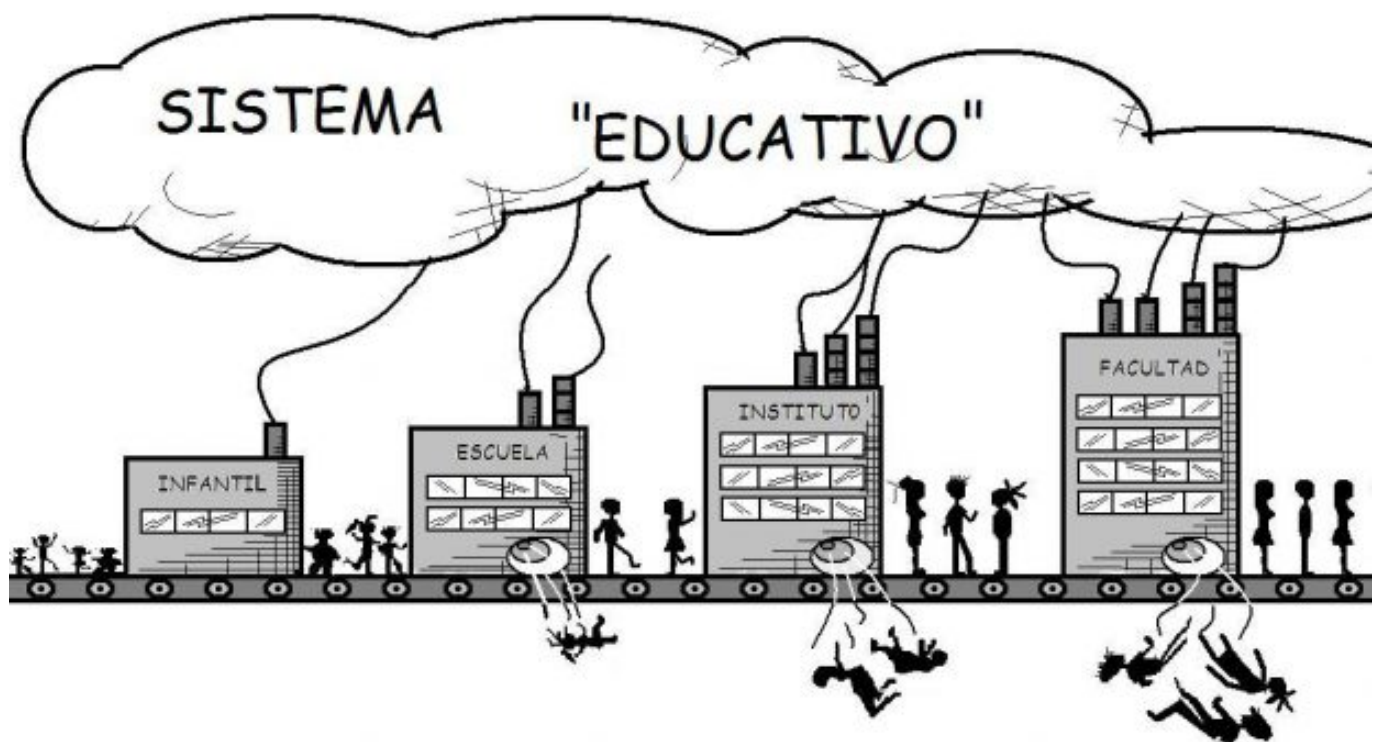




Expresiones como postmodernidad, modernización, o crisis de la modernidad son, hoy en día, relativamente frecuentes en los discursos políticos o intelectuales. Sigue habiendo, sin embargo, equívocos y contradicciones en torno al término modernidad, el cual pensamos que hay que intentar definir previamente antes de poder diagnosticar su crisis y estudiar sus relaciones con los problemas educativos.

Para Esparza la modernidad es una noción sumamente ambigua, pero por convención la definimos como el marco cultural que ha dado lugar a la civilización técnica, nacida de una sobrevaloración del espíritu humano respecto a su entorno natural y representada en un marco histórico de carácter lineal y progresista. Individualismo, materialismo y progresismo, entendido como finalismo histórico y como fe en el carácter lineal de la historia, son los rasgos fundamentales de la modernidad (1).

Para de Benoist y Champetier la modernidad designa el movimiento político y filosófico de los tres últimos siglos de la historia

occidental. Se caracteriza principalmente por cinco procesos convergentes: la individualización, por la destrucción de las antiguas comunidades de pertenencia; la masificación, por la adopción de comportamientos y modos de vida estandarizados; la desacralización, por el reflujo de los grandes relatos religiosos en provecho de una interpretación científica del mundo; la racionalización, por el imperio de la razón instrumental a través del intercambio mercantil y de la eficacia técnica, y la universalización, por la difusión planetaria de un modelo de sociedad implícitamente presentado como el único racionalmente posible y, por tanto, como un modelo superior (2).

Para nosotros la modernidad es ante todo un programa de transformación social que se ejerce fundamentalmente en cuatro frentes: el político, el social, el epistemológico y el pedagógico. Al igual que los programas de investigación definidos por Lakatos, el programa de la modernidad presenta unos invariables, pero presenta también una serie de elementos en transformación que le permiten adaptarse a los grandes cambios sociopolíticos que el mismo programa provoca.

El frente político de la modernidad viene definido por las revoluciones francesa y americana. El frente social por la reforma protestante y la revolución industrial, fenómenos que autores como Merton y Weber han relacionado (3). El frente epistemológico por la adopción de un método privilegiado para la obtención del conocimiento, el método científico, asociado a la inducción; el proceso hunde sus raíces en el pensamiento de Bacon, Kant y Descartes y llega a su máxima expresión con el positivismo de Comte y el neopositivismo (4). Finalmente, el frente pedagógico de la modernidad se fundamenta en el programa de la Ilustración, como un proceso educativo hacia la autonomía moral que conecta definitivamente emancipación, razón y educación, a través de la legitimación de una filosofía progresiva de la historia, como eje del binomio educación- felicidad (5).

Queremos insistir en el carácter dinámico de la modernidad, como proceso que se readapta a los propios cambios que provoca en el modelo social. Así para Esparza (6) el modelo social moderno se divide en tres submodelos:

- El submodelo individualista o de la doctrina del Yo social, que caracteriza al primer liberalismo asociado a los nacientes estados nacionales.

- El submodelo igualitario o de la doctrina de los Yoes iguales, que caracteriza al socialismo y al comunismo.
- El submodelo cosmopolita, o doctrina del Yo puro, que caracteriza al neoliberalismo mundialista.

Si el liberalismo de los primeros estados nacionales abrió el ciclo de la modernidad, el neoliberalismo en su versión mundialista viene a cerrar el ciclo con la globalización económica como bandera y con mito del fin de la historia asociado a la utopía débil del mercado como referente universal y único. Como han señalado de Benoist y Champetier (7) el liberalismo encarna la ideología dominante de la modernidad; fue la primera en aparecer y será la última en extinguirse. En un primer momento el liberalismo permitió que lo económico cobrara autonomía frente a la moral, la política y la sociedad. Posteriormente hizo del valor mercantil la instancia soberana de cualquier vida en común.

La reacción frente a la desvertebración social provocada por el liberalismo y la primera revolución industrial dio lugar al nacimiento del socialismo, que desembocaría en el marxismo. Y pese a todo lo que les opone, liberalismo y marxismo pertenecen fundamentalmente al mismo universo, heredado del pensamiento de las luces: el mismo universalismo igualitario, el mismo racionalismo, la misma primacía del factor económico, la misma fe en el progreso, la misma aspiración al fin de la historia. En muchos aspectos el liberalismo ha realizado con mayor eficacia ciertos objetivos que compartía con el marxismo: erradicación de las identidades colectivas y de las culturas tradicionales, desencantamiento del mundo, universalización del sistema productivo....

Después de la implosión de los regímenes políticos del socialismo real asistimos a una progresiva convergencia entre un neoliberalismo, cada vez más agresivo, y un socialismo y excomunismo escorados hacia la social democracia que han abandonado cualquier esperanza revolucionaria (con pocas excepciones: Izquierda Unida en España, Refundación Comunista en Italia) y solamente aspiran a una gestión progresista del mercado.

Modernidad y Pedagogía

La institución escolar, en su acepción más amplia, es original de la cultura europea, y muy anterior a la modernidad. Así Werner Jaeger ha definido la cultura griega clásica en clave pedagógica (8). La escuela romana, las escuelas monásticas medievales con su Trivium y Cuadrivium, y la propia universidad medieval, conectan de alguna manera con esta tradición pedagógica iniciada en Grecia con la Academia platónica y el Liceo aristotélico.

Sin embargo, la institución escolar va a adquirir, con el advenimiento de la modernidad, un nuevo sentido. El discurso político y filosófico de la Ilustración es, antes que nada, un discurso pedagógico. Como señala Terrén (9) empezó a finales del siglo XVII y durante el XVIII, cuando los autores del proyecto de una sociedad racionalmente educada creyeron haber sistematizado para siempre la posibilidad de conjugar el progreso moral y material de la humanidad; cuando creyeron haber encontrado en la educación nacional de la masa el instrumento decisivo para controlar el presente y conquistar el futuro. No es casualidad que una de las obras más significativas del pensamiento ilustrado, el Emilio, de Rousseau, sea una obra de pedagogía.

Como veremos, el discurso pedagógico de la modernidad atravesara por diferentes fases, que corresponderán de alguna manera a los diversos estadios de desarrollo del programa de transformación social. Sin embargo, habrá elementos comunes en todos ellos: la idea de la plasticidad prácticamente infinita del ser humano, que puede ser pedagógicamente moldeado para encajar perfectamente en el proyecto social; y otra idea, corolario de la primera, de que los cambios en el sistema educativo producen, de manera casi automática, cambios en el ordenamiento social. Esta segunda la vemos formularse muchas veces con un razonamiento inverso: detrás de las deficiencias del sistema social hay deficiencias educativas.

La Ilustración, como primera fase del desarrollo histórico de la modernidad, genera un modelo pedagógico cuyo representante más característico es el italiano Pestalozzi. Es muy significativo un cuadro que representa a Godoy, un ministro ilustrado, sosteniendo en una mano un bastón de mando y un libro que reza “educación pública de Pestalozzi”. En torno a 1800 el movimiento pestalozziano estaba muy difundido entre los sectores más activos de la burguesía europea (10). Por sus instituciones pasaron futuros industriales de zonas como Mulhouse y fue llevado hasta los Estados Unidos por un empresario,

McIure, que años después fundaría New Armony en compañía de Owen.

En España las primeras escuelas pestalozzianas, aunque apadrinadas por algunas sociedades ilustradas, fueron dirigidas por militares, algo que no es meramente anecdótico, pues la relación educación - ejército sería igualmente palpable en la posterior introducción de la enseñanza mutua, importada de Inglaterra en plena fiebre lancasteriana.

Estas primeras formulaciones del paradigma pedagógico de la modernidad hacen ya evidente un aspecto fundamental: bajo el discurso de una pedagogía presuntamente liberadora y socializadora, que debe hacerse extensiva hacia sectores cada vez más amplios de la sociedad, subyace una praxis de normalización, control y en definitiva de burocracia. La organización de masas, el control del tiempo y el anatema de la ociosidad son las principales características de la institución escolar moderna, al menos en sus orígenes.

Estas cuestiones son las que marcan la radical inflexión con los modelos premodernos. La escuela (Scholé) fue inicialmente un hallazgo cultural del mundo mediterráneo que siguió al derrumbamiento de la civilización micénica. Venía asociado desde sus orígenes al tiempo aristocrático que permitía un cultivo desinteresado del espíritu desligado de cualquier actividad productiva y vinculado al ideal del kalos kagathós. Las instituciones escolares medievales, aunque puestas al servicio del ideal cristiano de la salvación del alma, conservan la característica de estar desvinculadas de cualquier proceso productivo.

En esta línea es también muy significativo el caso de los ideólogos franceses. Convencidos seguidores de la visión condorcetiana de la perfectibilidad humana a través de la educación y del análisis de las sensaciones de Condillac, los ideólogos desarrollaron una fuerte vinculación con el republicanismo francés, llegando a influir decisivamente en su configuración institucional, y haciendo de la constitución napoleónica del año III prácticamente una prolongación de su ideario.

Miembro de esta corriente fue Destut de Tracy que describió la ideología como una disciplina que tenía por objeto la observación y descripción de las operaciones de la mente para posibilitar una descripción correcta de los objetos y la erradicación de toda concepción no ajustada a la verdad del mundo natural. El análisis

sistemático de las ideas y las sensaciones debía proporcionar la base de un conocimiento científico del que poder inferir enunciados de carácter moral. La ideología era la “primera ciencia”, la base de la gramática, de la lógica, de la educación y, en definitiva, de lo que Condorcet (11) llamaba “el arte social”: el arte de regular la sociedad (12).

Si las instituciones políticas resultantes de la revolución francesa y americana preparan el terreno político, social e institucional para la primera revolución industrial, las primeras formulaciones pedagógicas de la modernidad sientan las bases para que la institución escolar vaya educando a la población en la disciplina del trabajo fabril y en sus valores. A medida que la revolución industrial se extiende e involucra a más sectores de la población también lo hace la escuela moderna a través del concepto cada vez más extensivo de enseñanza obligatoria.

Paralelamente se produce la decadencia de las instituciones vinculadas al mundo preindustrial, como la figura del aprendiz, que consistía en el envío de niños a otras familias y su inmersión en talleres artesanales desde muy temprana edad. La solidez y el arraigamiento de este dispositivo de educación y socialización fue una de las razones que permitieron la hegemonía de la organización gremial, hasta que las nuevas condiciones pusieron en relieve las limitaciones de un sistema de relaciones sociales y productivas no orientado hacia la reproducción expansiva constante. La cuestión gremial fue uno de los principales caballos de batalla del discurso ilustrado (13).

A medida que el proyecto educativo de la modernidad se va desplegando los aspectos relativos a la homogeneización y al control burocrático van tomando más protagonismo. A mediados del siglo XIX se crean los primeros cuerpos de inspectores de educación, lo que en países como España fue el paso subsiguiente al establecimiento de las Escuelas Normales, a imitación del modelo francés, y de los primeros reglamentos nacionales sobre la formación y selección de maestros. En Francia la sociedad encargada de la mejora y propagación de la educación del pueblo, heredera genuina del filantropismo ilustrado, dejó de existir en 1850, un año después de la constitución del primer cuerpo de inspectores de educación (14).

Los principios del siglo XX alumbran la gran expansión de la sociedad

industrial, de la confianza ciega en la ciencia y en la técnica y de la fe absoluta en el progreso, lo que se resume en el positivismo comtiano, tanto como teoría epistemológica como filosofía de la historia (15). Un buen representante de la vertiente pedagógica del positivismo es el norteamericano John Dewey que pensó en la educación moderna como síntesis de dos grandes conquistas de la modernidad: la ciencia y la democracia. Siguiendo a Kant, que había pedido que se fundaran escuelas experimentales antes de extender las normales, fundó en 1896, una escuela - laboratorio en la universidad de Chicago.

Dewey era consciente del impacto de la revolución industrial sobre la organización social, y sobretodo de la tremenda velocidad de las transformaciones y de la dificultad de definir el escenario que resultaría de todo el proceso; sin embargo como liberal optimista y como positivista convencido creía en la capacidad reformadora de la ciencia, en su misión salvadora al servicio de la civilización y en la contribución del discurso pedagógico al modo de vivir racional y democrático.

Para Dewey la concentración tecnológica de la educación en la metodología, la disciplina organizativa y la cientifización de la enseñanza, lejos de ser una renuncia a la utopía ilustrada eran instrumentos que permitían la realización efectiva de esta utopía. Ciencia y organización, lejos de abrir un horizonte de claudicación y renuncia, eran la gran esperanza. En este sentido puede considerarse a Dewey como el último philosophe, el descendiente de Bacon y Condorcet de la era tecnológica.

El discurso pedagógico de Dewey, con el contrapunto de la psicología conductista de Watson y de Skinner (16), se convirtió en columna vertebral del discurso oficial hasta después de la posguerra. La idea central era que el principal problema de la nueva sociedad estribaba en la productividad de la educación como inversión rentable, tanto desde el punto de vista político como económico. Los problemas educativos, al igual que los políticos, devienen problemas técnicos.

La cobertura ideológica que esta línea de reflexión concedería al desarrollismo impulsado por la OCDE o el Banco Mundial constituyó la esencia del consenso educativo de la sociedad del bienestar, característica de la posguerra. La Ley General de Educación impulsada por Villar Palasí en España, donde se desarrollaban ideas que Ricardo

Díez Hochleitner había asimilado en la UNESCO, hay que enmarcarla en este tipo de discursos, fundamentados en la teoría economicista del capital humano.

A partir de los años sesenta comienza un periodo de eclosión de nuevas alternativas pedagógicas, que desde el punto de visto ideológico se alimentan del discurso socialista, es decir, de la otra orilla de la modernidad. Hasta el momento este discurso poco había dicho sobre educación: esta se consideraba como un bien económico que, al igual que los otros, estaba monopolizado por la burguesía como clase dominante. El problema era más de reparto que de contenido. La reivindicación de laicidad de la enseñanza era quizá el único contenido ideológico fuerte que encontramos en este discurso.

Una excepción la encontramos en el filósofo comunista italiano Antonio Gramsci (1891- 1937) que propuso una educación integral basada en las humanidades y no en la técnica, donde el niño aprenda también sus deberes cívicos frente a sus derechos, en un marco de disciplina, autoridad y trabajo, y en un sistema de igualdad de oportunidades que potencie los méritos (17).

El punto de arranque para este nuevo discurso lo podemos situar en 1966, cuando Theodor Adorno pronunció una conferencia radiofónica en la que señalaba como principal objetivo educativo la consecución de mecanismos pedagógicos que impidieran que la guerra y el holocausto pudieran volver a repetirse. El problema, si embargo, era que la posibilidad del holocausto era algo que estaba presente en la lógica de estas mismas fuerzas materiales y culturales que aparentemente la habían derrotado. Realidades como Vietnam, Sarajevo, Kosovo o Chechenia así lo demuestran.

A partir de aquí se inicia un discurso pedagógico y político, que algunos han definido como de nueva izquierda, que alimentará la revuelta estudiantil del Mayo del 68 francés y de procesos parecidos en las universidades americanas, y cuyo representante intelectual más significativo será Herbert Marcuse, filósofo alemán formado en la escuela neomarxista de Frankfurt y emigrado posteriormente a Estados Unidos. La característica principal de este discurso es la constatación de la pérdida del protagonismo revolucionario de la clase obrera, que será sustituida por las minorías marginalizadas, entre las cuales jugaran un papel fundamental los estudiantes universitarios.

De esta manera la revolución se refugia en las aulas y se inicia una pedagogía de la rebelión y la contestación. Pero en este discurso ideológico y pedagógico subyace una contradicción constante entre la crítica y negación de la modernidad, por un lado, o una simple reformulación de la misma por otro. Muchos seguían pensando que una renovada administración de las cosas y, entre otras, de la educación, podía conseguir una armonía definitiva de bienestar material y moral. Así genocidios como el holocausto o la bomba atómica serían más el producto de una modernidad mal administrada que un síntoma de fracaso de la misma.

En el fondo persiste la esperanza de que cambios significativos en la educación produzcan cambios revolucionarios en la sociedad. A pesar de su radicalismo en la década de los setenta, el discurso de la nueva izquierda ha evolucionado hacia posiciones socialdemócratas, y en el terreno pedagógico asistimos al espectáculo de que algunos de sus argumentos, más o menos desnaturalizados, sirvan como retórica a reformas educativas de inequívoco cuño neoliberal, como es el caso de la reforma educativa española, especialmente en su variedad catalana. La imagen de Cohn-Bendit, antiguo líder de la revuelta estudiantil del Mayo francés, reconvertido en respetable miembro de la socialdemocracia alemana, aplaudiendo los bombardeos de la OTAN sobre Serbia como parte de una política global en defensa de los derechos humanos, es bastante significativa al respecto.

Pero la nueva izquierda ha generado también movimientos críticos con la modernidad en su conjunto: el ecologismo, el movimiento Ciencia, Tecnología y Sociedad (18), y ciertas versiones del tercermundismo, el feminismo y el pacifismo. Estos movimientos juegan ya en un escenario de crisis: la crisis del paradigma social de la modernidad.

La crisis de la modernidad

Hay una amplia conciencia social de la crisis, pero tal como ha mostrado Kühn para los paradigmas científicos, estos no se abandonan hasta que aparece una alternativa y transitan por un periodo de máxima inseguridad y de explicaciones ad hoc (19). Algo parecido está ocurriendo con el paradigma social de la modernidad. La ideología de la modernidad se ha convertido en un discurso hueco, incapaz de dar respuesta a los problemas de la humanidad contemporánea. Por otra parte los discursos posmodernos, que quieren aparecer como una

alternativa, como el neoliberalismo, no son más que los últimos estertores de algo que agoniza.

En general un sistema entra en crisis cuando es incapaz de controlar y resolver sus propias contradicciones y las perturbaciones que se producen en su entorno. Aguilar (20) ha sumariado estas contradicciones y perturbaciones de la siguiente manera:

- Nacionalismo emergente, especialmente en las sociedades que pertenecían al antiguo imperio comunista, que es fuente constante de focos de tensión y de guerras.
- Procesos de liberación del tercer mundo, especialmente en forma de fundamentalismo islámico.
- Corrientes migratorias
- Problemas ecológicos.
- Desequilibrios demográficos.
- Límites sanitarios, cuyo máximo exponente sería la aparición de pandemias como la SIDA.
- Fenómenos de degeneración del tejido social, cuyos exponentes más manifiestos serían los fenómenos de corrupción, violencia irracional, criminalidad, y otros fenómenos asociados a las drogas.
- Desórdenes personales, que se manifiestan en un aumento exponencial de las neurosis, depresiones y las enfermedades mentales en general.
- Límite económico: imposibilidad de mantener los límites actuales de crecimiento y de prestaciones sociales que se dan en los países desarrollados, y mucho menos extenderlos al conjunto del planeta.
- Inestabilidad de los mercados provocada por la globalización, que es, por otra parte elemento imprescindible para la culminación del ciclo del sistema.
- Paro.

Con respecto a la educación la crisis de la modernidad se manifiesta en una creciente desconfianza hacia la capacidad de las instituciones educativas para realizar las funciones que tradicionalmente han venido desarrollando, pero paradójicamente aparece, junto a esta desconfianza, un aumento desproporcionado de las tareas y atribuciones que la sociedad parece esperar de estas mismas instituciones educativas. Hay problemas de paro porque la formación profesional que reciben nuestros jóvenes es insuficiente; hay problemas de ocio juvenil porque las vacaciones escolares son demasiado largas y porque los centros no están abiertos los fines de semana; incrementan los accidentes de tráfico porque en las escuelas e institutos no se imparte educación viaria, y así un largo etcétera.

En este ambiente emergen las recetas neoliberales aplicadas a la educación, que pretenden solucionar estos problemas mediante la aplicación fundamentalista de las leyes del mercado. Se pretende trasladar la educación al ámbito privado: los centros docentes deben incrementar sus servicios y la “calidad” de los mismos, y los “consumidores” elegirán que respondan mejor a sus expectativas e intereses. El alumno (y su familia) se convierten en “clientes” (21).

Las políticas neoliberales en educación quieren presentarse a sí mismas como posmodernas. Desde el punto de vista político se fundamentan en autores como Hayek o Fukuyama. Para el primero es socialista, y por tanto rechazable, cualquier mínimo intento de planificación o dirigismo estatal, por mínimo que sea, en el cuerpo social (22). El segundo teoriza sobre un supuesta Fin de la Historia, especie de utopía débil en la que se resolverán todos los problemas sociales y políticos de la modernidad de la mano del mercado como máximo regulador, y de su expresión política más genuina: la democracia formal capitalista.

Desde el punto de vista cognitivo los neoliberales apuestan por la postepistemología, como fracaso del consenso basado en la arquitectónica del cognitivismo moderno (23). Los proyectos de desregulación curricular, que acompañan a los proyectos pedagógicos neoliberales, dependen del paradigma postepistemológico porque en buena medida renuncian a una base universal del conocimiento: no hay fundamentos metafísicos a los que poder agarrarse y sobre las que poder imponer representaciones que no puedan cuestionarse.

Podría verse en la hegemonía del constructivismo en la psicología educacional que ha inspirado la Reforma Educativa en España (y otras parecidas en Hispanoamérica) uno de los principales síntomas de este cuestionamiento. Muestra su interés primordial por los procesos y las destrezas de aprendizaje desarrolladas según la realidad circundante y los intereses del niño, lo cual tiene como corolario la reducción a un segundo plano de los contenidos culturales. El vacío de todo referente metafísico respecto a lo que hay que enseñar se rellena mediante los mecanismos de oferta y demanda trasplantados a la escuela: los profesores deben competir para atraer al alumnado y los centros escolares deben también competir para atraer más matrícula.

Pero las recetas neoliberales no son una alternativa a la modernidad, sino su última expresión. Son el resultado lógico e histórico de la aplicación de un programa de transformaciones sociales que se inicia en la Ilustración, y que viene a cerrar el ciclo. En el terreno educativo las recetas neoliberales no son más que la adaptación de las instituciones docentes a las necesidades de la globalización económica, la precariedad laboral y el recorte de servicios públicos. Por otra parte es muy ilustrativa la convergencia entre proyectos neoliberales y retórica socialdemócrata, al menos en lo que respecta a temas educativos: así por ejemplo fue bajo gobiernos laboristas cuando el Departamento de Educación y Ciencia británico fue sustituido por la Comisión de Servicios de Recursos Humanos. Algunos años después el ministro socialista español Miguel Boyer afirmaría la necesidad de suprimir la rigidez del sistema educativo a través de la presión competitiva de la enseñanza privada. En los noventa, el laborismo de la “Tercera Vía” de Tony Blair sigue insistiendo en llevar la gestión privada a la escuela pública.

Construir la alternativa

La alternativa posmoderna en el terreno educativo está por construir. Queremos aportar algunas ideas de cómo debería ser la educación para los ciudadanos europeos del siglo XXI (24).

- Formar en valores, no solo en utilidades. Al ser humano, cultural por naturaleza, no le basta solamente con la instrucción técnica, que responde al para qué y al cómo, sino que necesita respuestas al por qué y eso es algo que solo puede obtenerse mediante una formación en valores.

- Reactualizar los valores clásicos de la cultura europea. No estamos hablando de valores universales, sino de aquellos que arraigan al hombre europeo en su cultura y en su tradición. En este sentido la tradición clásica, la herencia cultural del cristianismo y la ciencia y la tecnología deben ser ejes fundamentales de esta acción educativa.
- Protagonismo de la enseñanza pública. La educación se justifica por sus objetivos comunitarios, no es, por tanto, una cuestión privada de los ciudadanos. La enseñanza privada, cuyo fin último es la obtención de beneficios económicos, no puede garantizar que estos objetivos se cubran de manera satisfactoria. Su papel debería ser subsidiario.
- Recuperar el papel de la familia. Aunque el protagonismo estatal en la administración de la enseñanza sea incontestable, la educación es una función social que supera, con mucho, el marco administrativo del estado. El papel de la familia como estructura de acogida es imprescindible, sobre todo en los primeros estadios de socialización. No es admisible que los padres rehúyan las responsabilidades educativas con respecto a sus hijos pensando que las instituciones educativas se harán cargo de ellas.
- Formar ciudadanos, no consumidores. Ciudadanos que conozcan sus derechos, pero también sus deberes, que sean responsables, que cumplan las normas comunitarias. Renunciar a formar ciudadanos es una apuesta por el suicidio social.
- Apostar por la formación del carácter. Educar no es solo transmitir información, ni mucho menos divertir. Es imprescindible recuperar el valor de la voluntad, del esfuerzo y del sacrificio.
- Recuperar la autoridad y el prestigio social del profesorado. La sociedad no reconocerá la importancia fundamental de la función educadora mientras no otorgue a sus principales protagonistas, el profesorado, la autoridad y el prestigio social que necesitan.
- Apostar por la igualdad de oportunidades. No es de recibo que alguien pueda ver limitadas sus posibilidades de estudio o de formación por motivos económicos. A partir de la "igualdad en la línea de salida", la selección es un imperativo consustancial en la función educativa. Intentar lo contrario, como pretenden algunos pedagogos, no solo contraviene certezas antropológicas elementales (los seres

humanos no son ni serán nunca iguales) si no que al final acaba generando y reforzando injustas desigualdades de orden económico y social (25).

Notas

- Ver Esparza, J. J. (1997) : Curso general de disidencia: Apuntes para una visión del mundo alternativa. Ed. El Emboscado, Madrid. Pp. 18.
 - (2) Ver de Benoist, E. y Champetier, Ch. (1999) La Nueva Derecha en el año 2000. Hespérides, vol. IV, nº 19, pp. 13 - 47 (Traducción de Jordi Garriga)
 - (3) Ver Merton, R. K. (1984) Ciencia, tecnología y sociedad en la Inglaterra del siglo XVII. Ed. Alianza, Madrid. (Primera edición inglesa 1970). Ver también Weber, M. (1984) L'etica protestant i l'esperit del capitalisme. Ed. 62, Barcelona.
 - (4) Ver Alsina, J. (1997) "El Positivismo, ideología de la sociedad industrial", Hespérides, nº 12. Ver también del mismo autor (1998) "Ciencia, Tecnología y Sociedad, ¿es posible una técnica sometida a valores?", Hespérides, nº 16/17. (5) Ver Terrén, E. (1999) Educación y Modernidad: entre la utopía y la burocracia. Ed. Anthropos, Barcelona.
 - (6) Obra citada.
 - (7) Obra citada.
 - (8) En su libro Paideia; los ideales de la cultura griega. Fondo de Cultura Económica, Méjico 1946 (primera edición alemana 1933).
 - (9) Obra citada, pp. 23.
 - (10) Terrén, E. Obra citada, p. 45.
 - (11) Condorcet, Marques de, (1980) : Bosquejo de un cuadro histórico del espíritu humano. Editora Nacional, Madrid. (12) Terrén, E. Obra citada, pp. 54 y 55.
 - (13) Ibidem, p. 61.
 - (14) Ibidem, p. 79.
 - (15) Ver Alsina, J. "El positivismo: ideología de la sociedad industrial", obra citada.
 - (16) Ver Alsina, J. (1986) Etología, ciencia actual. Ed. Antrhopos, Barcelona. Pp. 22 y 23.
 - (17) Ver Circulo Capitolio (1997) "Un programa alternativo de educación: Gramsci", Hespérides, nº 15, Vol. III, pp. 427- 432.
 - (18) Ver Alsina, J. (1998) "Ciencia, Tecnología y Sociedad: ¿Es

posible una técnica sometida a valores?” Hespérides, nº 16 - 17, Vol. III, pp.834- 847. Ver también González, M., López, J. ; Luján, J. (1996) CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD, Una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología. Ed. Tecnos, Madrid.

(19) Ver Kühn, T. S. (1975) La estructura de las Revoluciones Científicas. Fondo de Cultura Económica, Madrid (1ª Edición Inglesa 1962).

(20) Aguilar, J. A.(1993) “Evidencia de contradicciones estructurales en el sistema social de la modernidad” Hespérides, nº 1, Vol.I. pp. 69-102.

(21) Ver Alsina Calvés, J. (1997): “La Reforma Educativa: un modelo de cambio social diseñado”, Hespérides, nº 15, Vol. III. Pp. 379- 395.

(22) Ver Benoist, A.(1994) “Hayek: la ley de la jungla” Hespérides, nº 3, Vol.I .pp. 56-70.

(23) Terrén, E. Obra citada, p. 243.

(24) Ver “Editorial: Educar ¿para qué?” Hespérides, nº 15, Vol. III, 1997.

Este artículo fue publicado por la revista Hespérides, en su número 20.