajadores académicos merece especial atención.

Un pasaje desde esta imposibilidad identitaria hacia su posibilidad en el terreno de lo político plantea la problemática de la exclusión. Como plantea Lacan, respecto a la lógica de la alienación: “¡La bolsa o la vida! Si elijo la bolsa, pierdo ambas. Si elijo la vida, me queda la vida sin la bolsa, o sea, una vida cercenada” (Lacan, 1964, p. 79). Es la lógica de la resistencia o la subsistencia, si escojo la resistencia soy excluido, y la resistencia deja de ser también; si escojo el trabajo mi resistencia es imposible. En palabras de Contu (2008) morder la mano que da de comer podría ser considerado un “Real acto de resistencia”, aquel donde las consecuencias implican cambios importantes en las redes sociosimbólicas en las cuales nuestra vida encuentra sus sentidos. El costo está asociado a cuanto dependemos nosotros de esos mismos significados. Un Real acto de resistencia, dice Contu, es un “acto imposible, un acto que no puede predecirse ni controlarse” (p. 374). Un acto con consecuencias devastadoras.

Ratificar nuestra disidencia a través de la participación del movimiento estudiantil hubiese sido la amenaza constante de una posible exclusión. El silencio, la pasividad, la tensión y la ambivalencia, expresadas en las experiencias relatadas nos hablan de cómo somos forzados a ocupar una posición (im)posible al interior del movimiento. Ambas experiencias dan cuenta de una imposibilidad de ser y hacer en lo político como trabajador en la academia, como docente universitario. Subjetividades imposibles, identidades imposibles, imposibilitadas de lo político, imposibilitadas para posicionarse en un movimiento social que los apela directamente como actores protagónicos. Morder la mano que da de comer implica comer de ella a la vez que se muerde. En este caso morder implica dejar de comer: exclusión. Comer implica dejar de morder: imposibilidad. Las identidades académicas en Chile se construyen como sujetos que, o muerden, o comen, pero en donde ambas opciones están clausuradas para realizarse simultáneamente. “Morder la mano que da de comer” es una metáfora de dicha posición rígida y tensa. La construcción de nuevos antagonismos que den posibilidad a nuevas posiciones de sujeto dentro de esta articulación pasaría por desafiar dicho entendimiento. Si podemos hoy hablar de nuestras experiencias en un contexto académico, formal, debiera representar la posibilidad de ‘mostrarle los dientes’ a la mano de comer, pero no morderla.

BIBLIOGRAFÍA

- AEDO, C. Y SAPELLI, C. (2001). El sistema de vouchers a la educación: una revisión de la teoría y la evidencia empírica para Chile. *Estudios Públicos* 82, Otoño, 35-82.
- AGUIRRE, G. (1989). Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios en México.
- BOURDIEU, P. (1984). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BRUNNER, J. J. (1981). *La Cultura Autoritaria en Chile*. Santiago: FLACSO.
- BUTAZZONI, F., J. MUNITA, et al. (1978). *La planificación en Codelco-Chile. Simposio de la Planificación Estratégica en la Empresa Chilena: Documentos y Análisis*. Concepción, Chile, Universidad de Concepción.

- CLARCK, J. & NEWMAN, J. (1997). *The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare*.
- CONTRERAS, J. & SPENCER, E. (2002). "MBA Education in Latina America: The Case of Chile." *Journal of Education for Business* September/October 2002: 51 - 55.
- CONTU, A. (2008) "Decaf Resistance: On Misbehavior, Cynicism and Desire in Liberal Workplaces" *Management Communication Quarterly* Vol 21 (3) 364: 379
- DRAKE, P. & I. JAKSIC (1999). *El Modelo Chileno: democracia y desarrollo en los 90*. Santiago, LOM Ediciones.
- FLEMING, P. & SPICER, A. (2008) " Beyond Power and Resistance: New Approaches to Organizational Politics" *Management Communication Quarterly* Vol 21 (3) 301:309
- FOUCAULT, M. (1997). *Ethics*. New York, New Press.
- FRIAS, G.; MURGA, M. (2009). *La construcción de la identidad del docente universitario a partir de las prácticas institucionales relacionadas con la cátedra*.
- GAZMURI, C. (2001). "Notas sobre las elites chilenas, 1930-1999 "Publicaciones Electrónicas Instituto de Historia, PUC.
- GLYNOS, J. & HOWARTH, D. (2007). *Logics of Critical Explanation in social and political theory* London Routledge.
- GLYNOS, J. & STAVRAKAKIS, Y. (2004). *Encounters of the Real Kind. Laclau: A Critical Reader*. S. Critchley and O. Marchant. London, Routledge.
- GREY, C. (2002). "What are business school for? on silence and voice in management education." *Journal of Management Education* 26(5): 496-511.
- GUTIERREZ, R. (2002). "Change in Classrooms Relations: an attempt that signals some difficulties." *Journal of Management Education* 26(5): 527 -549.
- HALSEY, A. & TROW, M. (1971). "The British Academics". Harvard University Press.
- HENKEL, M. (2000). *Academic identities and policy change in higher education*. London/Philadelphia.
- HYPOLITO, A.; VIEIRA, J.; & PIZZI, L. (2009). "Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente", en "Currículo sem Fronteiras", v.9, n.2, pp.100-112.
- IBARRA, E. (2002). *La "nueva universidad" en México: transformaciones recientes y perspectivas*. *Revista Mexicana de investigación educativa*. Enero-abril 2002, vol. 7, num. 14, pp.75-105.
- IBARRA, E. (2005). "Capitalismo académico" en los márgenes: notas sobre la naturaleza de las transformaciones recientes de las universidades mexicanas

- IMAS, J. M. (2005). "Rational Darkness: Voicing the Unheard in the Modern Management Discourse in Chile." *Administrative Theory & Praxis* 27(1): 111 - 133.
- KLEIN, N. (2007). *The Shock doctrine*. New York, Metropolitan Books.
- LACAN, J. (1964). *El Sujeto y el otro: la alienación*, en Seminario II "Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis".
- LACLAU, E. (2005). *La Razón Populista*, FCE, Buenos Aires.
- LACLAU, E. & MOUFFE, CH. (1985). *Hegemony & Socialist Strategy : towards a radical democratic politics*. London, Verso.
- LANDESMANN, M. & HICKMAN, H. (2010). *Identidades académicas: de la utopía a la productividad*.
- LARRAIN, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago, LOM Ediciones.
- LARRAÑAGA, O. (1995). *Descentralización de la educación en Chile: Una evaluación económica*. Estudios Públicos, 60.
- MANDIOLA, M. (2011). "Beyond Business School Walls: (im)possibilities of a Critical Standpoint in Chilean Management Education". Paper presented to CMS 7 Conference.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN [MINEDUC-online] (2011). Recuperado de http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=17#
- MOULIAN, T. (2002). *Chile Actual: anatomía de un mito*. Santiago, LOM Ediciones.
- NÚÑEZ, I. (1997). *Historia reciente de la educación chilena. Historia de la educación en Chile (siglos XIX y XX)*. Santiago. Recuperado de <http://historiaeducacion.tripod.com/id7.html>
- PARKER, M., & JARY, D. (1995). *The McUniversity: Organization, management and academic subjectivity*. *Organization*, 2(2), 319— 338.
- PRICHARD, C., & WILLMOTT, H. (1997). *Just how managed is the McUniversity?* *Organization Studies*, 18(2), 287—316.
- PUGA, I. (2011). *Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social?*. *Estudios Pedagógicos XXXVII* (2), 213-232
- REDONDO, J. (2009). *La educación chilena en una encrucijada histórica*. *Diversia: CIDPA VALPARAÍSO*, (1), 13-39
- REYES, L.; PINO, M. (2010). "Desprofissionalização docente", en ANDRADE, D.; CANCELLA, A.; FRAGA, L. (2010): "Dicionário trabalho, profissão e condição docente". Bello Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação I CD-ROM.

- RHOADES, G.; SLAUGHTER, SH. (2004). *Academic Capitalism in the New Economy: Challenges and Choices*
- SALAZAR, M. & VALDERRAMA, M.; Eds. (2000). *Dialectos en Transición: Política y Subjetividad en el Chile Actual*. Santiago, LOM Ediciones.
- SANTA CRUZ, E. (2006). Sobre la LOCE y el escenario actual. *Revista Docencia* N°29. Santiago: Colegio de Profesores.
- SIMONSEN, E. (2012). *Mala educación: Historia de la revolución escolar*. Santiago: Debate.
- SISTO, V. (2005). Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ac)ión de la Universidad sin órganos. Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad
- SISTO, V. (2007). Managerialismo y trivialización de la universidad. *Revista Nómadas* No. 27. Octubre 2007. Universidad Central – Colombia.
- SLAUGHTER, Sh. & LESLIE, L. 1997 *Academic Capitalism: Politics, Policies & the Entrepreneurial University* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press).
- TIRONI, E. (1985). *El Régimen Autoritario*. Santiago, Dolmen ediciones.
- VALENZUELA, J. P. & ORTIZ, S. (2012). Entre la mediación y la facilitación: tensiones del ayudante como figura intermedia entre el ser estudiante y ser docente”, n.p.
- WILSON, L. (1942). *The Academic Man. A study in the sociology of a profession*. New York: Oxford University Press.
- WILLMOTT, H. (1995). "What has been happening in organization theory and does it matter?" *Personnel Review* 24(8): 51 - 71.