

## **Una reflexión sobre la escuela pública y la ciudadanía**

Silvia REDON

Datos de contacto:

Silvia Redon  
Profesora titular  
Pontificia Universidad Católica  
de Valparaíso-Chile.  
Facultad de Filosofía y Educación.  
Avda. del Bosque 1290 Sausalito  
Viña del Mar (Chile)  
Email: silvia.redon@ucv.cl

Recibido: 3/9/2015  
Aceptado: 11/9/2015

### **RESUMEN**

El presente artículo discutirá la relación entre escuela pública y ciudadanía como dos dimensiones constitutivas indisolubles. No habrá una ciudadanía justa y democrática sin la escuela pública, y sin ciudadanía la escuela pública es inexistente, no tiene cabida y, menos, sentido. La primera idea que desarrollaré en este binomio inseparable se vincula con asumir el hecho educativo como hecho político. Esta afirmación se sustenta en las dimensiones axiológicas de que todo hecho educativo institucionalizado y del currículum como aparato ideológico que instala y perpetúa un tipo de sujeto y de sociedad. El segundo tema a discutir, con el que sustento esta relación constitutiva de ciudadanía y escuela pública, se relaciona con la importancia de la escuela como morada de lo común, como el espacio de lo público, amenazada por un sistema capitalista neoliberal que ha mermado el sentido de lo común, de lo político y por ende, de lo público.

**PALABRAS CLAVE:** Escuela pública, Ciudadanía, Neoliberalismo.

## **Reflection on State Education and Citizenship**

### **ABSTRACT**

This article will discuss the relationship between state education and citizenship as two inseparable constituent dimensions. There would be no fair and democratic citizenship without state education, and without citizenship, state education does not exist; it has no place, and even less a purpose. The first idea that I will develop in this inseparable relationship is linked to accepting the educational process as a political one. This claim is based on the axiological dimensions that see all institutionalised educational processes and those based on the curriculum as an ideological apparatus that installs and perpetuates one type of individual and one kind of society. The second issue to be discussed, upon which I base this constituent relationship between citizenship and state schooling, is related to the importance of the school as a shared area, as a public space, which is threatened by a neoliberal capitalist system that has destroyed the meaning of «*the shared*», «*the political*» and consequently, «*the public*».

**KEYWORDS:** State school, Citizenship, Neoliberalism.

## **Transitando por la dimensión axiológica y teleológica del hecho educativo**

El argumento que sostiene a la relación simbiótica entre ciudadanía y escuela pública, en la que una no puede existir sin la otra, se debe a que el hecho educativo institucionalizado es un hecho político. Esta afirmación desde los tiempos de Aristóteles (Libro II en la *Ética a Nicómaco*) es hoy reconfirmada con profundidad por Axel Honneth (2013): «la escuela es uno de los espacios que queda a la sociedad democrática para regenerar sus propios fundamentos morales». Y prosigue: la escuela pública «es la fuente de las capacidades culturales y morales del individuo con cuya ayuda puede existir y desarrollarse un orden estatal republicano en el que la ciudadanía tome parte en la emancipación política» (2013: 378). Todo proceso educativo requiere de una idea de sujeto en sociedad, a la que le subyacen valores que emergen de cosmovisiones y supuestos epistemológicos. Por lo tanto, el hecho educativo entraña una idea de sujeto que configura al tipo de sociedad. Esta afirmación no solo es resultado de la dimensión axiológica del hecho educativo mismo, sino también de su dimensión teleológica. El fin de todo proceso educativo intencionado es la transmisión de la cultura, asumiendo como sus pilares fundamentales lo cierto, lo bello y lo bueno; vale decir, el conocimiento a través de la selección de los contenidos curriculares, el sentido estético y la sensibilidad por el arte y su capacidad creadora, junto al ideario de lo que significa una buena vida, *convivir*, i.e., la formación para la ciudadanía (Redon 2010; Gimeno, 2001). La formación para la ciudadanía como dimensión teleológica de todo proceso educativo intencionado, exige pensar las hebras que tejen la trama de la vida en común, las formas de convivir en ese espacio común, adentrándose en lo propiamente humano como especie (Camps y Giner, 1998). El espacio común de convivencia nos conecta con la dimensión política, que se vincula con un bien, un valor que da sentido a la convivencia, y, en general, con aquellos valores que reúnen a los sujetos en ese espacio común (Felber, 2012). Y es en este punto donde la educación institucionalizada, como el único espacio público de asociatividad asegurada, permite generar la morada de lo común para formar a los ciudadanos y ciudadanas.

Asumir que todo hecho educativo es un hecho político implica asumir también el peso personal y social que tiene el currículum como aparato ideológico en la configuración de subjetividades, quiere decir, sujeto y sociedad. «Nosotros y nosotras, los seres humanos, transitamos por muchos años a lo largo de nuestra vida, co-habitando una morada denominada *escuela*: Ella tiene la ventura de reunir a los sujetos, sus entornos, sus familias, en un *terruño común*. ¿Qué es lo común? ¿Cómo se configura lo común? ¿Hay algo en común?...» (Redon y Toledo, 2009).

## ***El currículum como aparato ideológico***

La segunda idea que refuerza la dimensión política del hecho educativo se vincula con las racionalidades que subyacen a todo currículum y su falsa neutralidad. Está demás volver a insistir y reiterar que aunque el currículum asuma una racionalidad técnica, de cientificidad y pseudo independencia ideológica, está transmitiendo un tipo de sujeto y sociedad (Grundy, 1991; Carr 1995; Giroux, 2008; Apple, 2008; McLaren, 2008; Kincheloe, 2008; Tadeu da Silva, 2001; Redon y Angulo 2015). Todo conocimiento organizado por el currículum, se constituye en un aparato ideológico que configura subjetividades en el sujeto. El espacio escolar, en todos sus tramos, captura temporalmente por largos años al sujeto, tal como lo señalara Foucault: «unas instituciones que se encargan en cierta manera de toda la dimensión temporal de la vida de los individuos» (Foucault 2000, 129). De esta forma, desde las dimensiones espaciales, temporales y culturales, el currículum teje el espacio del yo. Así lo expone Tadeu da Silva: «en el fondo de las teorías del currículum hay una cuestión de *identidad* y de *subjetividad*» (2001, 17). Este argumento de la teoría del currículum está a la base de la pedagogía como evidencia del poder reproductor que tiene el currículum de lo instituido o mejor dicho del orden social que se desea perpetuar. Foucault distinguirá, especialmente en su obra *Vigilar y castigar* (2002) dos tipos de tecnologías de poder en la escuela: una que afecta al cuerpo del individuo, como disciplinamiento de control para su adiestramiento, y otra que afecta al cuerpo social y a la institución para su reproducción. Esta última implicará estrategias micro-políticas y micro-físicas que ordenen las relaciones en jerarquías de poder y su respectiva sumisión/dominación, que anulen todo sentido comunitario y de lo común como horizonte político y por ende de ciudadanía en la escuela (Foucault, 2002).

Kincheloe (2008) también analiza desde la pedagogía crítica esta relación entre el dominio sociopolítico y la vida de los individuos, desarrollando diversos principios que debieran estar presentes en los currícula: los intereses de poder presentes en la sociedad y en los individuos; la necesidad de emancipación y transformación; el rechazo al determinismo económico; la racionalidad técnica e instrumental como realidad opresora que configura subjetividades, formas de pensar sentir y actuar en los sujetos; la educación del deseo como poder contra-hegemónico del deseo inventado e instalado por el mercado opresor capitalista; la necesidad de inmanencia por lo que podría ser; la dominación como estilo relacional y cultural sobre las conciencias; la producción de ideologías; el poder del lenguaje como construcción de realidades; la necesidad de una epistemología hermenéutica para comprender el mundo de la vida; la pedagogía como producción cultural desde las bases (popular-pueblo) como plataforma que sostiene al currículum y que debieran estar presentes en el trabajo pedagógico (Kincheloe, 2008: 41-46) y su conexión con el sentido de lo político. Pensar el currículum y ponerlo

en práctica, es pensar y construir un tipo de sujeto y un tipo de sociedad, lo que implica sustancial y medularmente un hecho político (Redon y Angulo 2015).

### **¿Qué significa construir ciudadanía en la escuela?**

Lo primero que debiéramos despejar semánticamente es qué entenderemos por ciudadanía. La ciudadanía que etimológicamente viene del vocablo latino *cives* que designa la posición del individuo en la *civitas* (Pérez Luño, 1989) nos conecta con el concepto de ciudad y la posición socio-antropológica y jurídica de pertenencia a la misma. En este marco conceptual se correlaciona con el concepto de *polis*, aludiendo a la posición del individuo en la polis griega: *polis* como comunidad que se distribuye entre aquellos a quienes ella reconoce como a sus participantes (Balivar, 2013: 22). De esta relación entre la polis y sus participantes, surge la *politeia* concepto que guarda estrecha relación con lo político, que a su vez se define con la palabra compuesta: constitución de ciudadanía (Op Cit 2013). Para Balivar (2013), la ciudadanía es el corazón de lo político y para Camps (1990) es el arte de convivir, tarea que hace que nuestra especie sea lo que es. Es preciso señalar además para complementar su raíz etimológica del concepto de ciudadanía, que no solo emerge desde sus raíces griegas (*polis*) o romanas (*civitas*) sino que adquiere distintos énfasis semánticos según corrientes filosóficas políticas más liberales o comunitaristas. En la dimensión liberal se relevará el contrato social y el marco jurídico constitucional que asegura al individuo sus derechos y deberes, en una sociedad justa (Rawls, 2006). Desde conceptualizaciones más comunitaristas (convivir), el acento se pone en la ciudadanía como comunidad, y el bien colectivo o sentido por lo común, por sobre la individualidad. Esta perspectiva asegura una plataforma solidaria y comunitaria en las esferas de justicia que toda ciudadanía se merece (Waltzer, 2001), lo que implica la igualdad, en la que el *otro u otra* es mirado como un *legítimo* otro/otra, no como un extraño, enemigo o extranjero.

Conceptualizar la ciudadanía desde una aproximación socio-antropológica (comunitarista) –i.e. como el arte de convivir (Camps, 1990)–, nos conecta directamente con la idea de lo colectivo como un bien, un valor, necesario a cuidar, proteger y hoy en día, rescatar. Este marco de opción teórica comunitario, nos exige aclarar la distinción entre lo gregario y lo político. La convivencia en lo político, se distingue por una opción racional-ética hacia lo colectivo, en permanente construcción dialógica, posición y opción que supera la mera necesidad básica por la subsistencia que es justamente el caso de lo gregario, la familia o quien la sustituya (Aristóteles, 1931). De este modo, el concepto de ciudadanía integra las exigencias de justicia y de pertenencia comunitaria, lo que da cuenta de la unión entre la idea de los derechos individuales y la noción de vínculo con una comuni-

dad particular. El componente ético ideológico estará siempre presente a la hora de referirse a la formación ciudadana, imbricado a los procesos de socialización y al rol que a la educación le toca jugar en la sociedad, para formar ciudadanos democráticos, sujetos de derechos-deberes, vigilantes de su entorno, éticamente responsables, capaces de reconocer al otro como un legítimo otro, tolerantes, no discriminadores y respetuosos de la diversidad social y cultural (Redon 2010).

### ***Y se enarboló la bandera de la ciudadanía naciente***

Desde la modernidad, la comunidad política se asienta sobre principios éticos absolutos y universales: Igualdad, Libertad y Fraternidad. De-construir estas ideas fundamentales como certezas unívocas con las que emergió el estado moderno (Esposito, 2006; Balivar, 2013; Rancière, 2006), implica asumir que del ideal a la realidad hay una gran brecha: no somos iguales, no convivimos en la concordia, no gozamos de las mismas libertades. En la perspectiva de la tradición clásica universalista de la teoría política (Bobbio, 2003), no se cuestionan estos principios básicos; se da por hecho la existencia de dichos ideales, como absolutos de la cotidianidad, que por mandato, norma y derecho se acoplan a la comunidad, pero alejos a la realidad social y al mundo de la vida en particular. Hay que recordar que en la segunda guerra mundial estos principios éticos fueron el eje del conflicto; aniquilar al diferente y al distinto (judío y disidente). Destruir lo diverso, sigue siendo el motor de las dictaduras, los totalitarismos y las guerras civiles.

Comprender esta brecha y abismo entre ideal y realidad de estos principios éticos de lo político, es una tarea compleja, porque supone, cuando menos, desenredar hebra por hebra este tamiz anudado. Una de ellas se vincula con mirar las constituciones emergentes tras la revolución francesa en Europa y América, para sospechar de lo unívoco de estos valores declarados en contradicción con la normativa jurídica, que en la particularidad desmontan estos principios de igualdad, libertad y fraternidad. La mayoría de las constituciones, comenzando por la Británica, pone énfasis jurídico en cuidar, proteger y resguardar la propiedad privada y la protección del sujeto por sobre la dimensión de lo público y la comunidad (Cipolla, 1983; Hardt y Negri, 2011). Desde aquí, la ciudadanía será sometida a un camino de desigualdades, en el que la cuna de origen seguirá siendo el nicho de los privilegios. Cabe destacar que aunque los Estados Europeos se revistieron de los derechos sociales en la postguerra y lograron sólidas plataformas de bienestar para la vida en común de sus ciudadanos, esta se desmoronó ante la oleada neoliberal, como el único referente y gran modelo planetario del sistema capitalista (Steger y Roy 2011; Monedero 2014). En este marco de mercantilización de los derechos y privatización de la vida social, Balivar (2013) recalca que la antinomia y contradicción entre la ciudadanía y la democracia se enfatizan y agudizan con el

neoliberalismo. Balivar (2013) y Monedero (2014) sostienen que la inoperancia del Estado por asegurar los Derechos Sociales se debe a que la economía neoliberal arrebató el puesto en la mesa de la ciudadanía a lo político.

Otra hebra necesaria por desenredar se vincula con la fractura profunda entre la clase política y pueblo. A diferencia de la Atenas Clásica en la que la Sociedad Civil y el Estado eran uno (Rodríguez Agradados, 1997), en la modernidad se produce una escisión profunda entre Estado y Sociedad Civil (Balivar, 2013; Bobbio, 2003). Hoy se requiere pensar lo político desde el mundo de la vida, en contextos en que la democracia, el gobierno, el pueblo, la economía, el poder y la ideología se presentan fragmentados, disociados, polares y contradictorios al bien colectivo de una sociedad justa o decente, acuñando la idea Avishai Margalit (2010) quien reclama que los ciudadanos no sean humillados por otros ciudadanos (incivilidad) o atropellados por la propia sociedad (indecencia). Ello requiere una urgencia por cuestionar la noción de lo político, que la aleje del vacío con la que hoy se utiliza. Como ha señalado Simone Weil, «podemos tomar todos los términos, todas las expresiones de nuestro léxico político y abrirlos; en su interior encontraremos el vacío» (2001: 70).

Una tercera hebra se vincula con la tensión problemática y antinómica de la democracia en sí misma (Rancière, 2006). Esta contradicción entre lo que democracia significa, *el poder del pueblo*, se contradice en su procedimiento al donar este poder al representante. Representante altamente desprestigiado que no opera como tal y menos da cuenta a sus mandantes (el pueblo) de su responsabilidad. La democracia representativa alberga en sí misma, como teoría de gobierno y ejercicio del poder, la negación para una constitución de ciudadanía real. La escisión entre Sociedad Civil y Estado, emerge por esta donación del poder que hace el pueblo, para que *otro* lo ejerza, a través del ejercicio de la democracia representativa, desvaneciéndose el poder del pueblo como poder constituyente por una parte y consolidándose oligarquías (de robo y corrupción) como poder constituido por otra parte (los partidos). La categoría de ciudadanía se diluye como poder de transformación y protagonismo al anular y fracturar un poder que fue donado (Rancière, 2006; Balivar 2013). Estos pilares que sostienen la vivencia y el sentido de lo político —la democracia y la ciudadanía— desdibujados por la creciente des-democratización que nos ha impregnado el modelo neoliberal planetario (Brown, 2005), requiere con mayores argumentos, hacer de la reflexión-acción política un objetivo primordial de la pedagogía en la escuela pública. La economía del sistema capitalista ha fagocitado a la política y la ha convertido en cuestiones técnicas y procedimentales que transforman los votos en gobiernos. «Algunos dijeron que el Estado había muerto. Pero no era verdad. Solo había cambiado de manos» (Monedero, 2014: 14) Hoy la democracia transformada en votos, se alimenta del espectáculo mediático que dura hasta la constatación de la inconsistencia de sus promesas.

## ***La escuela pública: ¡lo único que nos queda!***

El lugar para construir una ciudadanía empoderada, consciente, crítica, documentada, desde la anestesia y empobrecimiento del pensamiento de nuestro tiempo, es la escuela pública como morada del único espacio común de asociatividad obligatoria que nos queda. Lo político requiere volver a situarse en el espacio pedagógico de la escuela pública, para ser de-construido y especialmente recreado. La escuela pública, le pertenece al pueblo, para ello fue creada, para asegurar su base moral, que no es otra que la de la convencia en justicia e igualdad.

Pero no es suficiente, tan solo con de-construir los conceptos que articulan lo político y analizar las estrategias de poder y dominación que anulan a la ciudadanía como urgencias e imperativos pedagógicos, son tan solo el primer paso; la ciudadanía no se asienta únicamente en la reflexión o el conocimiento del aparato estructural o funcional del Estado, desde su dimensión jurídica-política, sino que se asienta en una dimensión actitudinal, vital, antropológica y social. Y por lo mismo, de nada sirve el aparato estructural de un estado, que asegura la vida en común desde la normativa, si no tiene ciudadanos que la ejerzan. Por ello, como afirma Kymlica, las actitudes cívicas pesan mucho más que las leyes que las sostienen: «si faltan ciudadanos que posean estas cualidades, las democracias se vuelven difíciles de gobernar e incluso inestables» (Kimlycka, 1994: 355). Es la escuela pública la responsable de sensibilizar nuestro cimiento comunitario y colectivo desde las esferas de la justicia y la vida buena en armonía con nuestro planeta.

## ***Y llegó el lenguaje tecnocrático ocultando sus reales intenciones***

Hemos dicho que la reflexión política en tono a la democracia y al aparato estructural de un estado no se sostiene si no hay ciudadanos que concreten, plasmen y ejerzan esa ciudadanía. A la base de la ciudadanía yacen las subjetividades, los imaginarios y representaciones sociales (Taylor, 2006; Castoriadis, 2002) respecto del valor de lo público. En este marco, me parece pertinente ejemplificar cómo algunas políticas educativas instaladas en mi país, Chile, anestesian y desfiguran el bien o el valor de lo público. Una de estas políticas tiene que ver con el uso del test nacional, denominado SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), con carácter censal, punitivo y, en realidad, destinado a la creación de rankings de las escuelas, que opera desde los años 80 (la dictadura) y que ha continuado exacerbándose con los gobiernos democráticos. Junto con aumentar la frecuencia de aplicaciones (4 veces por cada estudiante a lo largo de su escolaridad) se han intensificado sus consecuencias como garante de la calidad educativa. Esta pseudo calidad de los aprendizajes, ha construido –erróneamente– en el imaginario social que *evaluar* es lo mismo que *medir*. Los medios se encargan de

diseminar un mensaje letal: las escuelas públicas son de mala calidad por tener las más bajas puntuaciones. Lo que los medios no dicen y que las investigaciones han demostrado (Bellei et alii 2013; Redondo, 2009; Insunza, 2009) es que el SIMCE y sus resultados son el espejo del capital cultural y la segmentación de clase que existe en Chile (Redondo, 2009; Bellei, 2014). Estas políticas educativas neoliberales han extinguido a la escuela pública en Chile.

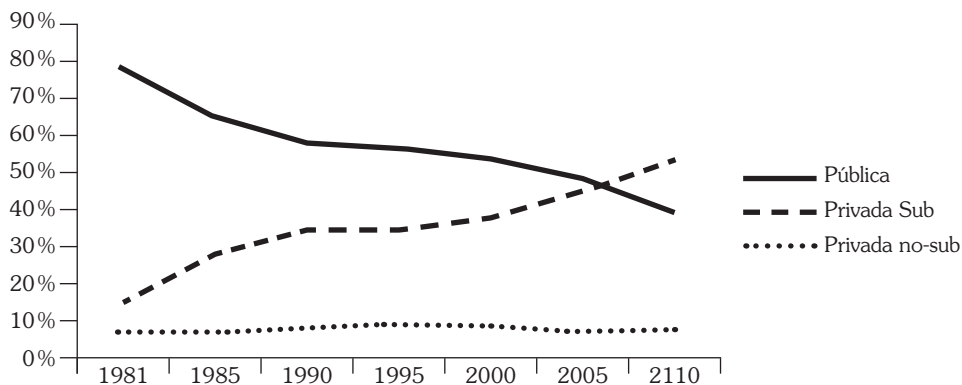


Figura 1. *Porcentaje de Población cubierta según titularidad del Centro Escolar (Tomado de Bellei, 2013).*

Sin embargo, no deseo relevar solo este fenómeno de la extinción de la escuela pública, por políticas educativas neoliberales asentadas en una errada tecnicidad psicométrica, sino que quiero señalar un fenómeno muchísimo más complejo: Hoy la ciudadanía ha perdido el sentido por lo común y el derecho a lo público. Existe molestia en la ciudadanía y rechazo por el giro de timón de la política educativa vigente, por fortalecer a la escuela pública y terminar con el copago de colegios concertados,<sup>1</sup> porque ya se enquistó en la piel de la sociedad chilena, especialmente en los sectores de menores recursos, que el colegio particular subvencionado da estatus y que esos colegios concertados gozan de mayor prestigio educativo (según puntaje SIMCE) y, por ello, padres y madres enviarán a sus hijos e hijas a un centro de mayor *calidad educativa*, i.e. no público. Este daño político y social cala profundamente en las subjetividades desde la manipulación de una realidad inventada. Lo más grave es observar cómo al alero de lo privado, el tejido social se segmenta, el derecho se convierte en un bien de consumo y desaparece

1 Erika Muñoz, presidenta de CONFEPa (Confederación de Padres y Apoderados de colegios particulares subvencionados), envió con fecha 2 de enero una carta al periódico El Mercurio en el que rechazan la reforma educativa en Chile, que tiene por objetivo fortalecer a la escuela pública. <http://www.confepa.cl/>



la morada de lo común igualitaria y justa. «Vivimos un tiempo opaco. El pueblo apenas es hoy una definición administrativa que decide muy poco. Vivimos en un mundo en donde todos nos compramos y nos vendemos. Donde el sueño neoliberal –que cada cual se vea como la *empresa* de sí misma— ha cuajado» (Monedero, 2014). Desaparece esa morada de lo común, que nos pertenece a todos y todas por igual y no solo al que la puede comprar; en el que el reconocimiento al diferente, la redistribución equitativa de los bienes y la legítima representación en la comunidad política son una posibilidad y no una utopía (Fraser y Honneth, 2006). Es como si solo nos quedara por asumir que no queremos mirarnos como iguales.

### **Palabras finales**

La desaparición de la escuela pública y la consecuente privatización de los centros, alimentada por las mediciones lideradas por agencias nacionales y supranacionales como oráculos de la calidad, la creación de transnacionales para elaborar competencias globales y modas en la burocratización del currículum (como la OCDE), solo reducen, minimizan y empobrecen la cultura en los sujetos mercantilizándola (Zemelman, 2010), perdiendo el sentido de lo que nos ha hecho humanos: *la colectividad*, y, de paso, pensar y amar sabiamente. La escuela pública es el único espacio que puede reunir a los sujetos sociales desde los principios de igualdad, justicia, libertad y fraternidad para restituir las desigualdades, las injusticias, los conflictos y las opresiones. Es el único espacio que nos queda como asociatividad obligatoria para desarrollar las actitudes cívicas que concretan el ideario normativo de lo político. La escuela pública es el lugar dónde los sujetos aprenden (o desaprenden) a vivir la democracia y la ciudadanía; *debilitada* y amenazada hoy en día por la creciente mercantilización y privatización del mundo de la vida. La escuela pública es guardiana de la morada de lo común, que permite asegurar las actitudes cívicas que cohesionan el tejido social y sin las cuales las lealtades más básicas de la vincularidad sobre las que reposa la ciudadanía, serían difícilmente alcanzables (Redon 2010).

### **Referencias bibliográficas**

- Angulo, J. Félix y Redon, Silvia (2012). La educación pública en la encrucijada: la pérdida del sentido público de la escolaridad. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, Número Especial 1, 27-46. DOI: [dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400003](https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000400003).
- Apple, Michael W., Au, Wayne y Gandin, Luis A. (2009). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York and London: Routledge.
- Aristóteles (1931). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Balivar, E. (2013). *Ciudadanía*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

- Bellei, C., González P. y Valenzuela, J.P. (2013). *Fortalecer la educación pública: Un desafío de interés nacional*. Recuperado de [http://www.cepchile.cl/dms/archivo\\_3926\\_2075/revista106\\_completa.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_3926_2075/revista106_completa.pdf).
- Bellei, C. (2014). ¿Ahora sí la educación pública? Trabajo presentado en el Seminario: *Desmunicipalización de la educación: Diagnósticos, criterios y propuestas*. Instituto de Ciencias Alejandro Lipschutz (ICAL).
- Bobbio, Norberto (2003). *Teoría general de la política*. Madrid: Trotta.
- Camps, Victoria (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Camps, Victoria y Giner, Salvador (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Carr, W. (1995). *For Education: Towards Critical Educational Inquiry*. London. Open University Press.
- Castoriadis, C. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. *Revista Iniciativa Socialista*, 38, 50-59.
- (2002). *La insignificancia y la imaginación*. Madrid: Trotta.
- (2007). *Democracia y relativismo*. Madrid: Trotta.
- Cipolla, C.M. (1983). *Educación y desarrollo en occidente*. Barcelona: Ariel.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Esposito, R. (2009). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Barcelona: Herder.
- (2012). *Diez pensamientos acerca de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Felber, Ch. (2012). *La economía del Bien Común*. Madrid: Deusto.
- Freire, Paulo (1970). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2000). *La verdad y las formas jurídicas*. España: Gedisa.
- (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, Nancy (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Fraser, Nancy y Honneth, Alex (2006). ¿Redistribución o Reconocimiento? Madrid: Morata.
- García Huidobro, J.E. y Bellei, C. (2003). Desigualdad educativa en Chile. En R. Hevia (ed.), *La educación en Chile Hoy*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giroux, Henry (2003). *Pedagogía y política de la esperanza : teoría, cultura y enseñanza : una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2008) Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En Peter McLaren y Joe Kincheloe (eds.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao, 17-24.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Curriculum*. Madrid: Morata.
- Hardt y Negri, Antonio (2011). *Common Wealth*. Madrid: Akal.
- Honneth, Axel (2013). La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 49, 377-395. doi: 10.3989/isegoria.2013.049.01.

- Inzunza, J., Assaél, J. y Scherping, L. (2010). *La lógica neoliberal de la formación inicial docente en Chile*. Paper presented at the Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação. Rio de Janeiro. 22/23 Abril.
- Inzunza, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y La Institucionalidad Educativa en Chile*. Santiago de Chile: Salesianos.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1994). Return of the citizen. A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104, 352-381.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En Peter McLaren y Joe Kincheloe (eds.), *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó, 25-69.
- Margalit, Avishai (2010). *La sociedad decente*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. (2008). El futuro del pasado: Reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía. En Peter McLaren y Joe Kincheloe (eds.), *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó, 393-430.
- Monedero, Juan Carlos (2014). *Curso Urgente de política para gente decente*. Barcelona: Seix Barral.
- Pérez Luño, A.E. (1989). *Ciudadanía y definiciones*. Universidad de Alicante: Espagrafic.
- Ralws, J. (2006). *Teoría de la justicia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rancière, J. (2006). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Redon, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 213-239. Doi: 10.4067/S0718-07052010000200013.
- Redon, Silvia, Angulo, J. Félix y Vallejos, Natalia L. (2015). El sentido de lo común como experiencia de construcción democrática. Estudio de Casos en Escuelas en Contextos de Pobreza en Chile. *AAPE* 23, 13. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1722>.
- Redon, Silvia y Toledo, Luis (2009). Escuela, Democracia y Ciudadanía. *Revista Docencia*, 39.
- Redondo, J.M. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. *Diversia*, 1, 13-39.
- Rodríguez Adrados, Francisco (1997). *Historia de la Democracia. De Solón a nuestros días*. Madrid: Temas de Hoy.
- Santos Soussa, Boaventura de (2009). *Pensar el Estado y la Sociedad: Desafíos actuales*. Buenos Aires: Clacso Ediciones Argentina.
- Steger, M. y Roy, R. (2011). *Neoliberalismo. Una breve introducción*. Madrid: Alianza.
- Tadeu Da Silva, Tomás (2001). *Espacios de Identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Taylor, C. (2006). *Imaginario sociales*. Barcelona: Paidós.
- Walzer, Michael (2001). *Las esferas de la justicia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Weil, Simone (2001). *Cuadernos*. Madrid: Trotta.
- Zemelman, H. (2007). *El Ángel de la Historia: Determinación y Autonomía de la Condición Humana*. Barcelona: Anthropos.