

VALORES, SABERES Y CIUDADANÍA

Carlos López

Profesor de Geografía e Historia. CPR de Gijón.

carloslo@educastur.princast.es

Es patente hoy en día un renovado interés en el asunto de la educación en valores y su encuadre en el nuevo esquema organizador del currículo, asentado sobre las competencias. Interés que discurre entre la emancipación de la ética respecto a la religión, por una parte, y la percepción del incremento de miedos y riesgos que genera nuestra sociedad del espectáculo en lo personal y en lo colectivo. Por ello la ética y la ciudadanía se han puesto de moda.

De nuevo se vuelven las miradas a la escuela para saber qué está haciendo, bien o mal, o qué no está haciendo sobre estos temas. Miradas que por su pluralidad (religiosas, laicas, feministas, multiculturales, etc.) generan espacios de tensión que vuelven a levantar disensos profundos, cuando los administradores de la educación ya creían superada esa etapa con la aprobación de la LOE, presentada como la ley de leyes o máxima expresión del consenso.

Sin embargo, la cultura del consenso, -definida en expresión asumida por Puelles Benitez, como una “*especial disposición de animo, por la que se otorga mayor protagonismo a las cosas que nos unen*”¹, y que los hechos posteriores, como relata Alejandro Tiana,² demostraron imposible-encontró grandes dificultades por la propia organización del sistema educativo en autonomías, -que puede convertir en retórica la ley central, como por la cara visible del núcleo de la reforma de la LOE, que no es otro que la reforma liberal y democrática frente a la oposición confesional y patriarcal, que resulta ideológicamente marginal en el contexto europeo. La cara oculta de esta reforma es el despliegue del marco de las competencias.

Quedando claro que consenso, disenso y pactos políticos no son cuestión de disposición de ánimo, de humores, o de estados de gracia espiritual o psicológica, sino de otras concordancias, como la manifestación de la voluntad de poder, la búsqueda del consenso ha conllevado, a pesar de pactos con los sindicatos, una importante carga de exclusión tanto del profesorado como de la sociedad civil, lo que en gran medida acarrea el nihilismo y el desprestigio de lo político como vía normal para la democratización de lo escolar.

Los conflictos que esto genera no pueden ser obviados por los docentes, y, aunque no los veamos en el aula, debemos situarnos ante ellos con la mejor disposición para comprender qué está ocurriendo, aprender del pasado, ver nuestros déficits y concluir qué líneas de trabajo se pueden seguir.

NOSOTROS, COMO PARTE DEL PROBLEMA

Aprender del pasado quiere decir que tendremos que recurrir a la historia crítica y a herramientas, como la sociología o al aprendizaje en otras fuentes como la genealogía, o la historia de la educación, porque nunca se sabe por dónde soplan los vientos. Y tiene que ser así, porque con frecuencia nuestros esfuerzos, guiados casi exclusivamente por la brújula de la utopía pedagógica, como herramienta básica de nuestra navegación, han naufragado entre las Escilas y las Caribdis de

¹ Puelles Benítez, Manuel de (2007): *¿Pacto de Estado?: la educación entre el consenso y el disenso*. En *Revista de Educación*, nº 344, sepbre-dicbre, 2007. MEC. Madrid. Pag 23-41.

² Tiana Ferrer, Alejandro (2007): *A la búsqueda del consenso en educación. La experiencia de la LOE*. En *Revista de Educación*, nº 344, sepbre-dicbre, 2007. MEC. Madrid. Página 83-101.

las reformas y las contrarreformas, entre las sirenas y señuelos de lo político, por no saber distanciarnos ante los mitos del “progresismo” y las trampas del “conservadurismo”.

Puede ser ejemplar la autocrítica de Appel³ y otros autores sobre los errores de nuestras acciones. De ellas se pueden deducir, sin duda, desajustes en los lenguajes, en las formas de transmisión, etc. que pueden ser tomados como asuntos menores; pero también el tipo de análisis, que no facilitaba comprender las consecuencias de la escolarización masiva inevitable y los fenómenos políticos de una gestión específica, bien socialdemócrata o bien conservadora.

Puede que el ensamblaje de ambos planos no fuera certeramente avistado y las posiciones de resistencia idealista apuntaron contra todo lo que se movía.

En la situación actual, parece mejor idea seguir el consejo de Appel cuando dice que “no se trata de que asumamos, tal cual, el modelo de liderazgo de la derecha, sino que comprendamos lo que ha hecho la derecha y luego, con sentido táctico y estratégico, nos movilizemos en base a lo que hayamos aprendido”⁴.

Dicho con otras palabras, y porque la historia no se repite y porque parece confirmarse aquella idiotéz de que lo que podía ir mal ha ido peor (la amenaza neoliberal de la autonomía del centro escolar y el cuasi mercado, etc.), hoy la realidad parece mucho más dura, en parte por la desertización de ideas críticas, pero también, y especialmente, porque críticos y postmodernos niegan las posibilidades de cambio en la escuela.

Las profecías se cumplieron y algunos estudiosos de estos devenires, como J.M. Rozada, tenían razón cuando señalaban que el mercado encontraba su pareja en la educación⁵, lo cual era notorio desde un análisis complejo que tuviera en cuenta la “larga duración”, es decir, pensar históricamente los procesos educativos usando instrumentos de la sociología y de la historia.

Por lo tanto nosotros, nuestra óptica, nuestra visión o nuestras cegueras forman parte también del problema escolar, de modo que se vuelve asunto central aclarar y pulir el enfoque con el que abordamos y vemos o no vemos los problemas escolares actuales en el conjunto de las miradas en disputa: el pensamiento tecnocrático, el culturalista, el estudio de lo pequeño o de la hermenéutica de lo micropedagógico, el pensamiento postmoderno, etc. etc.

En este des-concierto, una referencia inevitable de nuestro pensamiento es ubicarnos ante las consecuencias de la crisis del socialismo, que ha supuesto una crítica y renuncia a los grandes relatos y utopías en la educación.

De esta crítica se han derivado corrientes de pensamiento que ven la escuela como un espacio de encrucijadas de culturas y discursos que se rehacen casi constantemente, de modo que la escuela acabaría siendo una narración. Esto es el núcleo de lo que parece configurar el pensamiento postmoderno o postcrítico.

Es comprensible que en esa crítica a nuestra modernidad, -en ese largo viaje a Itaca⁶-, nuestra óptica haya mudado y que además hayamos sido recompensados con nuevos enigmas por beber en otras fuentes, como el papel central del individuo, la visión específica del feminismo, la comprensión de

³ Appel, Michel (2003): *Conciencia-Social*, nº 5. Pag 113. 2003. Conferencia en Sevilla.

⁴ Idem: pag. 112.

⁵ Rozada, José María: *Las reformas y lo que está pasando. (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado)*. *Con-Ciencia Social*, nº 6, 2002, págs. 15-57.

⁶ Kavafis, Kostantino (1997): *Poesías completas*. Poesía Hiperión. Madrid.

nuevos problemas de la globalidad (feminización de la pobreza, inmigración, ecología, etc.) y nuevas formas de hacer didáctica crítica.

Sin embargo, en el anterior des-concierto, parece existir una coincidencia general en que la crítica a lo pedagógico y el encuentro con lo nuevo casi sin pretenderlo nos acerca a la crítica de algunas claves de nuestra cultura.

Desde nuestra posición de docentes, siempre sometidos a los riesgos y rutinas profesionales, pero en lucha con ellas, nos ha parecido necesario recurrir a lecturas y al estudio de algunos pensadores que ofrecen pistas para entender el pasado y el presente, y que son alternativos y complementarios a nuestra tradición pedagógica.

Este proceso, individual o colectivo y siempre abierto es muy difícil efectuarlo desde las culturas y limitaciones profesionales, previstas para que el profesorado no pueda pensar y ser sujeto consciente de su práctica. Sin embargo, la autoformación y el contraste crítico en colectivos de profesorado permite buscar rutas alternativas en la crítica de la pedagogía y de la cultura.

En este sentido, señala Aróstegui, -autor que ha abierto una línea de crítica frontal a la historia fosilizada-, que la crítica de nuestra cultura no es fruto de un día, sino de un proceso de muchas rupturas. Una de ellas es la del 68, pero también otras rupturas de la contemporaneidad, zigzagueantes y sorprendentes, considera Aróstegui que culminaron en el “momento axial” de nuestro tiempo, el período 89-91, con la crisis del socialismo soviético.

Desde su crítica a la modernidad, este autor señala que

*“las sociedades postindustriales han llegado a alterar seriamente las estructuras consagradas de la segunda contemporaneidad (la que surgió tras la época de las catástrofes 39-45): las sociedades de clases, la estabilización de la organización productiva, el estado benefactor, la democracia participativa, la regulación productiva, la regulación del mercado. Por lo demás, el foso entre espacios culturales y situaciones socioeconómicas en el planeta se ha profundizado”.*⁷

En su reflexión Aróstegui desafía a la historia monumental y al concepto mismo de “contemporaneidad” con renovadas formas de ver y vivir la historia y la memoria, en lo que él llama la “historia del tiempo presente”, en una línea cercana a las posiciones del filósofo W. Benjamín, del que fluyen desafíos teóricos interesantes en muchos de sus textos, pero especialmente en el conocido “*Sobre el concepto de la historia*”.⁸

Walter Benjamin consideró que la historia, como curso unitario, es una representación del pasado construida por los grupos y clases sociales dominantes, que transmite del pasado solamente aquello que considera relevante dentro de su concepción de la modernidad como historia del progreso.

⁷ Aróstegui, Julio (2004): *La historia vivida*. Alianza. Madrid: Cf: cap 5, pps. 197-231.

⁸ “*Sobre el concepto de la historia*”: texto compuesto en 1939/40. Editado por Adorno en Los Angeles en 1942 y en España en 1972 por Jesús Aguirre en Taurus. Actualmente hay varios estudios críticos sobre estas Tesis:

1. Löwy, Michael (2002): *Walter Benjamin. Aviso de incendio*. FCE, Buenos Aires.
2. Evcheverría, Bolívar (2005): *La mirada del ángel. En torno a las tesis sobre la historia de Walter Benjamin*. UNAM, 2005. México.
3. Mate, Reyes (2006): *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de W. Benjamin “Sobre el concepto de historia”*. Trotta, Madrid.

Contra esta visión, Benjamin previó las consecuencias y avisó del incendio ya antes que sus compañeros Adorno y Horkheimer⁹, considerando las consecuencias del progreso que generó la “era de la catástrofe”, -período de 1914 a 1945, así llamado por Hobsbawm.

Pero junto al progreso y sus catástrofes, el olvido, porque a pesar del imperativo categórico de Adorno (“*orientar el pensamiento y la acción de modo que Auschwitz no se repita, que no vuelva a ocurrir nada semejante*”), es patente que la sola crítica de la modernidad no parece haber sido suficiente para evitar la amnesia de nuestra Historia y nuestra Cultura, ni otras catástrofes y genocidios que se siguen consumando en nuestro espacio globalizado.

En este sentido, algunas reflexiones que iremos viendo en este artículo replantean lo que ya escribía tan lúcidamente Benjamin en su tesis VII:

“Todos los que hasta aquí obtuvieron la victoria participan de ese cortejo triunfal en el que los amos de hoy marchan sobre los cuerpos de los vencidos de ayer. A ese cortejo triunfal, como fue siempre la costumbre, pertenece también el botín. Lo que se define como bienes culturales. Quien profese el materialismo histórico no puede sino contemplarlos con una mirada llena de distancia. Pues, al pensar en su origen como un todo, ¿cómo no estremecerse de espanto? No han nacido del mero esfuerzo de los grandes genios que los crearon sino, al mismo tiempo, de la anónima faena impuesta a los contemporáneos de esos genios. No hay ningún documento de cultura que no sea a la vez documento de barbarie. Y la misma barbarie que los afecta, afecta igualmente el proceso de su transmisión de mano en mano. Por eso el teórico del materialismo histórico se aparta de ellos tanto como le sea posible. Su tarea, cree, es cepillar la historia a contrapelo”¹⁰

La otra historia, la de los vencidos, es reivindicada por Benjamin como sombra y contrapunto de la historia de los vencedores en el momento en que la sociedad hace su propia memoria, de modo que la verdadera historia de los vencedores sólo se puede entender desde la historia de los vencidos.

Pues bien, junto a estos elementos de nuestra identidad social (*historia, progreso, catástrofes, olvido, vencedores, vencidos, crisis del socialismo, etc.*), otras claves han irrumpido con serias consecuencias en nuestras formas de ver, que afectan radicalmente a la educación: “es la realidad inequívoca de vivir bajo la preponderancia de los *sujetos y las identidades*”, nos dice Aróstegui.

En este desconcierto, no obstante la certeza de la nueva centralidad de los sujetos e identidades, se ha producido de forma paralela a su génesis y alumbramiento¹¹ un movimiento de erosión y sospecha sobre este sujeto, que introducido progresivamente como mercancía, ha devenido en ser menos “esencial” y más flexible.

Esto, que en un primer momento ha sido alabado, pronto ha sido contestado no sólo por los defensores del grial de la filosofía académica¹² por la ausencia de una fundamentación y relación con los grandes temas de la filosofía, sino también desde grupos alternativos, movimientos feministas¹³ emergentes, grupos críticos altermundistas y de grupos neo o pot-marxistas porque en el momento en que encuentran su propia identidad de víctimas de la civilización o su esencia frente

⁹ Adorno, Th. y Horkheimer, M. (1994): *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta, Madrid. Ver concepto de la Ilustración.

¹⁰ Löwy, Michael (2002): *Walter Benjamin. Aviso de incendio*. FCE, Buenos Aires. Pag 81.

¹¹ Lyotard, Jean-François (1979): *La condición postmoderna*. Cátedra, Madrid. Quinta edición, 1994. Es sabida la centralidad de este texto en el arranque de la crítica postmoderna. En izquierdas españolas, tanto por consigna como por reflexión, se produjeron migraciones hacia la postmodernidad, como fue el caso de la corriente maoísta donde este proceso se planteó en torno al texto de Eugenio del Río “*Modernidad y postmodernidad*”, Talasa, 1997.

¹² Son contundentes los denuestos filosóficos de Gustavo Bueno sobre los filósofos postmodernos.

¹³ Benhabib, Sheyla (2006): *El ser y el otro en la ética contemporánea*. En su cap. 7 hace una crítica radical del postmodernismo de Butler. Celia Amorós sigue esta línea crítica.

a la razón patriarcal, la nueva (anti)filosofía postmoderna les cuenta que ya no hay esencias o que ya no hay géneros porque son construcciones sociales.

Por lo tanto, la toma de postura ante estas discusiones resultan cruciales para una práctica docente reflexionada y crítica, sobre todo culturalmente informada. No obstante, este proceso ni es diáfano ni lineal, ni parece tener un final feliz. Desde distintos caminos se pretende un “sujeto libre y feliz”, pero el camino que pasa por nuestros linderos promete un sujeto flexible, ágil y abierto a los cambios de la vida, lo cual puede ser una alegría y un canto a su autonomía, pero la otra cara de Jano revela el negativo de un sujeto líquido, mercancía de consumo del mercado de los “yoes”.

Lo mismo puede decirse sobre la sociedad de la información, de la que tantas alabanzas la han mitificado en “sociedad del conocimiento”, o en distopías como megápolis o similares. El filósofo Vattimo alaba una sociedad que se ha hecho transparente por efecto de los medios de comunicación, y sin embargo, duda inmediatamente de su regocijo, cuando, al modo de Lampedusa y su príncipe de Salina, expresa la sospecha que todo ha cambiado para seguir igual en una supuesta “sociedad ¿más transparente?”, y que a la postre, confiesa Vattimo, se revela tan caótica, confusa y opaca¹⁴, como la anterior.

En resumen, si nosotros somos parte del desconcierto y del desencanto una tarea primera es la crítica de nuestras formas de ver, de nuestro pensamiento, de nuestras formas de izquierda líquida, a la que se refieren algunos autores como Santiago Alba Rico.

Y esto que es empezar de nuevo y otra vez a estudiar los sempiternos problemas de la educación significa renunciar a intentar volar demasiado alto, para volar lo justo y ajustar así el diseño de las herramientas a las dificultades de los problemas en lugar de recurrir a la alquimia de la epistemología para armarnos de un pensamiento en estado puro con el que afrontar las incertidumbres y ver las posibilidades escolares sobre las que de manera singular esparcen muchas dudas postmodernas.

¹⁴ Vattimo, Gianni (1994): *La sociedad transparente*. Paidós, Barcelona. Pág. 73.

LA ARMADURA DE LA CIUDADANÍA: SABERES, VALORES Y COMPETENCIAS

En la búsqueda de soluciones a los problemas educativos y sociales, los poderes nacionales y los europeos han desplegado propuestas que superan ampliamente los espacios del estado nacional porque las reformas actualmente en marcha se engarzan con un auténtico proyecto europeo de educación, construido sobre el consenso y sin que se sepa qué sea realmente lo europeo.

Por eso en estos últimos años y paralelamente al desarrollo natural (o perverso por la creciente privatización) de nuestro sistema educativo y su acomodación a las tendencias centrífugas de las autonomías, se ha producido un movimiento de largo alcance como es su ajuste a los nuevos parámetros europeos. Este proceso, abierto débilmente en Lisboa en 2000, pivota sobre la filosofía de la unificación de dos estrategias de la escolarización de masas, como son la “educación obligatoria” y “la formación técnica”, estableciendo objetivos “precisos”, fijando como metas centrales de la educación lo escrito sin dudas en Lisboa:

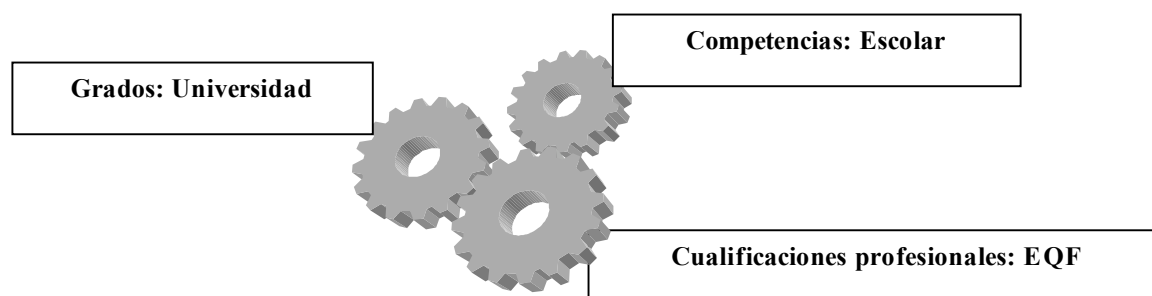
“El Consejo ha determinado una serie de prioridades comunes para el futuro, así como el modo en que los *sistemas de educación y formación* deben ayudar a alcanzar el objetivo que la Unión se fijó en Lisboa, a saber: *“convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”*.”

(Consejo de la UE: 14.02.2001)

Tras esta adhesión al más puro economicismo, se han iniciado estudios que, por una parte, han convenido tal síntesis de “educación y formación” en un marco que define la estructura de referencia en torno a ocho “competencias clave” (Key competences, 2004-nov), tras el proyecto DeSeCo en función de tres grandes dominios: desarrollo a lo largo de la vida (capital cultural), ejercicio de la ciudadanía activa (capital social) y aptitud para el empleo (capital humano). Por otra parte, el llamamiento para homogeneizar las cualificaciones europeas se planteó dentro de una estrategia de amplias referencias, y, por eso, complementaria de lo universitario -proceso de Bolonia- y de la educación básica.

Esto se concretó en la elaboración del EQF (marco europeo de cualificaciones, 2006) con una propuesta de ocho niveles de cualificación, que por abajo confluyen con los niveles escolares y por arriba con los universitarios y que se presenta como el motor de la nueva arquitectura educativa.

COMPETENCIAS Y CUALIFICACIONES



La importancia de este planteamiento no se debe a su carácter de mera tecnología pedagógica, que pueda ser insertada en un esquema educativo previo, sino que se trata de un mecanismo estructurante articulado sobre las “cualificaciones profesionales”, y que afecta a todos los niveles escolares, profesionales y universitarios.

Lo que sobre los papeles oficiales se ha presentado como un ajuste menor, aprovechando la cercanía de los nuevos conceptos de referencia (“*competencia es casi como las capacidades, lo demás sigue igual*”, etc. etc.) en la práctica se trata de un reajuste en profundidad de largo alcance, diseñado, como es propio en las reformas tecnocráticas, sin la participación ni consulta al profesorado, convocado únicamente a efectos de oyente obligado. De tal modo que este diseño de despacho iniciado como un caballito puede acabar siendo un dromedario, por desinterés e ignorancia de los protagonistas a los que se hurta la discusión para no activar los demonios domésticos (malestar docente, inseguridad por los cambios, etc.).

De entrada, se debe decir que este reajuste es bastante más que la mera confrontación de discursos pedagógicos, como creen algunos teóricos de la pedagogía.

A todas luces, es bastante más que eso porque lo que se inicia con un ligero cambio de sentido de nuestros textos educativos, acaba dejando fuera de juego, por no funcionales, conceptos y tradiciones de la pedagogía clásica, como la “educación integral” y la educación de la persona, asunto que puede despistar a los lectores que se limiten a hacer una mera lectura “pedagógica” de estos discursos.

En este sentido conviene recordar que nuestra literatura pedagógica clásica, por una parte, y los textos constitucionales y leyes educativas, por otra, condensan sus esencias en los principios que persiguen el “*desarrollo pleno de la personalidad*” y por eso, en el día a día, al alumno, que debe ser considerado como un “sujeto en proceso”,¹⁵ debe ofrecerse todo tipo de saberes y oportunidades de aprendizaje para que él desarrolle su personalidad, sus capacidades, sus habilidades.

En ese esquema consolidado en nuestra tradición escolar, la educación personalizada, dirigida al desarrollo del sujeto libre debe ser la forma educativa central en el quehacer del profesor.

Pues bien, en el nuevo reajuste del sistema de educación estas esencias se diluyen en una orientación de fines, medios y contenidos, pensados ahora desde el ángulo de la formación profesional, porque son reorganizados y sometidos a la prueba de lo práctico y de lo funcional,

¹⁵ Fernández de Castro, Ignacio (2006): *La mercantilización del sistema de educación público*. Federación de MRPS. Madrid.

aspectos que parecen condensarse en un término tan polisémico y ambiguo como el concepto de “competencia”.

Sin embargo, este proceso de sustitución no se efectúa en base a una ruptura manifiesta, sino en base a un cambio casi imperceptible en que los objetivos estratégicos retóricos (“el desarrollo pleno de la personalidad del alumno”) se cierran y mudan en la práctica por otros que pueden garantizar una transición soft, haciendo matrimonio entre contenidos clásicos de las áreas con los marcos de referencia de las competencias.

En este sentido Fernández de Castro, analista histórico del devenir educativo español es tajante al respecto, señalando las consecuencias de colocar la selección como eje central de los objetivos en la etapa final obligatoria o postobligatoria, mientras que, por el contrario, debería garantizarse la escolarización hasta la mayoría de edad ciudadana, a la vez que se deberían cambiar los contenidos tomando como eje el protagonismo al alumno, considerándolo como un sujeto, no como objeto que desarrolla el profesor.¹⁶

Para completar la reflexión sobre las competencias, enfrentamos en el siguiente cuadro el modelo basado en el enfoque “profesional” con el modelo basado en los objetivos para la escolarización obligatoria, construido desde un enfoque que pone todo el interés en el desarrollo de un sujeto libre y consciente.

Este modelo, defendido por el sociólogo Fernández de Castro, propone que la estructura social educativa debe permitir a los alumnos/as, considerados sujeto en proceso, alcanzar determinados objetivos al final de la escolarización común y obligatoria.

Conviene señalar que no se trata de establecer correspondencias lineales entre competencias y objetivos. No es esa la lectura posible.

COMPARACIÓN MODELO PROFESIONAL Y MODELO PERSONAL

OBJETIVOS DEL MODELO BASADO EN LA PROFESIÓN	OBJETIVOS DEL MODELO BASADO EN EL SUJETO
Interés: adaptación a las profesiones	Interés: el sujeto libre y consciente
comunicación lingüística	<i>informarse</i> sobre lo que necesitan conocer para vivir.
Matemática	<i>representar</i> simbólicamente el objeto de la información.
conocimiento e interacción con el mundo físico	<i>significar</i> lo que supone para su vida el objeto representado simbólicamente.
información y competencia digital,	<i>producir</i> el proyecto necesario para ajustar el objeto de conocimiento con lo que debería ser la satisfacción de su vida.
competencia social y ciudadana,	<i>planificar</i> los comportamientos precisos para realizar el proyecto de vida.
cultural y artística	<i>ejecutar</i> lo planificado.
competencia para aprender a aprender	<i>modificar</i> la realidad conocida por el alumno/a
autonomía e iniciativa personal.	<i>usar</i> lo modificado, transformándose a sí mismo

¹⁶ Idem anterior: pag 38. Presenta una propuesta basada en la relación entre objetivos estratégicos y tácticos donde que plantea una revisión de los contenidos y formas educativas.

	<i>evaluar</i> toda la actividad de conocer que ha realizado como sujeto libre y consciente.
COMISIÓN EUROPEA	FERNÁNDEZ DE CASTRO¹⁷

Nótese que siendo el horizonte terminal del modelo de las competencias básicas el mismo que el propuesto por este sociólogo, (es decir, lo que “*debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida*”), sin embargo, los caminos para llegar a ello son totalmente contrapuestos. Y ya sabemos por el poeta la importancia de los caminos y el andar que nos definen.

Perrenoud ha visto con certeza algunas fisuras en el modelo de las competencias cuando advierte que “las competencias no son en sí mismas conocimientos” ante la definición en sentido contrario que hace el Grupo de Trabajo B de la Comisión Europea cuando, suturando la ambigüedad, las define como “un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes”.

A todas luces y desde distintas visiones se constata que la preocupación central de este proceso viene de lejos y no ha sido cocinado en las fábricas pedagógicas sino desde estudios peculiares de la formación profesional en el concierto de la competitividad globalizada, al calor del primer informe Delors (1993). El origen de este nuevo esquema está en el campo de la formación profesional, en la que ya en el curso 94 se iniciaron proyectos europeos de profesores específicamente sobre “competencias clave”.

Su traducción a la versión “educativa” dulcificó un tanto la dureza profesional para adoptar una vestimenta más humanista y pedagógica, que permitiera un despliegue asumible dentro de las prácticas escolares y que no levantara en armas de manera innecesaria a las banderías pedagógicas. Tarea esta, la de no soliviantar, que parece bastante exitosa incluso ante los críticos más cualificados, para quienes da la impresión de tratarse de una batalla entre dos narraciones, la de las “pedagogías simplificadoras y la de las pedagogías con finalidades éticas y sociales”¹⁸, sin advertir que las “simplificadoras” o bajas pedagogías pueden desplazar a las altas pedagogías, como la mala moneda desplaza del mercado a la buena.

ALGUNAS POLÉMICAS SOBRE EL NUEVO DISCURSO

Conviene recordar que el concepto de competencia, que subordina “objetivos” y “capacidades” no ha sido ajeno al trabajo docente, ya que en buena medida ha organizado los contenidos en algunas áreas, como en lenguas extranjeras, en educación física, en la formación profesional, pero con un fuerte componente de “habilidades o destrezas” (skills) requeridas para hacer determinadas tareas (comunicación en contextos específicos, realización de trabajo en equipo, habilidades personales y sociales). Aunque estas formulaciones no estuvieran exentas de un cierto aire impreciso, la cercanía o el tutelaje de las ciencias matrices garantizaban su control en las soluciones didácticas tecnicistas.

En la formulación actual, el discurso de las competencias, desprovisto de su aura psicopedagógica, tiene un sentido preciso, vinculándose con el mundo profesional y laboral, donde la competencia

¹⁷ Idem anterior: pag 38

¹⁸ Martínez Bonafé, Jaime (2005): “*La pedagogía de las competencias ¿una nueva obsesión eficientista?*”. Revista Con-ciencia Social, nº 10: reseña del libro de Navío Gámez titulado “Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua”. Ed. Octaedro

remite a un conjunto de operaciones concretas aplicadas que permitirán el desarrollo de una actividad profesional; donde la relevancia e interés del conocimiento no viene dada por la tradición educativa académica, (fines, sujeto de la educación, medios, tecnologías, programación, evaluación, etc.) sino por las demandas desde los grupos e intereses diferenciados y en proceso de ajuste permanente, donde prima la adaptación al empleo.

Puede ser interesante recoger algunas posiciones y opiniones respecto al tema de las competencias para valorar algunas claves dichas y otras ocultas.

Para una gran mayoría del profesorado, este giro no parece suponer más que una dificultad literaria leve, aunque la reestructuración suponga otras medidas relativas a la evaluación.

Otros grupos del profesorado quieren pensar con satisfacción silenciosa un cierto regreso a la LOGSE, a la educación para la vida, a la educación utilitaria y a una crítica al academicismo; posiciones que en gran parte entroncan con la tradición ideal-progresista, según conceptualización de R. Cuesta. En este bloque ya se perfila una jugosa recuperación editorial para fabricar recetas y desgloses de competencias por áreas, por transversales, ... y hasta por territorios.

Algún estudio, como el de Sosa Santillán¹⁹, hace una lectura de las competencias desde los postulados de Vygotski en torno al origen histórico y social de los procesos psicológicos superiores, donde los conocimientos son internalizados a través de varias transformaciones, como la reconstrucción interna, las relaciones interpersonales, la evolución personal y las zonas de desarrollo próximo.

Siguiendo a Carretero relaciona las claves clásicas de la perspectiva constructivista con las competencias explicando que “el conocimiento y las competencias no son una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. La perspectiva constructivista está muy relacionada con las competencias, en tanto éstas se logran en la acción, considerando el aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados”

Desde otra perspectiva, Martínez Bonafé,²⁰ no aprecia (para el caso de la formación del profesorado que aborda en la excelente reseña antes citada) que los aspectos psicopedagógicos de este asunto sean más relevantes que los problemas velados sobre su origen empresarial y el dominio tecnocrático y profesional del que provienen.

En consecuencia, pone todo el acento en la necesidad de desvelar la historicidad (genealogía) del discurso de las competencias y la lucha por la cultura y por el poder simbólico, que significa imponer un nuevo discurso donde el saber ya no puede ser neutral y ajeno a la formas de hacer, de producir o de consumir, sino que será función de la producción y del consumo.

Por eso M. Bonafé, tras sus dudas superficiales sobre el choque de discursos pedagógicos, acaba encontrando algunas claves de estos choques en los usos estratégicos que se pueden hacer más allá de lo pedagógico. Para este autor, estas claves se sitúan en el “temor del Estado a perder el control legitimador de la cualificación profesional”; en que el mercado requiere la máxima precisión de contenidos entre comprador y vendedor de mano de obra; en que la competencia de la educación global no puede ser fruto del “veredicto localista”, es decir, que los sistemas de formación profesional locales (agencias, públicas privadas, etc.) deben someterse a unos estándares globales.

¹⁹ Sosa Santillán, Amadeo: *Apuntes para un currículum basado en competencias. Una mirada desde Vygotski*. Disponible en www.efis.ucr.ac.cr/varios/ponencias.

²⁰ Martínez Bonafé, J.: *idem*.

Junto a esta reflexión de Bonafé, donde la veracidad de los “discursos” pedagógicos se encuentra en el enfrentamiento con lo social y aquellos cobran sentido, se pueden ver otras lecturas conciliadoras, como la de Perrenoud, quien ha definido “la competencia como la capacidad de integrar los recursos múltiples cognitivos en la solución y tratamiento de situaciones complejas”, siempre que el alumnado, en el mejor de los casos, sea sometido a situaciones reales y claramente “complejas”. Es decir, siempre que lo “complejo” no se diluya en la simulación del “papel y lápiz” o se trasmute y abarate en simulaciones digitales.

Perrenoud eleva el listón de las exigencias porque para él, son consustanciales a las competencias la presencia de recursos, de conocimientos, y no se puede hablar de competencias sin saberes.

Cuestión que aleja su posición de la de Bolívar Botía²¹ que se inclina por una definición más funcional y menos académica, con un regreso a los enfoques transversales de la LOGSE, cuando se adhiere a la versión de competencia que hace el proyecto DeSeCo, donde competencia es “la habilidad para encontrar de modo satisfactorio respuestas ante demandas complejas en un contexto particular”.

Conviene tener en cuenta que en un primer momento de su razonamiento, este autor quiere conciliar en el laboratorio pedagógico el equilibrio entre “saberes” y “aplicación”, o sea entre “recursos y conocimientos”, por una parte, y “situaciones problemáticas”, por otra.

Sin embargo, concluye a lo largo de su análisis en una posición contradictoria. Por una parte, no se entiende que desde su posición humanista no marque distancia crítica frente el predominio que establece el bloque de competencias al servicio del mercado laboral -capital humano-, ante los otros bloques, -capital social y capital cultural. Por otra parte, tras el análisis realista de los pros y los contras, concluye rompiendo su eclecticismo inicial para tomar partido en medio del enfrentamiento que puede producirse, por ejemplo, en un centro de secundaria, entre el “enfoque por competencias” y el “enfoque académico” cuando manifiesta categóricamente que:

*“el currículo español diseñado en las enseñanzas mínimas, no ha logrado integrar las competencias básicas con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada área limitándose a resaltar cómo cada área, dentro de sus tareas habituales, podría contribuir a su consecución”.*²²

Ante este conflicto entre “saberes” y “competencias” sugiere que la conciliación puede ser posible a través de “la pedagogía de la integración”, tomada del modelo belga, pero cuyas soluciones no aclara. Quizás esto no requiera un viaje tan lejano si las editoriales “pedagógicas” hispanas funcionan a pleno rendimiento, integrando sobre el papel lo blanco y lo negro, argucia del oficio a la que nos tienen ya acostumbrados.

Su intento de conciliar “saberes” y “competencias” le lleva a pensar un currículo organizado sin asignaturas, solución que no explora y cierra, lamentando que “*incidir aquí sería remover uno de los pilares “sagrados” de la división disciplinar y profesional en la secundaria*”.

Tal parece que algunas utopías pedagógicas son persistentes a la erosión y subsisten al margen de la crítica genealógica a los cambios y reformas de implantación vertical.

Porque debe recordarse que estas propuestas no son nuevas, y que en situaciones anteriores dieron lugar a peculiares crisis en la identidad del profesorado, expresadas también por otras banderías pedagógicas con el polisémico y confuso asunto del “malestar docente”, e incluso con la descalificación de balcanización arrojada contra los centros educativos de Secundaria, por quienes imaginaban el centro educativo como un reflejo del “aula-jardín”, bajo el carisma pedagógico del

²¹ Bolívar Botia, Antonio (2007): *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó, Barcelona. Cf. cap. 7.

²² Idem, pag. 140

pensamiento interdisciplinar, complejo y que conducido por la eficacia y la eficiencia del management empresarial (psicología de empresa, recursos humanos, etc.) podrían sortear los reductos disciplinares.

La utilización política de estos conflictos (“malestar docente”, etc.) desde 1996 y la aplicación de los milagros del management empresarial en la organización escolar, han provocado paradójicamente un mayor enclaustramiento y lejanía disciplinar, asumida y expresada en casi todos los sectores del profesorado de Secundaria.

Por esto, la mirada a la genealogía de algunas utopías revelan la inutilidad de culpabilizar a las víctimas de la estructura disciplinar tras una implantación educativa derrotada en el choque con los códigos disciplinares de los cuerpos docentes, porque debe saberse y tenerse muy en cuenta que estos códigos, que son construcciones de muy largo alcance, constituyen el hábitus identitario de los cuerpos docentes, como ha estudiado Cuesta (1997 y 1998) en su tesis doctoral.

Cabe señalar finalmente que junto a este giro hacia el enclaustramiento, paralelo a cierta falta de innovación por parte de las administraciones educativas, surgieron también de manera natural propuestas de abandono de la escuela como lugar de cambios posibles, a causa de la crítica a la burocratización y docilidad del profesorado, como ha expresado, entre otros, García Oliva.

No obstante estas dificultades, en el lado opuesto y en el interior de los espacios educativos otros caminos minoritarios han desbrozado ideas y proyectos desde la crítica de la didáctica, -como las propuestas de “desaularizar” el aprendizaje a partir de los problemas sociales relevantes que permiten la confluencia negociada de perspectivas poliédricas y disciplinares en un imaginario de cambio educativo radical-, o desde la apertura a nuevas sensibilidades de movimientos sociales, feministas, homosexuales, ecologistas, etc. frecuentemente presentes a través de organizaciones no gubernamentales.

En esta crisis, la superficialidad de muchas fórmulas pedagógicas pueden sonar bien y coincidir con discursos que buscan formas sugerentes de acomodo ante las incertidumbres.

Incertidumbres y dilemas ante los que nuestra mirada postmoderna suele optar por relativizar las soluciones, alabar el conocimiento leve e impresionista de síntesis rápidas a modo de cultura de quiosco, la escuela como espectáculo, frente a la pesadez del conocimiento académico; colocar los intereses del profesor/a como centro del cambio escolar con tantras sugerentes tomados de la filosofía zen de Osho, o los más cercanos de “aprender a aprender”, “aprender a ser” y “aprender a hacer”. Aunque también el invento sublime de situar lo educativo en el diván psicoanalítico, alejado de lo social o de lo colectivo resulta moda atractiva.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Como resumen de propuestas para un enfoque, -social e histórico- que quiera entender y actuar sobre los ejes de una didáctica crítica integrando problemas se puede señalar que el futuro desarrollo, ascenso y/o caída del nuevo paradigma de saberes/competencias depende de la combinación de varios factores educativos, sociales y políticos:

- a. En primer lugar, la respuesta de la tradición escolar, donde la gestión de los “saberes” conforma una realidad con relativo prestigio –por lo menos con fuerte poder del hábitus profesional-, frente a la amenaza de la cultura líquida, construida cada vez más desde el caos de las fuentes informáticas y desde la cultura del quiosco del capitalismo de ficción.

- b. En segundo lugar, el dominio y la gestión de los saberes pasa por el desarrollo de competencias complejas de clara identidad cultural, que se ejercitan, se naturalizan y se socializan también en las aulas y en el trabajo intelectual a lo largo de toda la escolarización. Nótese que estas competencias tienen su origen más en la tradición escolar que en el ejercicio de procedimientos investigadores derivados de la Academia, porque ni el profesor de secundaria ni el de primaria pueden aplicar competencias investigadoras no siendo científicos, sino sólo docentes distantes de la Academia en escala progresivamente creciente. Sin embargo, paradójicamente el profesorado es sujeto con capacidad para reflexionar y experimentar nuevas propuestas teóricas y verificarlas en la práctica y por la práctica, aunque la distancia entre la cultura académica y la cultura empírica y escolar sea creciente, e incluso pueda incrementarse con el desarrollo del paradigma actual de saberes/competencias.
- c. A pesar de sus inconvenientes y rutinas la organización del espacio/tiempo por “saberes” resulta ser precisa y clara, mientras que la organización por competencias transversales parece conflictiva, dada la tradición formativa del profesorado. Con otras palabras, los “saberes” están codificados y se enseñan como un texto cifrado, que el profesor desenrolla y expone. No requiere una “investigación” cotidiana para encontrar los saberes que se van a impartir al día siguiente. La paradoja es que los saberes y competencias escolares están emparedados en espacios/tiempos absurdos que las propias disciplinas constituyentes y el sistema educativo no permitirían romper de ninguna manera, so pena de un conflicto grave de identidad profesional; además, una virtud de los saberes escolares es su posible repetición, cuestión que no se puede asegurar en los saberes organizados como competencias profesionales dependientes de un momento singular pero irrepetible.
- d. Las competencias, -seguimos a Perrenoud en algunas de estas observaciones-, son identidades de difícil descomposición, existen en estado crudo y no se pueden identificar con un discurso móvil, que es la materia central del trabajo escolar y que, cuando se descomponen, requieren apoyos en los saberes.
- e. Los saberes favorecen una evaluación más pura y libre de situaciones emocionales a través de instrumentos de medida, mientras que parece más difícil evaluar las competencias, a no ser que se reduzcan a saberes, dado que las situaciones complejas y reales se escapan a los saberes formalizados y enlatados del manual escolar. En cualquier caso, se podrá admitir la bondad de la premisa mayor, la de acercar los aprendizajes a las realidades sociales, cuestión que habrá de probarse desde esta articulación de saberes/competencias.
- f. A su modo, los grupos profesionales “vigilan” la calidad de los saberes, señalando lo correcto y lo heterodoxo, mientras que las competencias están en todos los campos y no parece fácil una vigilancia específica.
- g. Una duda inevitable es cómo alcanzar el aprendizaje de competencias de alto nivel, que se nutren de los saberes “sabios”, de los saberes de alta formalización, ... para esto ¿debería recurrirse a una formación específica, tan de moda actualmente, de tipo psicosocial, como habilidades sociales, enriquecimiento personal, empoderamiento, etc. etc.?

Dada la complejidad de los problemas, cabe apuntar que ningún silencio, ninguna receta pedagógica o ninguna oposición entre conceptos (saberes o competencias, educación o instrucción) es inocente, ni una mera digresión pedagógica.

En cualquier caso, depende especialmente de la comprensión y posicionamiento ante estos problemas por parte del profesorado, de su tradición y de su socialización. Si, por otra parte, se evalúan positivamente algunos elementos propuestos, las salidas a algunas situaciones críticas actuales pasan por desarrollar un marco normativo más ambicioso que el propuesto que debería recoger facilidades para desarrollar los siguientes aspectos:

- el currículo, como compendio de saberes o representaciones sociales, debe construirse prioritariamente sobre la base del pluralismo ideológico y cultural y desde la crítica a la cultura del capitalismo actual, idiotizante del sujeto y expoliador de la naturaleza. Casos como la “feminización de la pobreza”, por ejemplo, asunto introducido en el área de Sociales, no pueden convertirse en meras clases de adorno para apaciguar buenas conciencias, ni en un mero discurso más a juicio de los pedagogos postmodernos.
- cualquier contenido de la cultura escolar, (saberes, métodos y habilidades) debe desarrollarse rompiendo la lógica rutinaria de la producción escolar, creando materiales nuevos y a través de redes sociales y ciudadanas.
- cualquier contenido de la cultura escolar (saberes, métodos y habilidades) debe romper la jaula de hierro crono-espacial de las prácticas escolares haciendo aprendizajes reales, desburocratizando y abriendo los aprendizajes, asunto inevitable si el objetivo es asegurar la aplicación. Por eso, desde cualquier punto de vista parecen incompatibles con cualquier nueva idea pedagógica y resultan insostenibles, tanto el modelo idealista de escuela-jardín en contacto con la naturaleza, trasladada de modelos decimonónicos, como la escuela carcelaria, encerrada en si misma por el patriarcalismo y la confesionalidad religiosa.

CRÍTICA DE NUESTRAS RAZONES POSTMODERNAS

“Que la historia no es eso que *pasa* sino eso que *pesa*”
C. Lerena

Repensar de manera crítica un proceso social y educativo como el anterior exige, como habíamos señalado en el primer apartado, reajustar nuestro pensamiento.

En primer lugar, resulta sorprendente comparar la efervescencia de los contrarrelatos críticos de la década de los 90, con la actual situación de apatía, donde la pedagogía crítica se encastilla en el “deja vu”.

Sin embargo, la genealogía de estos cambios sigue apuntando a las mismas causas, a las pretensiones del mercado laboral y del neoliberalismo, que desde el origen de la LOGSE ya se anunciaban como la llegada de los caballos del apocalipsis.

Lerena, Fernández de Castro, Nico Hirt,²³ Cuesta, Depaepe, Pereyra, etc. etc. por una parte, y Viñao, Escolano, Berrio, Terrón -dentro del bloque de los historiadores de la educación por otra-, contribuyen a aclarar algunos cambios estructurales de lo que Cuesta ha denominado el “modo de educación de masas”.

Incluso algunas reflexiones de estos autores ubican con precisión las coordenadas espaciales e históricas de los fenómenos educativos.

Esto quiere decir que, en primer lugar, se debe acotar el espacio europeo de estas problemáticas para acercarse a una comprensión de las resistencias de los cuerpos docentes, de los grupos religiosos, del significado del rechazo a la constitución europea. Este espacio es diferenciado sustancialmente de los espacios anglosajones (Australia, Canadá, Nueva Zelanda, etc.) con menor tradición estatal y donde los intereses de mercado han celebrado buenas bodas con la educación.

En segundo lugar, sus reflexiones confirman la validez e importancia del espacio educativo como espacio cultural donde se puede y se debe ejercer la acción educativa crítica,²⁴ sin huir a espacios exóticos de resistencia, sin abandonar los temas viejos y banales de la docencia, de los fines y los medios, de las didácticas, de la organización escolar por otros de origen social, como el trabajo, la seguridad social, etc. o de origen intimista, como las tecnologías psicoanalíticas del “yo” -el docente en el campo lacaniano, etc.-.

En tercer lugar, sus análisis permiten desvelar algunas de las muchas contradicciones internas y externas en este reajuste del modo de educación de masas, de los sectores empresariales frente a los sectores estatales, pero también de los sectores profesionales frente a los populares y de los profesionales y sindicales entre sí. En este sentido Fernández de Castro insiste en diferenciar los aspectos propios del sistema funcionalmente liberal del actual sistema educativo público/estatal, (sobre los que reformistas y radicales podrían o no ponerse de acuerdo) de los que propone la oposición conservadora confesional y patriarcal.²⁵

En cuarto lugar, hay un interés especialmente patente y exitoso aportado por los historiadores de la educación en aclarar aspectos centrales de la genealogía de “gramática escolar”, lo cual implica la

²³ Hirt, Nico: *Los nuevos amos de la Escuela*. Edit. Ensayo. Sevilla.

²⁴ Cuesta, Raimundo (2005): *Felices y escolarizados*. Octaedro: pag. 126: Refirma el pensamiento de Lerena: “si las relaciones pedagógicas son relaciones de poder no parece aceptable situar el “locus” de la acción fuera del espacio donde el profesorado ejerce de tal”.

²⁵ Fernández de Castro, Ignacio (2006): *La mercantilización del sistema de educación público*. Federación Movimiento de Renovación Pedagógica de Madrid.

construcción de un discurso que quiere eliminar suturas, desvelar la ficción triunfal de la escuela como progreso sin fin y que asume la crítica a la escuela como reproductora social, pero no de manera esencialista.

Estos intentos se acercan de alguna manera a la sugerencia de W. Benjamín para el historiador materialista, como la de “ajusticiar y pasar a cuchillo el pasado”, mirando de frente lo hecho, para no repetir los desastres culturales que provocaron la mirada horrorizada del ángel de la historia en el famoso cuadro de Paul Klee.

De las aportaciones que suscita el pensamiento de estos autores hay un elemento sumamente relevante, como es la importancia de los enfoques genealógicos para comprender la complejidad de lo educativo, tanto para los intereses de lo teórico, como de lo práctico.

En este sentido conviene tener en cuenta que lo genealógico y la recuperación de la razón anamnésica no ha sido nunca un fenómeno “localista” del mundo educativo, sino que tomado de los pensadores de la sospecha (Freud, Marx y Nietzsche) fue seguido por Foucault y desplegado incluso en la literatura en una intuición genial, cuando se narra la historia de Macondo, afectado por la peste del olvido. De manera magistral García Márquez usó la razón anamnésica en la crítica de la cultura mediante la descripción que hace de la peste del olvido como peste postmoderna:

“... cuando el enfermo se acostumbraba a su estado de vigilia, empezaban a borrarse de su memoria los recuerdos de la infancia, luego el nombre y la noción de las cosas, y por último, la identidad de las personas y aún la conciencia del propio ser, hasta hundirse en una especie de idiotez sin pasado”.²⁶

Contra esta idiotez sin pasado, García Márquez recurrió a lo que Benjamin llamó la “débil fuerza mesiánica” que anida en cada generación, otorgando al gitano Melquíades la lectura sabia de la historia como remedio para el olvido de los Buendía. Por eso dice Melquíades que *“las cosas tienen su propia vida. Todo es cuestión de despertarles el ánimo”*, pero a través de la lectura sabia no de la lectura idiotizante.

Hay que estar agradecidos a estas viejas aportaciones de la “pedagogía de la sospecha” y de la crítica cultural sobre la modernidad porque ellas desarrollaron en lo escolar la fundación de un pensamiento crítico.

Sin embargo, aquella pedagogía de la sospecha, -que en su forma de marxismo ortodoxo veía a la escuela como “aparato ideológico del estado”-, se presenta ahora actualizada y reconvertida llegando al extremo de afirmar la imposibilidad de que la escuela y la cultura puedan contribuir al cambio social, ampliando la sospecha más allá de los objetos y tecnologías de la “gramática escolar” y afectando de pleno al núcleo y corazón de la misma institución.

Algunos autores juzgan esta posición quizás de manera excesivamente dura llegando al extremo de ver en ello una adaptación de “viejos discursos ilustrados, en nuevos reaccionarios”, como señala J.L. Molinuevo.²⁷

Parecen reproducir, quizás sin saberlo, (o sin decirlo, ya que puede ser moda del pensamiento post no citar a otros autores) algunas tesis de los nuevos filósofos, como Finkielkraut que pervierte la crítica de W. Benjamín quien afirma que todo *“instrumento de cultura lo puede ser a su vez de barbarie”*: Finkielkraut razona que si la sociedad actual se articula sobre la “comunicación”, internet, etc. y su manipulación, la lógica antihegemónica y crítica radical sería el choque radical

²⁶ Wahnón, Sultana (1995): *Lenguaje y literatura*. Octaedro, Barcelona. Recoge el texto de García Márquez de “Cien años de soledad”, edición 1967, Cátedra, página 133. Esta autora es citada por Reyes Mate en “Memoria de Occidente”.

²⁷ Molinuevo, José Luis (2006): *La vida en tiempo real. La crisis de las utopías digitales*. Edit. Biblioteca Nueva. Madrid. Pág. 131.

contra este caballo de Troya de la barbarie en que se convierte la cultura y sus aparatos reproductores, como la escuela.

Extractada de su contexto, tal manejo de los nuevos filósofos excluye un elemento central clave en el pensamiento de Benjamín, como es el sujeto político y moral, que se enfrenta tanto al nihilismo post, como a las disyuntivas del “progreso para la humanidad”, o la “humanidad para el progreso” y que, en nuestro caso, se traduciría en “la escuela para los sujetos libres y no los sujetos para la escuela”.

Contra esta desesperanza de la crítica postmoderna, evidenciada a través de polémicas candentes sobre el fracaso escolar en Francia, algún autor como Rancière alerta de la profundidad de algunas de estas críticas, porque desde la constatación de la construcción de la desigualdad desde la igualdad de oportunidades, se arriba a la crítica a la escuela tanto como al *odio a la democracia*²⁸.

Otros muchos autores y docentes mantienen que la escuela también puede desarrollar alguna contribución a la labor civilizadora, que puede afrontar la educación sobre lo pequeño, lo inmediato, el respeto, la compasión, los límites y riesgos de nuestras decisiones en libertad, la responsabilidad... y otras “virtudes”, porque a fin de cuentas, si la escuela no existiera sería peor. Por eso, en lo cotidiano consideramos que el sistema educativo público no puede renunciar a proporcionar una preparación plena e intelectual para cualquier ejercicio profesional y que la escuela puede y debe hacerse presente contra los más oscuros y velados asuntos de la “barbarie”, como la educación después de Auschwitz²⁹, no suficientemente abordados, o abordados frívolamente desde un consumo insensato de imágenes.

Siempre existe el riesgo de que tanto el nacionalismo más integrista y racial, como la globalización descerebrada, instauren nuevos estados de excepción y guerras de cruzada contra las que una educación crítica debe actuar.³⁰

Por estas razones, la mirada al magma de los problemas sociales actuales permite criticar y frenar la instalación post en la incertidumbre, porque la explotación y el sufrimiento de los sometidos, de las víctimas, no son inciertas en la globalización actual.

La “pedagogía de la sospecha”, excavando más allá de lo aparente, ha demostrado que las ideas prefijadas y clavadas en el frontispicio de la modernidad acabaron siendo elementos de la hegemonía capitalista y convirtiendo el sistema de educación público en un elemento central de la reproducción social. Pero esto ha sucedido a través de procesos ambivalentes, no lineales, como indican Robert Castel y especialmente Fernández de Castro sobre la transición a la sociedad neoliberal actual:

*“el éxito de la lucha obrera (en el paso del primer capitalismo al sistema neoliberal actual) produce que una parte de la plusvalía se invierta por la mediación del Estado en la mercancía “fuerza de trabajo”, y esta inversión no sólo produce una revalorización del capital humano al mejorar su eficacia productiva y la circulación ampliada del capital, sino también el enriquecimiento de sus propietarios los obreros y con él su mayor consumo y la expansión del mercado correspondiente”.*³¹

Por eso, lo que en un plano estratégico podría exigir la demolición del sistema de educación público, por el contrario, en lo concreto, en el día a día, exige no volver sobre sí misma tal sospecha erosionando toda *metanarrativa*, y negando toda verdad, sustituible por relatos o discursos

²⁸ Rancière, Jacques (2006): *El odio a la democracia*. Amorrortu. Buenos Aires.

²⁹ Forges, Jean-François 2007: *Educación contra Auschwitz. Historia y memoria*. Anthropos, Madrid, 2006. A este respecto Reyes Mate sigue planteando la fuerza revolucionaria de la “memoria”, en el sentido benjaminiano, como instrumento clave para recuperar herramientas críticas frente a la modernidad líquida y postmoderna.

³⁰ Agamben, Giorgio: *¿Qué queda de Auschwitz?*. Pre-textos.

³¹ Fernández de Castro, Ignacio: pág 30

procreados en encuentros con “otros”, distintos y/o lejanos, encontrados en los espacios alternativos, fronterizos o deslumbrantes de las perpetuas adolescencias que la postmodernidad ha puesto de moda.³²

Las verdades o relatos del día a día, cobran identidad “progresista” si son parte del velamen del largo viaje por la democratización y la liberación, pero parece que estos mensajes son agua pasada para la pedagogía post que ahora se desborda hacia otras áreas, como expresa Giroux (en “*Cruzando límites*”, 1997), asunto que recogen Fernando Gil y David Reyero.³³ Giroux llama “fronteriza” a la antes “pedagogía de la sospecha”, ahora reconstruida sobre la invasión de otros espacios epistemológicos provocando una cierta disolución o un éxodo hacia otros campos del saber.

Esta existencia fronteriza, de la que debe alabarse su intrépido “*sapere aude*”, tiene, sin embargo, repercusiones importantes en las relaciones de la pedagogía con otras ciencias, especialmente con la historia y consecuencias demoledoras en el estatuto teórico de la propia pedagogía, porque aceptado, aunque sea a regañadientes, el ejercicio de la “pedagogía fronteriza” como relato y por lo tanto como lenguaje, no puede en puridad escaparse a la investigación de las funciones propias de cualquier ciencia entendida como “lenguaje” que determina el chequeo de sus tres funciones básicas: la *sintáctica*, la *semántica* y la *pragmática*,³⁴ que ha fundamentado G. Bueno en su teoría del cierre categorial.

En esta “pedagogía fronteriza”, la función pragmática se refiere a las prácticas de la “comunidad científica” que en su valoración se convierten en un factor retardatario, obstaculizador, representante y ejecutor de la hegemonía dominante, como la escuela misma, encarnación en pequeño de lo mismo; la función sintáctica es irrelevante y digna de toda crítica si pretende reconstruir históricamente alguna especie de gramática universal de la escuela: la pedagogía no necesitaría de la historia de la educación ni de la historia de sí misma; sin embargo, la función semántica pasaría a ser dominante, a hiperdesarrollarse, porque ahora toda la validez se volcaría en los procedimientos sociales de la educación informal, de lo encontrado en la calle de la antiglobalización, de lo alternativo, de la trasgresión, de los procesos educativos inventados en el claro del bosque, de lo antiacadémico, ... y últimamente, -¿por qué no?- en el foso profundo de lo psicoanalítico. En suma, todo lo producido en los espacios de sombra, clandestinos y trasgresores son ahora la materia prima semántica de esta pedagogía fronteriza, susceptibles de presentarse con un envoltorio contrahegemónico, aunque sea en pequeñas dosis.

Contra la crítica postmoderna los autores antes citados -Fernando Gil y David Reyero- señalan que “primar la sospecha generalizada a cualquier pretensión de verdad, esto es, meter todas las verdades en el mismo saco, infantiliza nuestras conciencias críticas, lo pinta todo del mismo color y rompe la imprescindible actitud ilustrada de racionalizar las diferencias, los matices, la búsqueda del mejor argumento, el reflejo preciso de la realidad, etc.” En su favor, recurren a la reflexión de autoridad de Paulo Freire, cuando dice “*Yo me transformo al transformar. Yo soy hecho por la historia al hacerlo*”³⁵, afirmación indubitable que condensa toda la dificultad y sentido de un sujeto en proceso de subjetivización a través de los procesos escolares.

³² Varios (2004): *La edad deslumbrante*. Caja de Ahorros de Asturias. Recoge artículos sobre las ideologías de los jóvenes deslumbrantes que animan las discusiones y encuentros paralelos de la edición de 2003 del Festival de Cine de Gijón.

³³ Gil, Fernando y Reyero, David (2006): “*Educación democrática: trampas y dificultades*” en “Educación, ciudadanía y democracia”. Octaedro, Barcelona.

³⁴ Huerga Melcón, Pablo (2003): *¡Qué piensen ellos!*. Cuestiones sobre materialismo y relativismo. El Viejo Topo.

Pag. 83 y ss

³⁵ Gil, Fernando y Reyero, David (2006): pág. 30

Por lo tanto, aún aceptando las argumentaciones postmodernas y situándolas en su límite, - o sea, de que todo pensamiento construido, acotado, elaborado, ... está contaminado de esencialismo o incluso de totalitarismo, Zizek, aunque explosivo en su argumentación, señala en su crítica radical del pensamiento “post” propio del capitalismo del espectáculo cómo lo postmoderno no puede mantener su posición ni consolidar su propio mito si no es *desde la adicción a lo inestable, a lo raro, a lo exótico, al “otro” no como sufriente, sino como diferente, en suma a la performance queer*, “porque la universalización de la adicción significa la radical incertidumbre de cualquier postura subjetiva en la actualidad: **no hay pautas firmes y determinadas; todo tiene que ser reconsiderado una y otra vez**”.³⁶

Un buen ejemplo de esta posición puede observarse en el espíritu de “resistente” perpetuo, o, aunque parezca paradójico, en el polo opuesto de los experimentos con uno mismo que relata el filósofo cínico Sloterdijk³⁷ sobre sus andanzas identitarias en los círculos de Osho, con el cóctel explosivo de la filosofía oriental, la autoayuda y el consumo sexual.

Por lo tanto, queda descartado que las claves de los discursos sociales en la educación estén en los discursos, pero por lo mismo tampoco en las prácticas, en las culturas o gramáticas escolares empíricas por sí mismas, ininteligibles, si, por una parte, no se desvelan las relaciones entre economía y educación en el capitalismo avanzado, si no se desvelan las raíces ideológicas y políticas del deterioro social de la educación y del totalitarismo escolar y si, en tercer lugar, no se parte de la premisa de que la escuela sigue siendo un lugar de producción cultural que se mueve entre la posibilidad crítica y la realidad de la barbarie que es necesario romper.

Esta triple decisión sobre discursos y prácticas es clave e imprescindible para aclarar el sentido estratégico de lo educativo y los contenidos del día a día ante la incertidumbre y el caos de los discursos post y para imaginar, como protesta, el sujeto libre y consciente de una ciudadanía crítica frente al sujeto convertido en objeto de la ciudadanía estética por la performance sostenida de la educación del espectáculo.

Ante este panorama, lejos del pensamiento postmoderno, autores como Fernández de Castro, Appel, Hirt, Cuesta y compañeros docentes de Fedicaria, IRES, Atlántida, etc. no rehuyen el pensamiento global, ni el análisis de los discursos, pero entendidos como prácticas históricas, incluso autobiográficas contenidas y sin fugas hacia lo psicoanalítico, en todo caso, frenados por las riendas de la memoria y sus abusos, armas que el historiador y el educador crítico deberían velar para el feroz combate contra los monstruos que ha producido la razón moderna y contra las incoherencias de los discursos postmodernos.

Desde esta crítica al enfoque post (también postcrítico), se deduce claramente que los grandes desafíos analizados por Nico Hirt, como la economía dualizada, la flexibilidad del mercado laboral, las innovaciones de las TIC, tanto en la producción, como en la distribución y en la comunicación, son bastante más que meros discursos; que las pedagogías de inspiración economicista y los relatos contrahegemónicos de inspiración ideal-progresista³⁸ resultaron bastante más que discursos porque como prácticas sociales demandan otros recursos epistemológicos para entenderlos: la lectura desde la dominación, desde la emancipación, desde la acción del mercado o del Estado.

³⁶ Zizek, Slavoj 2002: *¿Quién dijo totalitarismo?*. Pre-textos. Pág 39 y ss., aborda este asunto del mito de la postmodernidad, desde el asalto a la legalidad moderna, y recoge Zizek la aportación de W. Benjamin sobre este asunto con su distinción de “violencia conservadora del derecho y violencia que establece el derecho”. Otras formas de relatar desde el enfoque postmoderno es “representar el propio relato mítico como un acontecimiento ordinario”, como sucede en la obra “Equus” de Schaffer. Cf. pág. 49

³⁷ Sloterdijk, P. (2003): *Experimentos con uno mismo*. Pre-textos, Valencia.

³⁸ Cuesta, Raimundo: *Felices y escolarizados*. Barcelona: Octaedro.

Desde una perspectiva de acción crítica, la clave de estos procesos no viene sólo de la amenaza que el mercado supone para las instituciones educativas a cuenta de la desregulación, sino del papel que se puede esperar del Estado “evanescente”, ante el que, por una parte, se presentan las multinacionales dominadoras del naciente mercado educativo, por otra los nacionalismos europeos de signos diversos (entre los que sobresalen “nuestros” nacionalismos celtibéricos) y por otra los ciudadanos y ciudadanas de grupos sociales profundamente heterogéneos, como el feminismo, el ecologismo, los sindicatos, los inmigrantes, etc.

En su artículo, J.M. Barreal³⁹ detalla la presión creciente de los lobbys económicos sobre las orientaciones educativas.

A lo escrito por él, cabe resaltar aún más el carácter bifronte del informe Delors, porque su primera versión de 1993, exclusivamente economicista, fue posteriormente dulcificada para facilitar la comprensión de los sectores educativos, traduciendo las ecuaciones planteadas a términos “humanistas”, como “aprender a ser”, “aprender a aprender”, aunque el núcleo de sus propuestas iba ya en la línea de impulsar reformas radicales en los sistemas escolares y universitarios orientadas a potenciar y optimizar la eficacia, la eficiencia, poniéndolos a los pies de la competitividad e innovación en la producción desde el acercamiento al mercado laboral y control de los sistemas educativos.

Éste ha sido, y es, uno de los núcleos de las políticas de consenso entre los socialdemócratas y los conservadores europeos que ahora articulan tanto las directivas centrales como las políticas de muchos estados-nación.

Esto quiere decir que el discurso de la calidad y de la gestión empresarial del currículo debe sustituir a los modelos de inspiración pedagógica humanista, ya que está en juego no tanto, o no sólo, la inclusión social, la integración de la inmigración y la creación en definitiva de ciudadanos, cuanto la consecución de la máxima rentabilidad y competitividad de los sistemas educativos de masas.

Sin embargo, como se constató en la reunión de Lisboa, marzo 2000, a lo largo de la década de los 90, las resistencias y rutinas de los sistemas educativos europeos poco o nada permitieron avanzar en la dirección sugerida por el comisariado de Edith Cresson, (asunto señalado por Nico Hirt) lo cual no deja de ser un éxito aparente contrahegemónico, no imputable a los discursos críticos, sino a las fuerzas de las rutinas estatales y a la falta de credibilidad de estas propuestas ante las clases medias profesionales, dominantes en la gestión del capital simbólico.

Ante un panorama de sistemas educativos incontrolados y abandonados a su aire, por las presiones de los lobbys de la OCDE y de la OMC Bruselas desplegó en varios observatorios europeos estudios comparativos de la productividad (innovación y competitividad) europea frente a la norteamericana, pero especialmente frente al sistema chino organizado desde el capitalismo de estado, dispuesto a engullirse todo bajo la solución mágica de “un país, dos sistemas”, capitalista y comunista.

Bajo el nuevo comisariado de Viviane Reding se llegó a la cumbre de Lisboa, presidida por la obsesión de la competitividad, donde se tomaron las primeras orientaciones y propuestas que dieron paso al proyecto Europa 2010, basado en el e-learning, la formación permanente, la cualificación y la evaluación.

Esto abre paso al acoso y derribo de los sistemas educativos obligatorios y universitarios basados en las tradiciones culturalistas, donde el saber ocupa lugares centrales, energías y financiación costosa. Un curso académico de un alumno universitario europeo suponía en los estudios de Delors un automóvil menos vendido.

En resumen, utilitarismo y rentabilidad son los criterios que fraguan el ajuste en el modelo pedagógico basado en las “competencias”, que pasan a ser los organizadores de los contenidos, no

³⁹ Barreal, J.: En su artículo inédito “Competencias básicas”

determinado tanto por las habilidades, conocimientos y los valores necesarios para ejercer una ciudadanía responsable y crítica, sino al servicio del estilo de vida del productor flexible y del consumidor, según la definición de este proceso apuntada por Nico Hirt: “Los tres ejes de la mercantilización escolar”: *formando más adecuadamente al trabajador, educando y estimulando al consumidor y por fin abriendo el aparato escolar a la conquista de los mercados*”.

CIUDADANÍA Y ETICA EN LA EDUCACIÓN “GLOBAL” EUROPEA

“... en el momento en que el mundo se ha convertido en uno solo, parece que nadie tiene la menor intención de ser ciudadano del mundo y opta por su barrio, su tribu, su pueblo o su nación contra la historia. ... Parece como si hoy en día no hubiera más que dos opciones posibles: o ser un hombre en la historia o ser chamula, armenio, croata o kurdo contra ella. ... La historia, como expone Hanna Arendt no encontró nada sagrado en la abstracta desnudez de los seres humanos. No encontró otro rincón en el que instalarlos que el campo de concentración, la prisión o la cámara de gas. Desde entonces los hombres saben muy bien que nada hay tan peligroso como ser tan sólo un ser humano en la historia”.

C. Fernández Liria: *El materialismo*, 1998, 324.

El entramado del currículo basado en las “competencias”, puede llegar a ser casi una obra maestra en la construcción de los currículos europeos, porque sin entrar en ningún currículo nacional, sin ser concéntrico, los puede afectar a todos desde su relación tangencial.

Junto a esta fuerza topológica, la segunda virtud de esta construcción de la ingeniería social se debe a que hasta ahora la materia prima de la educación obligatoria se había asimilado a conceptos, a saberes, que nutrían las didácticas clásicas a través de la transposición desde las ciencias matrices universitarias. Heredados de la academia, los saberes, filtrados por los códigos profesionales que constituyen el hábitus del cuerpo profesional, como señala R. Cuesta⁴⁰ en su tesis, han sido la clave del modo de educación elitista, pero también en la transición hacia la educación masiva.

Sin embargo, en esta fase avanzada del modo de educación tecnocrático de masas, la articulación sobre las competencias básicas presenta un replanteamiento formal, basado en la crítica del academicismo, en la necesidad de educar para la vida de manera realista y pragmática, estableciendo el modelo educativo sobre las ocho competencias básicas difundidas en toda Europa.

Por prevención, se señala que estas competencias básicas “no deben interpretarse como si fuesen los aprendizajes mínimos comunes. De hecho, los currículos incluyen un conjunto de aprendizajes deseables, más amplios, de los que puedan considerarse mínimos en sentido estricto. La principal contribución de las competencias básicas consiste en orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible”, según documento del MEC.

Pero hablar de “competencias” y “saberes”, no es tanto un asunto pedagógico, sino eminentemente sociológico⁴¹ ya que los saberes “son representaciones sociales”, y la movilidad de los saberes, tanto como la formación y la evaluación de las competencias, asegura Perrenoud, son riesgos vitales para las organizaciones y las sociedades humanas. Sobre esto es bien sabido que, según el pensamiento de Bourdieu, los saberes y las competencias juegan un papel fundamental en las estrategias de distinción, de selección y orientación en la vida escolar y profesional. Asunto que también tienen muy claro los dispositivos españoles de la educación patriarcal y confesional.

En suma, es la lucha por la distinción a través del capital simbólico y cultural que se produce en un marco español y europeo, trabado por la globalización (inmigración, feminización de la pobreza, etc.) a la vez que contradicciones internas (crisis de la constitución europea, crisis de las autonomías, etc.) demandan un incremento del proteccionismo, provocando un corrimiento de opinión masiva hacia posiciones de rechazo del inmigrante sublevado (éxito de Sarkozy) y de mantenimiento del status, asunto desarrollado por algunos sociólogos sensibles con la dolorida clase media, como Gil Calvo y Alain de Botton.⁴²

⁴⁰ Cuesta, R. : *Sociogénesis de una disciplina*. Pomares-Corredor.

⁴¹ Perrenoud, Philippe (1995): *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes*. Universidad de Ginebra. Disponible en “www.suatea.org”

⁴² De Botton, Alain (2004): *Ansiedad por el status*. Taurus. Madrid.

Gil Calvo: Enrique (2001): *Nacidos para cambiar. Cómo construimos nuestras biografías*. Edit Taurus.

En este escenario, efectuada la crítica a la ciudadanía clásica “ilustrada” (inculpada en todos los excesos del asalto a la razón, como el gulag, el holocausto e Hiroshima y las nuevas guerras humanitarias, etc.) se desarrollan nuevas formas de ser o estar, nuevas formas de subjetividad, en que lo biopolítico explica un doble proceso: la invasión por lo político de los espacios más recónditos de las formas y estilos de vida, a la vez que el individualismo narcisista desplaza lo social.

Proceso bifronte que afecta al tradicional ejercicio de los derechos humanos y sociales en la “sociedad del riesgo”, en la que el capital humano es reconstruido hacia la diversidad y la heterogeneidad (proceso iniciado en la escuela) y donde el interés por la autogestión del empleo y de la formación para el cambio a nuevos empleos pasa a ser un recurso irrenunciable del trabajador, tal como recoge R. Sennet⁴³ en sus estudios de sociología del trabajo a propósito de la crisis del paternalismo fordista de la IBM, tras las crisis de los años 70.

Así, en este juego del ganapierde, la individualización, la “sociedad de los individuos”, proceso inevitable de la segunda modernidad, como ha estudiado Norbert Elías,⁴⁴ se amalgama, para bien y para mal en la actual sociedad del capitalismo de ficción y del espectáculo, con la corrosión de los derechos sociales y el ataque a la negociación colectiva.

Pero en la “sociedad de los individuos”, Alvarez Uría⁴⁵ percibe la clave del individualismo, en la psicologización del yo, proceso alcanzado en el intervalo de las guerras mundiales y que no alude tanto “*al sujeto con problemas mentales, cuanto a un proceso de apertura en el interior de la subjetividad de una especie de subsuelo, como un alma entendida como fuente y raíz de todas las cosas*”.

Alvarez Uría señala que tres vectores han confluído sobre este sujeto para dar lugar al actual yo autosuficiente, el “espejismo del yo, convertido en el espacio privilegiado de la emancipación personal, sueño de libertad construido al margen del *nosotros*, es decir, al margen del espacio y del tiempo social”⁴⁶

En primer lugar, *la cultura psicológica*, que situó en el centro de las preocupaciones el mundo de tinieblas y fuerzas irracionales del inconsciente; en segundo lugar, el *imaginario del viaje*, tanto interior como exterior, que contribuyó a la destrucción de las raíces de una subjetividad mediada por el espacio social y político que condujo a una generación al sexo, drogas y rock and roll y, lo que es peor, el viaje a través de la locura; y finalmente, el *relativismo cultural*, creado en la antropología y difundido desde la sociología funcional americana que dieron pie a sentar la corrosión de los espacios sociales y estatales y fiaron todo a la emancipación del yo “*Fuera del yo no hay salvación. El yo es la nueva iglesia, el soporte de una nueva religión secular*”⁴⁷ que huye de los desastres del siglo XX (guerras, holocausto, fascismos, nacionalismos, etc.)

Su tesis central concluye con la creación del mercado de las emociones, donde la clave está en el “yo constructor de la realidad”, dando rienda suelta a un mundo de libertades insospechadas, impensables antes del 68 francés y sobre todo antes del momento axial 89-91 europeo.

Sin embargo, debe señalarse que este mercado, donde los “yoes” ya podían competir en seducciones, se constituyó a la vez en vía de difusión de virus y troyanos con los que el capitalismo de ficción y del espectáculo horadó las certezas del trabajador, ahora consumidor, para llevarlo a la

⁴³ Sennet, R.: *La corrosión del carácter*. Anagrama.

⁴⁴ Elías, Norbert: *El proceso de la civilización*. XXI

⁴⁵ Álvarez-Uría, Fernando (2006): “*Viaje al interior del yo*”, en “Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault”. Círculo de Bellas Artes.. Madrid. Pág. 106.

⁴⁶ Idem pág 110.

⁴⁷ Idem pág. 129

flexibilidad, la polivalencia, la fugacidad y la desaparición de las cosas por el consumo, hasta el extremo de hacer imposible la construcción de la propia biografía, del proyecto vital y profesional, tal como demuestra R. Sennet a propósito de la “corrosión del carácter”.

Desde la psiquiatría, -o quizás desde alguna posición privilegiada en el lado oculto del espejo en el que todos, al vernos reflejados, creemos acomodarnos a lo normal, pero puede no ser así-, Guillermo Rendueles⁴⁸ observa algunas claves inquietantes de los procesos anteriores, al estudiar y problematizar asuntos de nuestra subjetividad, como el narcisismo, visto como producto del individualismo postmoderno, manifestado en el síndrome del trastorno disociativo, que la permisividad social permite disfrazar de “personalidad múltiple”, que no es otra cosa que el Proteo clásico, que en la Odisea se disfraza constantemente de león, serpiente, leopardo, cerdo, agua o árbol y que siendo profeta sólo ejerce de tal, a su pesar, cuando es acorralado.

Éste ha desplazado a Prometeo, héroe moderno, revolucionario, universal y salvador de la humanidad por haber robado el fuego del Olimpo. En el ring, el Prometeo moderno y valiente frente al cobarde, escurridizo y postmoderno Proteo.

En su estudio desgrana las vidas múltiples y los significados muy distintos a los convencionales de personajes como Lawrence de Arabia, que cambia de personalidad tanto como sus tareas de espía y cuyo intento de poner sentido a su vida en “Los siete pilares de la sabiduría” lo conducen a la escisión y la culpabilidad. Pessoa, con sus heterónimos, su romanticismo y dramatización, “rasgos típicos de los trastornos disociativos”, en afirmación de Rendueles. En su lucidez final, el lisboeta confiesa su autodestrucción: *“He creado en mi varias personalidades constantemente (...). Para crear me he destruido tanto, me he exteriorizado tanto dentro de mi, que dentro de mi no existo sino exteriormente. Soy la escena viva por la que pasan varios actores, representando varias piezas”*.

Louis Althusser, presentado como “Louis Nadie” –irresponsable en el asesinato de su mujer, como Ulises “Nadie” ante Polifemo- o como “Louis Legión”, expresa “la paradoja de cómo un pensamiento psicótico puede iluminar las oscuridades de una época”.

Rendueles analiza el desdoblamiento de la personalidad por efecto de la epilepsia en el caso de García Morente y en otras apariciones de la divinidad en el catolicismo hispano.

En este caso, el proceso patológico y su soledad parisina generaron una breve “presencia” divina no sensitiva, similar a la vivida por Ignacio de Loyola con una aparición elevada e intelectual, la mismísima Santísima Trinidad, cosa rara, según el autor, porque las apariciones normales provocan fenómenos sensibles, como los “arrobamientos y gozos” de santa Teresa y de casi todos los santos y santas, de modo que lo divino es sensitivo, preferentemente. Fenómenos sensibles, como “la segregación de jugos gástricos o la eyaculación”, que Gustavo Bueno⁴⁹ señala haber sentido San Juan de la Cruz tal como describe en “Noche Oscura”.

Por ello, desde el momento en que lo religioso es menos asunto teológico que psicológico, dice el autor que “la metáfora cristiana del hombre nuevo no alude tanto a una experiencia intelectual cuanto a una auténtica transformación -de Saulo en Pablo-, que se repite en cada conversión. Esto permite ver la continuidad entre el trance disociativo y la conversión que se puede observar en las ceremonias de algunas sectas protestantes norteamericanas”⁵⁰.

⁴⁸ Rendueles, Guillermo (2004): *Egolatría*. KRK Ediciones, Oviedo. Pág 21: “la lógica del yo múltiple combate este axioma moral (la tradicional doctrina de la unidad del yo); de hecho, todo el proceso desculpabilizador de la penalidad moderna –desde los peritajes en los juicios a la rehabilitación carcelaria- se basa en la convicción de la incoherencia de los yoes sucesivos”.

⁴⁹ Bueno, Gustavo (2007): *La fe del ateo*. Editorial Temas de hoy. Madrid.

⁵⁰ Rendueles, Guillermo (2004): pág 199.

Por lo tanto, conversión y cambio, como formas de gestión de la tecnología del “yo” ya eran propias de la construcción de la subjetividad premoderna o moderna, pero solamente para una élite. Ahora este fenómeno asume formas masivas mediante la gestión individual del yo, a través de su psiquiatrización, provocada por las crisis religiosas, laborales o familiares en el mercado de consumo de estilos de vida donde las viejas causas se mezclan con nuevas patologías de la postmodernidad, como la adopción de “yoes” alternativos que facilitan las nuevas tecnologías e incluso el cambio de identidad por el cambio de sexo, etc.. asuntos analizados con lucidez en el libro a la vez que parece deslizarse la inquietud de qué debe hacer la psiquiatría: ¿repolitizar al viejo estilo lo individualizado por la psiquiatría clásica o afrontar sin dudas el acompañamiento de la individualización con nuevas herramientas de socialización que desborden el narcisismo, el individualismo?

En línea con estas reflexiones, Castel advierte de la fragilidad que supone para la sociedad y para el sujeto la sobrevaloración del individuo porque ello tiene la contrapartida de que sólo interesa su valor de cambio, en la sociedad de los cambios, de las performances y, por tanto, de los desperdicios continuos, que tan críticamente ha descrito el sociólogo Bauman⁵¹ en sus variados estudios. Sociedad que sin rubor es pregonada por los postmodernos/poscríticos, como aquella que permite atractivas y sugerentes realizaciones personales, posibles por la muerte del sujeto preexistente de la sociedad líquida del capitalismo tardío y que deslumbra a algunos intelectuales porque ya podemos ser “raritos”. La contrapartida está en la conversión de los “yoes” en mercancía para su trituración en estilos fugaces de vida, cuya fecha de caducidad viene indicada hasta la próxima promoción performativa, hasta la próxima instalación de nuevos estilos de vida.

Antes de estas posiciones, el metabolismo de este modelo de sociedad también fue analizado desde el campo de los filósofos, como Habermas, en polémica con el pensamiento cínico de Sloterdijk, y desde otros ámbitos como la sociología.

Bauman reflexiona y previene sobre la crítica frívola a la modernidad que no da cuenta de la crisis moral⁵² estructural, como la provocada por el holocausto, que debe tener muy en cuenta cómo “la eliminación de los judíos se presentó como sinónimo del rechazo del orden moderno”⁵³ por parte de los profetas del nacional socialismo.

Por eso interesa saber (ya que la “educación ética y ciudadana” se sitúa en nuestro espacio histórico español y europeo, no en escenarios exóticos de la puna boliviana, ni en la selva Lacandona) cómo se produce socialmente el comportamiento inmoral escudándose en la confianza en la ciencia o en la sabiduría del “conócete a ti mismo” socrático; porqué el comportamiento moral se puede convertir en sinónimo de conformidad y obediencia social a las normas que observa la mayoría y cómo la rebeldía individual pudo ser criterio moral frente a las mayorías silenciosas protestantes y católicas de la Alemania nazi, frente al silencio del papado y la ausencia de Dios ante el Holocausto, o frente a los crímenes del estalinismo, del franquismo o de las catástrofes actuales.

Este agotamiento de las salidas por la oclusión de lo moral, acomoda al feliz postmoderno en las incertidumbres de la vida cotidiana, donde las aporías, dilemas y el “me podría pasar a mí” difunden un criterio moral flexible, adaptado a la situación y reconstruido según la circunstancia. Un buen ejemplo es la película “Crash”, donde se quiere defender cómo en nuestra vida cotidiana nos movemos caóticamente, sin criterios morales explícitos, cuya ausencia puede provocar todo tipo de

⁵¹ Bauman, Z.: “*Vidas desperdiciadas*”. “*Amor líquido*”. “*Modernidad líquida*”.

⁵² Bauman, Z. (1997): *Modernidad y holocausto*. Sequitur, Madrid. Pgs 221 y ss: “Hacia una teoría sociológica de la moralidad”.

⁵³ Idem: En la Introducción dice: “... se buscaron otras técnicas de asesinato. ... Las últimas -las más perfectas que les dio tiempo a inventar a los nazis- redujeron el papel del asesino al de “oficial de sanidad” al que se le pedía que vaciara un saco de “productos químicos desinfectantes” por una abertura del tejado de un edificio cuyo interior no se le aconsejaba visitar”. Pág 34.

catástrofes. Solamente tras su culminación, es decir, tras el despliegue del mal infinito, se podría reconstruir la justicia y el criterio moral.

Sin llegar a estos extremos en que se mueve lo que después veremos conceptualizado por algún autor como “ética dura”, en nuestros espacios escolares se despliega con gran incidencia una suerte de “éticas blandas”, basadas en la reducción de los problemas éticos a los asuntos de los derechos humanos, fáciles de gestionar porque son universales, intemporales y tan lejanos que no nos implican. Estas “éticas blandas” fracturan la reflexión sobre el núcleo de la ética, la moral y la política, presentándose con varios formatos a través de los nuevos catecismos, como el de la “ética del consumo”, del comercio, del cosmopolita, del ecologista, etc. etc. del buen ciudadano, y que nutren buena parte de los contenidos de los manuales escolares de “educación para la ciudadanía”.

La popularidad de estas “éticas blandas” escolares condensan el complejo humanista (o la “papilla humanista”, que denuncia G. Bueno), construido con mantras, decálogos sencillos, preceptos vacíos o reglas de oro que pueden ser válidos para fórmulas éticas consensuadas con escasa distancia entre sus versiones laica o religiosa, porque todas prometen lo mismo a los lectores, la felicidad por la rectitud en la aplicación justa de los derechos humanos.

Ante este desaguado, Gustavo Bueno⁵⁴ critica con verbo ácido que los autores –de cuatro ejemplares de textos escolares de “Educación para la ciudadanía” que analiza en su libro- parecen estar situados o bien en un suelo ético, neutral o ambiguo” que flotase entre la ciudad de Dios y la ciudad terrena, o bien en posiciones indeterminadas entre las democracias capitalistas o las comunistas, es decir en una “plataforma estratosférica” a medio camino de todas las convergencias (laicas, religiosas, capitalistas, comunistas, europeas, españolas, africanas, etc.), es decir al margen de todos y cada uno de los problemas realmente existentes.

La ubicación estratosférica de las matrices generadoras de estas “ciudadanías”, permite reducir los problemas a los parámetros de la escuela-jardín a través de óptica virtual que inunda tanto los aspectos icónicos como las ejemplificaciones que se proponen al alumnado. Así, la ficción del capitalismo del espectáculo impregna de manera natural nuestra mirada y no es posible distinguir lo irreal de lo real. Hasta el criterio popular de verdad en casos luctuosos o catastróficos tiende a ser referido a una película, de modo que lo real copia de la ficción.

Esta mirada virtual, cultivada incluso por grupos de profesorado con metodologías de simulación, de aprendizaje virtual, abre vías para ocultar tanto los problemas sociales como individuales de los grupos y sujetos a través de estrategias docentes que se alejan de la aplicación real, virtud pretendida desde los nuevos del enfoque por competencias.

Así, paradójicamente, las mayores posibilidades de información de la sociedad actual sobre la globalización, sobre las catástrofes tanto de la modernidad, como de la globalización, se pervierten en las mayores cotas de virtualidad e infantilización por los contenidos de los textos y por las estrategias docentes.

Contra esto hay que decir que los deberes de la memoria, tanto como los de la realidad no pasan por su “encierro escolar”, sino por verlos cara a cara, sin simulaciones, estudiando los casos de las víctimas de la explotación, con sus nombres, más allá del conceptualismo formal en que navega un buen número de estos textos a propósito de muchos mitos de la cultura escolar, como el de la democracia ateniense, -no se suele citar el esclavismo-, como origen de nuestra democracia, o más

⁵⁴ Bueno, G. (2007), pág 171. Los textos analizados son: Educación para la ciudadanía, de Edebé (salesianos); Educación para la ciudadanía ESO de Santillana del Grupo PRISA; la Educación para la ciudadanía ESO de SM (marianistas), escrito por José Antonio Marina; y Educación para la ciudadanía de Akal escrito por Carlos Fernández Liria y otros, que no es realmente un texto escolar.

allá de las aberraciones de un texto que llega a proponer a Fernando Alonso como modelo de proyecto vital juvenil.

Analizar los contextos reales de la “ciudadanía”, -¿europea, cosmopolita, global, española, chamula, kurda, kosovar, ... ?, empieza a ser premisa ineludible de autocrítica de los residuos ilustrados de la modernidad que perviven en el trasfondo de los derechos humanos. De manera certera, Fernández Liria en la cita introductoria de este texto señala la huida paradójica hacia los acomodos y seguridades “comunitarias” o tribales ante los miedos e inseguridad crecientes de la globalización.

Por estas razones, si bien se mira, puede resultar más ajustado y realista para los objetivos de un proceso de subjetivización pegado a tierra no contribuir a inflar innecesariamente el mito de la ciudadanía cosmopolita y descontextualizada.

Contra las huidas anteriores y las incertidumbres y acomodos, algunos autores, como Bauman –analizador y crítico de la modernidad líquida- se proponen indagar en las “fuentes pre-sociales de la moralidad” desde la afirmación que Levinas toma de Dostoievsky -**“todos somos responsables de todo y de todos los hombres sobre todo y yo más que todos los demás”**.

Dicho con otras palabras de Adorno y Horkheimer que revelan la otra cara del problema: *“La frialdad, ese principio de la subjetividad burguesa sin el que Auschwitz no hubiera sido posible”*

Esta indagación sobre las fuentes pre-sociales de la moralidad, no conducen la reflexión sobre la responsabilidad a campos oscuros o herméticos, sino que la sitúan en el campo abierto de lo social y lo ético, pero ciertamente un poco más allá de los derechos humanos universales, por los que incluso se hacen guerras humanitarias como la de Irak, que pueden ser criticadas no por una concepción de pacifismo simplón o ucrónico, sino porque “hic et nunc” son un disparate político absoluto.

En esta línea y rebasando el enfoque sociológico de Bauman, Reyes Mate, -siguiendo la teoría moral de Hans Jonas-, piensa que lo más difícil de solucionar respecto a la responsabilidad no es tanto la responsabilidad sobre el “*acto ya realizado*”, sino sobre el “*poder hacer*”, posición que marca un claro imperativo categórico. Es decir, que según su argumento todos tenemos responsabilidad extendida sobre lo que “podemos hacer”

Sin embargo, advierte que esto no salva la enorme distancia que hay entre “mi” (o “nuestra”) responsabilidad moral y la responsabilidad generacional porque ¿en un desastre nuclear sería igual la responsabilidad del físico nuclear que la del carnicero del mercado?.

Sea cual fuere la respuesta a esta cuestión, –materia prima para un dilema escolar-, Mate opta por situar la responsabilidad en un lugar seguro, antes de la acción libre y previo al acto (tanto consumado, como potencial), o sea, antes de la tan querida “autonomía” del sujeto ilustrado, del sujeto libre: ya no se trata de esperar a ver *qué se juega* hasta ver lo *que se juega*, como dice Jonas, sino que, siguiendo a Levinas, la responsabilidad se constituye, no ante el acto (actual o posible), sino ante el “otro”, que tiene un rostro.

Por eso Mate, en un arranque casi místico dice que

“el rostro que me habla tiene una historia, tiene la experiencia de que la relación originaria del hombre con el hombre es cainita. Por eso la primera palabra del rostro es de resistencia ante la querencia cainita del hombre: no reducirás mi identidad diferente a tu mismidad, no alimentarás tu voraz conciencia con mi desvalida desnudez, no me convertirás en objeto de tu conocimiento”.⁵⁵

⁵⁵ Mate, Reyes (1997): *Memoria de Occidente. Actualidad de pensadores judíos olvidados*. Anthropos, Barcelona. pag. 272

Se trata, en definitiva, del “no matarás” primigenio, sobre el que Bauman⁵⁶, siguiendo la lección de Lévi-Strauss en “Tristes trópicos”, considera, por el contrario, que las sociedades lo han transformado e integrado con dos estrategias, las *fágicas* (o inclusivistas) y las *émicas* (exclusivistas).

Por las primeras, las “sociedades primitivas” respondían ante el “otro”, ante “el diferente” con la *antropofagia*: puesto que los extraños representan fuerzas poderosas, divinas, asimilarlos biológicamente era hacer propias sus fuerzas misteriosas. Por el contrario, nuestras estrategias son *antropoémicas*, es decir, se basan en la separación, en la exclusión de los portadores del peligro de los espacios donde se concentra la vida ordenada, la comunidad segura, la urbanización modelo “Riverside”.

Bauman recoge del pensamiento de Jonas la idea de que la moralidad moderna es una moralidad de proximidad, heredada de los tiempos premodernos, inapropiada para nuestra presencia en el mundo global: que las antiguas prescripciones éticas valen para la comunidad cerrada, para los “vecinos”, pero son impotentes ante los efectos del mundo dominado por la tecnología y la distancia, la velocidad, el progreso y la desaparición (Virilio⁵⁷), asuntos relegados por el pensamiento post (moderno o crítico) a los dominios de la incertidumbre.

Ante esto, Bauman, saltándose sus propios límites sociológicos, se apropia de la reflexión filosófica de Levinas respecto a la ampliación del concepto del “otro”, no acotándolo al espacio individualizado, sino ampliándolo a todo “*blanco inconsciente de la acción a distancia*” de nuestras sociedades. De modo que para este autor no tenemos escapatoria a nuestra ignorancia.

Por ello, propone la “responsabilidad extendida” en la “sociedad del riesgo” donde el sujeto postmoderno juega (se arriesga) confiado, incluso ayudado por asesores en riesgos, pero sin ser consciente del peligro ni tampoco de la responsabilidad de la tecnología, no por sus insuficiencias, sino por las tiranías que impone su éxito. Sociedad donde la imagen o el rostro descarnado y excepcional del desastre, -caso del papel de los medios en la guerra de Vietnam-, puede provocar efectos inesperados como la desnudez del poder, mediante los usos críticos de las tecnologías.

Paralelamente, Mate reflexiona por su parte y avanza en este intento de centrar la construcción de la ética no sobre el conocimiento, no sobre la sabiduría, no sobre el ser, sino sobre las fuentes “pre-sociales” del conocimiento, y lo que está según su criterio en el núcleo de lo pre-social, que es la presencia del “otro” y su sufrimiento. Entiende desde su enfoque subjetivista que esa presencia fundamenta la responsabilidad ante los otros no sobre cuestiones banales, ... como intereses, legalidad, coacción, beneficios, libertad o igualdad, sino que es un deber previo a todo, donde se asienta la compasión que viene del sufrimiento provocado al otro que nos interpela desde la situación objetiva más antihumana existente: la pobreza⁵⁸.

Sin embargo, este enfoque pueden entrañar un alto grado de idealismo al omitir aspectos un tanto perversos de los efectos de la compasión.

En este sentido, Santiago Alba Rico problematiza este asunto y puntualiza desde un enfoque material y funcional los afectos de “compasión, autocompasión y dignidad”, encontrando que la compasión es en sí misma un intento de reequilibrar una relación pero desde una posición jerárquica entre el que se compadece y el compadecido. Por eso puede ser interpretada de la “*peor manera*”, es decir, como elemento reasegurador de la posición jerárquica superior que se compadece del inferior,

⁵⁶ Bauman, Z (2004): *Ética postmoderna*. Siglo XXI, Argentina. Pág. 185.

⁵⁷ Virilio, Paul (2005): *Lo que viene*. Arena Libros, Madrid. Pag. 26: intervención del físico atómico Freeman Dyson en el documental “*The Day after Trinity*”: “La he sentido personalmente esta fascinación por las bombas atómicas. Para un investigador, su poder de atracción es irresistible. De sentir ahí, en la punta de los dedos, esta energía que abraza a las estrellas, de liberarla, y de sentirse amo del mundo. ... Esto es algo que nos dará la ilusión de ejercer un poder sin límites y, en cierto modo, algo de donde derivan todos nuestros males”.

⁵⁸ Idem Mate, Manuel-Reyes:

porque el ahora derrotado y humillado, ejemplo del faraón derrotado Psaménito, que mueve la compasión de Cambises “*mediante las lágrimas muy bien seleccionadas subordina de nuevo a su criado y recupera emocionalmente su superioridad majestuosa,*”⁵⁹ lágrimas que paradójicamente no ha derramado ante la desgracia de sus hijos.

Ante estos efectos perversos de la compasión, Alba Rico viene a comentar, y prevenirnos, que nuestra sociedad está trabada por ruidos y nublados de todo tipo que afectan a la representación del rostro del “otro” mediante la que nuestra imaginación desarrolla tanto la compasión, como fundamenta la dignidad y también la hipocresía y el cinismo.

Esta imaginación está bloqueada en la sociedad actual por dos contrarios muy potentes: *la fantasía*, que opera al margen del mundo y lo reinventa, como soldaditos de plomo con los que se puede jugar alegremente a la guerra o a la liberación. Es para este autor la forma degenerada de la razón ilustrada que conduce al totalitarismo. Pero también por la desgracia, el horror, lo “horrible”, lo horroroso que gobierna el mundo allí donde no está la fantasía. Advierte que esta presencia cotidiana de lo “horrible” no nos hace más compasivos, sino más desdichados porque la abundancia del miedo y del horror no asegura un movimiento de compasión de arriba abajo, sino que por el contrario, la igualdad de la desdicha disuelve todos los vínculos reales entre los que más sufren, como los niños de Sudán, Chad, Palestina, Congo, Brasil, etc. porque en realidad, eso no nos pasa a nosotros, ni su representación nos conmueve más allá del tiempo del sentimentalismo televisivo del “vamos a sentarnos a compadecer un rato” viendo la pantalla.

Ante esto, la construcción de la ética que se hace depender de la “representación del otro” y de la imagen que provoca la compasión como movimiento que surge del “otro” hacia el “yo”, no parece lugar perfectamente asegurado. Sin duda puede ofrecer más seguridad el engarce de la ética y la moral respecto al puro otro, sin aditivos, sin el anclaje de la “compasión”.

De cualquier manera, parece notorio el cambio hacia lo social que Mate efectúa sobre el pensamiento de Levinas⁶⁰, inclinado originariamente y en gran medida a una cierta divinización del “otro”.

Desde la crítica a los modelos éticos de Hegel, del marxismo, del nihilismo y frente a la pasividad ética de Habermas, Mate, como ya se ha señalado, recoge el proyecto de construcción de la ética fundada sobre la compasión, donde el sujeto moral es el ser compasivo, que se constituye ante la vista del “otro”, ante el rostro del “otro”, como el extranjero, la mujer, el judío, el huérfano, el desposeído, ... los vencidos, las minorías y las víctimas o florecillas pisoteadas en el camino de la Ilustración, del progreso, de la historia de los vencedores.⁶¹

Víctimas y derrotados, que se han quedado sin lágrimas o sin palabras, convertidos ayer en testigos mudos ante el suplicio de sus hijos, como cuenta Heródoto⁶² sobre el egipcio Psamético, o el niño

⁵⁹ Alba Rico, Santiago: *Capitalismo y nihilismo*. Akal.

⁶⁰ Levinas, Emmanuel (1999): *Totalidad e infinito*. Sígueme, Salamanca.

⁶¹ Mate, R. (1997): Cf. cap V: “*Por una ética de la compasión*”. Págs. 216 a 243.

⁶² Heródoto: Historia: Libro III. Edic de Alianza Editorial: Pág. 112: Ante sus hijos no se inmuta, mientras que por el contrario llora ante la desgracia de su amigo. Requerido por Cambises, le dice: “Hijo de Ciro, mis desgracias familiares son demasiado grandes como para llorarlas, pero era digno de lágrimas el infortunio de mi compañero, que privado de muchas riquezas ha caído en la mendicidad cuando está llegando al umbral de la vejez”

Santiago Alba Rico ha desarrollado el tema de la compasión en un artículo y en su conferencia celebrada en Tribuna Ciudadana en Oviedo el 12 de mayo de 2004 y recogida en la página web del CPR de Gijón, apartado de recursos y materiales y ahora incluida en su libro “*Capitalismo y nihilismo. Dialéctica del hambre y la mirada*” (2007).

Este autor concluye que “el ámbito de lo representable –de lo que es accesible para la imaginación y, por lo tanto, para la compasión- deja fuera esas fuerzas invisibles que gobiernan nuestras vidas y de las que no podemos forjarnos ninguna representación. “Vamos a sentarnos a compadecer un rato” es la divisa de ese sentimentalismo sin piedad que, frente a la pantalla, convierte todos los *mediums* en puros “*medios*” de un auto-reconocimiento nihilista que deja todo *igual*- incluida la falsa conciencia de nuestra superioridad”.

Hurbinek, que a pesar de todo pudo balbucear su palabra, “masskló”, de lenguaje desconocido, comprendida, sin embargo, por la compasión de todo el barracón, como testifica Primo Levi. Pero mientras el relato griego se ajusta al canon de la tragedia griega y al final no pasa nada porque las víctimas son perdonadas, por el contrario en el Holocausto, estos sobrevivientes, han sido reducidos a la nuda vida (véase el texto de Fernández Liria que abre este apartado) y empujados junto a los que han tocado fondo, totalmente despersonalizados, como los “musulmanes” (así llamados por los judíos en el lager). Estos que han sido juzgados antes del juicio ya no pueden llorar, ni tener palabras, ni pueden ser perdonados, “porque, dice Levi⁶³, quien ha visto la cara horrible de la Gorgona no vuelve para contarla”, porque su dolor no encuentra lágrimas.

Ante esta catástrofe singular, irreplicable del Holocausto, Mate sitúa la compasión como anclaje de la ética y de los derechos humanos, a través de la fundamentación singular de carácter místico, de la divinización del “otro” del que la compasión nos trasmite su representación. A pesar de las objeciones que sobre el núcleo de esta reflexión se pueden deducir del criterio de Alba Rico, su plan de trabajo le lleva a producir una “guía del buen ciudadano” que se ofrece como una luz en la ciudad para iluminar oscuridades tras la idea de ser ciudadano, de la responsabilidad, de la tolerancia, de la paz, ...incluyendo su crítica prudente. Sobre esto Mate dice:

*“Hoy como ayer, quien sólo dispone de los derechos humanos preferiría canjearlos por la condición de ser miembro de un Estado porque ha hecho la experiencia de que es mucho más grave la pérdida de la nacionalidad que la civilización de los derechos humanos”.*⁶⁴

La consciencia de las limitaciones de los discursos extemporáneos de la ciudadanía y de los derechos humanos en un momento histórico como el actual de la máxima explotación de la Tierra, como catástrofe universal, sitúa su voz en la polifonía de quienes desde el marxismo crítico, como Walter Benjamín reclaman frenar el tren desbocado del progreso que escribió:

“Marx dice que las revoluciones son las locomotoras de la historia universal. Pero quizás sean las cosas de otra manera. Quizás consistan las revoluciones en el gesto, ejecutado por la humanidad que vieja en ese tren de tirar del freno de emergencia”.

Estas posiciones desbordan los planteamientos del uso escolar de los derechos humanos y suponen en un orden de cuestiones más amplio un **giro ético**, como lo llama Ranciere.⁶⁵

Este autor problematiza totalmente las claves de la ética situando, sin embargo, en su núcleo la dignidad del “otro”, pero ubicando su definición y construcción en lo social y en lo político, de modo que su horizonte resulta más concreto, más cercano y a la vez más amplio que los derechos clásicos del ciudadano.

Por una parte, señala este autor que la división intrínseca entre la ley y el hecho, que fundamenta la moral o las morales que legitiman a los distintos grupos sociales o políticos, se suprime por la acción de la teoría y prácticas del consenso, que para este autor se ha convertido en la palabra clave para destruir el corazón de la política cuya naturaleza está en el desacuerdo; y que este circuito del consenso pivota sobre la “exclusión” como condición natural, ya que siempre queda algo o alguien fuera, como el caso de la transición democrática española. Para Ranciere el rasgo central del

El tema de Psaménito fue analizado por W. Benjamín en Iluminaciones IV, editado por Taurus.

⁶³ Mate, Reyes: recogido en su artículo “Primo Levi, el testigo”, en la página web del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Proyecto de filosofía dirigido por Reyes Mate: Levi, Primo (1989): “Los hundidos y los salvados”. Barcelona: Muchnik Editores.

⁶⁴ Mate, Manuel Reyes (2007) : Luces en la ciudad democrática. Guía del buen ciudadano. Editorial Pearson Alhambra. Madrid.

⁶⁵ Ranciere, Jacques (2004): *Malaise dans l'esthétique*. Éditions Galilée, Paris. Pág 143 y ss.

consenso no es tanto el acuerdo político, sino la exclusión que supone esa suspensión de la diferencia política.

Para él esta sería una forma de “ética *soft*” en lo político.

Junto a esto, y siguiendo su argumentación, constata la existencia y el dominio de una ética dura (*hard*) basada en la nueva filosofía frente al mal creado por el terror, que definido como mal infinito debe ser combatido con la justicia infinita, en expresión del pensamiento neocon, lo cual causa una radicalización de la catástrofe con dos soluciones paralelas perversas: la invención de un derecho del Otro, que crea filosóficamente el derecho de las fuerzas “humanitarias” de intervención para salvar al “otro” y la creación, a la par, de un estado de excepción que vuelve inoperantes la política y el derecho (ahogadas ahora por el consenso irremediable) y sólo deja la esperanza de una salvación mesiánica surgida del fondo de la desesperación.

Frente a esas derivaciones éticas (*soft y hard*) dentro de lo político (también visibles en la estética, aunque no es el caso que nos interesa), Rancière plantea que el *giro ético* está construido sobre la recuperación de lo histórico a través de la resignificación del tiempo, porque ya no trata de fijar la utopía ética en el desarrollo de las virtudes (ilustradas) que conducirían felizmente a un futuro de progreso. Es decir, no se trata de adelantar el futuro por el camino de la virtud, porque ese camino ya ha sido recorrido en el Holocausto.

Es, por el contrario, un tiempo cuyo punto cero no parte de la cuenta hacia el futuro, sino desde el cero de la catástrofe que está detrás de nosotros (Holocausto, Hiroshima⁶⁶, etc.), del tiempo pasado que es tiempo-ahora. La adhesión así a la utopía no se efectúa en función del mundo virtuoso posible, o desde un proyecto contra la incertidumbre, sino que es hipotética y condicionada.

Desde esta posición sobre el “giro ético” y con su defensa de la democracia, Rancière⁶⁷ se distancia claramente de la posición de Agamben que amplía el estado de excepción del “lager” a la sociedad del capitalismo del espectáculo, -coincide en ello con Reyes Mate-. En esta línea, la trasgresión no es un mero “carnaval”, sino el elemento identitario de nuestras democracias, porque a pesar de todo se puede jugar (al fútbol), se puede transgredir. Agamben llega a afirmar que “el verdadero horror de los campos, más aún que la cámara de gas, es el partido de fútbol que enfrentaba en las horas libres a los SS y a los judíos de los Sonderkomandos, porque, dice, este partido se sigue jugando cada vez que nosotros encendemos la tele para ver un partido. Todas las diferencias se borran así en la ley de una situación global”.⁶⁸

Tanto Reyes Mate como Rancière se distancian de esta línea de reflexión ultrapesimista. Este autor apunta, en contra de las tesis de la banalización del mal y de la minusvaloración de la ideología del nazismo, que es una “*demostración delicada*” atribuir a la realización directa de la democracia el exterminio de los judíos que ahora ha pasado a ocupar el lugar central tras la caída del imperialismo soviético⁶⁹. Seguramente sería más clara su intención si protestara de manera menos delicada señalando la irresponsabilidad de tal afirmación (la de Agamben), o retomara la polémica entre Furet y Nolte sobre el nazismo en el que el segundo desconsideraba la potencia y atracción de la ideología nazi.

⁶⁶ Alba Rico, Santiago: En su artículo “Condenar Auschwitz, absolver Hiroshima” dice: “Antes de filosofar simplifiquemos un poco: la única diferencia moral que existe entre Auschwitz e Hiroshima es que Hiroshima es el modelo elegido por el vencedor estadounidense; la única diferencia histórica es que Hiroshima sigue vigente. Por eso, porque es nuestro modelo y porque seguimos utilizándolo, conviene olvidar Hiroshima y recordar solamente Auschwitz”.

⁶⁷ Rancière, pag. 158

⁶⁸ Agamben: *Lo que queda de Auschwitz. Pretextos*. Valencia.

⁶⁹ Rancière, J.: El odio a la democracia: pag 129

También el filósofo Žižek se distancia de estas posiciones, aunque no deja de subrayar que la trasgresión funciona en la sociedad del capitalismo de ficción como válvula de escape provisional, como explosión carnavalesca al modo de las sociedades jerarquizadas tradicionales donde se permite la inversión de papeles y la trasgresión un día al año.

Porque, ¿qué pasaría si no hubiera Ética? Es el caso narrado por Heródoto sobre la costumbre de los cinco días de anarquía legal, asesinatos, robos, violaciones, ... que se sucedían tras la muerte del rey de Persia: el caos era total hasta la llegada del nuevo rey que restablecía la legalidad.

Pero en las actuales sociedades de “capitalismo tardío” es la propia vida normal la que se carnavalesca” –señala Žižek-, con su incesante “auto-revolucionamiento”, sus cambios de rumbo, sus crisis, sus reinenciones, con la suspensión de la ley, de forma tal que es la crítica misma del capitalismo, desde una posición ética “estable” lo que aparece cada vez más como una excepción”.⁷⁰

⁷⁰ Žižek, Slavoj (2006): *Órganos sin cuerpo. Sobre Deleuze y consecuencias*. Pre-textos. Valencia, pág 241.

CIUDADANÍA Y TRABAJO

Algunos apuntes pueden ser interesantes para repensar algunas relaciones entre la vida laboral y la ciudadanía.

Saskia Sassen⁷¹ ha demostrado la ruptura de la homogeneidad de los mercados laborales estudiando la aparición de dos grupos humanos que en la “ciudad global” acarrean los peores lugares en la producción: las mujeres y los inmigrantes. Esto ha provocado un doble fenómeno imprevisto en el modelo de pacto social posterior a la II Guerra Mundial: la constitución de los inmigrantes y de la mujer, como lumpenproletariado que sostiene realmente la producción globalizada y la feminización de la pobreza.

Acercarse a la complejidad de los problemas que se plantean al hablar del “capital humano” requiere situar el problema en la encrucijada de las tensiones entre globalización y localismo, entre inmovilidad y riesgo, entre “desestabilización de los estables” (Castel⁷²) y seguridad. En esta encrucijada son las multinacionales y sus alianzas en cada país con los resortes económicos y los “think-tanks” neoliberales, las que intentan imponer a los Estados nacionales programas máximos de desregulación, de precarización y deslocalización, que pueden ser combatidos, y en efecto lo son, desde algunas acciones ciudadanas antihegemónicas y sindicales, aunque menos de la que debieran, seguramente.

En cualquier caso y sin miedo a decirlo, y estando de acuerdo con Castel, la demanda de un programa de protección social en la formación profesional basado en competencias máximas resulta ser a todas luces plenamente legítimo, aunque en ocasiones no sea eficaz la lucha contra la “inseguridad social”.

Esto es visible en el contexto anglosajón, estudiado por Sennet quien no valora esto de la misma manera porque la cultura de la superficialidad, donde el individuo se define por el consumo, más que por el trabajo, y donde la orfandad en que se halla desamparado el trabajador frente a la empresa y a los políticos, provocan un estado insuperable que sólo se puede romper con una revolución, -propone-, asunto de lo que no se sabe ni cómo ni con qué medios, aunque se arriesga a pronosticar fases agudas de conflictividad.

En ese sentido, Sennet dice: “*El viejo capitalismo enfrentaba al dueño con el trabajador. Ahora, la desorientación ha hecho que los trabajadores culpen de los males del nuevo capitalismo a los extranjeros*»⁷³.

Sin embargo, no conviene pasar por alto la reflexión del también sociólogo francés Castel cuando aborda cómo las condiciones de reproducción⁷⁴ social en el contexto europeo han facilitado salario social diferido que amortiguan las consecuencias de las crisis de la cualificación y modifican las posibilidades de respuesta del movimiento obrero. En una palabra, este autor señala que no conviene olvidar de qué estamos hablando, cuando hablamos del espacio europeo, ni de los fracasos de experiencias revolucionarias, como la de los espartakistas frente a la socialdemocracia.

⁷¹ Sassen, Saskia (2001): *La ciudad global: Nueva York, Londres, Tokio*. Einaudi. Buenos Aires

⁷² Castel, Robert (2004): *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós. Argentina.

⁷³ Sennet, R (2006): *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama, Barcelona.

⁷⁴ Castel, Robert: *Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault*. Círculo de Bellas Artes, Madrid, 2006. Pag 12 y ss. A este respecto, Castel mantiene que un pensamiento radical heredero de Foucault y Bourdieu puede tener varias salidas políticas en las izquierdas, tanto hacia una resistencia reformista, como hacia una salida revolucionaria; sin embargo, estima que ésta lo sería más bien en la teoría, que en la práctica, donde “el trabajo en el Estado de bienestar ha alcanzado partes no mercantilizadas, como las prestaciones sociales que hacen hoy imposibles salidas revolucionarias”. Por si acaso se olvida, vuelve a recordar en este texto la destrucción de los espartakistas por el gobierno socialdemócrata de Noske.

La heterogeneidad del análisis del capital humano se complementa con otros desafíos complejos derivados de la creciente concentración de la población mundial en formas urbanas contrapuestas: aparición de múltiples manhattans en China (bajo la consigna del postmaoísmo “un país, dos sistemas”) y en el sureste asiático, al tiempo que la urbanización en sprawl invade los territorios europeos conformando un desarrollo insostenible ante el que los gobernantes miran hacia otras partes mientras no les toquen los votos.

Por eso, los votos, la información sobre la corrupción, la información y crítica desde el discurso de los científicos (paneles de expertos sobre el clima y la contaminación, etc.) acaban provocando cambios leves y brechas en la sociedad de los villanos por las que es posible plantear pensamientos y acciones específicas para cada contexto, situadas y parciales, y no por ello menos potentes y críticas.

CIUDADANIA Y ESPACIO

Desde las ideas exitosas de la ética cosmopolita es fácil llegar a proponer el imperativo de que la ciudadanía y los derechos que conlleva, paradójicamente por la pertenencia a un estado concreto, debe ser superada, porque el problema del espacio y de la explotación de la naturaleza son universales y dependen de nuestro compromiso personal.

En este sentido, hay textos escolares que dedican letras y letras a desarrollar estos aspectos pero cuya función real es ocultar y disfrazar los problemas reales con nubes de ideas, simulaciones y redacciones de decálogos de buenos propósitos de respeto a la naturaleza.

Frente a estas cortinas de humo, que esconden los desastres concretos en la ética de lo universal, hay propuestas y enfoques de sentido contrario que sitúan la mirada en las raíces económicas como motrices del deterioro ecológico. Es la crítica de Naredo.⁷⁵

Uno de los parámetros de observación del deterioro provocado por la globalización es el grado de “materialidad” (materias primas) que metaboliza el sistema.

En el caso español, Naredo registra que este deterioro es máximo, motivado por la construcción, la siderurgia, la minería, el transporte, autopistas, puertos, etc. que con ligeras variaciones afectan a toda la península.

Para hacer cálculos sobre este modelo, Naredo señala que un metro de nueva construcción urbana consume media tonelada de materias primas.

Otros parámetros, muy relevantes en el caso asturiano, son la dependencia creciente respecto de los centros y metrópolis globales, tanto en lo que concierne a los transportes (autopistas del mar), como respecto a la financiación; la producción de una huella ecológica brutal, en los espacios internos (minas a cielo abierto, canteras y siderurgia), y también en los externos (Brasil, Polonia, África del Sur, etc. de donde importamos cantidades ingentes de carbón y hierro); la expansión de un modelo de urbanización al servicio del turismo que por poco que se desarrolle alterará las escasas posibilidades de espacios comprimidos entre la costa y la montaña; la brutal minería a cielo abierto que arremete los espacios naturales; la conversión del “espacio” en mercancía global y de reserva.

Y sobre todo ello, la rutinaria cultura medioambiental basada en el personalismo alicorto (“sí, es cierto que todo está muy mal, pero ¿tú que haces? ¿reciclas tu botellita?”) y en temáticas

⁷⁵ Naredo, J.M.: *Raíces económicas del deterioro ecológico*. Entrevista en Con-ciencia Social, número 5.

desconectadas de lo económico con la vuelta a colocar en el centro de la mirada del alumnado la flora y la fauna, como en los primeros tiempos del ecologismo ingenuo

En el actual modelo de progreso, la relación entre ecología y el espacio pasan a ser hoy claves centrales de la crítica a la condición postmoderna, como ejerce David Harvey en su estudio del dominio espacial.⁷⁶

Frente a la crítica ingenua, debe recordarse que W. Benjamin en su crítica al progreso ya señaló que no significaba la vuelta al neolítico, que no se trata del progreso técnico, sino de los progresistas que sitúan el progreso contra el progreso humano.

En la actualidad ya parece sensato el cambio de dirección hacia el decrecimiento físico lo que en definitiva quiere decir cambiar el modelo de crecimiento basado en la máxima materialidad y en el desperdicio del consumo, en el que todo envejece nada más comprarlo.

ENCRUCIJADAS PARA LA CIUDADANÍA CRÍTICA

Usando el concepto existencialista de Beauvoir, la ciudadanía crítica puede entenderse como “proyecto proyectado”, tal como lo expone Celia Amorós desde su crítica al feminismo postmoderno “queer” de Judith Butler.

Es decir, proyecto en tanto en cuanto, sólo es realizable a través de los aprendizajes por el sujeto en los procesos educativos.

Pero al mismo tiempo es “proyectado” porque, lo social determina las condiciones tanto subjetivas como objetivas de esa ciudadanía crítica donde el proyecto es de carácter bifronte, ya que debe responder a los binomios hombre/mujer y al ciudadano/a construidos históricamente, donde siguen habitando los valores centrales de la ilustración libertad/igualdad, seguridad/paz, etc. y que siguen presentes como los dinosaurios tras el sueño de Monterroso, pero también y sobre todo, ya lo hemos indicado antes, la posición ética en el espacio pre-social como la respuesta al “otro”, a la diversidad, a los vencidos.

En cualquier caso este proyecto de ciudadanía tiene dos vertientes, lo subjetivo y lo social.

Del lado del sujeto debe subrayarse que se desarrolla y se ejercita en un contexto social donde se viven las virtudes, los valores, los vicios, la responsabilidad, la solidaridad, la justicia, el cuidado de los otros y donde se aclara o se confunde de qué somos responsables y de quién somos responsables. Donde también se ejercita el derecho, la lucha por la justicia y la redención de injusticias, la solidaridad, la convivencia con unos cercanos (pareja, familia, amigos, grupos) y la convivencia con otros (los extranjeros, los marginados, etc.).

Del lado de las “competencias sociales y ciudadanas” puede ser una idea motriz el postulado político griego, tomada por Castoriadis y recogida por Bauman⁷⁷ y cuyo criterio de verdad se sitúa en el “Ἐδοξε τε βουλή και το δέμο” (*es considerado bueno por el consejo y por el pueblo*) y que se explica porque, primero porque el “demos” está por fin presente, incluido en el ágora, junto a los nobles y propietarios, igual que las minorías que actualmente se incorporan a las batallas de la globalización; en segundo lugar, hay algo que suponemos “bueno” y que se puede reconocer como tal; en tercer lugar, porque escoger lo bueno es el propósito de la deliberación pública; cuarto, que

⁷⁶ Harvey, David (1998): *La condición de la postmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu ediciones. Nuevos Aires.

En reciente entrevista en El País (08.09.07) insiste en la importancia de analizar las relaciones entre capital y territorio porque “*la producción del espacio es un aspecto central de la economía capitalista. Últimamente he prestado atención al importante papel que el desarrollo urbanístico ha jugado en las dinámicas de acumulación de capital. Ahora mismo hay un auge de la construcción en el mundo. El otro día pasé cerca de Ciudad Real y puede contar hasta ochenta grúas. Lo paradójico de esto es que cuanto más dinero parece invertirse, menos asequible resulta la vivienda*”.

⁷⁷ Bauman, Z. (2006): *Europa, una aventura inacabada*. Editorial Losada, Madrid. Pag 182.

la discusión (dialogía) es la manera de tomar la decisión correcta; y finalmente, porque se trata de un parecer, de una consideración, de modo que la decisión así tomada puede ser incompleta y puede mejorarse, por eso no se dicta, ni se impone, se quedan sólo en el “consideran”

Sentado lo anterior, el escenario plural donde se desarrolla la ciudadanía crítica viene determinado por las encrucijadas señaladas por Zizek⁷⁸, entendidas como lugares de cruce y fuga de caminos, pero también de encuentros de pensamientos y vías alternativas:

- a. el optimismo postilustrado de Habermas, para quien la Ilustración es en sí un proceso positivo y emancipador sin potencial “totalitario” inherente; las catástrofes acaecidas meramente indican que es todavía un proyecto inacabado, y nuestra tarea debería ser la de completar dicho proyecto.
- b. el pesimismo organizado, punto de vista asociado con la Dialéctica de la Ilustración de Adorno y Horkheimer y, hoy, con Agamben. La inclinación totalitaria de la Ilustración es inherente y definitiva, su verdadera consecuencia es el “mundo administrado”, y los campos de concentración y los genocidios son el punto final negativo y teleológico de toda la historia occidental.
- c. en tercer lugar, el punto de vista desarrollado entre otros en el pensamiento de Etienne Balibar: la modernidad abre un campo de nuevas libertades, pero al mismo tiempo de nuevos peligros y no hay una garantía teleológica suprema del resultado. La contienda sigue abierta y no está decidida.

⁷⁸ Zizek, Slavoj (2005): *Contra los derechos humanos*. New Left Review, número 85. Editorial Akal.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T.W. y Horkheimer, M. (1994): *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta. Madrid.
- Agamben, Giorgio: *¿Qué queda de Auschwitz?*. Pre-Textos.
- Alba Rico, Santiago (2007): *Capitalismo y nihilismo*. Dialéctica del hambre y la mirada. Editorial AKAL. Madrid.
- Álvarez-Uría, Fernando (2006): "Viaje al interior del yo", en *"Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault"*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Appel, M. : *Conciencia-Social*, nº 5, 2003. Conferencia en Sevilla.
- Aróstegui, Julio (2004): *La historia vivida*. Alianza. Madrid:
- Barreal, José Manuel (2006): "Competencias básicas" en revista *"Trabajadores de la Enseñanza"* de CCOO de Asturias, número 269.
- Bauman, Zygmunt (1998): *Modernidad y holocausto*. Sequitur. Madrid
- Bauman, Zygmunt (1999): *Modernidad líquida*. F.C.E. Madrid
- Bauman, Zygmunt (2005): *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós. Barcelona.
- Bauman, Zygmunt (2006): *Europa, una aventura inacabada*. Editorial Losada. Madrid
- Bauman, Zygmunt (2006): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid. Siglo XXI.
- Benhabib, Seyla (2006): *El ser y el otro en la ética contemporánea. Feminismo, postmodernismo y comunitarismo*. GEDISA. Barcelona
- Benjamin, Walter (2001): *Imaginación y sociedad. Iluminaciones I*. Madrid. Taurus.
- Benjamin, Walter (2001): *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid. Taurus.
- Bolívar Botía, Antonio (2007): *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bueno, Gustavo (2007): *La fe del ateo*. Editorial Temas de hoy. Madrid.
- Castel, Robert (2004): *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós. Argentina.
- Castel, Robert (2006): *Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault*. Círculo de Bellas Artes. Madrid.
- Cuesta, Raimundo (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares-Corredor,
- Cuesta, Raimundo (1998): *Clío en las aulas*. Madrid, Editorial Akal.
- Cuesta, Raimundo (2005): *Felices y escolarizados*. Octaedro.
- De Botton, Alain (2005): *Ansiedad por el status*. Santillana.

- Depaepe, Marc (2006): *Vieja y nueva historia de la educación*. Octaedro. Barcelona.
- Elías, Norbert (1987): *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. FCE.
- Elías, Norbert (2000): *La sociedad de los individuos*. Península. Barcelona.
- Estruch, Joan (2007): “¿Un sistema educativo ineficaz, pero socialmente adecuado?”. En *Cuadernos de Pedagogía*.
- Fernández de Castro, Ignacio (2006): *La mercantilización del sistema de educación público*. Federación de MRPS. Madrid.
- Fernández Liria, Carlos y Pedro y Alegre Zahonero, Luis (2007): *Educación para la ciudadanía*. Madrid, Akal.
- Fernández Liria, Carlos (1998) : *El materialismo*. Editorial Síntesis.
- Forges, Jean-François (2007): *Educación contra Auschwitz. Historia y memoria*. Anthropos, Madrid, 2006.
- Gil, Fernando y Reyero, David (2006): “Educación democrática: trampas y dificultades” en “*Educación, ciudadanía y democracia*”. Octaedro, Barcelona.
- Gil Calvo: Enrique (2001): *Nacidos para cambiar. Cómo construimos nuestras biografías*. Edit Taurus.
- Giroux, H.A.(1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI.
- Harvey, David (1998): *La condición de la postmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu ediciones.
- Harvey, David (2003): *Espacios de esperanza*. Akal. Madrid.
- Hirt, Nico: *Los nuevos amos de la Escuela*. Sevilla: Editorial Ensayo.
- Hirt, Nico : *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Ver:
http://www.aep.cat/IMG/pdf/3_ejes_de_la_mercantilizacion_escolar.pdf
- Huerga Melcón, Pablo (2003): *¿Qué piensen ellos? Cuestiones sobre materialismo y relativismo*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Lerena, Carlos (1983): *Reprimir y liberar*. Akal. Madrid.
- Levinas, Emmanuel (1999): *Totalidad e infinito*. Sígueme, Salamanca
- Liotard, Jean-François (1979): *La condición postmoderna*. Cátedra, Madrid.
- Löwy, Michael (2002): *Walter Benjamin. Aviso de incendio*. Buenos Aires: F.C.E.
- Martínez Bonafé, Jaume: “*La pedagogía de las competencias ¿una nueva obsesión eficientista?*”, en revista *Con-Ciencia Social*
- Mate, Manuel Reyes (2006): *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin “Sobre el concepto de historia”*. Madrid: Editorial Trotta.
- Mate, Manuel Reyes (2007) : *Luces en la ciudad democrática. Guía del buen ciudadano*. Editorial Pearson Alhambra. Madrid.

- Molinuevo, José Luis (2006): *La vida en tiempo real. La crisis de las utopías digitales*. Edit. Biblioteca Nueva. Madrid.
- Naredo, José Manuel (2006): *Raíces económicas del deterioro ecológico y social. Más allá de los dogmas*. Edit. Siglo XXI.
- Pérez Gómez, Angel (2007): “*Reinventar la escuela, cambiar la mirada*”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº368.
- Perrenoud, Philippe (1995): *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes*. Universidad de Ginebra. Disponible en “www.suatea.org”
- Puelles Benítez, Manuel de (2007): *¿Pacto de Estado?: la educación entre el consenso y el disenso*. En *Revista de Educación*, nº 344, sepbre-dicbre, 2007. MEC. Madrid.
- Rancière, Jacques (2004): *Malaise dans l'esthétique*. Éditions Galilée, Paris.
- Rendueles Olmedo, Guillermo (2004): *Egolatría*. KRK, Oviedo.
- Rial Ungaro, Santiago (2003): *Paul Virilio y los límites de la velocidad*. Edit. Campo de Ideas, S.L.
- Rozada, José María (2002): “*Las reformas y lo que está pasando. (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado)*.” *ConCiencia Social*, nº 6.
- Sassen, Saskia (2001): *La ciudad global: Nueva York, Londres, Tokio*. Buenos Aires: Edit. Eudeba.
- Sassen, Saskia (2007): *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires, Katz, 2007.
- Sennet, Richard (1998): *La corrosión del carácter*. Anagrama.
- Sennet, Richard (2006): *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sloterdijk, Peter (2000): *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.
- Sloterdijk, Peter (2003): “*Experimentos con uno mismo*”. Valencia: Pre-textos.
- Tiana Ferrer, Alejandro (2007): *A la búsqueda del consenso en educación. La experiencia de la LOE*. En *Revista de Educación*, nº 344, sepbre-dicbre, 2007. MEC. Madrid. Página 83-101.
- Varela, Julia (1992): *Revista de Educación*, nº 298, de mayo-agosto de 1992. Madrid: MEC
- Vattimo, Gianni (1994): *La sociedad transparente*. Paidós, Barcelona
- Virilio, Paul (1998): *Estética de la desaparición*. Anagrama. Barcelona.
- Virilio, Paul (2005): *Lo que viene*. Arena Libros, Madrid
- Wahnón, Sultana (1995): *Lenguaje y literatura*. Octaedro, Barcelona.
- Zizek, Slavoj (2002): *¿Quién dijo totalitarismo?*. Pre-textos.
- Zizek, Slavoj (2005): *Contra los derechos humanos*. New Left Review, número 85. Editorial Akal.
- Zizek, Slavoj (2006): *Órganos sin cuerpo. Sobre Deleuze y consecuencias*. Valencia: Pre-textos.

NOTAS