

La Paradoja De La Falta

Mario Sobarzo M.¹

Resumen

El texto analiza la importancia que tiene la formación ética en el contexto de crisis que afecta al sistema político y económico chileno. Se revisa la forma en que se enseña y la importancia que se le asigna a esta temática en la educación de los nuevos docentes. Contra la postura tecnocrática que tiende a considerar la formación docente como un asunto neutral políticamente, las movilizaciones estudiantiles de los últimos 15 años, han repuesto la relevancia central que esta dimensión adquiere en la nueva sociedad que está emergiendo, posterior al año 2011. En ella la docencia adquiere una importancia que la dictadura de Pinochet intentó expropiarle.

Descriptor: docencia, formación docente, ética profesional, política educativa, perfil docente y su vinculación con la historia social.

¿En defensa de la filosofía? ¿Por qué? ¿De quién? Y en último término, ¿para qué?

El año 2015 será recordado como un año fatídico en la historia de la enseñanza filosófica en idioma español. En el mes de noviembre de este año el Ministerio de Educación del gobernante Partido Popular de España eliminó la obligatoriedad de la enseñanza de esta disciplina. Esta medida encendió las luces de alarma en Chile, donde la asignatura se ha enseñado ininterrumpidamente desde la época de la colonia, y que con la llegada de la República, se convirtió en una de las disciplinas vertebradoras del currículum nacional². Sólo después del golpe de estado de 1973 hubo dudas acerca de su importancia y mantención entre las asignaturas obligatorias, aunque una amplia coalición liderada por filósofos cercanos a la dictadura escribieron artículos de opinión y cartas que lograron morigerar la desconfianza que generaba la

¹ Doctor en Filosofía Moral y Política por la Universidad de Chile. Académico del Departamento de Filosofía de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Profesor de Filosofía y Licenciado en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: mario.sobarzo.m@usach.cl

² Para una reflexión acuciosa de esta historia, véase: Gaete, M. "La filosofía en la enseñanza secundaria: una filosofía para no pensar-nos" (pp. 143 - 209). En: Gaete, M. (editora) *Arte y filosofía en el currículum escolar: entre el desarraigo y el olvido*, Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, 2007.

asignatura en la educación secundaria. Sin embargo, con la llegada de la democracia y la implementación de planes neoliberales de segunda y tercera generación³, la enseñanza de la filosofía empezó a ver cómo peligraba su supervivencia en el currículum nacional: los tiempos definitivamente habían cambiado.

En pleno proceso de reforma educacional bacheletista (a esta altura cuesta visibilizar sus contornos temporales), motivado por la movilización social del año 2011, la filosofía como asignatura se encuentra en una de las peores condiciones de que se tenga registro. Haciendo un repaso somero, es una de las pocas asignaturas que no cuenta con cambios en los contenidos mínimos obligatorios ni en los objetivos fundamentales, al punto que unidades como la tercera de tercero medio, “Individuo y Sexualidad”, tiene una bibliografía⁴ completamente desfasada respecto a la sociedad, como lo muestran los cambios legislativos (por ejemplo, ley Zamudio o el AUC), los informes del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), las encuestas latinoamericanas como latinobarómetro o nacionales, o la importancia del impacto de los casos

³ Se acepta en el debate investigativo que las reformas neoliberales han sucedido por generaciones, señalándose una primera generación, en Chile, marcada por la implementación de la doctrina del shock, luego del golpe de septiembre de 1973 que permitió el desguazamiento de las 2 Universidades del Estado (UTE y Universidad de Chile) de sus sedes regionales, la municipalización de las escuelas dependientes del MINEDUC, entre otras transformaciones con alcance hasta el día de hoy. Una segunda generación en los inicios de la transición democrática, cuando la antigua oposición a la dictadura se alinea con las políticas del Consenso de Washington y sus organismos de gestión internacional. Una tercera generación, que viene a profundizar las implicancias de las dos anteriores, introduciendo nuevas políticas de mercado, como la financiación mediante bancos, de los créditos necesarios para estudiar. En la actualidad nos encontraríamos en una cuarta generación de estas reformas, con una nueva preponderancia estatal en el financiamiento, pero sin alterar la privatización en la provisión de los bienes educativos. El ejemplo ejemplar de estas transformaciones de cuarta generación lo aporta Chile, donde a pesar de haberse duplicado los aportes estatales en subsidios para estudiar, el aumento de las escuelas privadas, beneficiadas por estos aportes, ha reducido a menos de un 30% la matrícula escolar en instituciones públicas. Para un análisis más extenso de estos procesos a nivel mundial, véase: Verger, Antoni. *El sutil poder de las transnacionales. Lógica, funcionamiento e impacto de las grandes empresas en el mundo globalizado*. Ed. Icaria. España, 2003. También pueden oírse las entrevistas al mismo autor en los programas 47 y 152 del programa radial *Alerta Educativa*, realizados por OPECH y la Cooperativa de Trabajadores Centro de Alerta, los años 2011 y 2015, respectivamente. En línea: http://www.ivoox.com/podcast-alerta-educativa_sq_f175016_1.html?o=all Visitado: 20/12/2015. 16:20 hrs.

⁴ Estos son los contenidos de dicha unidad. (Subunidad 1): La sexualidad desde la perspectiva psicológica: la sexualidad como parte constitutiva del desarrollo individual. Desarrollo de la sexualidad humana. (Subunidad 2): Sexualidad y cultura. Sexo y género. Diferencias de género en la sexualidad. Identificación y discusión de algunos tabúes y mitos frecuentes sobre la sexualidad.

Como se puede observar, no están mal para inicios del siglo XXI. Un pequeño contexto nos recuerda inmediatamente que menos de cinco años antes las JOCAS habían sido resistidas por la Iglesia Católica por no tener un marco valórico para hablar de sexualidad. Pero, al entrar en la bibliografía propuesta para las actividades sugeridas o en el desglose de dichas actividades cuesta distinguir si es un programa escolar o un taller de orientación en sexualidad diseñado por la Iglesia. De diez libros usados como referencia, cinco tienen clara adscripción católica e incluso uno de ellos pertenece a la Universidad de Navarra, o sea la capital teórica del *Opus Dei*.

de pedofilia y abuso sexual que han afectado al clero católico, por nombrar sólo algunas transformaciones posteriores a su implementación el año 2001. Tampoco la asignatura cuenta con definición de competencias propias en la *Prueba Inicia* hasta hoy, siendo la única en esta situación. En el *Marco para la Buena Enseñanza* es la única asignatura que tampoco cuenta con estándares indicadores, quedando rezagada incluso respecto a las artes. En la actualidad el Ministerio de Educación ha informado que se encuentra evaluando una reforma curricular que podría transformar a la asignatura en optativa en los cursos y niveles en que aún es obligatoria en la modalidad científico humanista, pues en la formación técnico-profesional y en la educación de adultos no lo es desde la reforma de Ricardo Lagos y su Ministra, Mariana Aylwin.

No señalo todos estos olvidos porque desee que la Filosofía pase a ser medida mediante competencias, estándares indicadores o para que se actualice el currículum por otra comisión de expertos que nunca ha pisado un aula, sino para llamar la atención sobre este “olvido”, aunque no me interesa detenerme en él o las razones porque ocurre. Agradezco que ocurra porque ha salvado a la asignatura de convertirla en puro estándar vacío, que ni los especialistas del MINEDUC logran procesar⁵. Por ello soslayaré las preguntas que inician este texto para retomarlas nuevamente al final, pero no para responderlas, sino para observar el horizonte político teórico en que se encuentran situadas y las perspectivas que abren. Me interesa pensar las razones de este olvido como expresión de algo más global y no tratar de resolver el modo en que el MINEDUC y la política educativa pueden lograr mutar para adecuarse a lo que la sociedad y los jóvenes piden en forma clara en la calle desde hace quince años.

Por otra parte, el interés prioritario de este texto no es sólo detenerse en la crisis en la formación obligatoria en la educación secundaria, sino abordar su contraparte universitaria. Aquí la situación no es mejor. En los últimos días el impacto de las situaciones de corrupción, colusión, uso de información privilegiada para beneficio económico, entre otros delitos y transgresiones a las reglas del libre mercado, han reabierto el debate acerca de la importancia de la enseñanza de la ética en las carreras y universidades donde se han formado los profesionales que los

⁵ Contreras, Paulina. SIMCE: la luz que encieguece. El Mostrador. 11 de julio 2015. En línea: <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2015/07/11/simce-la-luz-que-encieguece/> Visitado: 20/12/2015. 13:15 hrs.

cometieron. En el caso de las carreras de ingeniería comercial u otras ligadas al ámbito económico, la ausencia de cursos sobre el tema es impresionante: algunas universidades ni siquiera consideran cursos en esta área⁶. La ética o deontología profesional se encuentran en la misma situación de crisis que la enseñanza de la filosofía en la formación escolar. En el caso de las filosofías por especialidad (filosofía de la ciencia, filosofía del historia, filosofía del lenguaje, filosofía de la educación, etcétera) o en los estudios epistemológicos de las distintas áreas del saber, la cosa no es mejor. En Chile (y, probablemente, en el extranjero si aceptamos la preocupación de organismos como UNESCO), la práctica de la filosofía, el cultivo de la reflexión propia de esta área y su enseñanza, como aporte a otras disciplinas o como ámbito en sí mismo relevante, se encuentra igualmente cuestionado.

Por ello en lo que sigue trataré de circunscribir esta crisis o cuestionamiento a la importancia de la filosofía en la formación de docentes en Chile, poniendo un énfasis particular en la formación de profesores de filosofía. Me mueve a esto el interés particular pues he sido profesor de cinco carreras de pedagogía en filosofía⁷ desde que empecé a trabajar. Pero también, como profesor de enseñanza media de esta asignatura, durante al menos 16 años,⁸ pude constatar la importancia que tiene o puede tener al interior de la escuela, a pesar de contar con un muy mal currículum, desfasado respecto al momento actual, la desidia ministerial y otras trabas y cortapisas que hacen muy difícil el ejercicio docente en esta área.

De este modo en lo que sigue dedicaré una parte a analizar la formación docente como un campo en disputa, otra a localizar las grandes preguntas sobre la educación y lo educativo en una sociedad que tiende a disolver lo político de ellas en lo técnico, para cerrar con el análisis del modo en que la forma que adquiere la reflexión educativa es un problema filosófico con plena vigencia y necesidad.

⁶ Véase, por ejemplo, la opinión de Felipe Correa en CIPER Chile: Correa, F. *A propósito del caso PENTA: la deficiente formación ética de los economistas*. <http://ciperchile.cl/2015/02/19/a-proposito-del-caso-penta-la-deficiente-formacion-etica-de-los-economistas/> En línea. Visitado: 20/12/2015 16:30 hrs.

⁷ Universidad ARCIS (2005 – 2008), Universidad Católica Silva Henríquez (1998-2013), Universidad de Chile (2006-2015), Pontificia Universidad Católica de Chile (2013-2014), Universidad de Santiago (2012-2015).

⁸ Excluyo el año 1993 pues en términos laborales fue sólo preparación para dar exámenes libres de un grupo de reclusas del Centro Penitenciario Femenino de San Joaquín. Sin embargo, en términos biográficos implicó mi decisión de estudiar pedagogía.

¿Qué se forma cuando se forma?

El título de este apartado claramente, y con intención irónica, apela al conocido poema de Gonzalo Rojas ¿Qué se ama cuando se ama?

El tema de la formación docente se volvió sumamente relevante con la segunda oleada de reformas privatizadoras en Chile desde mediados de los 90 hasta fines de la misma década. La implementación de las categorías de capital humano, *management* aplicado a la docencia, el gerenciamiento de la escuela y sus procesos pedagógicos, pero también de sus relaciones de poder, entre otras, fueron políticas y discursos que se lograron volver dominantes⁹. De modo que cuando se implementó la tercera oleada de reformas privatizadoras en el gobierno de Ricardo Lagos, que introdujo el crédito con aval del Estado (CAE), entre otras, la pedagogía fue una de las áreas donde estas reformas tuvieron más impacto. Debido a la desregulación legal en el área de formación de pedagogos, el crecimiento de la matrícula que permitió el CAE generó un suculento negocio donde se toleraban las prácticas más leoninas, al punto que el gobierno de Sebastián Piñera, de derecha, tuvo que subsidiar dicho crédito para bajar sus tasas al 2%, debido al temor a la cesación de pagos generalizada que se avizoraba el año 2011, incluso por parte del Banco Mundial¹⁰.

No solo Michel Foucault ha señalado los vínculos entre poder y conocimiento, o cierta forma validada de él. Marx, Habermas, Horkheimer, Adorno, Bourdieu, Gramsci, Fals-Borda, entre una larga lista de autores que desde distintas disciplinas han mostrado como ciertos diagramas de poder, formaciones sociales, clases, etcétera, generan *habitus*, discursos, procesos de investigación o de validación de información, que están relacionados con el poder. Existen, por supuesto, disputas en torno a esto, pero finalmente tienden a primar las formas legitimadas por

⁹ Para una descripción extensa de estos cambios, véase: Grinberg, S. *Educación y poder en el siglo XXI*, Miño y Dávila Editores. Argentina, 2008.

¹⁰ Banco Mundial. Informe Programa de Crédito con Aval del Estado (CAE). En línea: <http://ciperchile.cl/wp-content/uploads/Informe-Programa-de-Cr%C3%A9dito-con-Aval-del-Estado-versi%C3%B3n-espanol-2011-05-27.pdf> (Visitado: 29/12/2015 13:24 horas).

quien tiene más poder¹¹. Obviamente en este ámbito también se dan discrepancias por el modo en que se entiende el concepto mismo de poder, pues mientras para algunos es más estructural o está más vinculado a la institucionalidad, para otros es móvil u opera con combinación de estrategias violentas y de consenso, entre las múltiples diferencias que podemos señalar. Sin embargo, es indudable para estas corrientes o autores, considerar al conocimiento sobre lo social un tema profundamente político, y que por tanto es espacio de un conflicto, que tiende a legitimarse y naturalizarse desde la perspectiva dominante.

En el ámbito de la formación docente, desde la expresión del término con el que nombremos a quienes estamos formando, manifestamos una cierta postura, aunque no seamos conscientes de esto. Si asumimos la tesis de que en la etimología de las palabras se encuentra una forma de determinar la realidad, en tanto nos influye la historia que traen, esto no es extraño.

Decir “docente” es nombrar a aquel que enseña haciendo repetir a otro, sin importar la especialidad de la acción que tiene que repetir o la edad de quien realiza tal acto. El término es el participio presente del verbo latino *doceo* “enseñar”, una antigua formación causativa que significaba, literalmente, “hacer que otro repita”. ¿Se aprende todo repitiendo una acción?

Por otra parte, un término como pedagogo apela a la carga que tenía dicho concepto en Grecia, inevitablemente. La palabra proviene del griego *paidagōgēō* en el cual *paidós* es la forma genitiva de hijo y por extensión, lo hemos llegado a relacionar con “niño” o el “niño de”, para ser más exactos. Por otra parte, *ágō* significa “guía”, o sea “dirigir al niño (del amo)”. En la antigua Grecia el pedagogo era el esclavo encargado de acompañar al niño hasta la *palestra* o la *didaskaleía*. Por si no queda claro, el pedagogo no enseñaba, era un esclavo de confianza y por tanto acompañaba al hijo del amo, pero su rol no era enseñar. En la palestra lo haría un entrenador en actividades gimnásticas, y a lo largo del tiempo se le van a agregar actividades intelectuales, es decir ciudadanos, hombres libres, personas de reconocida virtud, en el sentido de *arete*. Posteriormente, gracias a la ilustración sofisticada y el desarrollo de la democracia, las

¹¹ José Santos H. publicó hace poco un libro sustentado en datos cuantitativos acerca de las condiciones de la enseñanza de la filosofía, la investigación en ella, las publicaciones, entre otros temas que tienen que ver con ella en su despliegue institucional. La evidencia de los vínculos con ciertos grupos de poder parece innegable si consideramos los datos que este libro describe cuantitativa y cualitativamente. Santos Herceg, José. *Cartografía crítica. El quehacer profesional de la filosofía en Chile*. Libros de la Cañada. Chile, 2015.

virtudes cívicas irían evolucionando para incluir el desarrollo de la oratoria u otras formas de racionalidad comunicativa. El mismo concepto de virtud se transformará, adquiriendo ribetes más intelectuales que militares, y procedimentales para participar del sistema democrático, cuya base de sustentación se encontraba en gran parte en la *isegoria*, que los atenienses valoraban como virtud popular, y que por lo mismo se oponía a la *eunomia*, reivindicación de los oligarcas y aristócratas, desplazados del poder político, gracias a la aparición de la institución de la asamblea (*demos*) como instancia soberana de la ciudad¹². Sin afán de ser majadero resulta interesante observar la necesidad de transformación de la *palestra* en sus actividades, de puramente gimnásticas a intelectuales, así como también enfatizar que el nombre de la segunda (*didaskaleía*) está a la base de la palabra didáctica. De *pedagogo*, latinización posterior de la palabra griega, surge la actual palabra castellana pedante¹³.

El término profesor por el contrario tiene énfasis en la acción. Es un sustantivo que hace referencia al acto de “hablar delante de la gente”. Esto pues el verbo *profiteor* es el presente infinitivo de *prōfītērī* compuesto por la preposición *pro* “delante de” y el verbo *fateor* “hablar”, del cual se derivan palabras como “fama”, aquello que otros hablan de una persona, o “eufemismo”, decir algo embelleciéndolo. De *profiteor*, por otra parte, aparecen palabras como profesión o profesar, en el sentido de aquello que digo que creo, frente a otros. El profesor como aquel que es capaz de pararse delante de otros y hablarles. Tan lejos y tan cerca del acto de profesar, las referencias religiosas no se agotan sólo en términos como vocación, sino que en esta palabra también aparece esa vinculación entre el acto de enseñanza y lo religioso. Adorno¹⁴ en un maravilloso texto dedicado a los tabúes que afectan a los profesores considera que una de las razones de la pérdida de autoridad, que los incomoda tanto a nivel psicológico, se debe a esta desacralización que operaría con la llegada de la modernidad y su forma de racionalidad. No me

¹² Para este análisis véase: Pseudo-Jenofonte. *La República de los atenienses*, Ediciones Universitaria, Chile, 2009. Con especial énfasis en la introducción de Óscar Velásquez.

¹³ El filósofo español Fernando Savater desarrolló las implicancias del término pedante como una crítica al rol de la pedagogía en la actualidad, en el capítulo “¿Hacia una humanidad sin humanidades?” Véase: Savater, F. *El valor de educar*, Ediciones, Ariel, Argentina, 1997.

¹⁴ Véase “Tabúes sobre la profesión de enseñar”. En: Adorno, Theodor, *Educación para la Emancipación*, Ediciones Morata, España, 1998.

detendré en seguir esta línea reflexiva o de investigación, pero resulta sugerente para interpretar la crisis que una parte importante de los profesores sienten en la actualidad¹⁵.

Finalmente otra de las categorías con que se piensa históricamente esta profesión es la de maestro. Incluso cuando hay conflictos laborales con el Estado, es común oír a los periodistas hablando del magisterio para referirse al gremio de los profesores. El término maestro deriva de la palabra latina *magister*, concretamente de su acusativo *magistrum*, con el significado original de “el que más sabe”, “el que es mejor en algo”. La forma *magister* está construida sobre la raíz *magis* que significa “más”, de donde derivan términos como “máximo” o “magno”. Sobre esta raíz que tiene implícita la superioridad, se añade el sufijo *-ter* que permite hacer contraste entre dos ámbitos opuestos, como son la derecha (*dexter*) y la izquierda (*sinister*). Un maestro es aquel que sabe más que sus estudiantes¹⁶.

Podríamos seguir con otros términos como facilitador o mediador, que estuvieron en boga hace algún tiempo, pero para lo que a mí me interesa basta con referirme a los cuatro anteriores. Pues lo que quiero es defender la tesis de que incluso los términos con los que pensamos el debate sobre la identidad de este actor, que hoy las universidades forman, para ir a las escuelas básicas, los liceos de formación secundaria, las escuelas técnico-profesionales, e incluso los centros de formación preescolar, están atravesados por ciertas visiones sobre la sociedad, lo político y la política, el orden económico y su adaptación o transformación a él, entre muchos otros ámbitos. Es decir, necesitamos disolver la naturalización que la tecnocracia ha ido instalando en conjunto

¹⁵ Es muy común oír a los profesores quejarse por el trato que reciben de estudiantes y apoderados, al punto que una viñeta de cómic muestra en la década de los 60 a un apoderado reprendiendo a su hijo por las malas notas obtenidas, mientras la misma escena en la actualidad muestra al apoderado retando al profesor por las notas de su hijo. Sin detenerme en lo conservador de la viñeta, la considero relevante para ejemplificar esto que estoy tratando de desarrollar.

¹⁶ Tema tremendamente complejo hoy, donde el conocimiento ya no se encuentra circunscrito al paso por la formación terciaria, debido a la Internet y su apertura a diccionarios, enciclopedias, museos, bibliotecas, entre muchas formas que antes resultaban inaccesibles o poco accesibles para una parte considerable de la humanidad. Y aunque hoy todavía muchos seres humanos no tienen acceso, Chile aparece como uno de los países con mayor disponibilidad, gracias a la universalización de la telefonía celular, entre uno más de los variados factores que lo han potenciado. Lo interesante es que aunque se ha universalizado el acceso a Internet, esto no ha ido unido necesariamente a un mejoramiento en la calidad de los contenidos ni en logros educativos. Aunque el Producto Interno Bruto (PIB) superó los 20.000 dólares anuales hace ya varios años, las mediciones comparativas con otros países de la OCDE muestran que nos encontramos profundamente atrasados en el ámbito educativo y la investigación científica. Bajo este contexto preguntarse por la revalorización de este término, valorado por Paulo Freire, resulta interesante.

con las reformas privatizadoras de la educación. Pensar lo que esperamos de los profesores, pedagogos, maestros o docentes y, por tanto, el modo en que los formamos y para qué lo hacemos, no es neutral, aunque así nos quieran hacer creer. Por supuesto que la filosofía no sólo es inútil si este contexto es real, sino además contraproducente. Si el actor que se forma para ir a la escuela o el Liceo acepta que tiene que poseer ciertas “competencias” para desempeñarse adecuadamente en su actividad, la elección del término competencia y su vinculación con el ámbito laboral (es decir de empleabilidad de este nuevo trabajador) es profundamente ideológico, en sentido neutro, no en el sentido de falsa conciencia marxista. Es expresión de una cierta mirada del mundo que no es objetiva, sino que expresa el lugar y los valores que sustentan ese lugar desde el cual se sitúa el sujeto que observa ese mundo. Pero, además, en la medida que esa mirada no surge de la nada ni es una abstracción que anda planeando en el espacio, no es malo preguntarse por qué la principal categoría para pensar el desempeño de la pedagogía es el empleador y quién es ese empleador de carne y hueso, que decide al más “competente”. O sea, aunque el concepto puede expresar una ideología sustentada en datos materiales, el que valida dicha realidad, finalmente, es el empleador, un sujeto que sí está situado en la cadena trófica del mercado.

Hoy, al igual que en el resto de la formación universitaria, la pedagogía es entregada mayoritariamente por instituciones privadas, muchas de ellas con lucro económico, otras con lucro ideológico, como señala María Olivia Mönckeberg¹⁷. No alcanzamos a dimensionar la importancia que tiene esto en la formación de un proyecto de país, en el desarrollo de una democracia verdadera, o en la necesidad de revalorización ética de la política y sus límites a la cooptación por parte del capital. La filosofía de la educación ha ido desapareciendo de las currícula de las carreras que forman profesores, a veces volviéndose electivos u otras directamente extinguiéndose completamente. Así la pregunta filosófica, aquella que no se detiene en la superficie sino que interroga por los fundamentos; aquella que busca desentrañar las raíces, y por tanto es radical en sus formas y en sus objetivos, la indagación racional de las creencias y el

¹⁷ Mönckeberg, M.O, *Con fines de lucro. La escandalosa historia de las universidades privadas en Chile*, Ediciones Penguin Random House, Chile, 2013.

cuestionamiento como ejercicio constante en la relación con el mundo y la realidad, pasan a ser inútiles y hasta excesivas, si es que por casualidad, aparecen.

Pero, ¿qué pasó con las grandes preguntas? ¿Acaso ya no existen o ya no se plantean? Esto es lo que intentaré desarrollar en el segundo apartado.

Educar para una sociedad sin política

Que la sociedad chilena ha venido viviendo un proceso de despolitización constante desde la década de los 90 es algo que señalan investigadores, que percibe la opinión pública, que se expresa en el vínculo entre los políticos y sus representados, etcétera. Por ello no sorprende que aún se siga celebrando cada año el día del profesor el 16 de octubre. Como cualquiera puede informarse por Internet, dicha fecha fue establecida por la dictadura de Pinochet el año 1974, cuando se cumplía un año de la formación del Colegio de Profesores, instancia gremial que vino a reemplazar al Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) y también a la fecha en que se celebraba el día del profesor anteriormente al golpe: 11 de septiembre, en honor a Domingo Faustino Sarmiento, presidente argentino creador de las escuelas normales en Chile y Argentina. En este último país hasta hoy se celebra el día del maestro (profesor básico) en esa fecha. La conversión en gremio fue una estrategia represiva que intentaba disolver la capacidad de articulación de los profesores, quienes jugaron un rol fundamental desde fines del siglo XIX y durante casi todo el siglo XX, en las luchas populares por mejorar las condiciones materiales y el acceso al poder político¹⁸. Encontrarse inscrito en el Colegio de Profesores era requisito para ejercer actividades docentes, siendo una de las causas de expulsión de esta organización, el dedicarse a actividades políticas. Desde la perspectiva de la dictadura, que recién comenzaba, cualquiera de estas actividades era tildada de subversiva. A medida que el Colegio se fue democratizando la dictadura convirtió su afiliación en voluntaria y le quitó el carácter de requisito para ejercer la enseñanza.

¹⁸ Para este punto, véase: Reyes, Leonora. *La escuela en nuestras manos*, Ediciones Quimantú, Chile, 2014. También la entrevista que dio en el programa núm. 8 de *Alerta Educativa* grabado el año 2010.

Es sabido el tratamiento que ejerció Pinochet a la disidencia y que se concentró con particular encono en los profesores, debido a este protagonismo transformador durante más de 80 años. Miles de profesores fueron exonerados e imposibilitados de ejercer, torturados y hasta asesinados, como el caso de los degollados que conmocionó a Chile, donde el profesor Manuel Guerrero perdió la vida, al ser secuestrado desde su lugar de trabajo en el Colegio Latinoamericano de Integración.

De este modo sorprende que todavía se siga celebrando el día del profesor en la fecha que estableció Pinochet en la dictadura, pero más aún llama la atención el desconocimiento de las nuevas y nuevos profesores acerca del motivo por el que se celebra en esta fecha. ¿Cómo puede aceptarse hasta hoy la celebración de su día de aniversario en la fecha que la Dictadura estableció, y los motivos por los que lo hizo? ¿Cómo puede haber tanta docilidad ante la transformación de una profesión cargada políticamente en una de carácter gremial; que significó el desguazamiento de las distintas actividades ligadas a la educación; que implicó la tortura, la cárcel, la persecución y la exoneración de miles de docentes, entre otros daños y delitos cometidos contra la profesión? ¿Cómo opera esta amnesia que hace olvidar año tras año, durante más de un cuarto de siglo, lo que se está celebrando? ¿A qué obedece esta amnesia?

Ya los griegos pensaban que la memoria era profundamente política. Por esto la diosa *Mnemosyne* (memoria) era hija de *Urano* y *Gea*, el cielo y la tierra, lo masculino y lo femenino, pero también los padres que sostienen y dan vida a todo lo que conocemos. Además al juntarse con *Zeus* tuvo a las nueve musas, protectoras de la creación artística, tanto como de los Reyes y sus actividades. Conmemorar es la acción de poner en común las distintas memorias fragmentadas socialmente, los recuerdos individuales de experiencias compartidas por lo traumático o feliz de ellas.

Si lo que recordamos hoy los profesores, el modo y la fecha en que lo hacemos, está infiltrado por la dictadura, es precisamente porque la educación ha sido vaciada de contenido político. Porque la actividad docente se concibe como una elección individual (Elige Educar), como una profesión llena de carencias y subvalorada socialmente y materialmente, entre otros problemas

que implica este vaciamiento. Pero, ¿por qué sucede esto? Y fundamentalmente, ¿qué y cómo es que esto sucede?

Para intentar develar la forma y el motivo de este vacío creo que es útil volver a Grecia. Ya ellos en la antigüedad se percataban de que la enseñanza no era un asunto menor, que pudiera dejarse al arbitrio de los puros intereses individuales. Es conocida la crítica de Platón a la enseñanza en Atenas debido a que se entregaba la responsabilidad sobre ella a cada familia, lo que disolvía el sentido público y la unidad de la *polis*, en contraste con la educación espartana o persa¹⁹. También Jenofonte expresa su admiración por esta última en la *Ciropedia*²⁰ y su capacidad de generar unidad de todos los ciudadanos, amor y agradecimiento a la patria, los padres y cualquier persona que los ayude eventualmente. Este autor remarca que los persas consideran al desagradecimiento como la causa de todos los males sociales, vinculando la formación individual como una parte del complejo entramado colectivo que es una comunidad constituida políticamente. También Aristóteles se refiere a la educación como parte de la política, dedicando una parte del libro siete y completo el libro ocho de su obra homónima (Política) a analizar y exponer lo que es necesario enseñar para formar buenos ciudadanos y personas.

Todos ellos tenían muy claro que las seis grandes preguntas educativas²¹ no eran neutrales ni mucho menos podían resolverse sólo técnicamente. Interrogar por el contenido fundamental a ser transmitido en la educación (¿qué se enseña?), por el modo de hacerlo (¿cómo se hace?), por quien realiza el acto de dicha transmisión (¿quién enseña?), por quien recibe este aprendizaje (¿quién aprende?), así como las dos preguntas que marcan la dirección de esta actividad: ¿por qué y para qué se hace? Donde la primera alude al sentido, el o los fundamentos desde los cuales se piensa la actividad; mientras la segunda se refiere a los fines que se pretenden lograr. Es decir la primera es una pregunta filosófica, mientras la segunda se desarrolla en el ámbito político, pues

¹⁹ Para este punto puede revisarse su *Alcibiades*, aunque sea considerado un texto apócrifo por parte de la mayoría de sus intérpretes, sin embargo es coherente con el resto de sus obras mayores. Platón, *Alcibiades*, Ediciones Dionysos, Chile, 1979.

²⁰ Jenofonte, *Ciropedia*, Ediciones Gredos, España, 2007.

²¹ Considero existen seis grandes preguntas que han marcado los debates y posiciones de la filosofía dedicada al tema de la educación, basándome en el análisis de los textos clásicos sobre esto, desde la *República* de Platón hasta los *Discursos Rectorales* de Hegel, desde la *Ciropedia* de Jenofonte hasta las propuestas de la Educación Popular latinoamericana. En estas seis preguntas se define el método, el contenido, los agentes directos del proceso educativo y los principios y fines que deben orientar la educación, por ello me parece que logran definir adecuadamente lo que en ella se involucra.

para conseguir un fin colectivo es necesario el acuerdo, el convencimiento, de quienes lo persiguen, si es que se desea hacerlo voluntaria y libremente.

Hoy estas seis preguntas se encuentran entregadas a la tecnocracia, al punto que se le permite definir el perfil del docente necesario para nuestra sociedad y nuestro tipo de institucionalidad, a cada institución que lo forma, ateniéndose meramente a un ámbito regulatorio nominado *Marco Para la Buena Enseñanza*.

Chile y su institucionalidad educacional se encuentran inextricablemente unidos a la ideología neoliberal y al principio de la elección racional, derivado de los comportamientos de individuos en el mercado: es el consumidor que minimiza los gastos para obtener el máximo de lo que él considera beneficios. En ese contexto la propia memoria se disuelve en los recuerdos individuales, la interpretación de las preguntas educativas se vuelve un tema de interés individual, y hasta los fines que esperamos para el sistema educativo se vuelven mera agregación de intereses personales.

Cuando la educación pierde su sentido colectivo, su dimensión ética en relación a los demás con quienes compartimos un territorio, una convivencia, un proyecto, esta se convierte en algo inútil e incapaz de logros ni siquiera en las propias mediciones que la tecnocracia valida. El estancamiento de los resultados en pruebas estandarizadas internacionales (PISA o TIMMS, por ejemplo) y nacionales (SIMCE), muestran que el repertorio de técnicas ingeniosas con las que el nuevo investigador de moda logra instalarse como referente en el medio nacional, se iguala con la decepción que producen sus resultados y el abandono cuando aparece una nueva teoría o investigación más impactante que la anterior. Nos hemos pasado los últimos veinticinco años adaptando recetas traídas de otros países a la moda del día impuesta por nuestros políticos y los organismos internacionales que ellos validan y admiran. La educación chilena se encuentra secuestrada en la falta de imaginación y reflexión política, donde ni siquiera los fundamentos o creencias que tenemos como sociedad han sido debatidos y donde los fines se dejan al libre arbitrio del poseedor de capital. Es esto lo que ha tocado fondo una vez tras otra desde hace quince años con el mochilazo (2001), la rebelión de los pingüinos (2006) y las movilizaciones del año 2011. Detrás de todas ellas se encuentra el hastío de las distintas generaciones de jóvenes,

fundamentalmente populares, con el *status quo* que la generación más mediocre de representantes políticos se ha empeñado en mantener. Estas luchas juveniles han ido contra la educación de mercado pinochetista para volver a situarla en la política y devolverle su fundamento ético y normativo colectivo. Son la lucha por un nuevo pacto social y un nuevo horizonte de significación filosófica, que en pocos lugares emerge tan claramente como en el ámbito de la formación ética de los docentes, como intentaré delimitar en el apartado final.

Horizontes que se vuelven jaulas

Si aceptamos la interpretación que las movilizaciones estudiantiles de los últimos quince años son cuestionamientos a la política del *status quo* y a la disolución de los vínculos ético-normativos que regulan las relaciones entre unos y otros como comunidad, no resultan nada sorprendentes los eslóganes, consignas, gritos y otras formas de expresión usadas por los jóvenes en las marchas, tomas y otras tipos de movilización. Ideas como la autogestión, el control comunitario, la identificación de la LOCE como raíz de los problemas que afectaban fundamentalmente a la educación pública, la movilización a través del transporte como parte integral de lo educativo, entre muchas otras, tienen en común esta molestia con lo individual como modo de resolver la convivencia colectiva. Ahí donde el político se adaptó a la transición pinochetista, la juventud chilena entró a disputar y fracturar el sentido común dominante. Mientras el sistema de subsidio aparecía como la panacea que permitía allegar recursos a los más necesitados, los jóvenes lo consideraron un modo miserable de repartija de beneficios, que muchas veces llegaban a los mismos partidos o a los mismos políticos que aplaudían y aplauden este sistema. De este modo el cuestionamiento une al sujeto y sus modos de operar y legitimar su operación. No se agota sólo en las ideas, sino que ve las causas materiales por las que esas ideas son defendidas por un cierto sujeto. Al descorrer el velo de los intereses, los jóvenes dejaron en evidencia una miseria sin límite, donde el político termina como un ganapán al servicio de una empresa o negocio, sea éste hidroeléctrico, de pensiones, de prestación de salud, de explotación maderera, de extracción mineral, entre muchos otros, que hoy nos enteramos, se encontraban detrás de las buenas intenciones de este sector de la sociedad devenido casta.

En este contexto no son sólo los jóvenes que se encuentran en la escuela o el Liceo quienes presentan incomodidad, molestia o hastío con la situación actual, sino también las nuevas generaciones de profesores que se encuentran en formación en la actualidad. La vieja vinculación entre ética y política que se encuentra a la base de las respuestas a las seis preguntas que expuse en el apartado anterior, son vistas desde un contenido marcadamente ético por parte de los nuevos docentes. En este sentido las respuestas tecnocráticas aparecen como cortapisas, límites inadecuados e inaceptables para el ejercicio docente. Pero, ¿qué concepción de ética deja evidenciar este conflicto?

Creo que para responder a esto es necesario tener en cuenta que la distinción entre ética y moral que tanto énfasis tiene en la enseñanza chilena, no es un tema central de las reflexiones y acciones de los jóvenes. Analizando sus prácticas, por ejemplo la rotación en las vocerías, el sistema de decisión asambleario, la revocabilidad en todo momento de los cargos electivos, por nombrar sólo algunas, es posible observar que para ellos y ellas, acción y reflexión no son dos momentos separados, así como tampoco es posible ni deseable una idea desprovista de materialidad experiencial.

De modo que si el proceso formativo quiere hacerse cargo de esta relación entre praxis y teoría, entre acción y reflexión, en los cursos de ética profesional para docentes, está obligado a constituirse a partir de estas premisas, alejando cualquier posibilidad de hacer puramente especulativa. Los y las estudiantes de pedagogía andan en búsqueda de una formación moral que les permita tomar decisiones fundamentadas en situaciones de conflicto. Éstas son instancias donde se producen enfrentamientos entre principios morales que son validables racionalmente. En este sentido, y como lo señalaron desde Aristóteles a Kant, pasando, por supuesto, por todos los grandes nombres de la filosofía, el único modo de formar moralmente o éticamente, es enfrentando a los propios actores que tienen que decidir, a situaciones de conflicto donde puedan reflexionar y deliberar con otros y otras sus razones, principios, argumentos, etc., para actuar en ciertas circunstancias específicas.

Como la experiencia de un docente va desde lo macro hasta la sala de clases, implicarse en una reflexión ética, es reflexionar sobre la integralidad del proceso educacional. Comienza desde los

problemas estructurales que afectan a la educación chilena y su lugar en la economía del conocimiento contemporánea, que aunque son temas no solucionables desde la propia aula, en ella se puede hacer mucho para no empeorarlos. Pero no se detiene en lo global o macro, sino que baja hasta la especificidad de los vínculos humanos que definen la actividad pedagógica y los conceptos con los que la pensamos, como intenté exponer, anteriormente. Se trata de combinar análisis con la justa valoración de la importancia que posee la información y la experiencia para tomar buenas decisiones, además, se busca incitar a la reflexión sobre las propias creencias éticas y a poseer el valor para aplicarlas en situaciones de conflicto moral o cambiarlas cuando resultan erróneas. Es una educación democrática y cívica que empieza desde la infancia, por eso la importancia que tiene en la formación de los docentes y, si tomamos los casos de corrupción que hemos conocido últimamente, desgraciadamente, en Chile, parece estar ausente. Dicho de otra forma, la educación moral o ética hoy se desenvuelve en condiciones materiales donde el diálogo termina siempre en espacios ocluidos (la cocina del poder), donde los argumentos acaban silenciados y acusados de ser ideología en su sentido negativo, y donde el grito resulta más convincente y el único medio para relacionarse con el Estado. Es difícil que una sociedad con tal nivel de desconfianza entre unos y otros, como la chilena, pueda tener una enseñanza democrática a nivel institucional, pues el respeto y la construcción conjunta de distintos fundamentos morales razonables aparecen como señal de politiquería o demagogia. La justificación tecnocrática de las decisiones políticas y su vaciamiento ético o moral ha devenido empobrecimiento del vínculo social y disolución de la capacidad dialógica como modo de resolver la convivencia. Experiencias como la de los inmigrantes o la de las etnias originarias son vistas como alteridades que deben integrarse, es decir normalizarse desde la perspectiva identitaria dominante. Esta disonancia entre el “otro” y lo que supuestamente es lo normal, no siempre enriquece la posibilidad de debate, pues muchas veces aumenta la desconfianza, el desprecio, la intolerancia, que no sólo se observa en la escuela, sino en muchos momentos de la totalidad social. Más aún, la escuela no sólo se convierte en reproductora de la desigualdad, sino en productora de ella, como ocurre en comunas como La Pintana donde el ingreso a colegios de marcada adscripción religiosa conservadora puede hacer la diferencia, incluso, entre la vida o la muerte, teniendo en cuenta las implicancias que tiene el narcotráfico en ellas.

Por esto la concepción del docente como un técnico o reproductor de un mensaje que baja desde los especialistas curriculares, termina siendo tan pobre y contraproducente en el contexto actual. La formación de un profesor no es sólo agregarle más cosas, sean éstas contenidos, habilidades, competencias o el concepto nuevo que se le ocurra a la tecnocracia que gobierna internacionalmente y genera los estándares de aprendizaje.

En contraposición a lo anterior, la formación moral o ética del profesor, surgido de este ciclo de movilización de los últimos quince años, implica la tensión de distintos momentos, pues si algo realiza el neoliberalismo en la cotidianidad de quienes lo padecen, es fragmentar su vida, disolver la unidad de ella, volviendo la hipocresía una práctica tolerada y buscada para obtener el éxito, como lo muestran los ejemplos de políticos financiados por el capital que hemos descubierto en el último tiempo.

Pero, ¿cuáles son estas antinomias o contradicciones que permiten una toma de posición y un desarrollo normativo nuevo, prefigurativo, respecto a la sociedad que la movilización está pariendo? Sin afán de agotar la multiplicidad de experiencias contradictorias a que nos somete el sistema actual intentaré una descripción de las principales que yo he podido observar en mis años como docente de ética profesional.

La primera y quizás la más obvia, es la que se genera debido a la transición que tiene que realizar ese estudiante que llega el primer día de clases a sentarse en su condición de estudiante, pero que luego de cuatro o cinco años, tiene que terminar pensando como profesor respecto a situaciones que mientras se encuentra en la Universidad, lo afectan en cuanto estudiante (es decir pasivo respecto a ellas), por ejemplo, las notas, las decisiones sobre lo que debe aprender, las técnicas más adecuadas para hacerlo, etcétera. Otro momento tensionante ocurre al enfrentar lo ideal con lo posible de hacer en el aula, la escuela y la propia institucionalidad que regula el ejercicio docente. Esto en algunas y algunos produce desánimo, pues es terrible constatar que hay ciertos ámbitos de injusticia que un profesor no puede cambiar por la situación de dependencia en que se encuentra respecto a un sostenedor todo poderoso, una burocracia indolente, una legislación en la que lo más que puede hacer es opinar, pues otros deciden por él, etc. Un ejemplo muy real acerca de esto ocurre en un trabajo con que se cierran los cursos de ética: un análisis de caso. Distintos

estudiantes de instituciones tan variadas como universidades católicas y laicas, estatales o privadas, enfrentados a la decisión de denunciar una situación de violencia intra familiar leve o menos leve (como puede ser el maltrato psicológico, o un golpe que no deja huellas físicas), eligen guardar silencio y no denunciar esto al SENAME, especialmente después de lo que se supo sucedía en más de un hogar de esta institución²². ¿Es acaso esta decisión algo tan equivocado? La tensión entre lo institucional y las creencias personales se exagera debido justamente a que la propia sociedad no quiere hacerse cargo de los fundamentos políticos y normativos que debieran estar a la base de su ordenamiento legal y constitucional. No es casual que uno de los argumentos favoritos de los políticos implicados en el financiamiento empresarial sea que esta práctica no es ilegal. Detrás de este argumento vemos aparecer la ilusión de que la ley es una entequeia que se basta a sí misma. Lo interesante es que la mayoría de la sociedad chilena rechaza y mira con estupor esta línea argumentativa.

Una tercera antinomia o contradicción que he podido observar en los profesores en formación en los cursos de ética profesional ocurre en este mismo trabajo final, en que se les solicita que busquen un dilema o problema ético de su experiencia de práctica y lo analicen buscando una solución. Este problema o dilema extraído de lo que les toca vivir como docentes en formación les permite comprender que toman una decisión en base a valores (por ejemplo), pero no es suficiente para reflexionar acerca de si esos valores son propios de ellos y ellas solamente (axiología subjetivista) o si creen que son y deben ser compartidos por todos, como lo plantea el universalismo. En este sentido la principal contradicción se encuentra en el tiempo y la importancia que tiene la reflexión ética o moral en la formación de los futuros profesores, y ni qué decir en los profesores en ejercicio, donde se asume el sentido común como fundamento válido para enfrentar la complejidad propia de la docencia. En algunas Universidades dichos cursos se encuentran en segundo o tercer año, cuando aún los futuros docentes no han tenido ninguna experiencia real de docencia, y por tanto, terminan situando sus respuestas desde lo que

²² Para más información sobre esto: Guzmán, Juan Andrés. *Crisis en Sistema de Protección SENAME: Informe inédito revela que 25% de los niños internados vive en "riesgo alto"*. En línea: <http://ciperchile.cl/2013/08/27/crisis-en-sistema-de-proteccion-senamente-inedito-revela-que-25-de-los-ninos-internados-vive-en-%E2%80%9Criesgo-alto%E2%80%9D/> Visitado: 21/12/2015. 13:32 horas.

llamé la primera antinomia: el conflicto entre formarse como docente siendo estudiante (pasivo) gran parte de su estudio. Otro ejemplo de esto que señalo ocurre con un trabajo en que los y las estudiantes deben investigar sobre el código de ética del colegio de profesores, buscando situarlo en las cuatro corrientes éticas principales contemporáneamente: axiología o teoría de los valores, deontología o estudio de los deberes, teleología o análisis de los fines, contractualismo o desarrollo de acuerdos mínimos para garantizar la convivencia. El objetivo de esta actividad no es conocer los distintos matices que estas corrientes poseen en sí mismas, como puede ser la diferencia entre un contrato sustentado en el miedo y el egoísmo, como en Hobbes, versus uno sustentado en el altruismo y el deseo de (construir con) el otro, como en Spinoza, sino, más bien, que puedan identificar la diferencia entre una solución construida mediante un contrato, de aquella que se sustenta en la búsqueda de fines lo más óptimos posibles, o aquella que parte de deberes, de la que lo hace a partir de valores. Y aunque la diferenciación no logra ser suficientemente acuciosa ni tan profunda, es suficiente para que las y los estudiantes se sorprendan de la dificultad que tiene encontrar el código de ética de esta institución en la red, o descubrir que a pesar de señalarlo explícitamente, no ha sucedido su revisión ni renovación cada tres años, desde el 2003 cuando fue aprobado. Es decir no sólo el código se encuentra anquilosado, sino que además resulta tan poco relevante para la institución, que es imposible encontrarlo en su página web. En la actualidad intento que la construcción de un código de ética se haga colectivamente por parte de los integrantes del grupo que componen cada curso al que le toca la asignatura de ética profesional, vivenciando la experiencia de ejercer soberanía en las normas que regulan la convivencia y el ejercicio docente, la argumentación y el diálogo como ejercicio deliberativo fundamental en la democracia, la diferencia de fundamentos sobre los que se construye la práctica docente y el necesario respeto a las creencias o supuestos que los atraviesan. En este ámbito la antinomia fundamental ocurre en los propios estudiantes, tensionados por la sorpresa ante la escasa importancia que tiene la ética y la moral hasta para el propio Colegio de Profesores. Es la contradicción de descubrir lo irrelevante que resulta el pensamiento y la reflexión en la actualidad.

Detrás de esta descripción somera de ciertas contradicciones, inherentes a la formación docente actual, creo que se evidencia la escasa importancia que adquiere la ética y la moral en una

sociedad neoliberal, marcada por el exitismo en el logro de los resultados. Y, este ejemplo, propio de la educación y la docencia, se amplifica exponencialmente al observarlo en una sociedad que considera el modo, la forma en que se realizan las cosas, un tema puramente formal o procedimental, sin cuestionarse los fines compartidos ni las creencias personales que orientan y dirigen los vínculos comunitarios y sociales. Esta carencia o ausencia pienso que es la que emerge, y seguirá haciéndolo, hasta que la contradicción logre resolverse adecuadamente.

Para finalizar, resulta significativo el hecho de que los y las estudiantes de pedagogía, tal vez, sin saberlo han retomado las viejas banderas y prácticas que hicieron de esta profesión algo tan relevante y que acompañó las luchas sociales hasta el año 1973. El futuro es auspicioso, sin embargo no posee garantías. Un recordatorio más de que la educación es central, fundamentalmente, porque ella tiene que ver con la libertad y la convivencia que ella posibilita.

Referencias Bibliográficas

Adorno, Theodor, *Educación para la Emancipación*, Ediciones Morata, España, 1998.

Banco Mundial, *Informe Programa de Crédito con Aval del Estado* (CAE). En línea: <http://ciperchile.cl/wp-content/uploads/Informe-Programa-de-Cr%C3%A9dito-con-Aval-del-Estado-versi%C3%B3n-espanol-2011-05-27.pdf>

Contreras, Paulina, “SIMCE: la luz que enceguece”, *El Mostrador*, 11 de julio 2015. En línea: <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2015/07/11/simce-la-luz-que-enceguece/>

Correa, Felipe, *A propósito del caso PENTA: la deficiente formación ética de los economistas*. En línea: <http://ciperchile.cl/2015/02/19/a-proposito-del-caso-penta-la-deficiente-formacion-etica-de-los-economistas/>

Gaete, Marcela (editora), *Arte y filosofía en el currículo escolar: entre el desarraigo y el olvido*. Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, 2007.

Grinberg, Silvia, *Educación y poder en el siglo XXI*, Miño y Dávila Editores, Argentina, 2008.

Guzmán, Juan Andrés, *Crisis en Sistema de Protección SENAME: Informe inédito revela que 25% de los niños internados vive en “riesgo alto”*. En línea:

<http://ciperchile.cl/2013/08/27/crisis-en-sistema-de-proteccion-sename-informe-inedito-revela-que-25-de-los-ninos-internados-vive-en-%E2%80%99Criesgo-alto%E2%80%99D/>

Jenofonte, *Ciropedia*, Ediciones Gredos, España, 2007.

Mönckeberg, María Olivia, *Con fines de lucro. La escandalosa historia de las universidades privadas en Chile*, Ediciones Penguin Random House, Chile, 2013.

Platón, *Alcibíades*. Ediciones Dionysos, Chile, 1979.

Pseudo-Jenofonte, *La República de los atenienses*, Editorial Universitaria, Chile, 2009.

Reyes, Leonora, *La escuela en nuestras manos* Ediciones Quimantú, Chile, 2014.

Santos Herceg, José, *Cartografía crítica. El quehacer profesional de la filosofía en Chile*, Libros de la Cañada, Editorial El desconcierto, Santiago, 2015.

Savater, Fernando, *El valor de educar*, Ediciones Ariel, Argentina, 1997.

Verger, Antoni, *El sutil poder de las transnacionales. Lógica, funcionamiento e impacto de las grandes empresas en el mundo globalizado*, Ediciones Icaria, España, 2003.