

ISA-XVI ISA World Congress of Sociology

Research Committee on Sociology of Education RC04

MUTACIONES DEL CAMPO EDUCATIVO: NUEVAS REGLAS DEL JUEGO EN LA MODERNIDAD RADICALIZADA

José Beltrán y Francesc J. Hernández (Universitat de València, España),
Adriana Marrero (Universidad de La República, Uruguay).

Jose.Beltran@uv.es

francescj.hernandez@uv.es

admarr@adinet.com.uy

Abstract

La teoría de la modernidad radicalizada se ha aproximado al fenómeno educativo básicamente de dos maneras. En primer lugar, desde la crítica a la “estación fantasma” (Beck) de la educación y desde la propuesta –frente a los procesos de individualización (Giddens, Bauman)– de una serie de “antídotos” de una subpolítica educativa y una didáctica formal centrada en lo biográfico (Brater, Alheit). La presente aportación pretende explorar dos líneas de crítica a las tesis de la cosmopolitización de los contenidos educativos y, en particular, de la historia. La primera línea tiene que ver con la referencia a la historia como disciplina, la segunda se focaliza en la misma operación de memoria y escritura de la historia. En segundo lugar, la teoría de la modernidad radicalizada señala fenómenos educativos de tipo cosmopolita, contrarios a la globalización. En este sentido nuestra aportación valora estos fenómenos, en el marco de lo que Bourdieu categorizó como “miseria del mundo”, al tiempo que señala otros, como la reconfiguración del espacio de la formación permanente, que dejan abierto el análisis de la reproducción (Torres y Morrow).

Imagination is not divorced from the facts: it is a way of illuminating the facts. It works by eliciting the general principles which apply to the facts, as they exist, and then by an intellectual survey of alternatives possibilities which are consistent with those principles. It enables men to construct an intellectual vision of a new world, and it preserves the zest of life by the suggestion of satisfying purposes. Alfred North Whitehead: *The aims of education*.

1. Implicaciones educativas del realismo cosmopolita

Sin duda uno de los acontecimientos bibliográficos más importantes en el ámbito de la teoría sociológica desde el último Congreso de la ISA ha sido la publicación de la trilogía sobre el “realismo cosmopolita” (o, si prefieren, “cosmopolítico”) de Ulrich Beck, que se había iniciado con *Poder y contrapoder en la época global* (Beck 2002), concretamente *El punto de vista cosmopolita* (Beck 2004) y *Europa cosmopolita* (Beck & Grande 2004). A la serie habría que añadir como complemento la compilación de artículos *Desfronterización y decisión* (Beck & Lau 2004). Siguiendo su misma síntesis, el primer libro pone en cuestión la legitimidad del dominio en las condiciones de interdependencia global; el segundo plantea los fundamentos de una ilustración cosmopolita y el tercero ejemplifica aquellos fundamentos mediante la noción de una Europa cosmopolita, un proyecto de integración altamente complejo y extremadamente diferenciado. Esta trilogía representa, en conjunto, la tercera etapa de una elaboración notable (como es conocido, gestada frecuentemente en diálogo con otras aportaciones de Luhmann, Giddens, Lash, etc.), que arranca de un análisis de la sociedad de riesgo y continúa con los textos sobre la modernización reflexiva en la época global. De estas tres etapas se deducían implicaciones educativas apuntadas por Beck o por algún autor próximo, como Michael Brater (1999).

La primera etapa, que enlazaba con los textos anteriores de Beck, introducía la potente imagen de la escuela como una “estación fantasma” por la que ya no circulan trenes (1986: 237-238), una imagen que se podría enunciar tal vez mejor recurriendo a su noción posterior de “institución social zombie”: la escuela se convierte en la época del riesgo global en una institución zombie. En segundo lugar, cuando Beck enuncia las respuestas a la globalización indica que una de ellas ha de ser “reorientación de la política educativa”: construir y reconstruir la sociedad del saber y de la cultura; prolongar, y no reducir, la formación; desligarla o separarla de puestos de trabajo y oficios concretos. Ello requiere, afirma Beck citando a Michael Brater: “la formación del propio yo como centro de orientación y acción”, aprender a “dirigir la propia vida a partir de uno mismo, a situar en un proceso abierto su aprendizaje y experimentación” (Beck 1997: 230-232, trad. 191-192; donde cita un artículo que posteriormente compila en Beck, ed. 1997: 153), lo que se articula con la analítica del riesgo. Se trata de determinar “qué habilidades, qué cualificaciones necesita uno para

poder organizar la propia vida bajo estas condiciones de inseguridad y cómo podemos organizarnos y comprometernos políticamente bajo estas condiciones de inseguridad; y cómo podemos hacer esto, no sólo transmitirlo del profesor al alumno, sino también practicarlo en forma participativa y activa” (Beck 1999). Como, para el mencionado Brater, el proceso de individualización abre una serie de inquietantes interrogantes para las instituciones educativas, que tienen que proporcionar una orientación a los sujetos, ello implica “acompañar el encuentro del yo, hacer comprensible la propia biografía como una tarea individual de configuración y formar las capacidades necesarias para la acción autónoma” (Beck 1997, trad. 144-150). Los presupuestos metódicos precisos serían: la pedagogía formal; la reconceptualización del aprendizaje como experimentación y descubrimiento autónomos; y la ubicación de éste en situaciones de acción lo más cercanas posibles a la vida (*ibid.* 154-160). Las afirmaciones de Brater se aproximan al giro sobre la «biograficidad» del aprendizaje, de Peter Alheit, Bettina Daussien, Winfried Marotzki y otros, pero incorporan una cierta apelación a la didáctica formal un tanto sorprendente para aquellos que son conscientes de la “dialéctica de la ilustración”, utilizando la ineludible fórmula de Horkheimer y Adorno. Es decir, se diría que hay falta de sintonía entre una teoría sociológica que acaba reclamándose ubicada en la tradición crítica (véase más adelante) y una propuesta pedagógica que, dejando de lado el tema de la biograficidad, se diría más bien formalmente clásica o clásicamente formal. Esta impresión queda acentuada si observamos las derivaciones educativas de la trilogía mencionada, que será la cuestión que trataremos más en detalle.

En la tercera etapa de la obra de Beck se analiza la emergencia de nuevos actores y de nuevas reglas sociales, la configuración actual del poder y del contrapoder, y la aproximación metodológica que reclama. Este giro viene reclamado porque el “punto de vista nacional” ha sido “desencantado, desontologizado, historizado, desnudado de su necesidad interna”. Y tal vez de esta potente premisa se deriven algunas consecuencias para el análisis de la educación, ya que los fenómenos que serán mencionados por Beck soslayan ese “punto de vista nacional”.

Según Beck, y siguiendo ese giro metodológico, emerge el cosmopolitismo, que también presenta diversas formas: el cosmopolitismo normativo o filosófico (que defiende la armonía más allá de las fronteras culturales o nacionales), el cosmopolitismo analítico-empírico (la perspectiva descriptivo-analítica de las ciencias

sociales) o el cosmopolitismo “realmente existente” (la cosmopolitización de la realidad), fruto de la emigración de una idea de la razón a la realidad. El punto de vista cosmopolita se sustenta provisionalmente, según Beck, en cinco principios constitutivos: en primer lugar, la experiencia de crisis de las sociedades mundiales, que permite que se perciba su interdependencia, la “comunidad de destino civilizatorio”; en segundo lugar, el reconocimiento de las diferencias de las sociedades mundiales, y el carácter conflictivo que se sigue de él; en tercer lugar, la empatía cosmopolita, que supone la capacidad de intercambiar perspectivas; el cuarto, que una sociedad mundial sin fronteras resulta “invivable”, porque se genera un impulso para fijar nuevas-viejas fronteras; por último, el quinto, el principio de la mezcla, según el cual las culturas y las tradiciones locales, nacionales, étnicas y religiosas, y cosmopolitas, se interpenetran, se vinculan y se mezclan.

Respecto a la educación, Beck indica que la política educativa ha sido durante mucho tiempo un tema tabú en los pasillos de las instituciones de la Unión Europea; a diferencia de la política agraria, la comercial y la medioambiental, la política educativa tenía como ámbito más elevado el de los Estados miembros. A partir del Tratado de Maastricht y más concretamente del Proceso de Bolonia (1999), la política educativa se ha convertido en una pieza del gobierno de la Unión Europea. Por una parte, se establece el reconocimiento de títulos de grado, certificaciones profesionales, los acuerdos entre las instituciones educativas, la formación lingüística, etc., en la perspectiva del 2010. Por otra parte, se encuentran miles de actividades en el ámbito de la formación que impulsan la europeización desde abajo, paso a paso, como muestran los estudios de Soysal (2002) o Popp (2004), citados por Beck y Grande (2004: 163 ss.), mediante redes y grupos de abogados, sindicatos y asociaciones de profesores, editores de libros y materiales escolares, etc., se produce una europeización de las ideas y los *contenidos* educativos.

Esta “subpolítica europea” ha tenido un resultado notable: las actuales obras didácticas para la historia de Europa se sirven de un canon común que sobrepasa las fronteras de los países, compuesto por unas quince imágenes históricas, en las que se integran las identidades y las historias (Popp 2004). Se trata de una didáctica de la historia no según la lógica «o esto o lo otro», sino según la perspectiva del «tanto esto como lo otro». Se puede constatar empíricamente que desde los años noventa se extiende este “*doing* Europa” en los libros de historia de Europa Central, Occidental y

Meridional, incluidos los Balcanes, que tiene como meta una concepción de la historia europea. De esta manera, la historia europea se relata cada vez menos como una narración étnica o religiosa, y se procede cada vez más con principios universalistas. Según el análisis de Soysal de los libros de texto, “lo que cohesionaba a Europa es una propuesta de ideal civilizatorio y aspiraciones universalistas”. Una parte significativa del relato de la historia europea en los libros de texto de historia se dedica al tema de la coexistencia pacífica en lo nacional y en lo social (Beck y Grande comentan que por ello los europeos no contemplaron la “guerra contra el terror” de Bush como una “guerra contra el Islam”). La concepción de la historia que se manifiesta presenta tres características estructurales:

- a) Se refiere a la historia de Europa *en la modernidad*. Está ausente en el tratamiento de la antigüedad, de la Edad Media y del primer Renacimiento.
- b) La historia de la Revolución política –y con ello la génesis del sistema de los valores– ocupa un lugar central, y presenta como conceptos-guía los derechos del hombre y del ciudadano, la democracia, la paz y la tolerancia, en la “Europa: comunidad de valores”.
- c) La concepción de la historia muestra que el nacionalismo (estatalismo) y el militarismo desembocan en el poder totalitario, en el terror y la guerra. Por ello, la revolución de los siglos XVIII y XIX se vincula con la apertura del Muro de Berlín.

Además de la europeización progresiva de los *contenidos* de la formación, se plantea la cuestión de la europeización de la *movilidad* educativa. Los datos de los estudiantes alemanes que cursan estudios en otros países muestran un crecimiento claro. Esta movilidad se acentúa en el caso de los intercambios entre los países europeos, como puede apreciarse en los datos estadísticos: Beck y Grande apuntan algunas cifras: 2/3 de los estudiantes extranjeros en Alemania provienen de países europeos. En estos países se encuentran las 3/4 partes de los estudiantes alemanes que cursan estudios fuera de su país. Del medio millón de estudiantes europeos que se encuentran fuera de su país, sólo 1/5 se halla fuera de Europa. En los centros europeos se cuentan más estudiantes de otros países europeos que del resto del mundo.

En lo que sigue intentaremos contrastar estas dos afirmaciones, la cosmopolitización de los contenidos educativos y la de la movilidad formativa.

2. La cosmopolitización de los contenidos educativos

Sin cuestionar la base empírica que aduce Beck, quisiéramos explorar dos líneas de crítica a las tesis de la cosmopolitización de los contenidos educativos y, en particular, de la historia. La primera línea tiene que ver con la referencia a la historia como disciplina, la segunda se focaliza en la misma operación de memoria y escritura de la historia.

2.1. La aporética pervivencia de las disciplinas

La cosmopolitización de los contenidos educativos a la que alude Beck se desarrollaría todavía en el marco de las disciplinas tradicionales (historia). ¿Pero no queda este mismo marco erosionado en la modernidad tardía?

Frente a la hegemonía de las certezas que ha venido configurado hasta ahora la institucionalización de las disciplinas (el campo de producción, clasificación y distribución del conocimiento) en contraste con la emergencia de las incertidumbres del saber, que comienza a resquebrajar este campo, y plantea la necesidad, si no la urgencia, de “abrir las ciencias sociales” (Wallerstein 2001). Esta antinomia expresa, al menos, que el dogmatismo del punto de vista fijo ha de ser sustituido por el nomadismo de la reflexión, puesto que la quietud de lo sólido está dando paso a “la inquietud que atraviesa el río” (Blumenberg 2001), propia de sociedades líquidas; así como el *estatismo* de un emplazamiento está dando lugar al *dinamismo* de un desplazamiento: los “movimientos del pensar” (Wittgenstein 2000) nos llevan, nos conducen a otros modos de pensar, de habitar y de gestionar la realidad. Así pues, en suma, certezas *versus* incertidumbres.

Efectivamente, en “un mundo desbocado”, “las consecuencias de la modernidad” para la esfera educativa no son triviales: se trata, como ya advirtieron Morrow y Torres (2002), de una suerte de “giro educativo” comparable al “giro lingüístico” que tuvo lugar el siglo pasado con consecuencias epistemológicas que todavía perduran. Pues si bien es cierto que somos habitantes de una modernidad tardía, Habermas (1998) nos recordó que el proyecto ilustrado permanecía inacabado, y Beck reformuló esta idea sugiriendo la necesidad de reeditar y recrear la ilustración con el maridaje de la perspectiva ecológica en una “sociedad de riesgo”. Una nueva ilustración requiere de nuevos sujetos –sujetos, no objetos; actores, no espectadores;

polititas, no telepolititas o clientes; fines, no medios– ilustrados. Los nuevos sujetos sociales –siempre centrales todos y cada uno de ellos, no excedentes, desperdicios o residuos (Bauman 2005a)– han de educarse, atendiendo a este giro educativo, según nuevas reglas del juego educativo que todavía están configurándose como lo está haciendo el propio terreno de juego social. Nos movemos ahora en un campo que, recogiendo la tensión crítica propia de la “dialéctica de la ilustración”, tiende a la cosmópolis, o lo que es lo mismo, a la tensión entre lo particular (las propias vidas, las propias biografías y sus relatos) y lo universal (el sujeto colectivo, la memoria social y sus co-relatos). Y esto difiere radicalmente de una globalización que, por el contrario, reifica o cosifica a los sujetos bajo el primado de lo global entendido como absoluto, como total, una nueva forma de totalitarismo. De manera que al utilizar la expresión cosmopolitización queremos dar a entender una “metodología”, un proceso, una relación o una “forma de exposición” (Rousseau 2003), mientras que el término globalización expresa una “ideología” que cristaliza en una posición (o imposición), una doctrina, una estructura (o impostura).

El giro educativo al que nos referimos, en la modernidad tardía o radicalizada, significa tanto cuestionar las certidumbres del saber como afrontar “las incertidumbres del saber” (Wallerstein 2005). Dicho de otra manera, este doble movimiento supone una deconstrucción y una reconstrucción de nuestro conocimiento acerca de la realidad social, o lo que es lo mismo, comporta repensar (o reconocer: volver a conocer) la epistemología de la dialéctica social y las reglas del juego educativo. Ahora bien, por una parte, este giro no puede tener lugar haciendo *tabula rasa* de nuestra historia, sino que, por el contrario, solo será posible desde un reencuentro con la historia que nos define, en tanto que seres humanos, como puntos de enlace o encrucijadas entre el pasado y su proyección en el futuro. Ello no significa anular o disolver nuestra presencia en el presente –aquí y ahora– sino más bien lo contrario. Pues la *explicación* de nuestro pasado comporta la *implicación* en nuestro presente y el compromiso con el futuro, con las generaciones venideras, atendiendo a compromisos cada vez más perentorios de solidaridad intergeneracional. Por otra parte, el giro educativo supone la formalización creciente de los saberes (por todos y para todos), en contextos de vida, en formas de vida, en nuevas reglas del juego educativo. De la misma manera que la orientación de la filosofía del lenguaje llevó a cabo un giro copernicano a partir de la noción de “juegos de lenguaje”, haciendo del

lenguaje una suerte de “caja de herramientas” con la que armar y desarmar (la comprensión de) el mundo, la orientación de la reflexión educativa está sufriendo un giro radical a partir de perspectivas o miradas (que intervienen en aquello que miran) como las de Bourdieu. Efectivamente, el pensador francés nos advierte de las poderosas determinaciones de “la reproducción”, al tiempo que nos ofrece, contra “la miseria del mundo”, antídotos a partir de “el espacio de los puntos de vista” (Bourdieu 1999: 9-10), antídotos que nos recuerdan la contingencia de lo social, puesto que “lo que el mundo social ha hecho el mundo social, armado de este saber [de las ciencias sociales] es capaz de deshacer”.

En una sociedad de incertidumbre y de riesgo creciente, de permanente impermanencia, la conexión entre educación y vida exige nuestra propia y siempre inconclusa formación, una formación a lo largo de toda la vida, que no hemos de confundir con una “escolarización permanente” ni hemos de concebir desde un punto de vista “paidocéntrico”, a no ser que queramos prolongar artificialmente la suerte agónica de una escuela zombie. Más bien se trata de actualizar las tesis clásicas de Dewey (1997), en su credo pedagógico, que hace más de cien años concebían la educación como un modo de vida social justo, rompiendo la falsa dicotomía entre escuela y vida, expresadas ambas en formas y contextos de vida no prefigurados sino performativos, y encaminadas ambas hacia la constitución de una ciudadanía plural, de múltiples tramas (Clarke 1999: 135).

2.2. La conflictiva escritura de la memoria

La reciente propuesta de una Ley de la Memoria Histórica en España es, cuanto menos, ambivalente, por utilizar una de las expresiones con la que Bauman (2005b) caracteriza a nuestras sociedades. Por un lado, no deja de ser sintomática la necesidad de articular medidas jurídicas de protección de la memoria colectiva, y encuentra similitudes con medidas de preservación de patrimonios naturales y culturales en previsión de su extinción como bienes escasos. Por otro lado, indica una voluntad de resistirse a “pasar página”, a renunciar a la dimensión del pasado que nos explica como si fuéramos seres planos, unidimensionales (Marcuse) o sujetos sin atributos (Musil), en definitiva, a negar la Historia que nos explica y a la que damos explicación. Frente a oprobiosos y continuados ejercicios de amnesia colectiva, las tareas en pos de la memoria social son tan costosas como necesarias.

Desde la perspectiva educativa resulta ilustrativo, entre otros, por ejemplo, el notable esfuerzo de recuperación de la memoria del Instituto Obrero de la II República Española, que todavía continúa y que pasamos a relatar de manera muy sucinta.

El Instituto para Obreros fue una iniciativa educativa tan breve como intensa que surge al final de la Segunda República Española (1936-1939), poco después de estallar la guerra civil, en su lucha contra el fascismo “por la cultura y con la cultura”. La finalidad del Instituto Obrero (de los que llegaron a funcionar cuatro: Valencia, Sabadell, Barcelona y Madrid, aunque esta experiencia estaba pensada para extenderse a otras localidades) era ofrecer una formación y cualificación a obreros que, por su condición social, no podían acceder a estudios superiores. La experiencia del Instituto Obrero constituyó un fenómeno singular e irrepetible por la confluencia de una serie de circunstancias: un grupo de profesores con tanto prestigio como entusiasmo por su tarea docente: científicos, académicos de la lengua, artistas, etc.; junto con estos, unas cohortes de estudiantes que volcaron buena parte de sus energías en su propia formación.

El Instituto Obrero, lejos de propugnar una enseñanza de elite, supuso la concreción de una iniciativa de educación popular y hasta cierto punto de lo que hoy conocemos como educación de personas adultas, dirigida a jóvenes obreros sin posibilidades económicas a los que “indemnizaba” o becaba sus estudios. Además de ser una iniciativa ministerial coeducativa, popular, laica, intergeneracional y gratuita, el Instituto Obrero, bebiendo de las fuentes de la Escuela Nueva y de la influencia de John Dewey, anticipó una serie de innovaciones pedagógicas que conservan toda su vigencia: aprendizaje por descubrimiento, evaluación continua, enseñanza democrática, participación escolar.

Más allá de la actividad pedagógica desarrollada en el seno del Instituto Obrero, esta institución constituyó todo un foco y un laboratorio de dinamización cultural. Por allí pasaron figuras como Antonio Machado, León Felipe, el premio nobel Jacinto Benavente. También participó en el Congreso de Intelectuales Antifascistas celebrado en Valencia. Los carteles del importante tipógrafo Mauricio Amster, antes de su forzoso exilio a México, dejan testimonio de la importancia de esta iniciativa del Ministerio de Instrucción Pública.

La proyección del Instituto Obrero alcanza nuestros días, si bien no ha encontrado su más completa y visible restitución. Con motivo del cincuenta aniversario (en 1987) se publicó un libro sobre esta experiencia al tiempo que sus antiguos estudiantes constituyeron una asociación que todavía perdura, manteniendo reuniones periódicas, editando un boletín, y emprendiendo nuevos proyectos, entre los que se pueden citar: la ampliación de la Asociación a familiares y simpatizantes, el registro de fuentes orales de los miembros –hoy octogenarios– y allegados del Instituto Obrero, la creación de una página web dedicada a esta institución, la realización de jornadas para dar a conocer la experiencia del Instituto Obrero, la participación de sus miembros en charlas en centros educativos y universitarios, la grabación audiovisual de sus testimonios, etc. Al decir de sus propios miembros¹, el reconocimiento y la recreación del Instituto Obrero en nuestros días, más que un empeño romántico, es un acto de mera justicia social. Si bien esta experiencia, como tantas otras, se vio truncada por la guerra civil, sus ideales de emancipación, de educación democrática, de transformación de nuestro mundo (o de altermundismo, en términos actuales), siguen siendo tan deseables como necesarios.

En el marco de nuestra reflexión, y en contraste con los recientes ejercicios de desmemoria histórica, de retroceso en materia educativa (vulneración del principio constitucional de aconfesionalidad, contrarreformas disfrazadas de calidad, libertad de elección entendida como libertad de selección, privilegio de la red privada en detrimento de la pública, minimización de la participación escolar), todo esfuerzo es

¹ Tuvimos el privilegio de asistir a algunas reuniones que celebran los miembros del Instituto Obrero en su asociación, donde semanalmente acuden desde hace años. Allí pudimos conocer a Ofelia, José Soriano, Palmira, Vicente, Juan Gil Edo, Manuel Zamorano, un grupo de personas que constituye un microcosmos de conciencia humana, una comunidad alrededor de lo que Z. Bauman llamaba un “círculo cálido”; también hemos visto saltar por los aires las categorías de edad y materializar los supuestos de la formación permanente, de la educación a lo largo de toda la vida. Hemos tenido el ejemplo más claro, la concreción empírica, de que la educación es educarse, como sugería Gadamer (2000) en la charla que pronunció a punto de cumplir los cien años. Les hemos visto intercambiarse libros de literatura contemporánea, comentar películas recientes, hablar de música, y convertir la resignación en indignación ante este país y este mundo globalizado. Como anécdota, podemos contar que fueron invitados a impartir una clase en la Universidad, y unos a otros se quitaban la palabra: no era por falta de respeto, era por una pasión alegre que les desbordaba, y que procede todavía de sus años de juventud, lo que también hace saltar por los aires la categoría de tiempo cronológico a favor de otro tiempo cronosófico (Wallerstein 2005: 67). Las biografías de estas personas (la “biograficidad” de la que nos habla Brater) son plurales, a cual más dura y más rica: exiliados, represaliados, poetas, traductores de las obras de Lenin, ingenieros, obreros, diseñadores, escritores, luchadores. Supervivientes de una República truncada por la guerra civil. Spinoza decía que todo lo que es hermoso es tan difícil como raro. Esa es una definición que se aplica muy bien al Instituto Obrero: una experiencia tan difícil como rara.

poco para recordar que no hace tanto tiempo el sueño de la República hizo posible una escuela democrática de la que podemos seguir aprendiendo.

Sirva para retomar nuestra reflexión la experiencia de esta comunidad de aprendizaje, en la que se entrecruzan por “las calles de la Historia” los ecos del pasado con las voces del presente, lo singular y lo universal, la participación y la lucha social. Vale la pena insistir en que nuestro análisis es meramente tentativo y necesariamente relacional: no pretendemos establecer categorías ni taxonomías, sino algunos principios de acción reflexiva sobre los que se puede establecer algunos consensos que han de ser sometidos a discusión.

Hemos visto, en el primer apartado dedicado a las propuestas de Beck, la oposición entre globalismo y cosmopolitismo. Las apelaciones a la memoria social sugieren ahora un antagonismo entre ahistoricidad (con su exponente más extremo en el “fin de la Historia” de Fukuyama (1994)) y “biograficidad”, o si se quiere, entre amnesia organizada y memoria colectiva. Ya se ha convertido en una suerte de frase tópica el célebre aforismo del filósofo español –que ahora se reedita como contraofensiva a Bush– que sostiene que “aquellos que no pueden recordar el pasado están condenados a repetirlo” (Santayana 1905: 284). Frente al “fatalismo programado” (Williams 1984), la conciencia y la presencia del tiempo histórico –la contingencia de lo social, en definitiva– nos sitúa, en el “trasfondo de la modernidad”, ante “horizontes de expectativas” (Toulmin 2001: 281), abonados de no pocas contradicciones, que hemos de saber gestionar.

3. La cosmopolitización de la movilidad formativa

Si en la teorización de Beck hemos encontrado, como decíamos antes, una “falta de sintonía” entre una teoría sociológica crítica y una propuesta pedagógica clásicamente formal, qué no podremos decir si ponemos en consideración, además, algunas constataciones empíricas sobre la compleja y no pocas veces conflictiva inserción de Europa en el mundo. Mirado desde una perspectiva más amplia, el “cosmopolitismo realmente existente”, o el sentimiento de “comunidad de destino civilizatorio” parecen ser, todavía, aspiraciones lejanas. Para no usar eufemismos, deberíamos tener en cuenta que no son las “diferencias” entre las distintas sociedades las que producen conflicto, sino la creciente “desigualdad” entre ellas; desigualdad que tiene sus fuentes, en la historia europea (en el sentido de la historia de la

injerencia de las potencias europeas en el mundo) pero también en un presente de fronteras cerradas a personas de otros pueblos así como a los frutos de su trabajo. Sin ir más lejos, la relación de Europa con la cercana África, con sus gentes y con sus bienes, puede servir de ejemplo para someter la perspectiva de este nuevo cosmopolitismo al juicio crítico de la realidad.

Desde este punto de vista, también parecen perder pie las afirmaciones sobre una “empatía cosmopolita”, que permite adoptar la perspectiva del otro, o al menos, la posibilidad de que ésta logre abrirse paso por sobre los poderosos intereses económicos que se ponen en cuestión. Finalmente, en los hechos, y también de Europa hacia fuera, la mezcla cultural y de tradiciones locales, nacionales, étnicas y religiosas que se interpenetran, se vinculan y se mezclan, en la medida en que no afianza sus raíces en formas de respeto auténticas y económicamente comprometidas, parece no superar un folclorismo más o menos pintoresco y epidérmico.

Volvamos, entonces, por un momento, a la realidad educativa del mundo.

El compromiso de Dakar del año 2000, por el cual, en el Foro Mundial sobre Educación más de 160 países se propusieron cumplir, antes del 2015, los objetivos y metas de la Educación Para Todos (EPT)², está en riesgo. Difícilmente se logre, antes de esa fecha, la universalización de la enseñanza primaria y de la alfabetización, la igualdad de los sexos en cuanto a la escolarización, y la educación de la primera infancia y de los adultos, todo ello con un compromiso expreso por la calidad de la educación. Aunque la Cumbre del Milenio celebrada pocos meses después haya asumido como propios los objetivos de la EPT, en el entendido de que “constituyen una agenda ambiciosa para reducir la pobreza y sus causas y manifestaciones”³, el

² Los objetivos de la Educación Para Todos son: i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos; ii) velar por que, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen; iii) velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y de preparación para la vida diaria; iv) aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente; v) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados; vi) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria. (Marco de Acción de Dakar, 2000).

³ <http://www.undp.org/spanish/mdgsp/>

cumplimiento de esos logros se encuentra seriamente comprometido. En efecto, el informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo elaborado por UNESCO en 2005, pone de manifiesto que aunque los niños sin escolarización vienen disminuyendo en términos absolutos, lo hacen a un ritmo demasiado lento como para que se alcance el objetivo de la Enseñanza Primaria Universal antes del 2015. Entre esos niños sin escolarizar, la proporción de las niñas aumenta en vez de disminuir. El analfabetismo es elevado: Todavía hay unos 800 millones de analfabetos en el mundo, y un 70% de ellos viven en el África Subsahariana y en Asia Meridional y Occidental. (UNESCO, 2005: 2).

Ahora bien, ¿cómo se integra el relato de la educación cosmopolita, de la educación a lo largo de la vida, de la autonomía de los sujetos, con la subsistencia de 800 millones de analfabetos, y de una proporción creciente de niñas entre los que permanecen sin escolarizar?

Una posible respuesta puede hallarse en las nuevas formas de división internacional del trabajo en materia educativa. Tal como lo hemos expuesto en otro lado (Marrero y Hernández, 2006) es posible constatar una nueva división internacional del trabajo en materia de educación e investigación, que Teodoro (2003), siguiendo a Boaventura de Sousa, ha denominado “globalización de baja intensidad” y que parece ordenarse según dos ejes principales:

A) En cuanto a la generación del conocimiento, se reconoce y profundiza la brecha entre países ricos y países pobres, o lo que es lo mismo, entre los que se especializan en generar conocimiento a través del fortalecimiento de su sistema de educación universitaria y de centros de I+D, y los que, debido a los fuertes condicionantes económicos y políticos, terminan centrándose en programas de educación básica. Esta división del trabajo profundiza la dependencia de los países más pobres, generando círculos viciosos difíciles de revertir: a) En primer lugar, porque los países pobres dependen de su menguada capacidad de compra o de financiamiento internacional para la adquisición de los productos derivados de los desarrollos tecnológicos generados a partir del conocimiento producido en los países centrales (patentes, franquicias); b) porque con frecuencia dependen del saber de los técnicos y profesionales extranjeros para el manejo y desarrollo de esa misma tecnología; c) porque dependen del posible interés de los países centrales en

desarrollar conocimientos y tecnologías que sólo son aplicables a las problemáticas y a los contextos locales.

B) En cuanto al diseño de políticas educativas y su aplicación, se observa una división de funciones entre los organismos internacionales de crédito y otras entidades financiadoras (incluidos los gobiernos de países centrales, muchas veces europeos) que ofrecen “ayuda condicionada”, y los gobiernos de países pobres, donde los primeros las diseñan y controlan, y los segundos actúan, principalmente como ejecutantes. Este proceso de concentración de los procesos de toma de decisiones políticas en materia de generación y trasmisión del conocimiento en los países centrales y en los organismos, tiene entre como consecuencia la generación de unos polos de atracción de científicos, técnicos e intelectuales hacia los países donde la producción del conocimiento tiene un lugar central, ahondando todavía más la disparidad en riqueza y en capacidad de generación de nuevo conocimiento.

Por ejemplo, la Unión Europea declara que entre los objetivos de sus programas relacionados con la educación superior está favorecer la *atractividad* de sus universidades (programa Erasmus Mundus), mientras se refuerzan las políticas de extranjería para el flujo de ciudadanos. En el caso de América Latina, el fenómeno es bien notorio: Mientras que Estados Unidos tiene la cuarta parte de los científicos del planeta, América Latina y el Caribe tienen sólo el 3,5%; el 90% de las personas que participan en actividades científicas y tecnológicas, se concentra en las siete naciones más industrializadas. Las migraciones (que también responden a la misma lógica de atracción por la cual las poblaciones calificadas son atraídas y aceptadas en sociedades ricas y las no calificadas son rechazadas, perseguidas y devueltas a sus países de origen) no sólo agudizan esta brecha, sino que además conllevan una transferencia de los países pobres a los ricos: se estima que en los últimos 40 años, más de 1.200.000 profesionales de América Latina, emigraron hacia EEUU, Canadá y el Reino Unido, lo que supone una transferencia de 30.000 millones de dólares, lo que equivale a una inversión de más de diez años en ciencia y tecnología (Lema, 2003).

Conjugado con el retiro del Estado de la provisión y control de los servicios educativos como consecuencia del auge de políticas de inspiración liberal, impulsadas a nivel global, este fenómeno ha tenido también un alto impacto en la cantidad, la “calidad” y sobre todo, la equidad en la apropiación de los aprendizajes efectivamente realizados por los estudiantes del mundo no desarrollado. Para apreciar este

fenómeno, posiblemente no haya mejor ejemplo que el chileno, que es frecuentemente erigido como modelo para la región. Tras dos décadas de aplicación de políticas educativas liberales, Chile registra altos niveles de desigualdad en los aprendizajes, lo que tampoco ha contribuido a mejorar los aprendizajes en los mejores institutos del país: las pruebas PISA para el año 2000 muestran simultáneamente una enorme variación entre escuelas –con un rango de puntajes que va desde 300 a 550 puntos– y un muy pobre desempeño, de modo que ni siquiera “la élite chilena” –estudiantes de alto nivel socioeconómico del percentil 95– llega a alcanzar el puntaje promedio de los estudiantes de la OCDE. Los esfuerzos de Chile, que ya no participa en el programa PISA, se centran en mejorar la enseñanza en el 10% de las escuelas con más bajos resultados.

Pero el caso de Chile no es el único. Como muestran los informes de las pruebas PISA aplicadas en el año 2000 y 2003, en países con alto grado de inequidad entre centros, los estudiantes muestran promedios de desempeño consistentemente por debajo del promedio. En ese contexto, no resulta extraña la formulación “escuela de la ignorancia” (Michéa 2002), aplicado a un sistema que procura –y no siempre logra– capacitar a una minoría para que ocupe la élite económica y política, y hace cundir en el resto más bien la “ignorancia”. El diagnóstico de Michéa, así, se podría aplicar también a escala nacional.

Las críticas al destacado eurocentrismo del modelo que se desprende del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no son solamente externas, sino que se ejercen desde dentro y no solo por parte del profesorado, sino por los propios estudiantes. Así, en el mes de mayo del presente año los estudiantes de toda Europa realizaron una serie de movilizaciones ante el proceso de convergencia europea, el llamado “proceso de Bolonia”. Los argumentos esgrimidos no son triviales, y de alguna forma desenmascaran la pulsión de este proceso. Al reproche de que las directrices de esta reforma de la enseñanza superior están marcadas por la Organización Mundial del Comercio (OMC) y supervisadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se añade la denuncia de que la supuesta “calidad” a la que se aspira tan solo obedece a criterios de competitividad económica, subordinando la adaptación de la enseñanza a las exigencia de un mercado liberal cada vez más voraz. La universidad de la Convergencia Europea es tildada de ser una fábrica de trabajadores descualificados, sin derechos, adaptables a

un mercado caótico e inconexo de las necesidades sociales, en beneficio de intereses privados. Los autores de estas páginas estamos constatando cotidianamente la confirmación y extensión cada vez mayor de estos juicios por parte de los estudiantes, a partir de un estudio internacional sobre “Globalización y Educación” en el que participamos⁴. De manera que podemos advertir una serie de “desconexiones graves” (en palabras de John Berger) entre la actual “oferta educativa” por parte de las instituciones y la “demanda de sentido” (Blumentberg 2001: 63) por parte de los sujetos escolares, ya convertidos o reconvertidos definitivamente en clientela fidelizada para el consumo educativo. Todo ello está dando lugar a una nueva metamorfosis, un proceso de “dolorosa pérdida del derecho a la educación”, que da lugar a lo que Katarina Tomasevski (2004: 153) califica como “universidad transfigurada”.

Por eso volvemos una vez más a la pregunta que hacíamos antes: ¿cómo se integran aquellas teorías, con estas realidades?

Vistas así las cosas, es difícil soslayar que las teorías que venimos discutiendo se producen con el trasfondo de una realidad mundial fragmentada, amalgamada en unos pocos bloques de países que hacen uso de su dispar poder político, militar y económico para atrincherarse en defensa de sus intereses, y por qué no, sobre todo, de sus privilegios. Que son teorías que aunque refieren a la educación, no dan cuenta de la creciente desigualdad que alcanza también a la educación, afectada a nivel mundial por la persistencia de altos niveles de analfabetismo, de desescolarización, y de resultados educativos muy desiguales entre países y regiones, pero también dentro de los propios países. Vistas así las cosas, en suma, cabe preguntarse, otra vez, sobre la validez empírica de las perspectivas teóricas que venimos examinando. Aún cuando tengamos en mente el origen –y posiblemente el destino– europeo de la teoría y de su ámbito de aplicación para la comprensión de la realidad –porque de eso se trata, al fin, la teoría sociológica– cabe llamar la atención sobre la necesidad de generar teorías que asuman el carácter fragmentado, múltiple y desigual del mundo.

Esta reflexión, paradójicamente, tiene como origen África, el sur de África. África es una metáfora... y algo más. Freire diría que es un “inédito viable” y que

⁴ El proyecto de investigación “Globalización, reforma educativa y políticas de igualdad e inclusión” está dirigido por Carlos Alberto Torres (UCLA, EE.UU., y el Instituto Paulo Freire). Participan en este proyecto Universidades e Institutos de Argentina, Brasil, Canadá, Corea, España, Estados Unidos, Italia, Japón, México, Portugal, China y Taiwan. La investigación en España está dirigida por la sede del Instituto Paulo Freire y por profesorado de las Universidades de Barcelona y Valencia.

durante demasiado tiempo ha soportado pacientemente la egotista impaciencia del Norte. De alguna manera, podemos mirar y ad-mirar África como un espejo que nos devuelve la representación de Occidente, su imagen in(ad)vertida, y quizá la anticipación de lo por-venir. El continente africano ha comenzado el siglo XXI más pobre que lo inició el XX. Experimenta, además, en su frontera norte con Europa la mayor desigualdad que se da entre dos zonas del planeta, con una separación de apenas unas decenas de kilómetros. Qué paradoja: la cuna de la humanidad está padeciendo una realidad agónica, y como todo momento crepuscular, ilumina los objetos del mundo dotándolos de diferentes relieves, al tiempo que proyecta sombras de un tamaño cada vez mayor. La dialéctica del amo y del esclavo adopta en este continente una de sus expresiones más crudas y terriblemente literales. Sudáfrica en estos momentos debería servir como test para reevaluar algunas de las consecuencias de la modernidad radicalizada, al tiempo que para plantear, una vez más, la necesidad de trazar nuevos mapas (proyecciones y expectativas razonables), que nos permitan una mejor explicación comprensiva de la realidad, combinando escalas diferentes para problemas y magnitudes diferentes. Eso comporta repensar la educación de otra manera, como un imperativo, como un auténtico mandato, haciendo de ella una tarea que procure cuidarnos unos a otros, si de verdad queremos encontrar las salidas ante las encrucijadas del laberinto (Castoriadis 1994).

Las tres antinomias que hemos examinado adoptan en el continente negro su materialización más extrema. Por lo que se refiere a la primera de ellas, el globalismo encuentra aquí sus *precedentes*, su más plana traducción, en los procesos continuos de colonialismo, de la misma manera que, en el otro extremo, el cosmopolitismo tiene sus *consecuentes* en las actuales políticas postcoloniales que agudizan e intensifican las crisis larvadas. Y así, la interdependencia planetaria acaba reducida al absurdo en el caso de Sudáfrica, donde no cabe hablar de *interdependencia* sino de *dependencia* casi absoluta respecto del primer mundo, del poder político blanco (Varela 2000: 11). En cuanto a la segunda antinomia, que muestra la tensión entre ahistoricidad y biograficidad, podemos asegurar que en el sur de África también se ha comenzado a reescribir y restituir la historia ausente, la ausencia de historia. Como recuerda Wallerstein (2005: 116): “En octubre de 1998, en Sudáfrica, un cuerpo llamado la Comisión de la Verdad y la Reconciliación publicó un informe de cinco volúmenes, Ese cuerpo, presidido por el arzobispo Desmond Tutu, fue constituido por el gobierno

posterior al apartheid y tuvo a su cargo la elucidación de la verdad sobre las violaciones a los derechos humanos en el período 1960-1994. (...) La verdad personal se definió como la verdad de las víctimas que contaron sus historias, que eran ‘una revelación del dolor’ y creaban una suerte de ‘verdad narrativa’ en un acto de ‘restitución de la memoria’ ”. Por último, y en relación a la tercera de las antinomias, certezas frente a incertidumbres, dogmatismo frente a ambivalencia, el prestigioso periodista Ryszard Kapuscinsky (2004: 308-310) no puede ser más claro: “Estando en África, el europeo no ve más que una parte de ella: por lo general, ve tan solo su capa exterior, que a menudo no es la más interesante, ni tampoco reviste más importancia. Su mirada se desliza por la superficie, sin penetrar en el interior, como si no creyese que detrás de cada cosa pudiera esconderse un misterio (...). Pero la cultura europea no nos ha preparado para semejantes viajes hacia el interior, hacia las fuentes de otros mundos y de otras culturas.” Y continúa: “Cada una de las lenguas europeas es rica, sólo que su riqueza no se manifiesta sino en la descripción de su propia cultura, en la representación de su propio mundo. Sin embargo, cuando se intenta entrar en territorio de otra cultura, y describirla, la lengua desvela sus límites, su subdesarrollo, su impotencia semántica.”

Esperemos, entonces, que esta reflexión tenga no solamente su punto de origen (su pre-texto) en Sudáfrica, sino también su punto de destino. La deuda con este pedazo de nuestro mundo excede, con mucho, la que ha contraído con el primer mundo.

Hoy, se está rescribiendo la historia de Europa. Cuando se observa la realidad con los pies puestos en esa proyección socio-lógica que podemos invocar con la noción “sur”, haremos bien en recordar, los que la miramos Europa desde el sur, – desde cualquier sur– que no es la historia del mundo, sino de una parte de él –aunque no una parte cualquiera–. Del mismo modo, haremos bien en tomar en cuenta, que no todas las teorías sociales, por más “universalistas” que sean las aspiraciones de quienes las formulan versan, realmente, sobre el mundo.

Bibliografía citada

- Alheit, P. et al. (1998): *Biographie und Leib*, Giessen, Psychosozial.
Bauman, Z (2005a): *Vidas desperdiciadas*. Barcelona, Paidós
——— (2005b): *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona, Anthropos.

- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Fráncfort, Suhrkamp.
- (ed.) (1997): *Kinder der Freiheit*, Fráncfort, Suhrkamp; trad. *Hijos de la libertad*, Buenos Aires, FCE de Argentina, 1999.
- (1999) “La sociedad de riesgo y los jóvenes”, intervención en www.interjoven.cl.
- (2002): *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie*, Fráncfort, Suhrkamp.; trad. cast.: *Poder y contrapoder en la época global*. Barcelona, Paidós.
- (2004): *Der kosmopolitische Blick, oder: Krieg ist Frieden*, Fráncfort, Suhrkamp.; trad. Cast.: *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Barcelona, Paidós.
- & Grande (2004): *Kosmopolitische Europa*, Fráncfort, Suhrkamp; trad. cast. *La Europa cosmopolita. Sociedad y política en la segunda modernidad*. Barcelona, Paidós.
- & Lau (2004): *Entgrenzung und Entscheidung*, Fráncfort, Suhrkamp.
- Blumemberg, H. (2001): *La inquietud que atraviesa el río. Ensayo sobre la metáfora*. Barcelona, Península.
- Bourdieu, P., coord. (1999): *La miseria del mundo*. Madrid, Akal. Buenos Aires, México, FCE de Argentina.
- Brater, Michael (1999): “Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung”, en Beck (ed.): *Kinder der Freiheit*, Frankfurt d.M., Suhrkamp (trad. cast. “Escuela y formación bajo el signo de la individualización”, en U. Beck: *Hijos de la libertad*, Buenos Aires, FCE (de Argentina).
- Castoriadis, C. (1994): *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Gedisa.
- Clarke, P. B. (1999): *Ser ciudadano*. Madrid, Sequitur.
- Daussien, B. (1996): *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen.
- Dewey, J. (1997): *Mi credo pedagógico*. León, Universidad de León.
- Fukuyama, F. (1994): *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona, Planeta-De Agostini.
- Gadamer, H-G. (2000): *La educación es educarse*. Barcelona, Paidós.
- Habermas, J. (1988): *Ensayos políticos*. Barcelona, Península.
- Hernández, F. J., Beltrán, J. y Marrero, A. (2005): *Teorías sobre sociedad y educación*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. W. (1994): *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, Trotta.
- Kapuscinsky, R. (2000): *Ébano*. Barcelona, Anagrama.
- Lema, F. (2003): *Sociedad del Conocimiento: ¿desarrollo o dependencia?* En Aguirre y Batthyány, Coord. (2003).

- Marcuse, H. (1987): *El hombre unidimensional*. Barcelona, Ariel.
- Marotzki, W. & Alheit, P. (2002): «Bildungsforschung. Einführung in den Themenschwerpunkt», presentación de los editores de *ZBBS Zeitschrift*, ed. Zentrum für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Universidad de Magdeburgo, núm. 2.
- Marrero, A. y Hernández, F. J. (2006): “Las reforma educativas de las últimas décadas: privatización y privación”. Anuario de Servicios Públicos 2005, TNI, Amsterdam.
- Michéa, J-C. (2002): *La escuela de la ignorancia*. Madrid, Acuarela.
- Morrow, A. R. y Torres, C. A. (2002): *Las teorías de la reproducción social y cultural*. Madrid, Popular.
- Popp (2004): «Auf dem Weg zu einem europäischen “Geschichtsbild”. Anmerkungen zur Entstehung eines gesamteuropäischen Bilderkanons», en *Aus Politik und Zeitgeschichte*, volumen 7-8: 23-31. (cit. Beck;Grande 2004).
- Rousseau, J.-J. (2003): *Emilio, o De la educación*. Madrid, Alianza.
- Santayana, G. (1905): *The Life of Reason, or Phases of Human Progress*
- Teodoro, A. (2003): *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*, Porto, Afrontamento.
- Tomasevski, K. (2004): *El asalto a la educación*. Barcelona, Intermón Oxfam.
- Torres, C. A. (2005): *La praxis educativa y la acción cultural liberadora de Paulo Freire*. Xàtiva, ediciones del Crec.
- Toulmin, S. (2001): *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Barcelona, Península.
- UNESCO (1998): *Informe mundial sobre la educación: Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*, Madrid, Santillana/Ediciones Unesco.
- UNESCO, (2004), *La pluralidad de la alfabetización y sus implicaciones en Políticas y Programas*, París, UNESCO.
- UNESCO (2005): *El imperativo de la calidad: Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005* (Resumen). Disponible en:
http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/informe_ept_2005_resumen_espanol.pdf
- Varela, H. (2000): *Sudáfrica: Las raíces históricas (de la historia antigua a la paz de Vereeniging)*. México, El Colegio de México.

- Wallerstein, I., coord. (2001): *Abrir las ciencias sociales*. México, Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2005): *Las incertidumbres del saber*. Barcelona, Gedisa.
- Whitehead, A. N. (1962): *The Aims of Education and Other Essays*. Londres, Ernest Benn Limited
- Williams, R. (1984): *Hacia el año 2000*. Barcelona, Crítica.
- Wittgenstein, L. (2000): *Movimientos del pensar*. Valencia, Pre-Textos.