

La Educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades

Education in postmodern society: Challenges and opportunities

Cristóbal RUIZ ROMÁN
Universidad de Málaga

Recibido: Febrero 2009

Aceptado: Noviembre 2009

Resumen

La postmodernidad es una tendencia social actual. Si bien sus orígenes están relacionados con la aparición de una nueva corriente artística, (Postmodernismo), los principios que inspiran este arte se han traspasado al mundo de las ideas, (Postmodernidad), y desde ésta han calado en lo que podemos denominar cultura social, (Condición Postmoderna). Por ello es preciso que lejos de obviar esta condición postmoderna la estudiemos e interpretemos, con el fin de conocer la realidad donde hemos de realizar un planteamiento educativo.

Este artículo aportará claves para interpretar una realidad socioeducativa marcada por la postmodernidad. Ese es el objetivo que aquí nos hemos propuesto. Para alcanzarlo partiremos de los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las características claves de la condición postmoderna que impregnan nuestra sociedad?; ¿cuál es el tipo de ser humano y sociedad que propician esta corriente?; ¿cómo afectan los valores postmodernos a la función de la escuela?

Para abordar tales cuestiones analizaremos las principales características de la condición postmoderna. Posteriormente veremos las implicaciones axiológicas que la Postmodernidad tiene en la educación y la escuela, así como los posicionamientos que pueden tomar los profesionales de la educación ante tales implicaciones.

Palabras Claves: Postmodernidad y valores, retos educativos de la sociedad contemporánea, valores y función educativa de la escuela.

Abstract

Postmodernity is a current social trend. Although its origins are associated with the rise of a new artistic movement (Postmodernism), the principles that inspired this art have broken through to the world of ideas (Postmodernity), and from this point they have had a profound effect on what we could call social culture (Postmodern Condition). For this reason, professionals in the field of education, rather than ignore this postmodern condition, must study and interpret it, in order to discover the reality in which we have to carry out our educational intervention.

This article will provide some keys to interpreting a socio-educational reality marked by postmodernity. That is our objective here. To achieve that objective, we will start by posing the following questions: what are the key features of postmodern philosophy that pervade our society? what kind of human being and society are conducive to this trend? how do postmodern values affect the school's function and how can they be tackled?

In order to deal with such questions, we will analyse the main features of the postmodern condition. We will then observe the axiological implications of postmodernity in education and at school, and we will hear what the professionals in the field of education have to say about such implications.

Key Words: Postmodernity and values; educational challenges of contemporary society; school's educational function and values.

De la Modernidad a la Postmodernidad: algunos comentarios introductorios

Como vamos a ir viendo a lo largo de estas páginas, no existe una definición exacta y definitiva sobre el término postmodernidad. (Gimeno, 2002; Pérez, 1994; Ayuste y Trilla, 2005; Barrio, 2008). En lo que sí hay acuerdo entre todos los teóricos postmodernos es que la época contemporánea es lo bastante distinta a la etapa moderna como para justificar su descripción como condición postmoderna (Carr, 1996). Se define ésta como una tendencia social, más o menos clara. Un nuevo modo de pensar y sentir de las personas que en este ensayo iremos viendo cómo afecta a la forma en que vivimos la familia, la amistad, la educación, el trabajo, el tiempo libre, la participación política y la solidaridad... Aparece presente en todos los campos de la vida social: desde los anuncios hasta los libros más filosóficos, pasando por las canciones de moda, los programas de televisión, el cine, las ONGs, los partidos políticos,... Se alimenta de la vida y, a la vez, se hace cada vez más influyente a través de los medios de comunicación (Lipovetski, 1990).

Mientras que algunos teóricos postmodernos consideran que la postmodernidad rompe radicalmente con la modernidad y supone una forma totalmente nueva de configurar la cultura, para otros teóricos existen continuidades y discontinuidades entre la época moderna y la postmoderna. Por lo tanto, unos interpretan que la postmodernidad trae el fin de la modernidad, mientras que para otros la postmodernidad no es más que una evolución de la propia modernidad. No obstante, como se puede observar, en lo que sí coinciden unas u otras posturas es en definir lo postmoderno en relación a lo moderno. Por lo tanto, veamos en primer lugar qué es, o a qué se le ha llamado *modernidad*:

- Por una parte, la modernidad se basa en la confianza ciega en La Razón. El ser humano confía en hacer las cosas por sí mismo, dominar la naturaleza y su propio destino, sin tener que recurrir a explicaciones irracionales. En efecto, en la modernidad se confía en que los seres humanos a través de la razón pueden construir formas de convivencia y relación social basadas en el consenso y la negociación, a diferencias de épocas anteriores, en donde el dogma religioso, el poder aristocrático, la arbitrariedad del privilegio o el peso de la tradición imponían otras formas de relación humana. Este supuesto de partida supuso cambios y giros de gran calado: se afirmó la ciencia frente a la religión y las leyes naturales frente a la arbitrariedad moral. Así pues, la característica más definitoria de la modernidad es, sin duda, la apuesta decidida por el imperio de la razón como el instrumento privilegiado en manos del ser humano que le permite ordenar la actividad científica y técnica, el gobierno de las personas, y la administración de las cosas, sin el recurso a fuerzas y poderes externos o sobrenaturales (Pérez, 1994).
- Por otra parte, la modernidad hace referencia a la confianza ciega en el progreso continuo de la humanidad. El ser humano, con la esperanza puesta y fundamentada en su capacidad intelectual, espera un futuro mejor. Se tiene pues, una inquebrantable fe en las propias capacidades intelectuales de la persona para favorecer constantemente el desarrollo humano, técnico y científico.
- Por último, la creencia sin sombras en el imperio de la razón que caracteriza a la modernidad ha conducido a ir buscando “la verdadera forma ideal de lo ‘bello’

(estética), y la forma auténtica ‘del Bien’, es decir, de los valores éticos” (Ibáñez, 2005, p. 29), a ir definiendo un único modelo válido de desarrollo y comportamiento humano. En síntesis, a imponer como privilegiada, única o verdadera, una forma particular de racionalizar la civilización.

¿Qué aporta la *post*-modernidad a la modernidad? El prefijo *post*- parece en principio indicarnos que, de alguna manera, la postmodernidad deja atrás la modernidad. Ahora bien, ¿en qué? La postmodernidad aparece asociada a un generalizado escepticismo y un acusado desencanto sobre la supuesta omnipotencia de la razón. Esto quiere decir que hay una quiebra en esa confianza en que la racionalidad pueda guiarnos infaliblemente hacia un progreso continuo. Como nos indica Vattimo siguiendo a Lyotard la racionalidad de lo real ha sido refutada por Auschwitz; la revolución proletaria ha sido refutada por el hacer de Stalin; el carácter emancipatorio de la democracia ha sido cuestionado por el mayo del 68; la validez de la economía de mercado por las crisis recurrentes del sistema capitalista. (Vattimo, 1991). Una mirada en perspectiva al siglo XX que terminó y al siglo XXI que estamos iniciando podría darnos una idea de los motivos: las dos guerras mundiales; los Vietnam, Afganistán, Irak, Chechenia, Bosnia y las innumerables e interminables *guerras olvidadas* por todo el mundo; los holocaustos y la amenaza nuclear; el cada vez mayor abismo entre países ricos y pobres, el drama de la inmigración y la aparente inoperancia de los organismos internacionales; las vulneraciones de los derechos humanos, los fundamentalismos y la corrupción a todos los niveles; la explotación salvaje de los recursos naturales y la galopante destrucción del medio ambiente y finalmente, la crisis económica y financiera global que estamos viviendo en este inicio de siglo XXI.

En estos excesos, que ha acarreado la civilización racional-moderna, se basan los postmodernos para proclamar que hay que dejar atrás la modernidad. Pero a la hora de entender cómo dejar atrás la modernidad es cuando surgen las diferentes posturas postmodernas de las que hablábamos antes (Vattimo, 1991; Ayuste y Trilla, 2005; Ibáñez, 2005). Nosotros trataremos de sintetizarlas en dos:

1. Para algunos, como Habermas, la postmodernidad actuaría como una corriente crítica de la modernidad, señalaría sus límites en orden a reformar, reformular sus propuestas (Vattimo, 1991), relativizando el papel de la razón. Por lo tanto, podríamos hablar de un *postmodernismo reformista* que desea corregir los excesos y debilidades de la racionalidad que hemos visto que se dan en la etapa de la modernidad.
2. Pero otros, como Nietzsche o Heidegger, van aún más allá, y realizan una crítica radical que desea acabar con esta racionalidad instrumental que ha marcado al mundo occidental en los últimos siglos (Finkielkraut, 1987; Rorty, 1982, Vattimo, 1991, 1996). La postmodernidad sería, para éstos, instalarse en el desencanto en La Razón, como fin del proyecto moderno, buscando otros parámetros sobre los que construir la sociedad. A esta segunda postura podemos denominarla *postmodernismo crítico-radical*.

Hacia un esbozo de la corriente Postmoderna

Aún con el riesgo de no lograr una descripción definitiva de este fenómeno, vamos a exponer los principales rasgos de la postmodernidad que ofrezcan un perfil lo más nítido posible de esta nueva interpretación de la vida.

Desencanto y quebranto de la razón

Basados firmemente en la racionalidad, el hombre de la modernidad ha tratado de construir un mundo más próspero y más justo. Sin embargo, la ilusión puesta durante la modernidad en la razón y en el conocimiento científico como el gran constructor-salvador del mundo ha defraudado. Así la Ciencia amenaza con monstruosas armas biológicas, clonaciones de seres humanos, al tiempo que muchos de sus avances, como vacunas y medicamentos, no son universalizados a toda la población del tercer mundo por mor de intereses económicos; la Técnica ha creado grandes armas nucleares que podrían acabar con toda la población del planeta; la Política y la Economía han perdido credibilidad no sólo por los casos de corrupción o por la actual crisis económica que estamos viviendo, sino porque cada vez va existiendo más desigualdad social, más diferencias entre la cantidad de ricos y pobres y entre las condiciones de vida de los mismos. Así pues, los progresos a los que ha conducido la racionalidad de la modernidad están siendo acompañados de aspectos muy negativos, al tiempo que es un progreso que es utilizado, a veces, como forma de control, de modo que como afirma Vattimo (1996) “la organización técnica, científica y económica del mundo culminan en el establecimiento de un dominio que en el fondo es de tipo militar” (p.38).

La razón “fuerte”, pura y dura propia de los sistemas filosóficos precedentes, ha conducido a la humanidad a grandes desastres durante el siglo XX y lo que transcurre del XXI. Así pues, la nota más característica de la postmodernidad, sin duda, es ésta: el desencanto y el quebranto de la racionalidad como instrumento único y fundamental sobre el que vertebrar la civilización, la vida y las relaciones entre los seres humanos.

A consecuencia de este desencanto por la racionalidad surge un rechazo por parte de los teóricos postmodernistas de los sistemas de explicación totalizadores, llamadas también “metanarrativas”, o metarrelatos en términos de Lyotard (1989). La postmodernidad rechaza las grandes ideologías, los grandes relatos que pretenden explicar la realidad porque rechaza que un relato contenga la Verdad Absoluta, y porque hoy conocemos demasiados fracasos históricos de las grandes ideologías o metarrelatos como para afirmar con seguridad donde está el ideal a seguir. En el continente ilustrado se dieron dos guerras mundiales, las ideologías marxistas han generado dictaduras y pobreza, el capitalismo permite convivir el derroche y la miseria, al tiempo que en el 2008 ha generado una crisis económica mundial sin precedentes. Todo esto es una manifestación expresiva de cómo las metanarrativas, en su dimensión más política y social, se han vuelto en contra de la humanidad. Y es que las ideologías que pretenden dar una explicación totalizadora de la realidad, se han amparado en La Razón, para fundamentar que han alcanzado La Verdad definitiva, y por lo tanto no cuestionan sus propios discursos o relatos. Encumbrada la Razón a la categoría de nuevo dios, estos “megarrelatos ideológicos” entienden que sus hallazgos son absolutos y por lo tanto carece de sentido el criticarlos, por cuanto se niega la posibilidad de errar.

Así pues, las grandes interpretaciones de la realidad, los grandes proyectos, ideologías que pretendían constituir una explicación integradora y totalizadora de la realidad cada vez gozan de menos adhesión en la sociedad postmoderna. Hoy en día, en la sociedad postmoderna de occidente se “pasa” de las grandes ideologías, los partidos políticos, los movimientos obreros y sindicales que en otros momentos movilizaron y cambiaron el mundo. Los fracasos y desencantos generados por los grandes relatos ideológicos hacen que ya no existan razones fuertes para convencer e ilusionar en la sociedad postmoderna.

La crítica feroz que hace la postmodernidad al imperio de la razón ha puesto en evidencia los excesos y abusos llevados al amparo de la racionalidad. Por eso, autores como Nietzsche y Heidegger nos invitan a construir nuestra incipiente civilización descartando el proyecto moderno de fundamentar nuestra cultura, nuestras vivencias morales, nuestros credos religiosos sobre unas bases filosóficas, ideológicas o religiosas inexpugnables, y nos piden que nos libremos de la neurosis cartesiana que va inextricablemente unida a la búsqueda de la certeza absoluta, a la búsqueda de valores espirituales eternos. (Rorty, 1982).

“Puesto que la noción de verdad ya no subsiste y el fundamento ya no obra, pues no hay ningún fundamento para creer en el fundamento, ni por lo tanto creer en el hecho de que el pensamiento deba ‘fundar’ ” (Vattimo, 1996, p. 148), la postmodernidad relativiza el racionalismo como preferente e infalible instrumento con el que vertebrar la civilización¹, los modos de vida y el progreso, al tiempo que deja la puerta abierta a otros parámetros (las emociones, la experiencia, la alteridad) que puedan ayudar a vertebrar los modos de vida y el progreso (Bauman, 2004). Así, la postmodernidad nos libera de los abusos de la razón, de un fundamentalismo racionalizante, que no pocas veces ha contribuido a alimentar y mantener ideas, principios, modos de vida y verdades que se tenían por incuestionables y cuya finalidad última era el dominio, la coacción y el poder sobre el otro: (machismo, clasismo, capitalismo...) Frente al sentido unitario y unifónico de la modernidad, la postmodernidad plantea una multiplicidad de perspectivas, la fragmentación del pensamiento, una amplia gama de enfoques y voces.

Relativismo, Pluralidad y Fragmentación

La negación de que existan relatos ideológicos y verdades irrefutables y absolutas alcanzadas por medio de la razón ha ocasionado la fragmentación y el nacimiento de múltiples verdades. La multiplicidad de verdades hace imposible llegar a una única verdad (Derrida, 1995). Se pierde la universalidad para confirmar la multiplicidad de saberes y lenguajes. Si el saber ya no es universal sino relativo, ya no pueda hablarse de verdad, sino de verdades que no precisan ser legitimadas por las instituciones superiores. (Foucault, 1984; Ibáñez, 2005).

Con ello, se ha auspiciado el respeto a la diversidad y la escucha de gran cantidad de voces, pertenecientes a multitud de culturas, subculturas, grupos sociales minoritarios y personas individuales, y no a una única voz, a un único relato, a una única historia universal. No en vano, autores como Odo Marquard reclaman que no puede ser oída una

¹¹ No en vano, es significativo el hecho de que actores sociales que basaban su papel en el poder de La Razon estén devaluados en la sociedad postmoderna: políticos, filósofos, profesores,...

única voz, un sólo relato y una sólo historia universal, sino que tienen que ser oídas múltiples historias. Para Marquard (2000), más importante que la historia universal, es la réplica diversificadora de ella: una *historia multiversal*. Por ello, la postmodernidad reconsidera la fuerza de la particularidad, las diferentes interpretaciones sobre la realidad, el valor de la multiculturalidad y la reconsideración de “otras voces” desoídas en épocas pasadas.

La crítica postmoderna proporciona un importante servicio teórico y político al ayudar a los “otros” marginados a reclamar sus propias historias y sus propias voces. Al cuestionar el concepto dominante de tradición, el postmodernismo ha desarrollado un discurso sensible al poder que ayuda a los subordinados y a los grupos excluidos a dar sentido a sus propia historias y mundos sociales, mientras que ofrece simultáneamente nuevas oportunidades de producir vocabularios políticos y culturales con los que definir y conformar sus identidades individuales y colectivas. (Giroux, 1991, p. 24).

Por ello, la postmodernidad intenta proporcionar un discurso que sea capaz de transgredir aquellas fronteras selladas por la modernidad y que siguen contribuyendo a la facilitación de jerarquías y privilegios tanto como a la reproducción de discursos hegemónicos y formas de sumisión y dominio.

En este contexto de respeto y ensalzamiento de la pluralidad, la persona en la postmodernidad disfruta de la riqueza que le ofrece una gran diversidad y cantidad de puntos de vistas, modos de vidas, opiniones, creencias e ideas. En efecto, nos ha tocado vivir en una sociedad en que recibimos una avalancha continua de informaciones, conocimientos y estímulos a los que en ninguna otra época se tenía la posibilidad de acceder (Marquard, 2001). En esta sociedad, la dificultad estriba en estructurar y ordenar tal cantidad de conocimientos, informaciones, modos de vida, opiniones y estímulos. Así lo atestigua, por ejemplo, el bombardeo de información y estímulos que nos ofrece internet o los medios de comunicación. En efecto, en la postmodernidad es muy importante el papel que desempeñan las nuevas tecnologías y los medios de comunicación y su irrupción en las sociedades actuales. Tal es así que, por ejemplo Vattimo, en consonancia con Castells, señala que los mass media son los instrumentos que más han contribuido a determinar el paso de nuestra sociedad moderna la postmoderna: sobre todo al ser causa determinante de la disolución de los puntos de vista básicos de los grandes relatos.

Así pues, hemos de advertir que esta “sobredosis” de información fragmentaria, no siempre tiene porqué conducir a un mayor enriquecimiento de los puntos de vistas y criterios de análisis, ni a la conformación de una cultura más rica y plural, sino que puede conducir a una mayor confusión y perplejidad, a una mera acumulación de perspectivas sin estructurar en esquemas de pensamiento. (Pérez, 1997). Y es que las personas en este contexto multiforme y fragmentado tenemos grandes dificultades para hacernos una representación comprensible y crítica del mundo.

Provisionalidad y fugacidad

Al ser puesta en entredicha la razón como instrumento infalible para encumbrar certezas y verdades absolutas, la postmodernidad asume otra característica: la provisionalidad de los hallazgos del pensamiento. Todo lo que hoy es, alguna vez no ha sido y probablemente en el futuro no será. No existen cosas permanentes, puntos invariables (Fontán, 1996). La

realidad entera cambia tan considerablemente como lo va haciendo un lienzo o un pedazo de barro bajo el dictado de la voluntad del artista.

En este contexto, la rapidez, otra de las grandes características de nuestra sociedad, ayudan a que el saber, el conocimiento y la información se hagan efímeros y volátiles. El desarrollo espectacular de la ciencia y la tecnología hace que el conocimiento, la información se produzcan de manera vertiginosa. De esta manera, la provisionalidad del conocimiento y de la información es espectacular. Éste queda obsoleto y se hace volátil debido a la celeridad con la que internet, la ciencia, la tecnología, los medios de comunicación, producen y generan conocimiento e información. Y es que la sociedad cambia de tal manera que continuamente desafía la verdad y la relevancia del conocimiento, tomando constantemente por sorpresa hasta a las personas mejor informadas. (Bauman, 2007).

En este contexto de provisionalidad, todos los ámbitos de la vida se ven envueltos por la inestabilidad y la fugacidad: las cuestiones ideológicas, afectivas, sexuales, familiares, culturales o políticas. En efecto, en nuestra sociedad “se incrementa la velocidad por la que las cosas pasan de moda; lo nuevo se transforma cada vez más rápido, vivimos en un mundo de aceleración del cambio” (Marquard, 2001, p. 72). Así por ejemplo, el contrato temporal y las Empresas de Trabajo Temporal suplanta al contrato estable y a las instituciones permanentes; el periodo de caducidad de las prendas de vestir cada vez se hace más fugaz; los porcentajes de divorcios y separaciones nos hablan de relaciones matrimoniales cada vez menos estables, mientras que los políticos ahora dicen una cosa y mañana te dicen otra, cambiando de principios o políticas en razón de sus propios intereses de perpetuarse en el poder. El sujeto de la postmodernidad no se aferra a nada, no tiene verdades absolutas y sus opiniones y modos de vida son carne de cañón de modificaciones rápidas. Todos los comportamientos pueden cohabitar sin excluirse, todo puede escogerse y sustituirse a placer, lo más operativo como lo más exótico, lo viejo como lo nuevo, la vida simple-ecologista como la vida hipersofisticada, en un tiempo desvitalizado sin referencia estable, sin garantías de estabilidad, sin coordenada mayor (Lipovetski, 1990). Por eso, no es extraño, que esta provisionalidad en la que nos sume la postmodernidad a veces provoque cierta indiferencia, falta de identificación o compromiso con una forma de vida, ideal o relación. Inestabilidad que puede llevarnos a perder o hipotecar el sentido de nuestra existencia o al menos a tener serias dificultades para otorgárselo.

En el enredo del escepticismo

Ya ninguna ideología política es capaz de entusiasmar a las gentes, en la sociedad postmoderna no tienen cabida las grandes ideologías que actúen a modo de ideario colectivo o proyecto histórico movilizador. Todas las instituciones, todos los grandes valores y finalidades que organizaron las épocas pasadas se están vaciando progresivamente de sustancia: una desertión que transforma a la sociedad en un organismo abandonado. La familia, los sindicatos, la iglesia, los partidos, el Estado... ya no tienen capacidad de liderazgo (Bauman, 2004), han dejado globalmente de funcionar como principios absolutos y, en distintos grados, ya nadie cree en ellos, en ellos ya nadie invierte nada.

Esta especie de *nihilismo* carece de tragedia, es un nihilismo “light”, es decir no se vive como un suceso trágico, como algo que preocupe. Lipovetsky afirma al respecto: “Dios ha

muerto, las grandes finalidades se apagan, pero a nadie le importa un bledo. Esta es la alegre novedad.” (Lipovetski, 1990, p. 36).

Sin embargo, el sistema funciona y no por inercia. El desencanto generado por el escepticismo de la postmodernidad, es aprovechado por los “expertos”, los “técnicos” u otros agentes que aprovechan este estado de abandono y desencanto que genera el escepticismo para encargarse de inducir un sentido allí donde sólo reina el desierto de la apatía.

Así el individuo paga un precio al escepticismo. Cuando la propia necesidad de sentido ha sido barrida y la existencia puede asentarse en un escepticismo que anula la aspiración a nuevos valores, el individuo estructura la propia vida en torno a los valores y fuentes de sentido que les son inducidas por aquellos que sí están interesados en promover ciertas fuentes de sentido. De este modo, se erigen las nuevas religiones del siglo XXI, como el consumismo, la apariencia y la autocomplacencia (éstas últimas como medios para activar el propio consumo) (Burbules y Torres, 2005). Así, van emergiendo individuos vacíos y reciclables, que asumen y consumen la continua avalancha de modelos, propuestos por la publicidad y los medios de comunicación. Como en un supermercado, cada cual elige, en el momento, lo que le apetece, lo que le van ofreciendo, lo que le surge y él no ha buscado, o lo que está de moda. Por eso, todos los comportamientos, todas las ideas, pueden cohabitar sin excluirse, todo puede escogerse a placer, lo nuevo y lo viejo, lo sofisticado y lo simple, la vida ecologista con el consumo desenfrenado.

Estos nuevos modelos de vida propuestos por el sistema de consumo se basan en la exaltación de las formas, de las apariencias, de los envoltorios a costa de los significados, de los contenidos, ya sea para ocultar la ausencia de los mismos o para camuflar la superficialidad de los mensajes. La apariencia sustituye a la esencia. La cultura del consumo y la apariencia se convierte en un poderoso eje sobre el que articular la vida que arraiga con fuerza en la sociedad por el atractivo de los estímulos que utiliza.

Así, sin temor a la incoherencia, ni prestar atención al contenido de fondo o a los intereses que puedan haber tras esta cultura del consumo, el postmoderno corre el riesgo de actuar por puro impulso, ninguneando a la razón y haciendo del impulso, pero sobre todo, de quien estimula dichos impulsos, el nuevo dios de nuestra sociedad. En efecto, aunque pueda parecer una paradoja, con esta tendencia a guiarse por lo instintivo, antes que ganar en libertad, se puede estar hipotecando ésta. Sólo es libre la acción espontánea, pero el instinto es mera pulsión originada por un estímulo. Lo más peculiar de nuestro tiempo es ese baile de significados que ha conducido a que el instinto se haya convertido en el patrón de la libertad, con lo que las decisiones y la vida moral basculan del lado de lo involuntario, instintivo, automático, mientras que la reflexión aparece como una impostura. No obstante al actuar instintivamente, el sujeto es sólo agente de su vida. Al actuar voluntariamente, es también autor (Marina, 1992, p. 211).

Al camuflar los contenidos de los mensajes en el bosque lujoso y atractivo de las apariencias externas, los individuos difícilmente pueden incorporar racional y críticamente los valores y modelos que se les proponen (Pérez, 1997). Así, la persona actual queda en un estado de vulnerabilidad ante la fortaleza de los estímulos generados por la cultura de la apariencia. El individuo queda inmerso en una sociedad evanescente y consumista, en la que todo puede comprarse y venderse. Una sociedad en la que el consumo es promovido a

través de la exaltación del culto a la apariencia y a la propia autocomplacencia. En efecto, el culto a la apariencia y a la propia autocomplacencia son presentadas como vías para dar sentido a la propia existencia y como fuente de felicidad. Sin embargo, cuanto más trata de invertirse y consumir en favor del Yo, como objeto de atención, culto y veneración, mayores son la incertidumbre, la ansiedad, la insatisfacción y los interrogantes. El Yo se convierte en un espejo vacío: imposibilidad de sentir, vacío emotivo generado por un identidad confusa que gira en torno al consumo constante de apariencias y modas.²

Narcisismo e Individualismo Vs Alteridad y Solidaridad

Como hemos dicho hasta ahora vivimos sumidos en la fragmentación. La moral está hoy fragmentada, y tras la pérdida de la fe en la verdad, desaparece el criterio sobre el que fundamentar la acción moral. Sin esperar conseguir la unidad propia de un sistema filosófico, sólo se aspira a un saber provisional, a buscar sólo consensos locales y circunstanciales, descartando la posibilidad de alcanzar una interpretación válida, estable y universalizable de la realidad.

Efectivamente, al desintegrarse y fragmentarse, la razón, la historia, el pensamiento, la ciencia... sólo quedan los valores y la moral, que desde la óptica postmoderna también “salta hecha añicos”, dado que carecen de principios, referentes u orientaciones normativas de sujeción. Nos encontramos pues, ante una pérdida de los grandes ideales, que explica la preeminencia de actitudes éticas situacionistas y relativistas, en la que habrá tantas reglas morales como realidades tenga cada uno. Hablamos pues de una moral de lo precario, que ya no juzga a nadie por grandes valores absolutizables a cualquier situación. Hablamos de un moral movida por propuestas concretas, formuladas tentativamente y que no tienen el afán de reivindicarse en moral universal para toda la humanidad, pero que sin embargo sí dan una respuesta específica y precisa a la situación concreta (Bauman, 2004).

El problema lo encontramos cuando tras la pérdida de la fe en el dios-razón, el centro de la acción es el dios-Yo. Cuando “Narciso” es el que toma el relevo como criterio de construcción de la moral, la moral sin duda acabará ahogada y ahogando. Si sólo son las actitudes, sentimientos, o preferencias del ego los que orienten la acción, y sólo son criterios puramente individualistas los que juzguen la misma, habrá tantas reglas morales como necesidades individuales tenga cada uno. Solo valdrá lo que agrada a Narciso. La única gran norma moral será la que hace poco proclamaba una de las grandes obras maestras de la factoría norteamericana Disney: “*Hakuna matata, vive y sé feliz*”.

Por eso, en la postmodernidad, ante este narcisismo surgen planteamientos críticos que reclaman la necesidad de buscar en el “Otro” un aliado indispensable que saque al sujeto de su propio egocentrismo, de su propia mismidad. La construcción de la moral, de la identidad, desde uno mismo es muy pobre, el sujeto egocéntrico acaba empobrecido, ahogado en su propia mismidad. Para Levinas, la mismidad supone un encadenamiento a si

² Estrechamente vinculado a esta situación se encuentra la concepción de lo efímero, el cambio y la originalidad como un valor permanente e incuestionable. La vida económica y profesional contemporánea exigen no sólo adaptarse a la nueva situación, sino prepararse para vivir permanentemente adecuados a las exigencias del proceso de cambio continuo, que produce un mercado no tanto para satisfacer necesidades, sino para obtener beneficio provocando el consumo impulsivo ilimitado a base de continuas y efímeras novedades. (Pérez, 1997)

mismo en el que yo se ahoga en sí mismo, escuchando sólo la locura de su deseo, de su interés sólo tiene la preocupación de sí mismo (Levinas, 1987).

Ante el problema de la *mismidad*, la *alteridad* se brinda como referente sobre el que construir la moral. Una moral que, desde la alteridad (desde el “Otro”), se verá enriquecida por otros puntos de vista, por otros modos de vida, por otros criterios morales. “En el mundo sólo el rostro de los demás pueden separarme efectivamente de mí mismo y hacerme conocer aventuras que no sean odiseas (...) De manera que el rostro del otro es doblemente saludable en la medida que libera al yo de sí mismo y en la medida en que lo desembriaga de su complacencia y de su soberbia” (Finkielkraut, 1999, p. 25).

En definitiva, en la postmodernidad, tras la pérdida de la fe en alcanzar una única verdad moral mediante la razón se erigen dos grandes referentes morales que conforman sendas opciones para convertirse en el eje sobre el que vertebrar la acción moral: Yo y el Otro. Tomados como únicos referentes pueden llegar a generar individualismo y Narcisismo (en el caso del Yo) o dependencia en el caso de tomar exclusivamente el criterio del Otro como referente desde el que tomar las decisiones. Por eso, se hace necesario encontrar un equilibrio en que el propio sujeto (yo) sea agente-creador de la acción moral teniendo siempre como punto de referencia al Otro.

La Pedagogía en la Postmodernidad

Hegemonía y educación en la modernidad

La escuela de occidente hunde sus raíces en la pretensión ilustrada y moderna de ofrecer un espacio objetivo y neutral de igualdad de oportunidades, donde todos los individuos independientemente de sus peculiares condiciones de origen económico, social, cultural o sexual puedan acceder a la cultura pública universal. Esto conduce al diseño de una institución pública, gratuita y obligatoria, que confía en la objetividad y asepsia de la racionalidad moderna como criterio con el que demarcar qué contenidos, valores deben formar parte de esa instrucción universal.

Sin embargo, la razón llega a convertirse en la modernidad en el nuevo tótem con el que alzar significados culturales a la categoría de universales o absolutos. El racionalismo absoluto de la modernidad, hace estragos en el sistema educativo. Así por ejemplo, el delimitar o empaquetar en el currículum unos contenidos académicos dados como científicos y universalmente valioso –pero paradójicamente completamente asignificativos para que el individuo pueda interpretar su vivencia y experiencia cotidiana con la realidad–; la creación de un currículum oficial y oficioso en el que se privilegian los significados o referentes culturales de unas comunidades sobre los de otras; la proliferación de una prácticas profesionales docentes en las que predomina la realización de acciones funcionariales, pero donde a los docentes se les coarta la posibilidad de generar espacios y tiempos que hagan posible la confrontación respetuosa y el enriquecimiento entre significados de distintas culturas, son, a mi entender, algunos de los males que las desviaciones de la modernidad ha traído a la institución escolar contemporánea. Son, sin duda, otras formas de utilizar el “dios-razón” para universalizar, adoctrinar, negar la subjetividad u obstaculizar el desarrollo de una escuela capaz de albergar la diversidad, una escuela en la que “la subjetividad humana se pierde en los mecanismos de la objetividad científica” (Vattimo, 1996, p. 36).

La escuela ha sido, y en ocasiones lo sigue siendo, un escenario de este uso desviado de la racionalidad. Y es que, el modelo educativo de la modernidad, basado en la razón como herramienta con la que descubrir la verdad absoluta, ha ido configurando y delimitando los objetivos y contenidos que debían ser transmitidos en la escuela. En estas escuelas, los alumnos tienden a asimilar las verdades y contenidos que les son transmitidas. Dichas verdades, por un lado, en su mayoría resultan asignificativas e inservibles para que el alumnado las conecte y le sirvan para interpretar racional y críticamente sus experiencias y realidades cotidianas; y por otro lado, dichas verdades suelen mostrar una visión sesgada y parcial de la realidad, que sin embargo, habitualmente se suele presentar como verdades fundamentales para la vida que no dejan lugar a otros saberes (Esteve y Vera, 2001).

Mucho tiempo hemos pensado que la esencia del aprender residía en aquello que se transmitía: un contenido objetivo, formalizado, que se debía transmitir con autoridad y neutralidad. En la modernidad, ésta es la imagen tradicional del aprender. Lo que se da a aprender, en la modernidad, es un saber atrapado con autoridad y transmitido con neutralidad, un saber por el que el aprendiz transita ordenadamente sin ser atravesado por la aguda flecha de la palabra del libro que se lee. Es un saber que ya no 'sabe', porque a nada 'sabe' en realidad. Un saber sin 'sabor'. (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 153).

Esta desubstanciación del saber está provocada por la concepción instrumental y tecnócrata de la racionalidad (Deleuze y Guattari, 2001) y además termina arrojando a los maestros al rol de técnicos. Como afirma Labarre (1992) el problema con esta perspectiva es que promueve un modelo tecnocrático de la enseñanza y tiende a ocultar el contenido ético de los problemas instructivos. De esta forma, los maestros y educadores quedan relegados a utilizar sus capacidades mentales y racionales para transmitir los objetivos y contenidos que “les vienen desde arriba”: (administración, editoriales o expertos) sin poner en tela de juicio el sentido y la función que tienen y van a desempeñar dichos objetivos y contenidos.

Aunque afirmamos contar con una educación democrática, la realidad es muy diferente: tenemos un modelo educativo colonial, muy elaborado, y diseñado fundamentalmente para formar a los maestros con métodos que devalúan la dimensión intelectual de la enseñanza. El objetivo principal de este modelo colonial es continuar discapacitando a los maestros y estudiantes, de forma que caminen irreflexivamente a través de un laberinto de procedimientos y técnicas. (Chomsky, 2001, p. 10).

Efectivamente, los profesionales de la educación corremos el riesgo de no ser muy conscientes del ‘funcionarismo’ en el que podemos vernos abocados, del abandono negligente de nuestros derechos y deberes democráticos, de no ejercer nuestra capacidad de racionalidad crítica, a partir de la cual discernir y reflexionar sobre el modelo de sociedad y de persona que estamos contribuyendo a construir.

El técnico no investiga, no descubre leyes científicas sino que aprende las derivaciones normativas que hace el ingeniero, incorpora las rutinas, las recetas, las reglas de intervención y las aplica a la práctica. El maestro que se concibe como un simple técnico no tiene que acceder al conocimiento científico, sino simplemente a las derivaciones prácticas del mismo, asimilando sus características y desarrollando las capacidades y habilidades requeridas para ponerlas en práctica. Como lógica consecuencia de este enfoque se deteriora la consideración social del maestro, subordinado al científico (Pérez Gómez, 1993, p. 11).

Cuando el maestro y el educador quedan postergados al rol de técnico, que utiliza su pensamiento exclusivamente para poner en marcha los medios oportunos que permitan alcanzar unos fines ya preestablecidos por otros, el potencial re-creativo que tiene el profesional de la educación queda inmolada. La situación resulta aún más gravosa, si pensamos que de este modo no sólo es el maestro o el educador individualmente los que pierden capacidad de re-creación, sino que es la misma sociedad, a través de sus representantes, los trabajadores responsables de la educación, la que pierde control democráticos de las instituciones.

En este sentido, la función educativa de la escuela exige la suficiente independencia intelectual tanto por parte del profesorado como del alumnado para mantener una actitud crítica ante los influjos socializadores, así como para poder resistir y recrear cuando resulten necesarios los significados e ideas impuestas por la mayoría de la sociedad.

Fragmentación, caos y educación postmoderna

Los excesos de la modernidad desembocaron en una racionalidad fundamentalista. Esto ha hecho que la postmodernidad desconfíe de que la razón pueda legitimar una única visión o interpretación de la realidad. La heterogeneidad y cantidad de planteamientos ante un único pensamiento totalizador es uno de los logros de la crítica que se ha realizado desde los planteamientos postmodernistas a la modernidad racionalizadora. Así pues, en la sociedad postmodernista nos encontramos antes una avalancha de informaciones y significados que por su cantidad y diversidad hemos de considerarla en sí misma enriquecedora.

Sin embargo, la alternativa ante un racionalismo uniformizador, en forma de sobreinformación caótica y anárquica, no puede calificarse como una alternativa a seguir sin más. “Cuanto más amplio y abierto es el horizonte, más expectativas y posibilidades se abren al conocimiento, al intercambio y a la acción, pero al mismo tiempo mayor es la indefinición, desorganización y caos del perfil que presenta la realidad actual”. (Pérez Gómez, 1998, p. 130) En efecto, la pluralidad y saturación de información, unidas al *síndrome de la impaciencia* (Bauman, 2007) que padece nuestra sociedad actual, no dejan espacio ni tiempo para la reflexión personal y compartida, para pasar de la información al conocimiento. La información “pasa a ser conocimiento cuando tienen un sentido para quien lo adquiere; lo cual significa que ilumina algo nuevo, lo hace de otra forma o con un tipo de comprensión más profunda, lo que ya se conoce por experiencia previas. Es decir, se precisa engarzar la información proporcionada con la previamente existente, contextualizándola subjetivamente”. (Gimeno, 2001, p. 220).

En este aspecto, es donde creo que reside el papel fundamental de la educación. Y es que las instituciones educativas, lejos de competir en la era de las nuevas tecnologías con otros agentes de difusión y propalación de información mucho más potentes, ha de caracterizarse fundamentalmente por ser agentes que ayuden a los educandos a dar sentido, interpretar, contextualizar y criticar dicha información, más que ser primordialmente transmisores de información. Y es que los procesos de transmisión de información por sí mismos no se caracterizan por su componente crítico. En efecto, la esencia del proceso de aprendizaje no radica en la mera transmisión y reproducción de conocimientos estáticos e irrefutables, sino más bien, la capacidad de transitar y traspasar dichos contenidos (confrontarlos, reflexionarlos, aceptarlos, rechazarlos o recrearlos...).

Los significados culturales que se trabajan en la escuela, son contenidos que deben ser reflexionados, no deben ser unos dogmas que se tengan que respetar escrupulosamente –como si actuaran a modo de prisión para profesores y alumnos–, pero tampoco deben convertirse en una avalancha de conocimiento que genere caos, desconcierto, perplejidad y sensación de desorientación. Por eso, es necesario provocar la reconstrucción del conocimiento. Que el educando reconstruya, de modo relativamente autónomo, el conocimiento que le es dado. Un conocimiento que bien sea ofrecido en forma de conocimiento objetivo y verdad revelada, o bien sea ofrecido como catarata de información fragmentada que nos inunda por su diversidad y abundancia, debe ser reinterpretado, reconstruido y organizado de manera crítica por parte del propio educando.

Pluralidad y educación para la diversidad

En conexión con el hecho de la fragmentación del que hasta ahora hemos estado hablando, el saber postmoderno afina nuestra sensibilidad ante las diferencias y el pluralismo.

Este hecho pensamos que ha traído algunas consecuencias positivas a la escuela. Así la cultura postmoderna ha roto con las “recetas” y las “intervenciones universales” para todo contexto educativo por las que la modernidad apostaba. De ésta manera desechados los moldes, la postmodernidad se abre a una cultura plural, en la que la escuela ha de dar respuesta a una realidad multicultural y con fuertes desigualdades sociales. Ya no es suficiente con hacer universalizable y accesible la educación para todos, sino que la educación debe atender a la diversidad para ofrecer igualdad de oportunidades. Por eso, la tendencia que nos trae la postmodernidad a la escuela es la de apostar por la Atención a la Diversidad; por hacer flexibles y adaptables las estrategias de aprendizaje a las características de los educandos; por acercar el conocimiento a sus intereses y necesidades; por considerar cada aula –incluso dentro del mismo centro– como un lugar idiosincrásico y ecológico de aprendizaje. Por lo tanto, ha sido en este contexto postmoderno, donde la escuela ha recibido su empuje final. Este proceso ha resultado positivo para la escuela por cuanto ha propiciado que no se de por hecho que a todos los alumnos haya que ofrecerle una única respuesta, es decir se vea la necesidad de atender a la diversidad.

Todo esto creemos que contribuye notablemente a reducir las desigualdades sociales, culturales,... siempre y cuando se pacten unos mínimos educativos que garanticen la no generación de mayores desigualdades, es decir siempre que la Atención a la Diversidad sea compaginada con la Comprensividad. Así pues hay que apostar para que desde la escuela se compagine la atención a la diversidad con la comprensividad. Es necesario combinar lo universal con lo particular; lo común con lo particular; un currículo que fortalezca lo común, lo propio que nos une como ciudadanos iguales, con otro que, específicamente atienda a las diferencias y respete la libertad; el proyecto de la modernidad –ilustrar a la población con los mismos conocimientos para aumentar los niveles de igualdad y su emancipación– con las correcciones y consideraciones que el pensamiento postmoderno, que cuestiona con acierto algunos de los excesos de la modernidad, así como buena parte de sus carencias.

Relativismo, ética y educación para la convivencia

La escuela obligatoria que, como ya hemos visto, nace como una institución primordialmente moderna, y cuya función inicial es la transmisión y universalización de una serie de conocimientos, parece que pierde una de sus grandes razones de ser en la sociedad de la información. De igual manera, en la heterogénea y fragmentada sociedad postmoderna en la que no es posible un único referente conceptual, ético, epistemológico, parece que la escuela ha perdido el norte y por ello vive en unos momentos de desconcierto.

De esto, tenemos noticias todos los días, cuando los grandes problemas surgidos de la diversidad que aglutina la escuela, generan conflictos, problemas de comunicación educador-educando, e incluso violencia... que hace levantar las voces de la sociedad hacia la escuela. La escuela moderna, que tradicionalmente ha ejercido su función desde una monocromática ética de principios y verdades absolutas, no puede encontrar respuestas a conflictos derivados de la diversidad que aglutina.

La salida a esta situación, no parece consistir, como se propone desde ciertos paradigmas epistemológicos y éticos, en re-conquistar una sociedad y una escuela con grandes valores, universalmente aceptados, que sustenten un modelo educativo que de nuevo *instruya* a los alumnos en dichos valores considerados absolutos y universales. La heterogeneidad y multiculturalidad que caracterizan nuestras sociedades industrializadas, y que cada vez más lo hará en una sociedad globalizada que evoluciona a un ritmo vertiginoso (Burbules y Torres, 2005), nos ha de impulsar a la búsqueda, no tanto de una ética que se base en principios estáticos, sino hacia una ética basada en unos procedimientos, que posibiliten el dinamismo y la interacción entre la diversidad y relatividad de principios y valores. Procedimientos que faciliten el diálogo para entender los presupuestos ajenos y contrastar las propias elaboraciones, detectar y enfrentar las contradicciones, distorsiones y malentendidos que aparecen inevitablemente en los procesos de comunicación intra e intercultural. (Pérez, 1998).

Esta ética no suprime el conflicto de valores, sino que permite el diálogo, la comprensión y la tolerancia de la pluralidad. Esta ética facilita el contraste de pareceres y de experiencias entre los individuos y las culturas, aunque “no garantiza el éxito de dichas negociaciones; incluso podría hacerlas más difíciles y agregar algunos obstáculos en el camino” (Bauman, 2004, p. 43). Desde esta ética es necesario mantener el compromiso socrático con el libre intercambio de opiniones, con el compromiso platónico de la posibilidad de un acuerdo universal –una posibilidad asegurada por doctrinas epistemológicas como la teoría platónica de la reminiscencia, o la kantiana de la relación entre conceptos puros y empíricos. (Rorty, 1996)

Para generar un contexto que favorezca un debate colectivo enriquecedor, hay que ofrecer la oportunidad de que nuestros alumnos vivan la experiencia del “otro”. Y es que desde el desconocimiento y el anonimato, el otro se encuentra más allá del espacio social desde el que se puede generar la moral (Bauman, 2004). Por ello, es importante propiciar en el alumnado encuentros con los otros, experimentando que podemos comunicar y ser comunicados, enriquecer y ser enriquecidos. Pero sin duda esto es importante que lo asumamos todos los miembros de la comunidad educativa.

Así, es necesario que todos, sujetos y comunidades, seamos capaces de descentrarnos, de extrañarnos, de mirar al “otro” que hay en “mí” o como expone Machado en *Proverbios y Cantares III*: “Busca en tu espejo al otro, al otro que va contigo”. Fomentar actitudes de acercamiento y co-responsabilidad desde la “otredad” y la “mismidad”. Actitudes que deben impregnar desde el diseño de las programaciones y proyectos más formales, hasta todos nuestros pequeños, y a primera vista insignificantes, actos, actitudes, hábitos, lenguaje, costumbre de trabajo en el aula y en el centro.

La cultura de la colaboración tiene dos aspectos fundamentales que se implican mutuamente en todo proceso educativo: por un lado el contraste cognitivo, el debate intelectual que provoca la descentración y la apertura de la diversidad; por otro el clima afectivo de confianza que permite la apertura del individuo a experiencias alternativas, la adopción de riesgos y el desprendimiento personal sin la amenaza del ridículo, la explotación, la devaluación de la propia imagen o la discriminación. (Pérez, 1998, p. 172).

Efectivamente, para que todos los miembros de la comunidad educativa participen realmente en la construcción y desarrollo de un proyecto común es necesario crear nuevos espacios y ámbitos de relación de padres, profesores y alumnos. Espacios en los que el clima de confianza y respeto mutuo ayude a poner en crisis los propios esquemas, ideas y valores.

Referencias bibliográficas

- AYUSTE, A. Y TRILLA, J. (2005). “Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación” en *Revista de Educación*, núm. 336. pp. 219-248.
- BÁRCENA, F. Y MÈLICH, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- BARRIO, J.M. (2008). “Sobre la llamada educación postmoderna”, en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 241. pp. 527 – 537.
- BAUMAN, Z. (2004). *Ética postmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BAUMAN, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BURBULES, N. Y TORRES, C. (2005). *Globalización y educación. Manual crítico*. Madrid: Popular.
- CARR, W. (1996). *Una Teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- CHOMSKY, N. (2001). *La deseducación*. Barcelona: Gedisa.
- DELEUZE Y GUATTARI, (2001). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- DERRIDA, (1995). *Dar (el) tiempo*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J.M. Y VERA, J. (2001). *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- FINKIELKRAUT, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- FINKIELKRAUT, A. (1999). *La sabiduría del amor*. Barcelona: Gedisa.
- FONTÁN, M. (1996). “Arraigos personales portátiles o formación de la subjetividad. Educar en la época tecnoartística del mundo” en García Hoz, V (dir.) *Enseñanzas artísticas y técnicas. (Tratado de educación personalizada)*. Vol.18. Madrid: Rialp.
- FOUCAULT, (1984). *Hermeneútica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- GARCÍA ROCA, J. (1993). *Las Constelaciones de los jóvenes. Síntomas oportunidades, eclipses*. Barcelona: CyJ.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002). "El futuro de la educación desde su controvertido presente", en *Revista de Educación*, núm. Extraordinario. pp. 271-292.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- GIROUX, (1991). *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics*. New York: Rethinking Educational Boundaries.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol.1. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- IBÁÑEZ, T. (2005). *Contra la dominación*. Barcelona: Gedisa.
- LABARRE, D. (1992). "Power, knowledge, and the racionalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching". *Harvard Educational Review*, 62 (2), pp. 123-154.
- LEVINAS, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- LYOTARD, J.F. (1989). *La condición postoderna*. Madrid: Cátedra.
- LIPOVETSKI, G. (1990). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- MARINA, J.A. (1992). *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona: Anagrama.
- MARQUARD, O. (2000). *Apología de lo contingente*. Valencia: Intitució Alfons el Magnànim.
- MARQUARD, O. (2001). *Filosofía de la compensación*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ GÓMEZ, (1993). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas." en Gimeno, J. y Pérez, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. pp. 398 - 429.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1994). "La cultura escolar en la sociedad postmoderna". *Rev. Cuadernos de Pedagogía*, nº 225, pp. 80-85.
- PÉREZ, (1997). *Historia de una reforma educativa: estudio múltiple de casos sobre la reforma experimental del tercer ciclo de EGB en Andalucía*. Sevilla: Díada.
- PEREZ GOMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- RORTY, R. (1982). *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos.
- RORTY, R. (1996). *Objetividad, Relativismo y Verdad*. Barcelona: Paidós.
- RUIZ ROMÁN, C. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- VATTIMO, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- VATTIMO, G. (1996). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*. Barcelona: Gedisa.

Correspondencia con los autores

Cristóbal Ruiz Román
 Universidad de Málaga
 Facultad de Ciencias de la Educación
 Campus de Teatinos s/n 29071. Málaga
 e-mail. xtobal@uma.es