



El laberinto educativo: Las contradicciones de la educación en la agonía de la modernidad

Ángel Enrique Carretero Pasín
Grupo Compostela de Imaginarios Sociales
Universidad de Santiago de Compostela

Por más espantosa que sea la idea de que algún día el mundo pueda estar poblado de profesores –por nuestra parte nos retiraremos a una isla desierta–, la idea de que sólo puedan poblarlo pequeños engranajes es todavía más espantosa.

Max Weber

Resumen

El propósito general de este trabajo es vincular la crisis educativa actual a una crisis global de la modernidad. Se trata de mostrar el origen de las contradicciones actuales que envuelven a la educación como un resultado de la descomposición de los principios doctrinales sobre los que la modernidad se había asentado. Para ello, aborda cuatro aspectos fundamentales: a. La pérdida de credibilidad del saber como signo de liberación social. b. La introducción de una contingencia desestabilizadora en el sistema educativo. c. El deterioro de la vida cotidiana y la nueva tarea educativa. d. La disolución de la actitud ascética ante el mundo que fuera impulsada por la modernidad y sus consecuencias educativas.

Palabras clave: Educación, Modernidad, Posmodernidad, Capitalismo.

Summary

The general intention of this work is to link the educational current crisis to a global crisis of the modernity. It is a question of showing him the origin of the current contradictions that they wrap to the education as a result of the decomposition of the doctrinal principles on which the modernity had settled itself. For it, it approaches four fundamental aspects: a. The loss of credibility of to know as sign of social liberation. b. The introduction of a destabilizing contingency in the educational system. c. The deterioration of the daily life and the new educational task. d. The dissolution of the ascetic attitude before the world that was stimulated by the modernity and his educational consequences.

Key words: Education, Modernity, Posmodernity, Capitalism.

Introducción

A finales de los años setenta del pasado siglo comenzó a difundirse socialmente el diagnóstico de una “crisis de la educación”. En buena medida, esto ha abonado el surgimiento de un abanico de discursos encaminados a resolver la tan aireada como recurrente crisis educativa. Desde entonces, la ciencia pedagógica, psicológica o, en menor grado incluso la sociológica, han elaborado una amplia gama de informes orientados a reflejar la situación de la educación, enfrascándose en una ardua interpretación de ellos y en una interminable discusión en torno a las medidas legislativas más operativas para tratar de dar solución a los problemas educativos; lo que, por otra parte, no es revelador más que de una preocupante desorientación de las instancias políticas correspondientes acerca de cómo encarar una problemática de un calado tan profundo que sobrepasaría los linderos políticos, jurídicos o, en suma, burocráticos. Salvo puntuales excepciones, los diferentes análisis del sistema educativo están presididos por una impronta marcadamente tecnocrática, están en manos de expertos y utilizan tanto datos como cifras a partir de las cuales establecen divergentes líneas de actuación política. Nuestro hilo discursivo no tiene como objetivo ingresar en el cúmulo de contribuciones vinculadas a las diversas parcelas *científicas* que se nutren de los desarreglos educativos. Ubicaremos nuestra posición en otro plano bien distinto. El punto de partida es el siguiente: la existencia de una palpable crisis de la modernidad ocasionadora de una crisis de la educación. Diríamos más, una *arqueología* de las claves de la *patología educativa* debiera retrotraernos al examen de la axiomática política sobre la que se llegaron a fraguar las instituciones modernas y *por ende* educativas. Dicha axiomática se irradiará por los diferentes niveles educativos; de ahí que el sistema educativo en conjunto pivote, más allá de las peculiaridades propias de sus diversos tramos, sobre un mismo ideario doctrinal. La zozobra de este ideario es, por tanto, una zozobra contagiada a la educación. El desmoronamiento de los presupuestos ontológico-políticos sobre los que se había edificado la modernidad incidirá directamente en el descalabro o naufragio educativo actual. Los pilares sobre los que se había apuntalado la modernidad continúan, en efecto, persistiendo, e incluso son intencionadamente reavivados por las instituciones políticas en circunstancias concretas en las cuales el alcance de las *patologías educativas* llega a violentar manifiestamente los cimientos garantizadores de la integridad, la cohesión y el orden social. Sin embargo, al ser confrontados con unas nuevas realidades sociales reacias a reconocerse en aquello que la modernidad dictaminara como una presupuesta *realidad*, dichos pilares subsisten, pero, eso sí, en un estado de subsistencia parecida a la de un enfermo terminal que, a cualquier precio y sin un nítido objetivo, es preciso mantener con vida orgánica aun sabiendo y al mismo tiempo encubriendo el hecho de una evidente decrepitud. Nuestro análisis del sistema educativo actual, pues, apuesta por una vocación de globalidad, contemplando éste como una institución social gestada en unas precisas coordenadas histórico-culturales e incluso diríamos *epistémicas*: las de la modernidad. Así, en última instancia, la credibilidad o falta de credibilidad actual de la educación está indisolublemente ligada a la credibilidad o falta de credibilidad que, en nuestro presente, pueda continuar suscitando la modernidad. En esta exploración en torno a la vigencia que pudiera albergar actualmente la ligazón existente entre educación y modernidad, centraremos nuestra atención en cuatro vertientes delimitadas: A) De la liberación por el saber a la tiranía del saber en aras de la liberación. B) El imperio de la contingencia. C) La inviable terapéutica para un dañado *mundo de la vida*. D) Del *ascetismo intramundano* a la promulgación del goce.

A) De la liberación por el saber a la tiranía del saber en aras de la liberación

El desciframiento de la lógica que gobierna la concepción educativa instaurada a raíz de la modernidad exige mostrar la imbricación de ésta con el ideario socio-político promovido por la Ilustración. Como es bien sabido, el *leitmotiv* inspirador del proyecto ilustrado había sido el logro de una humanidad liberada de pre-juicios, dogmas o supersticiones. La diosa razón sería la instancia encargada de depurar la vida social de unos despreciados elementos *pre-rationales* fuertemente enquistados en el acervo popular y de servir de faro orienta-

tivo para el hombre en el camino destinado a la realización de una sociedad mejor. Especialmente en Francia, las élites intelectuales burguesas deificarán y utilizarán la razón en su particular combate simbólico por socavar el *universo simbólico* cristiano hasta entonces dominante, buscando suplantar los antiguos cultos por unos nuevos más adecuados para legitimar sus intereses económicos y políticos. Ahora bien, conviene resaltar que no es posible comprender en profundidad la cultura occidental sin sopesar la trascendencia atribuida históricamente a la idea de una salvación futura. El *Imaginario central* arraigado en las sociedades premodernas, aquello que nutría de una holística significación al conjunto de los acontecimientos cotidianos, gravitaba, en su totalidad, sobre la esperanza de *salvación* (Löwith, 1973: 231-255). La sólida creencia en la existencia de una posterior dimensión *ultramundana* de la vida preconditionaba una praxis individual y colectiva que aspiraba a alcanzar la salvación en ella. Puesto que la vida terrenal no era asumida más que como algo efímero, como un lugar de mero tránsito, la auténtica salvación humana se trasladaba al orden de la fe orientada hacia lo trascendente, a «una esperanza más allá de la esperanza» (Arendt, 1998: 339). La burguesía, al arremeter contra la religión precedente en su batalla ideológica por adueñarse del *centro simbólico* de la sociedad, pronto se percatará de lo infructuosa que pudiera ser la tentativa por borrar de la mentalidad colectiva la expectativa de salvación futura. De ahí que, en el contexto de implantación de una visión secularizada del mundo y, por tanto, estimuladora de una incredulidad acerca de la posibilidad de una vida *ultramundana*, la burguesía ascendente procure transferir la resonancia del *Imaginario de la salvación* al ámbito de lo intrahistórico, siendo éste vehiculizado, una vez consolidados los perfiles del Estado-Nación, a través de cauces propiamente políticos (Sironneau, 1982: 196-2000). A la luz de lo anterior, la política llegará a «usurpar las funciones y los roles que son específicamente religiosos» (Freund, 1965: 9). Estas son las coordenadas culturales explicativas del surgimiento de lo que Michel Foucault catalogará como un *poder pastoral*. «Se observa, en el curso de su evolución un cambio de objetivo. Se pasa de la preocupación por conducir a las gentes hacia la salvación en el otro mundo a la idea de que hay que conseguirla en este mundo» (Foucault, 1986: 34)¹. De modo que lo que acontece en este novedoso avatar histórico es, en realidad, una *transfiguración o metamorfosis* de la antigua noción de salvación cristiana hacia el único dominio que ahora puede seguir teniendo credibilidad, el de lo histórico (Koselleck, 2003: 47-63). La dimensión soterológico-mesiánica redentora, introducida por la visión de la historia de raigambre judeocristiana, afirma Giacomo Marramao, logrará sobrevivir a la desacralización moderna; de modo que «el tema de la redención se recupera/transvalora en el de la liberación» (Marramao, 1990: 84). Sería falaz, pues, considerar la dialéctica entre Religión e Ilustración en términos de una simplificadora superación o incluso discontinuidad, sino que, más bien, habría que reconsiderarla, en realidad, como una reacomodación de la naturaleza de la religión en conformidad con las demandas de un nuevo escenario socio-político².

En esta atmósfera histórica, la Ilustración, programa filosófico-político al servicio de los intereses concretos de la burguesía, enarbolará su gran emblema ideológico: el discurso de la liberación. Dicho discurso, en lo sustancial, parte de un axioma de fondo: el pueblo es una víctima histórica de una ancestral ignorancia de la cual se haría preciso exorcizarlo por medio de la guía orientativa en manos de una recta razón. El pueblo debe ser tutelado, guiado, en suma, instruido, por los poseedores de un saber del que éste carecería, admitiéndose, como es lógico, que el único modelo de saber válido es aquel saber incardinado en el orden de lo racional³. Eso sí, sin tomar en absoluto en cuenta la voluntad del pueblo acerca de si realmente desea ser realmente liberado y, consiguientemente, tutelado, puesto que, como hemos ya indicado, se presupone que o bien éste adolecería de saber o bien se hallaría dominado por una voluntad desencaminada. La conclusión es obvia:

¹ Con la consiguiente implantación de una *biopolítica* y sus efectos totalitarios bien retratados por Foucault (1995: 95 y ss.).

² Marcel Gauchet (1998: 6-12) ha sugerido plantear, así, una *recomposición y reelaboración* de la religión tradicional que se haría operativa en un nuevo escenario dominado por lo político.

³ Excluyendo y anatemizando, de este modo, lo *no-racional* siempre presente en la vida social. En esta línea, es de un especial interés Maffesoli (1977: 161-182).

otros –los representantes del saber ilustrado que promoviera la burguesía- debieran decidir por el pueblo y, no lo olvidemos, en nombre de éste⁴. Se tratará, en última instancia, de una manifestación de la pervivencia de una persistente huella arquetípica recurrente en la cultura occidental y que marcará constantemente el rumbo de las directrices en ésta establecidas entre *el saber y lo social*; ya formulada, por otra parte, por Platón (1975: 207-230) en la *República* a través de su conocido *mito de la caverna* como tránsito de la *doxa* –el desconocimiento del pueblo- a la *episteme* –la ciencia detentada por los sabios-. Sin embargo, una arqueología del nuevo ideal de liberación que es promulgado y victoreado por la Ilustración, erigido ahora incluso en unidireccional móvil intrahistórico, nos pone al descubierto su verdadera naturaleza como una versión secularizada de la antaño esperanza de salvación cristiana. Una vez que la expectativa de consecución del paraíso celestial cristiano, aquel de carácter *ultramundano*, ha entrado ya en descrédito, se trataría, en última instancia, de que la conquista del único paraíso *real*, el encarnado históricamente en una siempre futura sociedad plenamente reconciliada consigo misma, sea ahora el resultado de una tarea humana y lógicamente política. Se trata de un vestigio secularizado de una *Teología histórica* subyacente que determinaría *la línea justa, la buena dirección*, que debiera vectorializar la historia (Maffesoli, 2002: 44-56)⁵. De esta manera, una deificada y liberadora razón llegará a constituirse en el unilateral programa histórico central de Occidente, ensombreciendo y repudiando todas aquellas visiones del mundo alternativas a ella (Maffesoli, 1977: 143 y ss.). Al mismo tiempo, ésta se transformará en la narrativa nuclear sobre la que se articulará la praxis de las distintas instituciones modernas, y, de manera especial, la educativa. En este contexto, cobrará todo su relieve la idea de que un saber presidido por la razón incide directamente en un mayor grado de profundización en la libertad social.

La visión educativa desprendida de ello es clara. La educación es el recurso por excelencia para mejorar la humanidad y alcanzar la «mayoría de edad histórica» ansiada por el espíritu ilustrado. El propósito que la guiaría sería, de acuerdo a las directrices del modelo ilustrado, un desanclaje del individuo, desde su más tierna infancia, tanto de las estrecheces propias de su medio familiar como de una amenazadora subordinación de su conducta al gobierno de las irracionales pasiones. Para la educación contemplada al modo ilustrado, «La escuela debe constituir un lugar de ruptura con el medio de origen y de apertura al progreso, a un tiempo por el conocimiento y por la participación en una sociedad fundada sobre principios racionales» (Tourette, 1993: 27). No en vano, a raíz de la época moderna la idiosincrasia de la práctica educativa pasará a estar íntimamente ligada a una idea de *misión salvífica* constituida en una obligada tarea histórica a cumplir, convirtiendo a los profesionales de aquella, en realidad, en sacerdotes, conscientes o inconscientes, de un nuevo credo socio-político ahora lógicamente laico (Terrén, 1999: 44-59)⁶. El ideario educativo diseñado a

⁴ En este sentido, la práctica del espíritu ilustrado sería una prolongación secularizada del modo de ejercicio del *poder pastoral* inaugurado históricamente a raíz de la consolidación de las primeras comunidades cristianas, y, por otra parte, ya bien radiografiado por Michel Foucault. Dice éste: «la existencia de un pastor implica la obligación de procurar la salvación de cada individuo. Dicho de otra forma, la salvación en el Occidente cristiano es un asunto individual –todos debemos salvarnos- pero, al mismo tiempo, esto no es objeto de elección. La sociedad cristiana, las sociedades cristianas, no dejan al individuo la libertad de decir: «Pues bien, yo no quiero salvarme». Todo individuo debe procurar su salvación: «Tú serás salvado o, mejor aún, es necesario que hagas todo lo posible para que puedas ser salvado y te castigaremos en este mundo si no haces lo necesario para salvarte». En esto consiste, precisamente, el poder del pastor: en que tiene autoridad para obligar a la gente a hacer lo necesario para salvarse: salvación obligatoria» (Foucault, 2007: 24).

⁵ La tradición hegeliano-marxista sería, en este sentido, una continuadora del legado ilustrado. El final de la *prehistoria de la humanidad*, la conquista de una sociedad sin clases, sería el móvil último que vectorializaría la filosofía de la historia propia de dicha tradición; en última instancia, una readaptación en clave secularizada del *mesianismo histórico* que aspiraba a conquistar el reino de Dios pero ahora en la tierra. Puede verse, en esta dirección, Eliade (2000: 135-156).

⁶ Por eso, Iván Illich, en su cuestionamiento del modelo de institución escolar cimentado en la modernidad, –aquel que promoverá la obligatoriedad de la enseñanza-, encuentra en éste una vocación con una preservada huella religiosa de fondo. Se trataría de «nuestra creencia de que el hombre puede hacer lo que Dios no hace; tal como yo lo entiendo, manipular a los otros para conducirlos a la salvación» (Illich, 1971: 89).

partir de la Ilustración, en donde, como hemos mostrado, persiste todavía un resabio religioso *pastoral* – travestido últimamente bajo un halo *pedagógico*-, propiciará un perfil docente encomendado, mucho más allá de una mera transmisión de saberes concretos, a trabajar y dirigir la vertiente más personal del individuo para que éste desarrolle una vida virtuosa⁷. Por eso, la *misión docente* llevaba implícita tanto la atribución de un ideal moral como el hecho de involucrarse y llegar a invadir la parcela más íntima del alumno⁸. La intención era obvia: modelar las subjetividades sociales bajo unos parámetros socializadores encaminados a fomentar una integración social de éstas de acuerdo a los principios doctrinales que servían de asiento a una sociedad, en efecto, secularizada; pero en la que, sin embargo, estaría emergiendo un nuevo *Imaginario central* de carácter marcadamente político y animado por el propósito de lograr una completa «politización del espíritu» (Terrén, 1999: 29). La visión del mundo ilustrada pretendía consolidar un nexo hasta entonces históricamente inexistente: el que conjugaría educación y ciudadanía. Por eso, a tenor de lo anterior, se entiende que la escuela debiera adquirir un carácter inevitablemente nacional, «debiendo llegar a ser una parte integrante de la política, con doble título: la forma y es formada por ella» (Hazard, 1998: 178). Tal como Emile Durkheim, exponente fiel del espíritu ilustrado francés, atestiguaría, la educación será vista, a partir de entonces, necesariamente como instrucción; es decir, como una preparación del individuo para que éste llegase a ingresar en el futuro, en condición de ciudadano, en la sociedad y a coparticipar en los ideales sobre los que ésta se vertebraría. «Pero, si, en general, la moralidad comienza desde que comienza la vida social, hay, sin embargo, diversos grados de moralidad, porque todas las sociedades de las que el hombre forme o pueda formar parte no tiene un valor moral igual. Hay una que disfruta de una auténtica primacía sobre todas las demás, que es la sociedad política, la patria, a condición, en todo caso, de que se conciba no como una personalidad ávidamente egoísta, preocupada únicamente por extenderse y agrandarse en detrimento de otras personalidades semejantes, sino como uno de los múltiples órganos cuyo concurso es necesario para la realización progresiva de la idea de humanidad. Sobre todo, la escuela tiene la función de vincular de manera especial al niño a esta sociedad» (Durkheim, 2002: 86).

Ahora bien, el proyecto educativo ilustrado pronto mostró su reverso. El modelo político-educativo respaldado desde la Ilustración se vio acompañado por una universalización de la enseñanza y, ya avanzado el siglo XIX, por una obligatoriedad de la misma. La razón liberadora reveló, entonces, el correlato que la acompañaba: una encorsetadora racionalidad en donde prevalecía el orden disciplinario (Foucault, 1994: 199 y ss.); (Terrén, 1999: 59-76). De hecho, el medio para lograr la integración social propuesta exigía, necesariamente, una adhesión y un sometimiento de los sujetos a las pautas preasignadas por la instrucción. La Ilustración desveló, así, su oculto rostro totalitario, puesto que perseguía una aquiescencia de los individuos a un ideario ilustrado en donde no era admisible, de ningún modo, la singularidad o, en una terminología más actual, la diferencia.

⁷ El tipo de docente fomentado por la Ilustración se inscribe, así, en el marco tradicionalmente atribuido al papel del maestro en las culturas orientales o en la filosofía greco-latina. La similitud entre el pastor cristiano y el docente ilustrado es manifiesta: «el pastor cristiano, para ejercer su tarea de pastor, evidentemente, debe saber todo lo que hacen sus corderos, todo lo que hace el rebaño y todo lo que hace cada uno de sus miembros en cada instante, pero también debe conocer el interior, qué ocurre en el alma, en el corazón, los profundos secretos del individuo. Este conocimiento de la interioridad de los individuos es una exigencia absoluta para el ejercicio de la acción pastoral cristiana» (Foucault, 2007: 26).

⁸ El aspecto de *misión* acompañante de este perfil docente entraña, como prerrequisito, una actitud propiamente ascética. Como decía Theodor Adorno: «.. la praxis, la idea de maestro de vida intachable, modelo para jóvenes inmaduros, lo obliga realmente a una ascesis del erotismo mucho más severa que la exigida en otras profesiones, digamos, por nombrar una, la del parlamentario» (Adorno, 1993: 73). En el film de Josef Von Sternberg, *El ángel azul* (1930), se nos muestra la figura arquetípica de un docente ajustado a este perfil que osa aventurarse por las prohibidas sendas del erotismo, contrayendo matrimonio con una prostituta y siendo su destino final una ridícula condición de payaso. La escena con la que concluye el film descubre a un languideciente docente aferrado simbólicamente a su *mesa de profesor*, tratando de expresar, así, los peligros que acecharían como resultado de la transgresión de un espíritu ascético que serviría de coraza protectora frente a la irrupción de un desenfrenado erotismo.

Pero, ¿sigue siendo vigente la legitimación de la educación bajo el ropaje ideológico de una razón emancipadora? Dicho de otro modo, el modelo de sociedad nacido en Occidente en las últimas décadas, ¿se reconoce todavía en el viejo proyecto ilustrado?. La percepción social actual es la de un ocaso, la de un cansancio, de la fuerza liberadora que presumiblemente atesoraba en otro tiempo la razón. En otras palabras, la razón no se asume ya como la guía desde la que se debiera alumbrar una mejora o progreso de la humanidad. La bien conocida defunción de los *metarrelatos*, que Jean-François Lyotard (1994: 65-98); (1995: 115-123) planteara a final de la década de los setenta del pasado siglo, no haría más que incidir en la crisis de legitimación última del saber y de la educación una vez desmoronado el *leitmotiv* ilustrado que les había servido de soporte. Al fracturarse, por una parte, la identificación entre razón y liberación y, por otra parte, al entrar en descrédito una visión lineal de la historia orientada hacia un mayor progreso de la humanidad, el sistema educativo no se halla ahora respaldado por ninguna narrativa legitimadora de las de antaño⁹. Sin embargo, persistirá, eso sí, el aspecto disciplinador. Un aspecto disciplinador, no obstante, ahora ciego, sin más objetivo nítido que el control de las subjetividades, allanando el terreno para la colonización de la educación por una emergente tecnocracia, pedagógica, psicológica o sociológica que encuentra en el espacio educativo la posibilidad de erigirse en no más que una nueva casta de expertos; autolegitimada recientemente bajo el emblema del *constructivismo* como «nueva versión del texto canónico de la narrativa del progreso de la ciencia» (Tadeu Da Silva, 1999: 61). El efecto que se desprenderá de esto será, tomando como ilustración paradigmática el caso español, el triunfo de una nueva *racionalidad política* operativa a través de una completa *psicologización* de la enseñanza (Rodríguez, 2001: 75-111), a través de la cual se vehicularían las nuevas modalidades de saber/poder (Foucault, 1991: 153-162)¹⁰. Desde instancias institucionales, se insiste reiteradamente en la saludable vitalidad de los principios educativos ilustrados, pero esto obedece únicamente a una circunstancia: puesto que éstos habían cimentado los pilares ideológicos del sistema educativo moderno, el reconocimiento de su desgaste implicaría asimismo la falta de credibilidad de la institución educativa actual. La enfatización de dicha vitalidad se mantiene, pues, en el exclusivo orden del discurso institucional; aduciendo, eso sí, en analogía con la democracia, su condición de modelo ideal pese a las inevitables imperfecciones que entraña, aunque sin ahondar en problematizaciones de más hondo alcance. El envés de este discurso, sin embargo, pondría de manifiesto cómo éste, en realidad, no goza ya de una mayoritaria adhesión pública, no despertando otra reacción social que no sea aquella enmarcada en lo que Gilles Lipovetsky catalogó como apatía e indiferencia. Por eso, este autor se preguntará: «¿Por qué un sistema cuyo funcionamiento exige la indiferencia se esfuerza continuamente en hacer participar, en educar, en interesar? ¿Contradicción del sistema?». La tentativa de respuesta a esta interrogante pasa, necesariamente, por el dictamen de la obsolescencia del discurso ilustrado. «Cuanto más los políticos se explican y exhiben en la tele, más se ríe la gente, cuantas más octavillas distribuyen los sindicatos, menos se leen, cuanto más se esfuerzan los profesores por que sus estudiantes lean, menos leen éstos» (Lipovetsky, 1986: 43-44). En definitiva, la contradicción más acusada en la que se halla atrapado el sistema educativo es, por una parte, que su subsistencia pasa por la imposibilidad de admitir la saturación de la legitimación que le diera credibilidad en los últimos siglos, conjugándose esto, por otra parte, con una negativa a asumir que la idiosincrasia de la sociedad actual ya no se reconoce, no obstante, en esta legitimación. Por tanto, valga la metáfora, su naturaleza es semejante a la de un cuerpo cuyas funciones meramente orgánicas aún se mantienen, aunque la vida que se le intenta insuflar sea ya, sin embargo, artificial.

⁹ Algo que se ha llegado a convertir en el emblema fundamental de buena parte del discurso filosófico posmoderno en su distanciamiento de la axiomática fundacional de la modernidad. Una sintética aproximación a los puntos neurálgicos de este distanciamiento puede hallarse en Tomás Ibáñez (2001: 91-103).

¹⁰ Por otra parte, el avance de la tecnocracia educativa repercutirá inversamente sobre el prestigio de la labor docente. No en vano, en el pueblo chino o el judío, en los que la enseñanza ha estado tradicionalmente ligada a una autoridad religiosa, es en donde la profesión docente ha gozado de una mayor reputación social. En torno a esta cuestión, puede verse Adorno (1993: 69-70).

B) El imperio de la contingencia

Las sociedades modernas se caracterizan por ser sociedades autorreflexivas. El *leitmotiv* que las animaría es el de problematizar, estimuladas por el legado de pensamiento ilustrado, las *Weltsanschauung* carentes de un poder de autojustificación. Su objetivo vendría dado por la transformación de los ancestrales *pre-juicios* en ahora transparentes *juicios*¹¹. Una problematización que, no obstante, tendría como objeto el universo de las creencias supuestamente tildadas, con un cierto grado al menos de arbitrariedad, de *pre-rationales*, nunca el orden social en sí mismo¹². La modernidad arremete contra la justificación religiosa, en términos de finalidades últimas, que presidía la actividad de las instituciones socio-políticas premodernas, tratando de reemplazar el fundamento religioso que las respaldaba por una nueva metanarrativa justificadora: *la emancipación*. Por eso, cuando esta metanarrativa entra en declive, dichas instituciones en general, y la educativa en particular, se abandonan a una conversión en meros engranajes técnicos regidos, sin más, por una lógica exclusivamente autorreproductiva diseñada y dirigida por tecnócratas. Algo en esta línea fuera ya, por otra parte, anunciado por Max Weber. «El estuche ha quedado vacío de espíritu, quién sabe si definitivamente. En todo caso, el capitalismo victorioso no necesita ya de este apoyo religioso. Puesto que descansa en fundamentos mecánicos. También parece haber muerto definitivamente la rosada mentalidad de la riente sucesora del puritanismo, la «ilustración», y la idea del «deber profesional» ronda por nuestra vida como un fantasma de ideas religiosas ya pasadas» (Weber, 1979: 259). Esto permitiría explicar el por qué una insaciable y siempre inconclusa sed de *re-forma* –una modificación de la *forma* que no afectaría a lo esencial- ha llegado a constituirse en un elemento ya consustancial a la misma esencia del sistema educativo. Como ya hemos puesto de relieve, la legitimación ideológica que había servido de asiento, en los pilares fundacionales de la época moderna, al sistema educativo –la razón como guía de liberación histórica- se revela como algo caduco y sin vitalidad social. Ahora bien, esto es lo que precisamente se ocultaría tras la incesante, obligada y casi *sisíffica* obsesión reformadora. El espíritu de reforma, instalado ya como un ingrediente característico del sistema educativo, es una actitud evidentemente reproblematicadora, pero de una reproblematicación que se mueve en el simple nivel de la planificación organizativa. Sin embargo, no encara, o elude encarar, una problematicación relativa a las finalidades últimas; por decirlo en términos frankfurtianos, dicha problematicación encubriría una crisis de una racionalidad no técnica, sino de fines¹³. Dicho de otro modo, es una problematicación sin otro objetivo que el silenciar una auténtica crisis de legitimación de fondo, siendo su única lógica la de una ciega reflexividad constantemente retroalimentada.

A esta ocultada crisis de legitimación conducente a un sistema educativo que vive únicamente del espectro de una añorada reforma futura, se le añade otra circunstancia novedosa que ha contribuido notablemente a que la educación se vea instalada en una absoluta desorientación normativa que incidirá en una precariedad que incluso llegaría a contagiar a sus aspectos legales. Se trata del cuestionamiento onto-epistemológico postmoderno de la existencia de una realidad en sí, ontológicamente disociada del acercamiento que desde el sujeto se hace a ésta. No es ya posible concebir el mundo, por utilizar la metáfora acuñada por Richard Rorty (1996: 287 y ss.), como algo que pueda ser objeto de un conocimiento que trate de traducir aquel desde la distancia al modo de un reflejo especular. La epistemología posmoderna, coincidiendo con el giro lingüístico en filosofía, ha incidido, en sus variadas explicitaciones, en mostrar cómo la realidad no es más que aquello que, en

¹¹ Propósito que, sin embargo, ha sido seriamente cuestionado desde la hermenéutica gadameriana. Según Gadamer, los *juicios* no son inmunes a unos *pre-juicios* en donde aquellos se arraigarían. A este respecto, Gadamer (1977: I, 277 y ss.).

¹² Tal como revela el denodado énfasis ilustrado por forjar una *religión civil*, una vez descompuesto el universo religioso que, con anterioridad, había garantizado el orden y la cohesión social. Véase Rousseau (1993: 129-140).

¹³ La bien conocida distinción entre una *racionalidad de medios* y una *racionalidad de fines* aparece desarrollada en Horkheimer (1973).

última instancia, se enunciaría acerca de ella. La naturaleza de lo real queda atrapada y disuelta, de este modo, en el discurso que nosotros emitimos sobre el mundo, se encuentra íntimamente ligada al lenguaje en sus diferentes manifestaciones discursivas (Woolgar, 1991); (Latour y Woolgar, 1995). El sujeto, pues, -con lo que éste conlleva, una visión del mundo, unas creencias y valores o una ideología-, en definitiva, no está separado del objeto, está necesariamente implicado en éste (Bloor, 1998: 33-59). El *constructivismo* anglosajón más reciente ha acentuado todavía más esta herida abierta en el núcleo de la ontología precedente, revelando, a mayores, cómo aquello considerado como "lo real" es, en realidad, algo construido por y desde el sujeto y, es más, elaborado a a partir un marco de invisibilidad configurado desde unos específicos y subyacentes presupuestos socio-históricos (Von Glasersfeld, 1996); (Von Glasersfeld, 1998); (Watzlawick y Ceberio, 1985), (Gergen, 1996). La realidad se nos redescubre en su verdadera esencia como una construcción eminentemente social. Por tanto, toda reconsideración de "lo real" será siempre dependiente de un observador, y, por ende, será algo inevitablemente relativo y limitado (Luhmann, 1997: 49-119; 1998: 131-153). Aquello, entonces, concebido como realidad se ve abocado a reconocer que no deja de ser más que una siempre parcial interpretación acerca del mundo de entre las múltiples posibles. La posmodernidad conduce, así, a una posición eminentemente perspectivista, entraña asumir que toda interpretación del mundo es, fundamentalmente, una perspectiva, se lleva a cabo desde una ubicación¹⁴. En otras palabras, ha ocasionado que la más absoluta contingencia -es decir, que nada sea necesario, que todo pueda ser, pero, al mismo tiempo, no ser o serlo de otro modo- se erija en el aspecto más genuinamente constitutivo del modo en cómo el significado del mundo ha llegado a ser interiorizado en las sociedades actuales.

El germen de la contingencia, conviene resaltarlo, había sido, no obstante, ya previamente inoculado a raíz del espíritu de autorreflexividad instaurado por la mentalidad moderna. La fragilización ontológica desencadenante del reinado de la más absoluta contingencia en la que se hallaría sumida la vida social posmoderna no sería, en realidad, más que una hipertrófica derivación de esta autorreflexividad. Las sociedades premodernas, en este sentido, estarían fuertemente inmunizadas frente a la virulencia de la contingencia, puesto que «la religión transforma para la sociedad una contingencia indeterminable en una determinable» (Berriain, 2000: 36-37). Un sistema de creencias religioso podría ser considerado, por tanto, como un inigualable recurso cultural *reductor de contingencias*¹⁵. La apelación a la voluntad de Dios, como *metaobservador* privilegiado, operaría, así, como una instancia abastecedora de certidumbre, de confianza, no solamente epistemológica sino también socio-psicológica. Dios podría ser interpretado como un antídoto sumamente eficaz frente a una desasosegante interrogación abierta en torno al *sentido* último de lo real, una vez que, en determinadas circunstancias -normalmente infortunadas o desgraciadas-, una amenazante contingencia o incluso *sinsentido* pudieran llegar a embargar no solamente al cuerpo social sino también al propio individuo. La secularización enarbolada por el mundo moderno entronizará al Sujeto guiado por la razón en vértice angular de su proyecto histórico, pero, como contrapartida, introducirá los perniciosos efectos derivados de la contingencia. Esta es, por otra parte, la gran paradoja inherente a la modernidad.

Este dominio de la contingencia se ha proyectado por completo sobre el sistema educativo. Todo lo que atañe a la educación está abierto ahora a la interpretación. Lo sólido, en efecto, se desvanece. Las múltiples pre-

¹⁴ Esto entraña aceptar que no existe un *punto arquimédico*, ajeno siempre a una determinada perspectiva, desde el cual establecer cualquier tipo de verdad normativa. Asimismo, ésto se halla directamente ligado a la erosión posmoderna de la idea de verdad que fuera auspiciada en la modernidad; lo que conducirá a una posición eminentemente relativista.

¹⁵ La obra del cineasta danés Carl Theodor Dreyer, *La palabra* (Ordet, 1955), imbuida por el pensamiento de Soren Kierkegaard, es un excelente reflejo de cómo la fe religiosa actuaría como un mecanismo socio-psicológico que serviría para bloquear una potencial y dañina invasión de la contingencia. La temática del film gravita en torno a cómo el *sinsentido* alimentado por la enfermedad y, en especial, por la muerte no encuentra una justificación desde los parámetros de la ciencia moderna (representada por la figura del médico) o los de la misma institución eclesiástica (representada por la figura del pastor), pero cómo éste es, sin embargo, metabolizado y logra ser contrarrestado desde la autenticidad de la fe.

concepciones de la educación dependerán de los diferentes puntos de vista o perspectivas a partir de las cuales interpretamos previamente el mundo. Esto es generalizable, por otra parte, tanto a la totalidad de las instituciones sociales (políticas, familiares, etc.) como también a los procesos que afectan a lo que Edmund Husserl (2000: 3-19) denominaba el *mundo de la vida*, es decir, al marco normativo de una sociedad que da cobijo a los valores, a la dinámica socializadora y a las orientaciones globales de sentido; aunque es indudable que ha incidido notablemente en el ámbito educativo. De este modo, resulta lógico comprender cómo cada partido político, una vez en el poder, buscará institucionalizar en el terreno educativo una interpretación partidista, y parcial, de la realidad; la cual entrará en contradicción, en la mayor parte de los casos, con la de un partido opositor. La idea de que la educación pasa a ser algo *político* cobra, entonces, todo su relieve. Ante la pluralidad de lecturas que la realidad social, y *por ende* educativa, potencialmente acoge, cada partido político intentará imponer su lectura propia como la hegemónica. Una lectura que, como es obvio, se irradiará sobre los planes de estudio, los contenidos a impartir, los valores que se trata de inculcar o incluso sobre el propio modelo organizativo de la enseñanza. Algo análogo ocurriría en el caso de las tensas y conflictivas interpretaciones de la realidad suscitadas, a raíz de los rebotes nacionalistas, entre los Estados centralizados y las distintas nacionalidades históricas. Mientras los Estados centrales procuran conservar incólume una concreta visión interpretativa de la sociedad y de la historia amparada en una puesta de relieve de determinados episodios o testimonios con una fuerte carga simbólica, las aspiraciones nacionalistas tratarán de socavar esta visión, anhelando imponer en su contra otra visión alternativa en donde se enfatizarán otro tipo de episodios o testimonios distintos o contrarios. Pero, en un nivel más proxémico, este aparentemente irresoluble conflicto de interpretaciones se expresa, por ejemplo, en las relaciones de tirantez existentes entre familias y profesores en torno a cuáles debieran ser las directrices por la que se debiera guiar la práctica educativa, no sólo a nivel pedagógico sino incluso a nivel disciplinario. Así, esto desencadenará un ostensible divorcio entre la familia y el cuerpo docente, que alcanza, en ciertas ocasiones, un grado de tensión insospechado hace escasamente una década. En suma, un mundo sumido en la más absoluta contingencia y, consiguientemente, en la incertidumbre, entraña un desafío nuevo para el sistema educativo: el logro de consensos sociales sólidos que ahora no pueden estar ya previamente garantizados, como antaño, desde el legado de la tradición.

El espíritu fundacional de la modernidad se había caracterizado por la introducción de una actitud autointerrogadora, cuestionadora, de aquello socialmente admitido de un modo connaturalizado o evidente. Pero este espíritu es el que precisamente lleva ya implícito, aunque en estado embrionario, el germen potencial para un posterior desarrollo del imperio de una contingencia erosionadora del mínimo de solidez supuestamente necesaria para la práctica de las instituciones sociales y más concretamente educativas. En este sentido, el presunto despliegue histórico liberador formulado por la modernidad se vuelve contra sí mismo. Por tanto, las causas de la actual desorientación educativa no tienen tanto que ver con un *déficit* ilustrado, con una carencia de interrogación crítica -en lo concerniente, claro está, a la racionalidad de medios- sino, por el contrario, a un exceso o hipertrofia reprobmatizadora centrada únicamente en lo insustancial, en lo epidérmico, de la institución educativa y que, por eso mismo, contribuiría a la ocultación de un auténtico vacío de legitimación que estaría actualmente envolviendo al sistema educativo.

C) La inviable terapéutica para un dañado *mundo de la vida*

Como es bien sabido, el conjunto del tejido social de las sociedades premodernas estaba plenamente impregnado del orden de lo religioso. La religión legitimaba la actuación de las distintas instituciones (educativas, políticas, económicas, etc.), constituyéndose, por utilizar la terminología de Cornelius Castoriadis (1983: 219-227), en el *Imaginario central* forjador de una holística significación capilarizada por el entramado social. Las instituciones se hallaban respaldadas y, al mismo tiempo, subordinadas con respecto a un *universo sim-*

bólico religioso que les servía de cobertura. El *nomos* sagrado tutelaba y dirigía la vida de las instituciones, otorgándoles «un *status* ontológico válido», ubicándolas en el seno de «un marco de referencia cósmico y sagrado» (Berger, 1981: 57). Sin embargo, el proceso secularizador llevado a cabo en Occidente a raíz de la modernidad precipitará un desarraigo de las instituciones con respecto del marco religioso que tradicionalmente las amparaba y les delimitaba el umbral de sus específicas funcionalidades. De esta manera, se logra fracturar el cordón umbilical existente hasta entonces entre el ámbito de lo religioso y el ámbito de lo social. Así, lo social se independiza de lo religioso, propiciando que la vida de las instituciones se mueva por una lógica propia y desanclada de lo sagrado, transitando la integridad, el consenso, de lo social, en términos de Emile Durkheim, de una *solidaridad mecánica* a una *solidaridad orgánica* (Durkheim, 1993: 239 y ss.). Lo profano, en suma, deja de estar gestionado por lo sagrado; de ahí que, a partir de este momento, la lógica que comience a gobernar las instituciones sea puramente profana. Éste es el caso sintomático de la institución económica, la cual, coincidiendo con el despegue del capitalismo, empezará a estar presidida por único móvil: el beneficio movido por un reduccionista *cálculo racional* (Weber, 1993: 68-71)¹⁶; ocasionando una autonomización de lo económico respecto del dominio de lo religioso. En las sociedades antecedentes a la modernidad, como ha puesto de relieve Karl Polanyi (1997: 83-101), la lógica económica se encontraba todavía dependiendo de una lógica fundamentalmente social; por tanto, las prácticas *desviadas* y destinadas a alcanzar el lucro sin ningún tipo de escrúpulos eran sancionadas moralmente¹⁷. Por eso, el beneficio tenía sentido sólo en la medida que reportaba un beneficio que revertía sobre lo social. En los albores del «espíritu del capitalismo», como mostró Max Weber (1979: 41-107), todavía pervivía un componente religioso-moral justificador del ansia de beneficio¹⁸. El anhelo de lucro era considerado una virtud integrada en una «ética social». «La ganancia no es un medio para la satisfacción de necesidades vitales materiales del hombre, sino que más bien éste debe adquirir, porque tal es el fin de su vida» (Weber, 1979: 48). De ahí que, en realidad, la búsqueda del puro beneficio transgrediendo cualquier tipo de resistencia moral no se corresponda con el fundacional «espíritu capitalista». «Precisamente este universal dominio de la falta más absoluta de escrúpulos cuando trata de imponer el propio interés en la ganancia de dinero, es una característica peculiar de aquellos países cuyo desenvolvimiento burgués capitalista aparece «retrasado» por relación a la medida de la evolución del capitalismo en Occidente» (Weber, 1979: 55-56). No obstante, con el desarrollo posterior del capitalismo, el respaldo religioso-moral de éste acabará paulatinamente diluyéndose, fraguándose un sistema económico en donde ahora la única lógica será la de una incesante y desenfrenada búsqueda de beneficio sin cortapisas religioso-morales que le sirviesen de límite. En el capitalismo temprano, hasta finales del siglo XVIII, la mentalidad capitalista todavía estaría vinculada a la moral, tal como predicaban las virtudes cristia-

¹⁶ La idiosincrasia que teñía la concepción del mundo medieval entorpecía el desarrollo del espíritu capitalista, debido, fundamentalmente, a su concepción del tiempo. Según ésta, la vida dedicada al comercio implicaría una compraventa de tiempo que entrañaría que éste fuese considerado como una propiedad individual, vulnerando la idea cristiana de que el tiempo pertenece en exclusividad a Dios. Véase Le Goff (2004: 88).

¹⁷ Conviene recordar que en los inicios de la Edad Media el oficio de mercader era objeto de grave desaprobación moral, incluyéndosele en el seno de las profesiones prohibidas (*illicita negocia*) o deshonorosas (*inhonesta mercimonia*), e equiparándosele al trabajo realizado por las prostitutas, los juglares, los carniceros, los taberneros, etc. El inevitable auge de la revolución comercial, que alcanzará su apogeo en los siglos XII y XIII, obligará finalmente a la Iglesia a admitir al comercio en su universo de creencias como algo desprovisto de connotaciones moralmente peyorativas; aunque, eso sí, a condición de salvaguardar una parte de las ganancias adquiridas para fines benéficos y otra parte para la propia institución eclesiástica. Puede verse Le Goff (2004: 84-118). El estudio de las biografías de los comerciantes medievales es un buen testimonio de la situación bipolarizada y ambigua que tenía la incipiente burguesía en la vida moral y religiosa en las postrimerías del medievo. Su éxito económico parecía ir en una dirección justamente contraria a la salvación de su alma, lo que les acarrea grandes tormentos morales. Esto permite explicar la sobreabundancia de comerciantes que, al final de su vida, recurren al peregrinaje, al ayuno o a la beneficencia para lograr la salvación. Véase Gurevich (1997: 163-168).

¹⁸ Los albores del capitalismo norteamericano muestran una armoniosa sintonía entre mercado y religión. La religión, es más, es la instancia legitimadora y dinamizadora del mercado, evitando un potencial conflicto entre los intereses individuales y los del conjunto social. Véase Tocqueville, (2006: 157-164).

nas. Al debilitarse el sentimiento religioso por causa del proceso secularizador que sufrirá Occidente, el espíritu capitalista se independiza de la moral y, por tanto, operará, a partir de ese momento, libremente (Sombart, 1972: 363-368). El siglo XIX se corresponderá, luego, con el auge pleno de *la ideología económica*, -bien explicitada en el pensamiento de Adam Smith-, consolidándose finalmente la idea «de que la acción económica está por sí misma orientada hacia el bien, que posee *un carácter moral que le es especial*; en virtud de ese carácter especial se le permite escapar a la forma general del juicio moral. En suma, habría sólo una especialización de la moral, o con más exactitud: lo económico sólo consigue escapar a las trabas de la moralidad general asumiendo en sí mismo un carácter normativo propio» (Dumont, 1999: 87). El beneficio, amparado por la irrupción de una visión utilitarista del hombre y de la sociedad en la que comenzará a primar lo individual sobre lo colectivo, se independiza de su antigua dependencia con respecto de lo social, pasando a convertirse en beneficio que no reportará más que un lucro puramente individual.

Posteriormente, como resultado de lo que Jean Baudrillard (1976: 22-52) llamara *el fin de la producción*, el capitalismo, en su fase más tardía, revalorizará el consumo sobre la propia producción, tratando de convertir a la totalidad de los integrantes del cuerpo colectivo en potenciales agentes de consumo mantenedores de ésta. Para David Riesman, la gran *revolución* de nuestra época en lo que atañe a la estructuración del «modo de conformidad» y del «carácter social» de los individuos consiste en «toda una serie de desarrollos vinculados con un pasaje desde una era de producción hacia una era de consumo» (Riesman, 1981: 19). La lógica impulsada por el capitalismo será, como resultado de lo anterior, la marcada por el binomio trabajo/consumo, consiguiendo que los individuos no sean considerados más que desde esta reduccionista óptica. En la actualidad, dicha lógica ha logrado consolidarse, en buena medida, en el único modo de vida presentado como posible, e incluso en fuente de sentido vital para buena parte de la población. De manera que lo económico, antaño subordinado a lo social, pasa ahora a gobernar a éste último. Pero no sólo lo gobernaría, sino que, a mayores, llegaría a colonizarlo hasta tal grado que el abanico de plexos en donde se entreteje lo cotidiano pasaría a estar profundamente presidido por la estrecha lógica circunscrita al trabajo/consumo. Dicha lógica llegará a invadir incluso la vida de la institución antaño principalmente encargada de ofrecer una orientación normativa, e incluso de sentido, y de regir de los procesos socializadores conformadores de la subjetividad: la familia. La familia tradicional resultaba funcional a la dinámica de una fase precedente del capitalismo en donde se priorizaba la producción¹⁹. No obstante, en la actualidad, con el advenimiento de una prevalencia del consumo sobre la producción, este modelo no le resulta ya útil. La lógica del trabajar/consumir ha subyugado a la familia a una simple unidad de trabajo/consumo, delegando sus antiguas funciones en instituciones, principalmente la educativa, diseñadas para cumplir ahora esa labor. La desestructuración de la familia desencadenará, pues, una transferencia de su papel normativo, socializador o de sentido, en definitiva, de su *trabajo* asignado en el *mundo de la vida*, a las instituciones educativas. Por eso, a tenor de derto discurso educativo reciente, el sistema educativo debiera, antes que otra cosa, educar en valores.

Este proceso anteriormente desglosado, catalogado por Jürgen Habermas (1988: 451-485) como la *colonización del mundo de la vida* por el *subsistema económico*, generará unos irreparables daños *reificadores* en el dominio de la intersubjetividad. A una mayor extensión de la lógica trabajo/consumo, corresponde, así, un mayor grado de desmantelamiento de las instancias tradicionalmente encargadas de inculcar el sentido social-

¹⁹ Se trataba de un modelo familiar perfectamente imbricado, sin discontinuidad, con su funcionalidad como institución productiva y reproductiva (familia burguesa), o como Aparato ideológico al servicio del Estado encaminado a transmitir una connaturalizada interiorización de los valores socialmente dominantes (familia proletaria). Puede verse, a este respecto, Horkheimer (2001: 208-236) y Althusser (1977). En ambos casos, la sólida estructura patriarcal correspondiente al modelo familiar adecuado al capitalismo de producción propiciaba la interiorización de un principio de autoridad que luego facilitaría la inserción social, dando lugar a la configuración de un *carácter social* en donde predominaba una autodisciplina interna fuerte e incompatible con una asunción de la vertiente hedonista de la vida. El capitalismo de consumo, no obstante, socavará la autoridad fundamentalmente paterna, avivando, así, la conversión de los niños y adultos jóvenes en consumidores que, sin embargo, todavía no ingresaron en el sistema productivo.

mente necesario para posibilitar la integridad y la convivencia social. La consecuencia directa de este pronunciado y creciente desajuste existente entre la *lógica económica* y la *lógica social* será, como ha diagnosticado Félix Guattari, un acusado debilitamiento «de la consistencia de los Territorios existenciales individuales y de grupo», «un inmenso vacío en la subjetividad», reveladora de «una degradación irreversible de los operadores tradicionales de regulación social» (Guattari, 2000: 40). Esto no ocurría en las sociedades premodernas, puesto que en estas la lógica que presidía la operatividad del *subsistema económico* no se entrometía, se hallaba escindida, con respecto al entramado del *mundo de la vida*. Ambas obedecían a espacios sociales nítidamente perfilados, discurrían por senderos perfectamente delimitados. La *colonización del mundo de la vida*, resultante del despliegue de la modernidad capitalista, originará, entonces, la emergencia de una amplia constelación de nuevas *crisis de sentido*, *patologías* y *tensiones* cotidianas a ellas asociadas (Juan, 2000: 123-146). Las manifestaciones visibles de ello son abundantes: la descomposición del núcleo familiar como factor esencial de la socialización, ciertas expresiones de violencia adolescente o juvenil, el consumo compulsivo, la adicción a la droga como recurso de evasión, el incremento de enfermedades mentales, entre otras.

Pues bien, todo este cúmulo de *patologías sociales* será explicado en términos puramente psicologicistas, como un simple fruto de una desadaptación a las pautas de comportamiento socialmente cristalizadas; omitiéndose, así, intencionadamente, su auténtica génesis, evidentemente social. En una sociedad que alardea con optimismo de haber culminado un proceso secularizador, la *terapia psicológica* substituirá, entonces, al papel de orientación en valores religiosos anteriormente desempeñado por el sacerdocio. Pero, es más, la tentativa de resolución de estas *patologías* se remitirá constantemente a la actuación del sistema educativo. De este modo, éste pasa a tener una tarea nueva y extremadamente compleja: resolver todos los problemas sociales generados como resultado de la desestructuración del *mundo de la vida* debida a la invasión por parte del *subsistema económico* de las instancias diseñadas a orientar la praxis intersubjetiva simbólico-cultural. Dicho de otro modo, el sistema educativo se convierte en el receptáculo de acogida de todo el *detritus* social, de las variadas anomalías o dejustes *psico-sociales*, engendrados por la hegemonía de una racionalidad económica regida por una lógica estrictamente funcional; asignándosele el complejo papel de dar solución a éstas, pero ocultando, al mismo tiempo, sus causas. Esta *pedagogización* global de la sociedad extralimita el dominio del sistema educativo propiamente reglado, para generalizarse a toda institución en donde llegue a estar inscrita una relación interpersonal; bien sea ésta relativa al terreno de la salud, del trabajo social o de la educación social. La educación en un sentido amplio, delegado su ejercicio en manos de expertos, se transforma, de esta manera, en el espacio ideado para solventar todos aquellos males que aquejarían a la sociedad. Por otra parte, esto conseguirá modificar, en parte, el perfil del docente que había sido *construido* en la época moderna. En lo sustancial, la tarea *salvífico-religiosa* moderna persistirá, aunque, eso sí, metamorfoseada bajo una nueva figura redentora de todos los males que sufriría la sociedad. La diferencia fundamental radicaría en que antaño la salvación estaba guiada por un objetivo político-moral indudable; de ahí que el docente se sintiese participe de una *misión* histórica encomendada: procurar la liberación social. En la actualidad, una vez debilitado o desmoronado este objetivo, el carácter de *misión* atribuido al nuevo perfil docente se limitará a lo siguiente: dar solución, sin más, a problemáticas sociales, desposeído y/o descreído ahora de toda guía clara orientada a la materialización de una sociedad mejor.

D) Del *ascetismo intramundano* a la promulgación del goce

El originario capitalismo gestado en la modernidad estaba orientado hacia la producción y se hallaba legitimado por un sólido sistema de creencias de índole religioso-moral. Dicho sistema de creencias había sido intencionadamente institucionalizado por la burguesía con el objetivo de implantar una visión del mundo acorde a sus intereses. Como supo ver en su momento Karl Marx, «cada nueva clase social se ve obligada, para poder sacar adelante los fines que persigue, a presentar su propio interés como el interés común de todos los

miembros de la sociedad, es decir, expresado esto mismo en términos ideales, a imprimir a sus ideas la forma de lo general, a presentar estas ideas como las únicas racionales y dotadas de vigencia absoluta» (Marx, 1991: 59). Por eso, el propósito real de la burguesía será lograr que ese entramado religioso-moral que protegía y justificaba sus intereses particulares como grupo se hiciese pasar por la representación del mundo que respondería al interés general de la sociedad. Las capas populares, sin embargo, ajenas a la dinámica institucional y sin los recursos necesarios para operar en la lógica política, eran profundamente refractarias a abrazar cualquier tipo de discurso religioso, político o moral implantado de modo vertical sobre ellas. El universo cultural caracterizador de las capas populares, como ha mostrado Richard Hoggart (1970: 149-166; 183-200), era *realista, proxémico* y, sobre todo, escéptico, -cuando no cínico-, con respecto a toda tentativa de imposición de un código moral y/o principio político-ideológico formulado en términos *abstractos*, distanciado de su microcosmos vital y proveniente de otros grupos sociales dominantes culturalmente. Este universo popular estaría fundamentalmente integrado tanto por una arraigada actitud ante la vida de carácter propiamente *vitalista, presentista*, a su modo *amoral* y amante del placer, como por un peculiar modo de religiosidad que discurriría por cauces alternativos a los diseñados por el discurso religioso institucional. La intención de la burguesía, no obstante, fue la de transformar la directriz moral posibilitadora de su auge económico en representación hegemónica de lo social; de ahí que procurase yuxtaponer ésta sobre la visión del mundo enraizada en las capas populares²⁰. El capitalismo de producción exigía, en este contexto histórico, una fórmula moral inductora de una posición ante la vida presidida por lo que Max Weber (1979: 206-207) denominara como un *ascetismo intramundano*, es decir, una abnegada actitud de sacrificio y de autorrenuncia que conllevaba un lógico arrinconamiento del goce, del placer y, en general, de aquellos aspectos propiamente hedonistas de la existencia. La idea era obvia: sólo en el más allá, nunca en el aquí y en el ahora, estaría permitido gozar²¹. En términos psicoanalíticos, el primer estadio del capitalismo necesitaba abastecerse de subjetividades sociales marcadas por un evidente carácter *neurótico-obsesivo*, en las que primaba una fuerte estructura edípica y en donde una severa autoridad del *super-yo* se encargaba de poner *límite* al libre curso de la carga *pulsional* movilizadora del deseo²². De acuerdo a lo anterior, el modelo de sistema educativo fomentado durante este primer estadio histórico estaba dominado por una tentativa en modelar a los individuos de acuerdo a los patrones de conducta que demandaba el sometimiento y la domesticación de éstos a las reglas que fijaba la producción. Dado que el trabajo requería, antes que cualquier otra cosa, disciplina, el sistema educativo se encargaba de promoverla desde la más tierna infancia hasta el definitivo ingreso en el mundo laboral. No en vano, al margen de la lógica del sistema educativo propiamente formal, las familias integrantes de las capas populares socializaban a su descendencia en un grado de disciplina evidentemente mayor a la ejercida incluso por las capas sociales burguesas. Por tanto, la familia popular cooperaba con la lógica imperante demandada por el sistema económico. El modelo de sistema educativo consonante con el capitalismo de producción buscaba favorecer, en definitiva, una connaturalizada asunción del trabajo como un valor en sí mismo y, con-

²⁰ En el proceso de industrialización capitalista británico, como ha señalado Edward P. Thompson (1979: 280-293), esta función fue llevada a cabo a través de los principios morales transmitidos en los sermones de las homilias características de las sectas metodistas y evangelistas de comienzos del siglo XIX.

²¹ Consistiendo, como supo descifrar Friedrich Nietzsche en su rechazo de los ideales ascéticos inspirados por el judeocristianismo y prolongados en la cultura occidental posterior, en una peculiar negación de la vida basada en una transferencia o postergación de la conquista del gozo presente, -como signo de plenitud vital-, a otra vida; o, en su caso, en una diferente versión de la misma negación disfrazada bajo el ropaje de un elevado ideal moral. Véase Nietzsche (1993: 113-186).

²² De ahí que sólo en relación a este contexto histórico concreto cobre relieve la afirmación de Sigmund Freud: «toda renuncia instintual se convierte entonces en una fuente dinámica de la conciencia moral: toda renuncia a la satisfacción aumenta su severidad y su intolerancia: Si lograsemos conciliar mejor esta situación con la génesis de la conciencia moral que ya conocemos, estaríamos tentados a sustentar la siguiente tesis paradójica: la conciencia moral es la consecuencia de la renuncia instintual (que nos ha sido impuesta desde fuera) crea la conciencia moral, que a su vez exige nuevas renunciaciones instintuales» (Freud, 1982: 70). No obstante, la evolución del capitalismo conducirá, inexorablemente, a una decadencia del *super-yo* de indole familiar y a una transferencia del papel socializador de éste a instancias extrafamiliares. Véase Marcuse (1981: 97-99).

siguientemente, un legitimado sometimiento a éste; dicho en términos de Paul Willis (1988: 106-135), su finalidad última se condensaba en *aprender a trabajar*. De ahí que los valores socializadores por antonomasia ensalzados por este modelo educativo sean los estrechamente vinculados al sacrificio, a la constancia, a la puntualidad –en las que lógicamente se primará el individualismo en detrimento de lo grupal-; en suma, a todo aquello que en el futuro llegaría a capacitar a los individuos como disciplinada fuerza de trabajo.

Ahora bien, el capitalismo, en su nuevo estadio de consumo o postindustrial, modificará sustancialmente este decorado educativo. Al privilegiar el consumo sobre la producción, buscará fraguar la constitución de un nuevo modelo de subjetividad en donde prevalezca una liberación sin obstáculos del deseo²³. De manera que favorecerá una intencionada efervescencia de la carga pulsional en otro tiempo necesariamente doblegada a los imperativos de una moralidad canalizada fundamentalmente a través de las instituciones familiar y educativa. Esto se inscribe en el contexto estratégico de un capitalismo de nuevo cuño al que no le resulte ya útil la *represión*, el *disciplinamiento*, en suma la coerción, sino, por el contrario, la *seducción* (Baudrillard, 1994: 60-69). La gran contradicción que, tras pasado el meridiano del pasado siglo, Daniel Bell detectaba ya en el capitalismo radicaba en «la separación de las normas de la cultura y las normas de la estructura social» (Bell: 1987: 78). Así, el capitalismo tendría necesidad de fomentar una cultura hedonista, acorde con un modelo social en donde se exalta el consumo, que entraría en un violento conflicto con los ascéticos valores burgueses fundacionales que todavía movilizan la vida económica. En referencia a la sociedad norteamericana, afirma Bell: «La glorificación de la opulencia, no la sumisión a la naturaleza tacaña, se convierte en la justificación del sistema. Pero todo esto era en gran modo incongruente con los cimientos teológicos y sociales del protestantismo del siglo XIX, que era a su vez el cimiento del sistema valorativo norteamericano» (Bell, 1987: 81)²⁴. Por tanto, lo auténticamente funcional a esta nueva fase histórica del capitalismo no es ya la construcción de individuos sometidos a un tiránico *super-yo* que los logre encauzar hacia los requerimientos del trabajo, no es un «carácter social» «dirigido desde dentro» al dictado de «una sociedad dependiente de la dirección tradicional» (Riesman, 1981: 21), sino, por el contrario, una afanada estimulación de aquellos elementos que aquel antes doblegaba y que ahora son constantemente reclamados desde el espejismo de la seducción publicitaria. La primera fase del capitalismo estuvo dominada por una útil y manifiesta prohibición del deseo. La segunda fase lo estaría por un interesado y desbocado desenfreno de éste, buscando desatar unas «maquinaciones autoilusionantes de la imaginación» que llegarán a perder incluso la «referencia aun objeto predeterminado» para «convertirse en algo autorreferencial» (Sánchez Capdequí, 2004: 330-331). En otras palabras, la sociedad de consumo, por medio de la fuerza atesorada en la publicidad como nueva instancia socializadora, favorece, curiosamente, un desmantelamiento del férreo componente edípico rector de la socialización en fases históricas precedentes. Por eso, en paralelismo con lo anterior, se produce una evidente inversión del código moral nuclear de las sociedades actuales; de manera que se hace preciso alentar el gozo en el aquí y en el ahora, sin que éste se difiera más allá de la inmediatez²⁵.

A tenor de lo anterior, se entiende que el sistema educativo se halla visto atrapado en la tesitura siguiente: o bien guardar fidelidad a su originario proyecto moderno destinado a modelar a las subjetividades conforme a

²³ Una peculiar modulación de liberación del deseo que, para ser precisos, distaría por completo de aquella modulación más cercana a la Voluntad de Poder nietscheana y que Gilles Deleuze (1973: 487) llamaba «flujos revolucionarios esquizoides»; estando aquella tanto gestionada como jurisdiccionada por los intereses de la sociedad de consumo.

²⁴ Esto, como es lógico, está directamente relacionado con el ascenso de un consumo masivo que logrará generalizar la posibilidad del lujo, en otro tiempo patrimonio de sectores minoritarios de la sociedad, a las capas sociales hasta entonces populares. La consecuencia que de ello se derivará será una hipertrófica extensión del «derroche», de la «ostentación», como signos de prestigio social (Veblen, 2004: 60-119).

²⁵ Aunque, como bien subraya Jesús Ibáñez, este goce no sea más que un goce ficticio, quedándose en una mera promesa siempre futura de tal. A este respecto, Jesús Ibáñez (1994: 165-171).

la disciplina inherente al trabajo, o bien, por el contrario, responder a unas demandas contrarias generadas, a su vez, por la sociedad de consumo. Por tanto, aquel se ha instalado en una irresoluble contradicción, puesto que el objetivo que promulgaba, la socialización guiada hacia la consecución de un disciplinamiento de las subjetividades hacia un trabajo sinónimo de integración social, chocaría diametralmente con la necesidad que, al mismo tiempo, tendría el sistema económico de espolear un consumo como factor que garantizaría su autorreproducción. Dicho de otro modo, ¿cómo lograr inculcar una ascética asunción del trabajo en una sociedad que, paralelamente, anima los valores de un antiascético y casi compulsivo consumo? Frente a los envites provocados por el despliegue de una imparable sociedad de consumo, el sistema educativo ha finalmente abdicado y se ha plegado ante ésta. De modo que ha introducido en su seno todo aquello que precisamente había sido objeto de destierro o repudio en el primer estadio del capitalismo y, como es lógico, en el programa educativo que lo acompañó, es decir, el goce, el placer, lo hedónico. Así, en este contexto, brotará un novedoso discurso ensalzador de una *pedagogía lúdica*, necesariamente acompañada de un disfrute, de un aprender jugando -en un juego participativo que, además, quebrantaría la entronización del individualismo animado anteriormente por la burguesía-. Tanto es así que, en lo concerniente a la formación y a la práctica docente, el auténtico y único esfuerzo real que permanecería actualmente sería el de esforzarse por ser lúdico, el afanarse por motivar y llegado el caso divertir; lo que, indirectamente, socavaría el rol teñido de ascetismo que tradicionalmente le fuera atribuido al docente, reconvirtiéndolo en la figura de un animador. Por tanto, la contradicción moral más acusada que atenaza al sistema educativo, el conflicto entre la conformación del individuo de cara a su condición de trabajador y el reclamo de un consumo de ocio estimulado por el sistema económico, se ha resuelto disolviendo la tradicional finalidad del sistema educativo como preparación para una vida adulta, como formación encaminada a la integración socio-laboral²⁶. El resultado concluyente de esto será una definitiva aceptación del largo periplo por el sistema educativo como un mero espacio biográfico de acogida, como un lugar de tránsito cada vez más prolongado, en donde no tiene cabida la sombría perspectiva de la disciplina laboral, pero en donde sí la tiene la liberación de todo aquello antaño reprimido y ahora alentado por la sociedad de consumo²⁷.

Conclusiones

Tras esta incursión explicativa de la estrecha relación que ha guardado históricamente la educación en Occidente con los axiomas doctrinales fundacionales de la modernidad, así como de las implicaciones educativas derivadas del desmoronamiento de éstos, se pueden destilar las siguientes conclusiones:

1. La deslegitimación del ideario liberador estimulado por la modernidad aboca al sistema educativo a la irresoluble contradicción siguiente: o bien reproducirse de una manera simplemente inercial, manteniendo una casi ciega fidelidad a unos principios ideológicos legitimadores ya caducos; o bien, como resultado de su inevitable confrontación con una nueva realidad social, aceptar una pérdida de credibilidad de estos principios que lógicamente significaría un peligroso reconocimiento de su crisis de legitimación con sus imprevisibles efectos consiguientes.

²⁶ Por tanto, ante la imposibilidad actual de conciliar las demandas ascéticas provenientes del mundo laboral y las hedonistas del consumo, el único modo viable de *autorrealización* potenciado por el capitalismo será el consistente en «deber ser "recto" de día y un "juerguista" de noche» (Bell, 1987: 87). En consonancia con lo anterior, el sistema educativo potenciará, en la práctica, el ser juerguista de día y de noche.

²⁷ Con el efecto *político* que resulta de ello: el reconocimiento de la definitiva pérdida de credibilidad de la funcionalidad antaño asignada al sistema educativo para promover la movilidad social ascendente; lo que, asimismo, entra en una grave contradicción con las expectativas políticas democratizadoras, originariamente enarboladas a raíz de la modernidad, que se habían procurado vehiculizar por medio de la educación.

2. La hipertrófica intensificación del espíritu problematizador auspiciado por la modernidad ha desembocado, paradójicamente, en un abandono del sistema educativo a una precariedad ontológica desencadenante de su colonización por la más absoluta contingencia. En consecuencia, este exceso de problematización se volverá contra el propio sistema educativo, propiciando, como efectos, tanto una carencia de solidez de la institución como una desorientación normativa de ésta.
3. La lógica imperante en el capitalismo de consumo o postindustrial, como prolongación última del diseño de sociedad nacido a raíz de la implantación de la modernidad capitalista, provoca una nueva y variada gama de desarreglos y *patologías sociales* cuya resolución se trasladará a la funcionalidad del campo de lo educativo, dando lugar a una completa *pedagogización de la sociedad*. El sistema educativo, sin embargo, encubrirá y legitimará éstas, al desligarlas de su auténtica génesis causal siempre social.
4. El despliegue del capitalismo de consumo entra en conflicto con el originario ascetismo que, desde la modernidad, fuera impulsado por el sistema educativo. Como resultado, la institución educativa pasará a estar subordinada a las nuevas directrices socializadoras reclamadas por la sociedad de consumo. La conclusión final de este proceso será una profunda transformación de la naturaleza y de la funcionalidad del sistema educativo, puesto que ahora en éste pasarán a un primer plano todas aquellas dimensiones de la existencia que fueran previamente defenestradas en el primer estadio de la modernidad capitalista.

Bibliografía

- Adorno, Th. (1993): «Tabues relativos a la profesión de enseñar» en *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Althusser, L. (1977): «Ideología y Aparatos ideológicos del Estado» en *Posiciones*, Barcelona, Anagrama.
- Arendt, H. (1998): *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Baudrillard, J. (1976): *L'échange symbolique et la mort*, París, Gallimard.
- Baudrillard, J. (1994): *Olvidar a Foucault*, Valencia, Pre-Textos.
- Bell, D. (1987): *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid, Alianza.
- Berger, P. (1981): *Para una teoría sociológica de la religión*, Barcelona, Kairós.
- Beriain, J. (2000): *La lucha de los Dioses en la modernidad. Del monoteísmo religioso al politeísmo cultural*, Barcelona, Anthropos.
- Bloor, D. (1998): *Conocimiento e imaginario social*, Barcelona, Gedisa.
- Castoriadis, C. (1983): *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol. I, Barcelona, Tusquets.
- Ceberio, M. y Watzlawick, P. (1998): *La construcción del universo*, Barcelona, Herder.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1973): *L'Anti-Oedipe. Capitalisme et Schizophrénie*, París, Minuit.
- Dumont, L. (1999): *Homo Aequalis. Génesis y apogeo de la ideología económica*, Madrid, Taurus.
- Durkheim, E. (1993): *La división del trabajo social*, Vol. I, Barcelona, Agostini.
- Durkheim, E. (2002): *La educación moral*, Madrid, Morata.
- Eliade, M. (2000): *El mito del eterno retorno*, Madrid, Alianza.
- Foucault, M. (1986): «Por qué hay que estudiar el poder» en *Materiales de sociología crítica*, Madrid, La Piqueta.
- Foucault, M. (1991): «Las relaciones de poder penetran en los cuerpos» en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- Foucault, M. (1994): *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI.

- Foucault, M. (1995): *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós.
- Foucault, M. (2007): «Sexualidad y poder» en *Sexualidad y poder (y otros textos)*, Barcelona, Folio.
- Freud, S. (1982): *El malestar en la cultura*, Madrid, Alianza.
- Freund, J. (1965): *La essence du politique*, París, Sirey.
- Gadamer, G. (1977): *Verdad y Método*, Vol. I, Salamanca, Sígueme.
- Gauchet, M. (1998): *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, París, Gallimard.
- Gergen, K. (1996): *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*, Barcelona, Paidós.
- Guattari, F. (2000): *Las tres ecologías*, Valencia, Pre-Textos.
- Gurevich, A. (1997): *Los orígenes del individualismo europeo*, Barcelona, Crítica.
- Habermas, J. (1988): *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. II, Madrid, Taurus.
- Hazard, P. (1998): *El pensamiento europeo en el siglo XVIII*, Madrid, Alianza.
- Hoggart, R. (1970): *La culture du pauvre*, París, Minuit.
- Horkheimer, M. (1973): *Crítica de la razón instrumental*, Buenos Aires, Sur.
- Horkheimer, M. (2001): *Autoridad y familia. Y otros escritos*, Barcelona, Paidós.
- Husserl, E. (2000): *La crisis de las ciencias europeas y la filosofía trascendental*, Madrid, Altaya.
- Ibáñez, J. (1994): *Por una sociología de la vida cotidiana*, Madrid, Siglo XXI.
- Ibáñez, T. (2001): «Adios a la modernidad» en *Muniones para disidentes*, Barcelona, Gedisa.
- Illich, I. (1971): *Une société sans école*, París, Seuil.
- Juan, S. (2000): «Las tensiones espacio-temporales de la vida cotidiana» en Lindón, A. (Coordinadora): *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*, Barcelona, Anthropos.
- Lipovetsky, G. (1986): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama.
- Koselleck, R. (2003): *Aceleración, prognosis y secularización*, Valencia, Pre-Textos.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1995): *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*, Madrid, Alianza.
- Le Goff, J. (2004): *Mercaderes y banqueros de la Edad Media*, Madrid, Alianza.
- Löwith, K. (1973): *El sentido de la historia*, Barcelona, Crítica.
- Luhmann, N. (1997): *Observaciones de la modernidad. Racionalidad y contingencia en la sociedad moderna*, Barcelona, Paidós.
- Luhmann, N. (1998), *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*, Madrid, Trotta.
- Liotard, J. F. (1994): *La condición posmoderna*, Madrid, Tecnos.
- Liotard, J. F. (1995): *La posmodernidad (explicada a los niños)*, Barcelona, Gedisa.
- Maffesoli, M. (1977): *Lógica de la dominación*, Barcelona, Península.
- Maffesoli, M. (2002): *La transfiguration du politique*, París, La Table Ronde.
- Marcuse, H. (1981): *Eros y civilización*, Barcelona, Ariel.
- Marramao, G. (1990): *Poder i secularización*, Barcelona, Península.
- Marx, K. (1991): *La ideología alemana*, Universitat de Valencia.
- Nietzsche, F. (1993): *La genealogía de la moral*, Madrid, Alianza.
- Platón (1975): *La República o el Estado*, Madrid, Austral.
- Polanyi, K. (1997): *La gran transformación*, Madrid, La Piqueta.
- Riesman, D. y otros (1981): *La muchedumbre solitaria*, Barcelona, Paidós.
- Rodríguez, E. (2001): *Neoliberalismo, educación y género*, Madrid, La Piqueta.
- Rorty, R. (1996): *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid, Tecnos.
- Rousseau, J. J. (1993): *El Contrato social*, Barcelona, Altaya.
- Sánchez Capdequí, C. (2004): *Las máscaras del dinero. El simbolismo social de la riqueza*, Barcelona, Anthropos.
- Sironneau, J. P. (1982): *Sécularisation et religions politiques*, París-Nueva York, Mouton-The Hague.
- Sombart, W. (1973): *El Burgés*, Madrid, Alianza.

- Tadeu Da Silva, T. (1999): «Las pedagogías *psi* y el gobierno del yo en nuestros regímenes liberales» en *La Educación a Debate*, Madrid, Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura, nº38.
- Terrén, E. (1999): *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*, Barcelona, Anthropos.
- Tocqueville, A. (2006): *La democracia en América*, Vol. II, Madrid, Alianza.
- Touraine, A. (1993): *Crítica de la modernidad*, Madrid, Temas de Hoy.
- Thompson, E. P. (1979): *Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial*, Barcelona, Crítica.
- Veblen, Th. (2004): *Teoría de la clase ociosa*, Madrid, Alianza.
- Von Glasersfeld, E. (1996): «Aspectos del constructivismo radical» en Pakman, M. (compilador), *Construcciones de la experiencia humana*, Vol. I, Barcelona, Gedisa.
- Von Glasersfeld, E. (1998): «Introducción al constructivismo radical» en Watzlawick, P. y otros, *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?*, Barcelona, Gedisa.
- Weber, M. (1979): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona, Península.
- Weber, M. (1993): *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Willis, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.
- Woolgar, S. (1991): *Ciencia. Abriendo la caja negra*, Barcelona, Anthropos.