

4

El concepto de educación pública en Chile cómo deriva del pensar técnico

Héctor Mauricio Cataldo

El presente capítulo elabora una crítica al carácter técnico de la comprensión del concepto público en el enunciado “educación pública” en los últimos años en Chile. Esta crítica está sostenida por la distinción clásica que establecen Martín Heidegger y Max Horkheimer en algunos de sus escritos entre pensar técnico o instrumental y pensar meditativo o reflexivo, precedida de la presentación del concepto de *communitas* estudiado por Roberto Esposito, para resaltar el abismo que existe entre lo que se entiende por *común* en relación a lo *público*. A su vez quiere mostrar la condición técnica sobre la que se entiende el enunciado “educación pública” en un artículo de Fernando Atria quien es, a juicio de muchos, quien pone en discusión precisamente el carácter técnico de la disputa en torno a la educación pública. La presentación está dividida en dos partes. La primera presenta los planteamientos más centrales de Heidegger, Horkheimer y Esposito para la cuestión de la tecnicidad de lo público. La segunda parte expone los argumentos centrales del artículo de Fernando Atria y la crítica a la tecnicidad de lo público.

I

¿Cómo concebir el concepto de público en la época del predominio y hegemonía del pensar técnico? ¿Cómo concebir la educación en la época del pensar técnico? El

modelo educativo chileno actual se funda en la dictadura militar (1973-1990). El dato histórico es relevante puesto que es el punto de inicio de este análisis, es decir, no es meramente teórico sino que tiene raíces militares, políticas, sociales, económicas, culturales y religiosas. Durante los gobiernos concertacionistas y uno de la Alianza se profundizaron, solidificaron y concretaron, se hicieron eficientes y eficaces los lineamientos neoliberales elaborados e implementados durante la dictadura militar, en un primer momento, y luego, y como diría Hardt y Negri en *Multitud* (Hardt & Negri, 2004) o Slavoj Žižek en *Primero como tragedia, después como farsa* (Žižek, 2011), comienzan los ajustes para el nuevo ciclo del capitalismo, ajustes que en el caso chileno los emprende la coalición sustituta de la Concertación de Partidos por la Democracia, a saber, la Nueva Mayoría.

En líneas generales podemos afirmar que el neoliberalismo en Chile generó, entre otros muchos cambios y transformaciones, con un carácter profundamente revolucionario para nuestro país, un vaciamiento de intensidad y contenido de lo público, lo que acarrea consecuencias para la comprensión del concepto “educación pública”. El vaciamiento es propio del pensamiento liberal puesto que el énfasis no está en el conflicto que se produce por *vivir juntos* en sociedad, sino por las disputas derivadas de la competencia entre los individuos por lograr satisfacer al máximo sus intereses evitando convertirse en obstáculo para la consecución de los intereses de los otros¹¹⁹. El papel del derecho y de las leyes es crucial en este aspecto en virtud del propio principio que regiría las relaciones individuales cuyos anhelos son más cercanos a la utopía que a la realidad¹²⁰. De modo contrario, el derecho y las leyes no ampararían los conflictos no derivados de las relaciones de competencia. En este sentido, el liberalismo solo acepta como conflicto el emanado de las relaciones de

¹¹⁹ A modo de ejemplo, Chantal Mouffe señala acerca del liberalismo que a este le es imposible reconocer la agonalidad de la política, esto es, la legitimidad de los oponentes, y reduce a éstos a meros adversarios o competidores en el sentido fuerte de relación comercial. De allí que, por ejemplo, Joseph Schumpeter pueda argumentar que las elecciones democráticas son también un ejercicio de mercado donde los candidatos se “ofrecen” al demandante por voto. La lucha agonista es entre proyectos hegemónicos opuestos, dirá Mouffe. De este modo nunca hay reconciliación de modo racional sino que solo por medio de procedimientos democráticos regulados. Chantal, M. (2007).

¹²⁰ Me refiero a una derivación, más bien a una hipótesis que proyecto a partir de la lectura del *Segundo ensayo sobre el gobierno civil* de John Locke. La referencia es pertinente puesto que el propio Friedrich von Hayek señala que liberalismo es la propuesta de Locke, y lo que después se denomina como tal no son sino deformaciones de tal propuesta que culminan en el socialismo, como por ejemplo John Stuart Mill. En el escrito de Locke hay una premisa que es fundamental, a saber: si respetamos las leyes naturales la sociedad podrá vivir en paz. Pero estas leyes naturales hacen que las relaciones en sociedad se contradigan porque, por un lado, nacemos todos iguales y nos mantenemos así durante toda nuestra existencia en sociedad, pero al mismo tiempo somos desiguales socialmente en virtud de los distintos modos en que demos empleo a las habilidades y capacidades que yacen en cada uno. De este modo, si empleo eficaz y eficientemente tales capacidades podré obtener el máximo de beneficio en desmedro de otro que las empleará ineficaz e ineficientemente. Este empleo supone que no debemos permitir la coerción, y sin embargo, la coerción es lo que articula las relaciones de trabajo en el modelo de organización de libre mercado. Por ello señalo el carácter utópico, es decir, no ocurre lo que el liberalismo dice que ocurre: hay coerción y no libertad.

mercado. De este modo, el espacio público se convierte en un espacio deliberativo económico, de agentes económicos; un espacio de individuos dirimientes solo acerca de lo económico¹²¹.

Pues bien, por público tradicionalmente se entiende aquello que compete a *todos los ciudadanos y ciudadanas*, que por definición es opuesto a privado. Pero de acuerdo al párrafo anterior, en lo público están relacionándose “privados”, es decir individuos en competencia. Entonces, ¿qué sería el bien común, lo común? O, en términos educativos, ¿qué quiere decir que una institución privada pueda tener “vocación pública”? ¿En qué medida la “vocación pública” no es otro “nicho de mercado”? Las universidades entienden que los estudiantes van a sus instituciones en la búsqueda de los conocimientos que los facultará para, por diversos modos y caminos o mecanismos, obtener aquello que les permita satisfacer sus necesidades, esto es, incorporándose al circuito del mercado. Dicen estos entes rectores que esa incorporación es una contribución al país y un aporte de servicio público toda vez que con su conocimiento, prácticas, innovaciones, etc., hace posible satisfacer los requerimientos de otros ciudadanos. Lo público es el lugar en común donde los intereses *individuales* pueden ser satisfechos. Lo común es, pues, el espacio donde habitan *individuos*, en el sentido liberal de la palabra. Lo público, y el concepto de “educación pública”, se entienden económicamente hoy. Cuando se habla de educación pública se subentiende que se refiere a un acceso común gratuito, sin costo, no privado. Así las cosas, lo público fue vaciado de su sentido político y llenado con el sentido económico, lo que no quiere decir que esta operación no haya sido, y no lo sea aún, política (Ruiz, 2010).

Cabe precisar que el concepto “común” ha sido ampliamente polemizado en los últimos años, y debe ser, a mi juicio, Roberto Esposito quien ha dado con una visión no tradicional y, por lo mismo, polémica y rica en cuestiones relativas a los argumentos en debate, sobre todo en lo referido al concepto de *comunidad*. Y es pertinente este análisis puesto que Esposito introduce una clave de comprensión, a saber, el concepto de *inmunización*, para mostrar el sentido contemporáneo occidental de la misma palabra *comunidad*. Por otro lado, su pertinencia también cabe en virtud de la estrecha relación con el concepto de público. Cuando, en general, se habla de público se está aludiendo a lo común en cuanto “para todos”, negando la privado, es decir, “lo para mí”.

En un libro titulado *Communitas: origen y destino de la comunidad*, el autor (con un magistral conloquium de Jean-Luc Nancy acerca del *cum* de *com-munitas*) (Esposito,

¹²¹ Para nadie es sorpresa que el derecho moderno y contemporáneo occidental tiene a la base el derecho civil, es decir, las normas que regulan la propiedad de cada individuo, partiendo por la propiedad de sí o persona.

2003, pp. 15-20) argumenta que el concepto de comunidad puede ser examinado del siguiente modo: este se compone de *cum* y *munitas*. Por un lado, como muestra Jean-Luc Nancy, el *cum* refiere “a lo que vincula”, “a lo que junta” el *munus* del *communitas*. Dice Nancy: “El ser-en-común se define y constituye por una carga, por el reparto de una carga, de un deber o de una tarea, y no meramente la comunidad de una sustancia” (Esposito, 2003, p. 16).

El *cum* nos expone a los otros, nos pone los unos frente a los otros, nos entrega los unos a los otros; es un *entre* no físico. Este *cum*, este *con*, no es sustancia, es el “lugar mismo”: de allí que no se encuentre en lugar alguno (2003, p. 17). Este lugar mismo, el *cum*, el *con*, el *entre*, la *trama*, es lo que Nancy va a llamar *sentido*. El ser-con, dice Nancy, es “tener sentido”.

Pues bien, tras esta muy sucinta presentación del *cum* de *communitas*, veamos ahora de que trata el *munitas*. Señala Esposito que *munis* refiere a tres aspectos: primero, a una obligación; luego, a un deber; finalmente, a un don. En los tres casos lo que está en juego es un darse al *con*, al *entre*, al *cum*. El *munus* (que está en la raíz de *común*) es la obligación que se ha contraído con el otro/a. Dicho así: estamos unidos por algo que falta, no por algo que poseamos, de este modo, *communitas* es el nombre de un conjunto de personas a las que une un deber, una deuda: un deber une a los sujetos de una *communitas*, un *te* debo y no un *me* debes. Claro esté: no los une una propiedad (2003, p. 28). Esto último es relevante para el caso del artículo en cuestión: es *común* pensar que lo común de una comunidad es aquello que nos pertenece a todos. Lo relevante es, pues, como dirá Esposito, que si decimos que “pertenece” a todos, estamos hablando en términos de propiedad, y precisamente lo hemos definido a partir de lo contrario. En este sentido, cabe sostener lo siguiente: si hablamos de propiedad común estamos diciendo que hay aquello de lo común que, al pertenecer a todos lo es necesaria y contradictoriamente, a *cada uno*. En efecto, es difícil no pensar que lo común se define por su opuesto, esto es, por lo no propio. Pero la propiedad común tiene en su seno lo propio. De esto se sigue que la comunidad, en el sentido de *communitas*, no es una propiedad, que no hace referencia a tenencia alguna, sino que a su contrario. De este modo, lo que sería común a todos sería el darse: estaríamos unidos a partir de un “menos”, de una sustracción, de una falta, de una carencia (2003, p. 29). No es lo propio, dice Esposito, sino lo impropio, lo otro, lo que caracteriza a lo común (2003, p. 31). Por ello que el autor llama a esta sección de su libro *Nada en común*. Ahora bien, esta “nada en común” no es algo que haya que superar; más bien, es lo constitutivo, dice Esposito, a toda comunidad. El problema que surge, entonces, es cómo entender la “comunidad” moderna, es decir, las sociedades nacidas como Estado-nación, y con ello, más profunda y neural, el problema de lo público. Lo público no habría que entenderlo, así no más, como lo común a todos, lo gratuito en el sentido de “accesible a todos”. Ya sabemos, por suerte, que la esfera pública está emparentada, constreñida, preñada del ejercicio de la política.

Para hacernos cargo de lo anterior, debo recurrir a otro texto, un texto-continuación, de Roberto Esposito. Se llama *Inmunitas: protección y negación de la vida* (Esposito, 2005). El concepto clave es el de inmunización. Este significa, como salta a la vista, sin *munis*, es decir, sustraído de deber, obligación. Dicho de otro modo: me encuentro dispensado del *munus*. No debo nada, no tengo deuda alguna. De acuerdo con Esposito, la modernidad expresa con toda su fuerza este rasgo inmunitario; es más, podríamos aventurar nosotros que esta dispensación es lo que hace posible que el concepto de individuo cobre la importancia que hasta nuestros días posee como eje articulador de las sociedades occidentales. En efecto, el individuo está separado de los otros, es tal en cuanto está a distancia de los otros. Decir hoy que nuestras sociedades son “comunidades de individuos” merece, a la luz de lo expuesto, un análisis mayor. Esposito señala en otro escrito, a propósito de Kant y la conformación de comunidad:

[...] si los hombres están unidos en forma universal, están irreparablemente separados de los contenidos y los intereses materiales. El único modo de realizar la comunidad sería el de superar los intereses, las diferencias particulares, pero intereses y diferencias son de hecho insuperables, porque son constitutivos de nuestra naturaleza. El contenido sensible permanece irrecuperable en la esfera de la universalidad. (Esposito, 2009, p. 34).

La referencia de Esposito es al concepto kantiano de “insociable sociabilidad” expuesto por este en *Historia universal en sentido cosmopolita* (Kant, 1994). ¿Cómo formar comunidad allí donde las diferencias materiales son la matriz de la propia conformación, es decir, solventar la vida y no morir en el intento? ¿Cómo formar comunidad si aquella necesidad de estar juntos está precedida de la necesidad de estar separados? En ello Esposito introduce el concepto de inmunización. Este concepto sería la categoría a partir de la cual se analiza a las sociedades contemporáneas occidentales, a lo menos. El Estado inmuniza a sus miembros, es decir, les garantiza que la relación con los otros es mediada a partir de lo propio. Y lo primero propio es la condición de persona. El Estado *protege* lo propio, y a esto lo entiende como común: común es lo propio de cada uno, no lo propio del otro. El Estado cuida, protege, asegura lo propio de cada uno. En otras palabras, inmuniza a cada uno del otro, y lo hace, primero mediante el ejercicio jurídico.

Tenemos, pues, una concepción de comunidad diametralmente opuesta a lo que por ella se entiende hoy. Esta concepción hará posible, por un lado, vincular el pensar técnico y el problema de la educación pública, y por otro, nos servirá para repensar el propio concepto de público en la “educación pública”. Desde mi punto de vista, la inmunización nos proporciona herramientas para comprender el vaciamiento político que ha tenido lo público y que ha transmutado en esta contradicción de lo común como propio.

A esta operación teórico política la llamo *despolitización política*. No quiere indicar más de lo que de muchos modos se ha enfatizado en diversos debates acerca del ejercicio de la política en las sociedades occidentales o democrático-liberales: la política se realiza por un grupo selecto de ciudadanos, sea cualquiera su procedencia o mecanismo de selección. Solo en este aspecto no habría diferencia alguna con el ejercicio ciudadano en la polis griega ateniense, en particular, en la época de Pericles. En la comprensión actual, este grupo selecto conduce a los inexpertos e indiferentes en política por los caminos que *se deben* abrir y transitar. Los inexpertos e indiferentes son aquellos a los que les interesan la generación, administración y acumulación de capital, y depositan en los expertos su confianza para que, por medio de sus gestiones gubernamentales, puedan continuar con ese “estilo de vida”. Pero también, y he aquí el punto de inflexión, son los excluidos del ejercicio de la política. Este proceso fino de exclusión es lo que en general hoy se llama democracia. Se despolitiza para la política democrática. Esta exclusión se fundamenta en la concepción antropológica hegemónica occidental, a saber, el *homo economicus* (Dumont, 1987). Acerca de esto se ha escrito bastante y bastante son también las críticas a esta concepción. Sin embargo, lo medular de esta concepción sigue vigente: las personas somos organismos vivos que consumen y gastan energía y, por tanto, somos seres económicos *por naturaleza* (Hayek, 2007). En tanto seres económicos *por naturaleza*, el mercado es el ámbito natural donde se desenvuelven las relaciones humanas. Intervenir el mercado es, pues, intervenir en la propia naturaleza de los hombres. Aquí aparece un aspecto que hay que tener presente, pero que en este escrito no será abordado de modo directo, a saber, cuestionar los fundamentos de la existencia de una tal *naturaleza humana*¹²².

Hace algunos años atrás señalé que la educación de calidad está diseñada para la generación de *funcionarios* (Cataldo, 2010). Este concepto refiere a la despolitización y a la desespiritualización (en sentido weberiano)¹²³, a la obediencia sin consentimiento, a la irreflexión y a la irresponsabilidad. Dicho de otro modo, el *funcionario* es quien piensa técnicamente. De acuerdo con Heidegger (1994), Husserl (2008), Weber (2004), Marcuse (1968), Habermas (1996) y, Horkheimer (1967) el pensar técnico o instrumental tiene como “fecha de origen” el advenimiento de la Modernidad, en particular, en el contexto del forjamiento de la ciencia moderna. No es Adam Smith, a mi juicio, quien inaugura este pensar (utilitario), sino Francis Bacon (2011), el canciller de Gran Bretaña a inicios del siglo XVII. En sus dos obras principales se deja entrever la relación entre conocimiento de las “formas” de la naturaleza y el ejercicio de dominación. El autor señala que “para dominar a la naturaleza hay que obedecerla”. Para Bacon, quien logre conocer las leyes (formas) de la naturaleza, su

¹²² Arendt, H. a lo largo de su obra, hablará de *condición humana*.

¹²³ Weber, Max: *La política como vocación*. <http://disenso.info/wp-content/uploads/2013/06/La-politica-como-vocacion-M.-Weber.pdf>

dinámica interna, logrará dominar a aquellos que de ella dependen. El conocimiento está al servicio de la dominación de un Estado sobre otro, en el contexto del canciller. Lo central es, pues, que la razón debe avocarse a la generación de conocimiento, esto es, a la relación entre racionalidad y utilidad.

En general, el pensar técnico, procedimental o instrumental comienza a adquirir preponderancia cuando avanza el desarrollo de las máquinas, herramientas, instrumentos como objeto de intervención y dominación de la naturaleza. (Si bien, de la naturaleza de la que se habla aquí es la referida como “exterioridad” de lo humano, empero, no hay que olvidar que también es lo humano mismo, es decir, el cuerpo y, más especialmente, la *vida* del cuerpo. Por ello que en la discusión realizada a fines del siglo XIX acerca del nacimiento de las ciencias sociales, entre August Comte y Wilhelm Dilthey, por ejemplo, el punto neurálgico era el método con el que procedería este nuevo cúmulo de ciencias. Es sabido que el positivismo extrapola el método de las ciencias naturales y ciencias duras como mecanismo abstracto para conocer y predecir los fenómenos societales, puesto que a la base de su planteamiento se encuentra la “solidez” biológica de la *vida* humana del mismo modo como se encuentra la *vida* natural en general). En este proceso de consolidación de los Estados-nacionales surge la educación pública o estatal (Bowen, 1976). Y no por casualidad Pineau, Dussel y Caruso (2009) llaman a la escuela “la máquina de educar”. La relación entre pensar técnico o instrumental y educación salta a la vista: se trata, en un primer momento, de entregar todas las herramientas necesarias para que se industrialicen los Estados-nacionales. Estas herramientas para la industrialización tenían plena consonancia con el desarrollo técnico-tecnológico que debían implementar. Por supuesto, no todos los Estados pudieron alcanzar aquel grado de desarrollo, sobre todo los nacientes Estados en Latinoamérica y, posteriormente, África y Asia.

Pero el énfasis quiero instalarlo en el pensar reflexivo, que ha sido dejado de lado por la primacía del pensar técnico. Max Horkheimer señala que el pensar técnico no repara en preguntarse acerca del *funcionamiento abstracto* del mecanismo pensante. El pensar reflexivo sí lo hace. Solo le interesa realizar la clasificación, conclusión y deducción de los actos razonables, pero no se pregunta *en qué consisten los mecanismos* de estos actos. La razón subjetiva, como denomina al pensar técnico Horkheimer (1967), se las tiene que ver con medios y fines. Estos fines están puestos en virtud de la autoconservación, sea del individuo o de la comunidad. Refiere de manera más o menos técnica a la facultad lógica y calculadora, es decir, la capacidad de calcular probabilidades y de adecuar los medios correctos a un fin dado.

Martín Heidegger, por su parte, dice que el hombre actual *huye del pensar* negando esta huida. El hombre actual afirmará lo contrario, dice el autor: dirá que en esta época se han inventado una variedad infinita de objetos útiles para la humanidad,

que se ha planificado con bastante amplitud, que se indaga e investiga como nunca antes. Su característica es que para investigar o planificar *toma en cuenta* ciertas circunstancias. Las tomamos en cuenta a partir de metas predeterminadas, de cálculos acerca de fines u objetivos. Este *pensar calculador* lo es tal aunque no opere con números. Pero este pensar va de un lugar a otro, calcula constantemente siempre con posibilidades nuevas, va de una ocasión a otra. Al no detenerse no alcanza a *meditar*. El pensar calculador no es un pensar meditativo, un pensar que reflexione sobre *el sentido que impera en todo lo que es*. Y es del pensar meditativo que huye el hombre contemporáneo (Heidegger, 2002).

Indudablemente el predominio del pensar técnico trae aparejado el desarrollo de un contorno ciudad-urbano de tipo tecnológico-digital, informático-digital, maquínico-digital. Desde el uso de celulares hasta la vigilancia digital y satelital, los objetos tecnológicos hacen las veces de la ley y el derecho: nos relacionamos *por medio* de ellos o, a un corto plazo, *harán posible* la relación misma, esto es, nos mantienen relacionados estableciendo criterios y parámetros de lejanía-cercanía. En la crítica inmunitaria (Esposito, 2002), la ley es aquello que hace posible que los individuos (fundados jurídicamente) se relacionen como personas (concepto jurídico por antonomasia), es decir, con una investidura que impide, en principio, ser vistos como simplemente animales u organismos vivos. Del mismo modo, lo tecnotecnológico-digital se apodera del *medio* y hace posible la relación social común. A modo de ejemplo, piense usted en una persona cualquiera en su casa rodeada de equipos digitales como celulares y notebook. Aquella persona estaría conectada todo el día a los equipos de otros ciudadanos en la misma condición. Así sabría qué ocurre mediante la información en cualquier lugar del mundo (globalización), pediría comida mediante internet, hablaría en privado mediante el chat o Whatsapp; establecería relaciones sociales a partir de los objetos tecnológicos. En este sentido, el desarrollo tecnológico-digital se convierte en el medio de la relación posible. Hace posible el sueño hobbesiano: nos relacionaríamos sin estar “cara a cara” impidiendo el mayor de los conflictos, a saber, el dar muerte a otro/a¹²⁴.

Así pues, al estar hoy rodeados de tecnología el espacio público no es *del todo* el espacio de la beligerancia, sino que es el espacio del ejercicio inmunitario, y en

¹²⁴ Ya es sabido que uno de los argumentos neurales de Thomas Hobbes en el Leviatán gira en torno al miedo. Por un lado, el miedo a una muerte violenta proporcionada por otro/a en la condición del estado de naturaleza; por otro lado, la muerte violenta proporcionada por el Monarca cuando se viola la ley que prohíbe matar a otro. En ambos casos el miedo es a otro, pero a su simple presencia, sino a esa capacidad de matar que le es inherente. Cuando Hobbes dice que los ciudadanos se comprometen a entregar su capacidad de matar al Monarca no puede ser, sino, entendida como una metáfora, puesto que él mismo señala que la ley sin la espada no funciona. Dicho de otro modo: la capacidad de matar no se puede entregar. Por tanto, la posibilidad de muerte violenta es siempre latente. Así las cosas, la ley es aquello que mantiene a distancia a unos de otros estableciendo el modo de la relación o, si se quiere decirlo así, el modo de gradualidad de la cercanía-lejanía.

ello el pensar técnico es primordial como eje rector, direccional, directriz. En tanto lo anterior cabe preguntar ¿cómo pensar la relación con la tecnología en la educación sin depender de ella absolutamente? Para Heidegger, lo que se pierde en el avasallamiento del pensar técnico expresado en las relaciones con los objetos tecnológicos (digitales), es el detenerse, el meditar, el demorarse acerca de estas propias relaciones o, en el decir de Horkheimer, a detenernos, y no a ser indiferentes, a comprender el mecanismo abstracto de su funcionamiento, esto es, el sentido. En *¿Qué significa pensar?*, Heidegger (2007) dice que la memoria es indispensable para el pensar, puesto que el pensar es posible con el recordar. Pues bien, el pensar técnico está “caído” hacia lo todavía-no, va en velocidad, no mira hacia “atrás” porque *no puede*. De cierto modo, el pensar técnico debe “carecer de memoria” para tener éxito. Sin embargo, para pensar meditativamente requerimos “suspender” la sensoriedad, es decir, debemos concentrarnos “*hacia dentro*”. Cuando cedemos a lo sensorial se acaba el pensar meditativo (Arendt, 2002). Pues bien, la sociedad tecno-tecnológica requiere que los ciudadanos estén avocados “*hacia fuera*”, tanto en las relaciones sociales como en el aula de clases, sobre todo si hoy se entiende de manera común y corriente que pensar *es* pensar calculador, técnico e instrumental. Dice Hannah Arendt (2002), con respecto a la relación entre memoria y pensar que:

[...] Para que podamos pensar en alguien es preciso que no esté en nuestra presencia; mientras permanezcamos con alguien no podremos pensar ni en él ni sobre lo que a él le concierne; el pensar supone siempre un recuerdo; todo pensamiento es, en estricto rigor, un “re-pensamiento. (2002, p. 97).

Y luego añade más adelante:

[...] no es la percepción, a través de la cual experimentamos directamente y más de cerca las cosas, sino la imaginación que viene tras ella, quien prepara los objetos para el pensamiento. Antes de suscitar cuestiones tales como “¿qué es la felicidad?”, “¿qué es la justicia?”, “¿qué es el conocimiento?” y otras similares, es preciso haber sido feliz e infeliz, haber presenciado acciones justas e injustas, haber experimentado el deseo de saber y sus satisfacciones y frustraciones. [...], todo pensar exige un re-pensar. Por la repetición en la imaginación *de-sensorializamos* lo que nos es dado a los sentidos. [...]... todo pensamiento nace de la experiencia, pero ninguna experiencia obtiene algún sentido o coherencia sin haberse sometido antes a las operaciones de la imaginación o del pensar. (2002, pp. 106-107).

A partir de las dos últimas citas de Arendt, podemos señalar lo siguiente: pensar es una actividad que supone a dos que dialogan (solitud), lo que a su vez supone la pluralidad en el propio pensamiento. Este diálogo silencioso de uno consigo mismo requiere de la memoria, requiere de la capacidad de recordar. El ejercicio de recordar implica la suspensión de la sensoriedad, en cuanto a “poner atención a lo

que mis sentidos perciben”. Entonces lo que queda suspendido cuando recuerdo es la “atención”, lo que en ningún caso quiere decir que deje de percibir, sino solamente que he dejado de prestarle atención a ello y he puesto mi atención en lo que recuerdo. Puedo suspender la atención en lo que perciben mis sentidos, pero no puedo suspender el hecho concreto de que mis sentidos siguen percibiendo. Ahora bien, mi atención está puesta, cuando pienso, y en virtud de la facultad de la memoria, en lo que la imaginación me proporciona. El pensar requiere de un detenerse, de un meditar, de un demorarse en el sentido de “quedarse en la morada”, de habitar. El pensar, con el advenimiento de la ciencia moderna, se transformó en una herramienta cuyo único horizonte de sentido era, y hoy es hegemónicamente, inventar, producir útilmente. Ya no era concebida como una herramienta de juicio o análisis, a menos que tal juicio o análisis fuese productivo. Hoy el pensar tiene la pretensión, como diría Horkheimer (1969), de dirigir la realidad, de conducirla, de hacerla, de constituir la, y para ello se le vacía de todo elemento no intelectual como, por ejemplo, de las emociones. De allí el carácter instrumental o técnico, esto es, la razón, o pensar, es utilizado para *humanizar* el planeta. Esta humanización del planeta, o de la naturaleza, ha traído consigo, como argumenta Heidegger, su deterioro, y podríamos decir nosotros, sin ser catastróficos, su destrucción. Es lo que ocurre cuando humanizamos a un perro o gato: lo tratamos como a una persona sin darnos cuenta que con ello lo estamos desanimalizando, es decir, lo estamos destruyendo.

II

Pues bien, ¿se discute en Chile el problema de la educación pública desde el punto de vista del pensar no-técnico? El profesor Fernando Atria dice acerca de la discusión sobre educación pública que esta

[...] ha perdido el rumbo porque ha asumido que las finalidades que debe perseguir el sistema educacional, en general, y el sistema “público” en particular, son claras, indiscutibles y compartidas. La discusión suele tratarse como si fuera puramente instrumental, no *política* sino de *políticas*. [...] “Políticas públicas” es hoy solo una expresión para “estrategias de acción del Estado”. [...] La demanda por el mejoramiento de la educación pública no es reducible a una demanda por mejores estrategias instrumentales para conseguir un fin que no está en discusión. Al contrario, es una demanda por *recuperar el sentido de la educación pública*. (2009, p. 154)¹²⁵.

¹²⁵ Versión corregida del artículo homónimo aparecido en la *Revista de Estudios Sociales*, 117, pp. 45-67. El escrito es parte del proyecto Fondecyt n° 1060255, y se beneficia de los comentarios de los asistentes al seminario-taller “Educación pública: definiciones y estrategias de fortalecimiento”, organizado por Unicef y el CIAE de la Universidad de Chile el 25 de agosto del 2009, en particular del comentario de Pilar Romaguera. p. 154.

Fíjese en la última de las afirmaciones: “recuperar el *sentido* de la educación pública”. Más adelante Atria va a sostener que la educación en Chile está *pensada* desde la educación pagada y de lo que se trata hoy, y es su propuesta, es *pensar* la educación desde lo público, es decir, desde la educación pública. De acuerdo con su propio argumento, cuando dice “pensar la educación pública” habría que entender este pensar como reflexivo, meditativo y no ya como un pensar técnico, instrumental, procedimental, de “política pública”. Luego, y creo que aquí da en el punto neurálgico de la discusión, sin que, claro esté, Atria lo esté *pensando* explícitamente bajo el marco de comprensión que sostengo en este escrito, señala que:

[...] En el caso de la discusión sobre educación, lo que el especialista en políticas públicas llama mito es algo que aparece en el punto de fricción entre el que formula una demanda por sentido y el que cree que la demanda debe ser interpretada como requerimiento instrumental (estratégico). Para el que reclama una prioridad técnica sobre un asunto como la educación, la demanda pública por sentido suele ser ininteligible, porque no hay conocimiento técnico respecto del sentido político de una idea. Esa incapacidad de entender es lo que lleva al especialista a descalificar la demanda como un “mito. (2009, p. 159).

La pregunta que habría que hacerle a Atria es si es solo un problema de no entender o, dicho en base a los argumentos ya esgrimidos a lo largo de este escrito, de que los expertos (¿por su condición de experto?) *no pueden pensar reflexivamente*. El especialista está “caído” (Heidegger, 2002) en la técnica. Necesariamente piensa que la formación racional debe ser instrumental. Sin embargo, la discusión de Atria con los especialistas no repara en un contenido de lo público que, por excelencia, no es técnico, a saber, el carácter agonístico de la política, esto es, no-jurídico. En este sentido, Atria también estaría discutiendo desde *otro* lugar que requiere pensar instrumentalmente: a partir de un criterio jurídico y, además, considerando la validez de la Constitución del 80. Dice Atria:

[...] Está en lo correcto el neo-liberal que alega que no hay razón por las que las finalidades públicas solo puedan ser perseguidas por el Estado. Lo que es inaceptable (porque distorsiona esas finalidades) es su pretensión de que puede o incluso debe hacerlo *sujeto al régimen de los agentes privados*. Para que las iniciativas privadas reemplacen al Estado en la provisión de prestaciones públicas es necesario que *asuman la posición de asimetría que el Estado tiene frente al ciudadano*. Por consiguiente, no hay razón para negar la posibilidad de que se cree legalmente una categoría de establecimientos públicos de enseñanza que sean de propiedad privada. (2010, p. 175).

Se deja ver que Atria busca una salida jurídica al problema de lo público planteado en su máxima criticidad, a saber, que los privados no puedan entregar una educación pública. La salida que propone Atria es que los privados contraigan la asimetría

que todo ciudadano tiene con el Estado. Esta asimetría consiste en la que tiene el ciudadano, como titular de derecho, y el Estado, que no tiene derecho porque está al servicio de la persona humana (Atria, 2010, p. 154). El privado debiera comportarse, en este caso, como el Estado. Pero en ningún caso Atria ha entrado de lleno acerca de la reflexión por lo público de la educación pública. Lo más cercano a la discusión que implicaría introducirse de lleno en el campo no instrumental del pensar es cuando se refiere a la instaurada diferencia entre privado y público, aunque esta última está entendida como común. Veamos que nos dice Atria:

[...] El punto de partida es que lo que guía principalmente a los padres en la selección de un establecimiento educacional es obtener la mejor educación para sus hijos. Dicho de otro modo, para los padres la pregunta “¿qué es bueno para mi hijo?” tiene una fuerza motivacional considerablemente superior a la pregunta “¿qué es bueno para todos?” El punto no es aquí uno moralista acerca del egoísmo de los padres, sino el reconocimiento de que el rol de padre o madre implica un deber especial de los padres con sus hijos, deber que ellos no tienen con respecto de otras personas. Esto, por supuesto, constituye el fundamento del “derecho preferente y el deber” de educar a sus hijos que la Constitución reconoce e impone a los padres (art. 19° n° 10 inc. 3°) (2010, p. 176).

Hay dos elementos interesantes aquí. Por un lado, corrobora Atria que en la Constitución del 80 no existe la pregunta acerca de una educación para todos. Por otro lado, se constata la dualidad privado/común, a saber: “para mi hijo”, elemento privado y presente en la Constitución; “para todos”, elemento común y ausente en la Constitución. La ley lo que garantiza es un conjunto de establecimientos educacionales, cuyo propósito es constituirse en una gama de ofertas para que los padres elijan y hagan posible el ejercicio de la libertad liberal. Ante los ojos del individuo no aparece un *sistema educacional*, sino un mero conjunto de establecimientos educativos. Más adelante escribe:

[...] Es al legislador, y no al individuo, a quien corresponde la función de mirar al sistema como un todo y preguntarse si el modo en que este ha evolucionado y evolucionará como consecuencia de las decisiones descentralizadas del individuo va en interés de todos. Cuando no lo hace, debe intervenir, no necesariamente por la vía de expropiar a los padres el control sobre la educación de sus hijos [...], sino por la vía de modificar las circunstancias en las que el individuo debe decidir de modo de alinear del interés del individuo (mejor educación para su hijo) con el de todos (un sistema educacional que provea de educación adecuada para todos) (Atria, 2010, p. 177).

Queda en evidencia lo que explicaba en la sección anterior: por común se entenderá la satisfacción del interés de cada uno. Se deja a juicio del lector si es posible satisfacer jurídicamente el interés de cada uno, sobre todo, de Hans Kelsen en adelante. En lo que a mí respecta, lo común aquí es, más bien, los ejercicios de separación de los

unos con respecto a los otros, a partir de sus múltiples intereses (y no distinciones o diferencias) regulados, mediados, dirigidos por las discusiones en el parlamento. Quizá sea hacia el final del escrito que estamos analizando donde Atria refiere a un aspecto sustancial:

[...] El argumento no ha hecho referencia a otras cuestiones que pueden ser importantes, como la contribución que la educación pública (abierta a todos) puede hacer a la creación de un *ethos* republicano que compense el hecho de que hoy “Chile” es un nombre para al menos dos países: uno (habitado por lo que la prensa llama “vecinos”) de clínicas, colegios y consultas, y otro (donde viven “pobladores”) de hospitales, escuelas y consultorios. Puede, por eso, ser entendido como un argumento “mínimo”. La educación pública provista por el Estado es la educación a la que todo ciudadano tiene derecho. El estándar de la educación pública es, entonces, el estándar del contenido de la ciudadanía. (Atria, 2010, p. 180).

En ningún caso Atria ha entrado a definir el contenido y sentido de lo público, salvo por la referencia de “para todos”, pero de igual modo cabe preguntar por el contenido y sentido de aquello que es para todos. Me parece que la imposibilidad de haber realizado esta pregunta radica en la imposibilidad de pensar lo común/público como *munis*. No solo tanto en cuanto los expertos en educación piensan a esta desde la instrumentalización, sino que, además, en no poder salir de la lógica de la inmunización. El intento de Atria de pensar lo público de la educación pública tomó límite en la propia diagramación constitutiva del *ethos* chileno no republicano, esto es, de un Estado chileno que jamás ha dejado de ser autoritario. Empero, el mérito del contenido del artículo del profesor Atria, y de otros relevantes escritos, es haber puesto la distinción entre pensar técnico y pensar reflexivo en el meollo del problema acerca del carácter de la educación *pública* en Chile.

Sin embargo, si se trata de discutir agonalmente el carácter público de la educación habría que discutir la legitimidad y validez de la Constitución del 80. Esta discusión no es jurídica por definición (Agamben, 2004, pp. 35-76). Es a-jurídica en el sentido de que el ejercicio que le dará validez a la norma es la discusión política acerca de la pertinencia de tal o cual contenido normativo. Es lo que los griegos llamaban *isonomía* (Arendt, 1967). Este concepto refiere a la igualdad que había entre los ciudadanos griegos, es decir, ni gobernantes ni gobernados. Pero esta igualdad no era natural, tanto como no lo era la libertad. Se nacía diferente, pero no distintos, y la igualdad proporciona la distinción, por medio del lenguaje y la acción, de los unos con respecto a los otros. Para los griegos la polis era una isonomía y no una democracia (Arendt, 2006, p. 36-37). En este sentido, la isonomía es opuesta a formas de gobierno como la democracia, la monarquía o la oligarquía, puesto que estas establecen una relación entre gobernantes y gobernados, en tanto que la isonomía supone la anulación de gobernantes y gobernados (Arendt, 2005, pp. 59-67). Entonces, cuando se discute

el *nomoi* se suspenden todas las normas que regulan la relación entre ciudadanos, quedando solo vigentes para los esclavos, mujeres, metecos y niños/as.

Y, por tanto, se desprende que discutir el carácter público de la educación implica no solo lo que por público entenderíamos sino que, además, necesariamente, el contenido de aquella educación. Ahora bien, ¿por qué es válido recuperar el contenido agonal de lo público y “enseñarlo” en la educación *pública*? Sin lugar a dudas, no puedo ocupar la palabra *utilidad*. No es por su utilidad que habría que enseñar el carácter agonal de lo público en la educación pública. Está en relación con el concepto de *funcionario* que líneas atrás mencioné.

Sólo un ser que habla, es decir, piensa [...] escribe Heidegger (2005, p. 78). Se refiere a pensar reflexivamente, lo que no quiere decir que el pensar técnico no hable. Aquí el hablar juega un papel fundamental en la relación educación pública (agonal) y pensar reflexivo. Sennett (2006) y Virno (2003) dan cuenta, por ejemplo, del papel que el lenguaje juega en el desarrollo de la organización del trabajo. En los albores del siglo XX las empresas en gran parte de occidente estaban organizadas de manera similar a como estaba el ejército de su época, lo que implica subrayar el papel del lenguaje en aquel tipo de organización. Como en un ejército, la estructura es jerárquica, hay una relación de mando y obediencia clara y nítida. De este modo, quien desobedezca la orden de mando queda inmediatamente fuera del engranaje de funcionamiento. Esto quiere decir que el lenguaje era, más bien, de un uso mínimo, de imperatividad, de escucha y respuesta, es decir, técnico. Posteriormente y de manera opuesta al anterior período, en épocas más recientes, que podríamos denominar como “democracia empresarial”, el lenguaje adquiere un papel fundamental en la organización de trabajo. Tomando las bases del neoliberalismo (Foucault, 2003), la “democracia empresarial” supone al ciudadano como un empresario, esto es, responsable de sí mismo, autogestionado, libre (en sentido liberal, claro esté), opera con una racionalidad de gasto-inversión, su objeto no es solo hacer dinero sino que dejar un *aporte* a la sociedad, aporte por medio del cual se hará multimillonario, a diferencia del mero comerciante que solo piensa en la ganancia actual sin interés en dejar su “producto” en manos de la sociedad.

Entonces, en virtud de que todo trabajador es un empresario, es imprescindible que use lenguaje no ya únicamente para asentir, sino que para aportar de modo serio al aumento de la tasa de producción y, por tanto, de ganancia de la empresa y de él, implementando, como no, toda su experticia en la comunicación como medio de producción y publicidad para vender sus servicios o productos. Desde este punto de vista se requiere de un empleado con el mayor conocimiento, pero también con un alto nivel de desarrollo cognitivo, lingüístico, de lugares comunes. Se requiere que sea propositivo, innovador, crítico, articulador, observador, discerniente. Aquí es donde adquiere sentido el concepto de “educación de calidad”: un pensar técnico

que incorpore todas las habilidades y capacidades de lo que en nuestro país se ha dado por llamar “pensamiento crítico”. *La racionalidad crítica resultó ser técnica* (Marcuse, 1968). Herbert Marcuse, a quien la afirmación anterior expresaría una síntesis de la sociedad industrial avanzada que le tocó vivir, escribió también que:

[...] la tecnología sirve para instituir formas de control social y de cohesión social más efectivas y más agradables. La tendencia totalitaria de estos controles parece afirmarse a sí misma en otro sentido además: extendiéndose a las zonas del mundo menos desarrolladas e incluso preindustriales [...]. Ante las características totalitarias de esta sociedad la noción tradicional de la “neutralidad” de la tecnología no puede ya sostenerse. La tecnología como tal no puede ser separada del empleo que se hace de ella; la sociedad tecnológica es un sistema de dominación que opera ya en el concepto y la construcción de técnicas. [...] Es un “proyecto” de realización entre otros. Pero una vez que el proyecto se ha hecho operante en las instituciones y relaciones básicas, tiende a hacerse exclusivo y a determinar el desarrollo de la sociedad como totalidad. En tanto que universo tecnológico, la sociedad industrial avanzada es un universo *político*, es la última etapa en la realización de un *proyecto* histórico específico, esto es, la experimentación, transformación y organización de la naturaleza como simple material de la dominación. (Marcuse, 1968, pp. 17-18).

Así las cosas, el desarrollo tecnológico debería concretar un mecanismo que hiciera imposible que los ciudadanos se rebelasen hacia este desarrollo. Jürgen Habermas, a grandes rasgos, concluiría que la racionalidad técnica logra tal nivel de dominio, sin contrapeso alguno, porque *dice* a los trabajadores:

... si se rebelan contra el capitalismo volverán a vivir en las condiciones de existencia anteriores al desarrollo industrial. Por tanto, deben aceptar este nuevo mecanismo de explotación y desigualdades, pero con un vivir mejor, esto es, una vida más cómoda. (Habermas, 1968, pp. 53-112).

Es muy decididor, con respecto a esta paradoja, que Heidegger señale:

[...] A la pregunta de qué es eso que más requiere pensarse, respondemos con la afirmación: lo que más requiere pensarse en nuestro tiempo problemático es el hecho de que nosotros todavía no pensamos. (Heidegger, 2007, p. 79).

Es decir, no reflexionamos. ¿Por qué no lo hacemos? Una respuesta posible, y solo posible, estaría en el registro de lo que Habermas y Marcuse afirmarían: por un lado, es improductivo e inútil; por otro, es *cómodo*. La aseveración de la cita de Heidegger (o sentencia) debe ajustarse a lo que él mismo plantea al inicio de *Serenidad*, a saber, que resulta problemático criticar el pensamiento científico puesto que nos ha otorgado grandes beneficios y utilidades a la humanidad (no a todos, por supuesto). Así, pues, resulta casi de mal gusto elaborar una crítica al pensar técnico si este, y en virtud

de él, se han logrado avances notables a partir de la investigación de la naturaleza. Y es, precisamente, en el lugar de este avance donde habría que fijar la crítica: en la naturaleza. Si dejamos de lado el planteamiento polémico acerca de discutir la existencia de tal naturaleza, hay que observar, de acuerdo con *Serenidad*, que la ciencia considera a la naturaleza como un lugar de servicio. ¿Qué perjuicio tiene para los habitantes del planeta esta consideración si a partir de ella se han logrado notables avances en investigaciones y experimentos? En principio esta pregunta puede quedar abierta a una serie de respuestas todas ellas provenientes desde diversos campos o ámbitos de discusión. Sin embargo, lo que sí está invocado en la pregunta es aquello que ha ilado la argumentación: la ausencia de pensar reflexivo. La respuesta de Heidegger al hecho de que aún no pensemos es: “la razón de que eso no haya llegado a pensarse hasta ahora está ante todo en que la voluntad de acción, es decir, de hacer y obrar, arrolló al pensamiento” (Heidegger, 2007, p. 83).

Habría que agregar que el pensar reflexivo ha sido sustituido por el pensamiento lógico, procedimiento racional que no requiere de la *realidad*, de la información sensorial, para concluir con verosimilitud. Se ha enseñado, por el motivo científico del párrafo anterior, que el procedimiento lógico es un pensar correcto o, con más énfasis, es *el* pensar correcto. Hannah Arendt (1968) en *Los orígenes del totalitarismo*, ha sostenido la crítica a este planteamiento. En efecto, la autora distingue entre verdad de razón y verdad de hecho. La primera no requiere de la experiencia, la segunda sí. El jirón de esta diferencia tiene consecuencias que involucran el ejercicio de la política, tema favorito de Arendt. La consideración de que el pensar lógico es el pensar reflexivo, conduce a Arendt a sostener que la racionalidad contemporánea, racionalidad afinada en la logicidad, es despolitizadora por excelencia, esto es, una racionalidad que, para lograr sentido, eficiencia y eficacia, debe, por principio, ignorar lo que de hecho ocurre, ignorar la realidad y con ello, ignorar la existencia de hombres y mujeres reales y concretos. Dicho de otro modo, la lógica no existe en la realidad. El pensar lógico, o verdad de razón como la llama la autora, *olvida*¹²⁶ que su origen está en el ámbito siempre delicado, precario, de las verdades de hecho, en la vida cotidiana. La consecuencia terrible de la “igualación” entre pensar lógico y pensar reflexivo es que *las personas comunes y corrientes no piensan*. Esta igualación desacredita e inhabilita a las personas no científicas para el pensar. Esto abre dos campos de discusión que solo vamos a esbozar.

Por un lado, la diferencia que hay entre las tres formas de enseñanzas consagradas en la Ley General de Educación -LGE¹²⁷ y, por otro, la exclusión de una de ellas en

¹²⁶ Si para Heidegger la imposibilidad de pensar reflexivo está afinado en *el olvido de la pregunta por el ser*, para Arendt el olvido que le otorga prestanda y hegemonía al pensar técnico radica en *el olvido de la política*.

¹²⁷ Ley General de Educación, continuación “barnizada” de la LOCE, la Ley Orgánica Constitucional de Educación elaborada por la dictadura militar. Ver Cataldo, Héctor: “Acerca de la LGE”, Revista Debates Críticos, Editorial ARCIS, n° 2, año 2012, pp. 14-16.

el plan de estudios, a saber, la que se denomina enseñanza informal. Esta enseñanza es la que se adquiere fuera de la normativa del establecimiento educacional y de los planes y programas del Mineduc (sigla del Ministerio de Educación de Chile), quedando, a su vez, excluida del ámbito educativo formal (malla curricular) o no formal (extensión o actividades extra programáticas). El paradigma educativo chileno excluye la formación no institucional (enseñanza informal) de su formación institucional, enseñando una matriz cuyo vértice de comprensión es, precisamente, la modificación adecuada para un pensar técnico, no solo en desmedro de un pensar reflexivo o de la ignorancia de este, sino que en una minusvaloración de la formación no institucional. Este ámbito de formación excluida es, a su vez, el campo de las verdades de hecho y génesis de la política. El ejercicio de la política corresponde a personas comunes y corrientes, es decir, corresponde al campo de la enseñanza informal. Sin embargo, la “ciencia política” ha hecho posible que los avatares y vicisitudes de la vida cotidiana logren ser calculables, predecibles, es decir, es posible administrar y gestionar el devenir de las relaciones cotidianas partiendo de la base de que la cotidianeidad es *siempre igual a sí misma*, y para ello se requiere un pensar técnico. Dicho de otro modo: *hay que hacer* que la vida cotidiana sea igual a sí misma. Pareja, nivelada, sin sobresaltos, homogénea, continua, estable, predecible, esto es, despolitizada, sin agonía. Debe ser lo más parecida al continuo que va del nacer al morir de la naturaleza. Debe ser *como* la naturaleza. El pensar técnico paulatinamente va introduciéndose en la naturaleza humana operacionalizándola del mismo modo como operacionaliza a la naturaleza en general. 1984 de George Orwell y *Un mundo feliz* de Aldous Huxley expresan esta obsesión-miedo por evitar que la vida *sea*.

La biologización de la sociedad, el proceso de genetización de las relaciones sociales expresa la preocupación por el determinismo de estas. Seguramente allí radica la medicación de la conducta de estudiantes, en la vieja figura del tronco doblado que se endereza con un palo amarrado a él, lo que Foucault bien pudo pensar como *ortopedia social*. En última instancia, toda conducta humana tiene su raíz en su organicidad y por tanto interviniendo a esta, biológica o genéticamente, se mejora y adecua para las exigencias de moralidad la conducta del “infractor”.

De este modo, la educación de calidad está plagada de conexiones internas, de cruces disciplinares, todos ellos en la oscuridad a la espera de la *desocultación*. Habría que, a decir de Hannah Arendt, restituir la *solitud*: ese diálogo silencioso de uno consigo mismo que prueba que *cada uno es dos*, a lo menos: pluralidad.

Referencias

- Agamben, G. (2004). *Homo Sacer II, 1: Estado de excepción*. Valencia: Ediciones Pre-textos.
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Ediciones Paidós-Ibérica.
- Arendt, H. (1986). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza editorial.
- Arendt, H. (2006). *Sobre la revolución*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona. España: Paidós Ibérica.
- Atria, F. (2009). ¿Qué educación es “pública”? Versión corregida del artículo homónimo aparecido en la *Revista de Estudios Sociales*, n° 117, pp. 45-69
- Bacon, F. (2011). *La gran restauración (Novum organum)*. España: Editorial Tecnos.
- Bacon, F. (1947). *Del avance y progreso de la ciencia divina y humana*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- Bowen, J. (1976) *Historia de la educación*. España: Editorial Herder.
- Brossat, A. (2010). *La democracia inmunitaria*. Santiago de Chile: Ediciones Palinodia.
- Cataldo, H. (2012). Acerca de la LGE. *Revista Debates Críticos*, n° 2, pp. 14-16.
- Cataldo, H. (2010). *Funcionariado, política y educación*. Santiago de Chile: Ediciones ARCIS.
- Dumont, L. (1987). *Ensayo sobre el individualismo. Una perspectiva antropológica sobre la ideología moderna*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Dumont, L. (1982). *Homo Aequalis. Génesis y apogeo de la ideología económica*. Madrid, España: Taurus ediciones.
- Esposito, R. (2002). *Communitas: Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aire: Amorrortu editores.
- Esposito, R. (2006). *Inmunitas: Protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Esposito, R. (2009). *Comunidad, inmunización y biopolítica*. España: Editorial Herder.
- Foucault, M. (2003). *Nacimiento de la biopolítica*. México: F.C.E.
- Foucault, M. (2003). *Defender la sociedad*. México: F.C.E
- Habermas, J. (1996). *Ciencia y técnica como «ideología»*. Madrid, España: Editorial Tecnos.
- Hardt, M., Negri, A. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Buenos Aires: Debate.

- Hayek, F. (2007). *Estudios de filosofía, política y economía*. Madrid, España: Unión editorial.
- Hayek, F. (2001). *Principios de un orden social liberal*. Madrid, España: Unión editorial.
- Heidegger, M. (1994). *La pregunta por la técnica*. Barcelona, España: Ediciones del Serbal.
- Heidegger, M. (1960). *Serenidad*. Buenos Aires. Ediciones Tekne.
- Heidegger, M. (1960). *La época de la imagen del mundo*. Buenos Aires: Ediciones Losada.
- Heidegger, M. (2007). *¿Qué significa pensar?* España: Editorial Trotta.
- Horkheimer, M. (1967). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Editorial Sur.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Kant, I. (1994). Historia universal en sentido cosmopolita. En Kant, I., *Filosofía de la Historia*. México: F.C.E.
- Marcuse, H. (1968). *El hombre unidimensional*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
- Mises, L. (1996). *Sobre liberalismo y capitalismo*. Barcelona: Unión editorial.
- Mises, L. (2013). *Problemas epistemológicos de la economía*. Madrid: Unión editorial.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2009). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: T Ediciones Paidós Ibérica.
- Ruiz, S., C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educativas y políticas en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Schumpeter, J. (1996). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona: Ediciones Folio.
- Schmitt, C. (1985). *Teología política*. Buenos Aires, Argentina : Ediciones Struhart y Cía.
- Schmitt, C. (2009). *El concepto de lo político*. España: Alianza editorial.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Weber, M. (2013) *La política como vocación*. Recuperado de <http://disenso.info/wp-content/uploads/2013/06/La-politica-como-vocacion-M.-Weber.pdf>
- Weber, M. (2004). *Economía y Sociedad*. México: F.C.E.
- Zizek, S. (2011). *Primero como tragedia, después como farsa*. Madrid: Ediciones Akal.