



CRISIS DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y SUJETO DOCENTE

Jaume Martínez Bonafé

RESUMO – *Crisis de la identidad profesional y sujeto docente.* Este texto se inscribe en un estudio más amplio donde se pretende un recorrido por cuatro grandes núcleos de problematización sobre el profesorado, su formación y su trabajo. Estos se refieren a la identidad profesional, pero también, al saber docente, la estructura del puesto de trabajo y los espacios y estrategias de formación. Aunque el artículo se centre en exclusiva en el problema de la identidad, tratando de sensibilizar sobre la necesidad de recuperación del sujeto docente y el reconocimiento de la complejidad y pluralidad identitaria de ese sector social, cultural y profesional que llamamos “el profesorado”, creo que es necesario advertir de las complejas relaciones que van tejiendo una relación estrecha entre los cuatro núcleos anunciados. De modo que identidad, saber, poder y trabajo son algo así como los grandes cristales que, según la posición en que les coloquemos, van dando formas diferentes a nuestro caleidoscopio sobre el profesorado.

Palavras-clave: *identidad profesional, sujeto docente, saber, poder, trabajo.*

ABSTRACT – *Crisis of professional and teacher's identity.* This paper is part of a larger study that intends to analyze four big nuclei of teachers' problems, their education, and their work. These are linked to the professional identity but also to the knowledge of how to teach, the structure of being a teacher and the spaces and strategies of education. Since the paper is centered exclusively on the need of valuing teacher's work, on the recognition of identity complexity, and plurality of this social cultural and professional sector, which are called teacher's staff, I believe it is necessary to advise on the complex relationships among the four named nuclei. In this sense, identity, knowledge, power, and work are like big crystals that, depending on the way we position them, take different shapes in our kaleidoscope of the teacher's profession.

Keywords: *professional identity, teachers, knowledge, power, work.*

La identidad profesional

¿Quiénes somos “el profesorado”¹? ¿A qué sujeto colectivo pretendemos identificar con este nombre? No es fácil responder a esta cuestión y para hacerlo tendríamos al menos que profundizar en una triple vertiente de análisis: a) por un lado, la identificación de eso que podríamos llamar una “identidad estructural” relacionada con su origen y construcción social (de género, clase social, procedencia étnica, opción sexual, etc.) y con los roles específicamente profesionales regulados por el puesto de trabajo; b) pero también define ese espacio de identidad lo que podemos llamar “la crisis de la identidad profesional”, directamente relacionada con una crisis más general provocada por la inestabilidad, el desorden y el cambio constante del mundo en el que hoy vivimos y trabajamos (estoy queriendo decir que nos hacemos también con nuestras crisis y las crisis del campo de significación en el que se inscriben nuestras prácticas); c) y todavía de un modo más drástico, creo que se puede hablar en el caso del profesorado de una no-identidad que es algo así como recordar que uno todavía no es dueño de si mismo. Pero si lo fuera, o mejor dicho, en el proceso de querer serlo, probablemente se diera cuenta que antes, un sujeto unitario se constituía, sin discordias sobre mitos identitarios compactos, desde lo múltiple, plural, diverso, diferente y con una cierta capacidad camaleónica para mimetizar e integrar la contradictoria complejidad que le rodea.

Veamos, en primer lugar, un breve apunte de esa primera vertiente que he llamado “identidad estructural”. El sector profesional que llamamos “profesorado” – aún teniendo un conjunto de características comunes en las que más adelante me detendré-, muestra una considerable pluralidad y complejidad sociológica. Cuando decimos *el profesorado* estamos nombrando a un grupo en el que hay más mujeres que hombres en una proporción inversa a medida que se asciende en los diferentes niveles del sistema, hasta llegar a la enseñanza universitaria, en donde son mayoría los hombres. El origen social es mayoritariamente humilde, particularmente el profesorado de enseñanza Primaria, desplazándose en las últimas décadas del campesinado de origen rural al subproletariado de las grandes urbes. Es un grupo, además, en el que hay andaluces, o vascos, o catalanes...o gitanos, es decir, personas nacidas en el interior de una determinada cultura diferenciada. También hay heterosexuales y homosexuales. Creyentes – de diferentes religiones –, agnósticos y ateos. Y parece que en el sector hay más progresistas que conservadores, al menos si nos dejamos guiar por los resultados de las elecciones sindicales, aunque déjenme que les confiese que ya no me parece esta adscripción sindical un criterio muy fiable para juzgar el progresismo.

También conviene recordar que es un colectivo mayoritariamente de funcionarios – casi las tres cuartas partes –, a pesar de que el incremento de la oferta privada en los últimos años está a punto de relegar al segundo lugar a la

pública en algunas comunidades autónomas. Es un grupo con una media de edad de 39 años pero si consideramos que en la última década la plantilla docente experimentó un incremento de casi el 20% podemos imaginar claustros² con profesorado de edades muy dispares. Pueden existir, además, diferencias salariales importantes, sobre todo, pero no solo, en función de complementos retributivos diferentes según comunidades autónomas.

Es decir, el profesorado, como otros grupos profesionales, en una primer aproximación macro-estructural, muestra una considerable diversidad sociológica. Y si la aproximación es micro lo que muestran las etnografías de la escuela es que cada claustro es un mundo y que cada profesor es hijo de un padre y de una madre. O sea, que la micro-física aumenta todavía la complejidad.

¿Qué es entonces lo común? ¿Qué identifica a la profesión? Pues quizá lo que está más en crisis en el interior de esa identidad estructural socialmente construida es la imagen autoritaria de una función social reproductora en el interior de la institución escolar. (Quiero advertir que hablo de autoritarismo como una función asignada externamente al sujeto: la reproducción de unas formas de relación entre el saber y el poder que facilita que las cosas de la sociedad, moviéndose, queden como están. O sea, la producción de la reproducción. Otra cosa distinta es la autoridad, pero eso es ya una conquista del sujeto, una posibilidad de reconocimiento por parte del otro y una capacidad para apoderarse de muchas de las decisiones que afectan al proceso y al producto de su trabajo).

Veamos, entonces, algunos de estos rasgos que han ido confiriendo “identidad profesional” y los actuales efectos o modos de subjetivación sobre el profesorado de la crisis de esa autoritaria función social reproductora.

a) Inmovilismo institucional en un mundo nómada

Creo que vale la pena que nos detengamos a pensar en el modo en que una experiencia social nos constituye y se instituye en nuestras estructuras subjetivas y, claro, acaba gobernando sobre los significados que atribuimos a nuestras prácticas. Hay herramientas conceptuales que nos pueden ayudar. Bourdieu, por ejemplo, habla del *habitus* haciendo referencia a las formas en que una experiencia social nos subjetiviza; y utiliza la noción de *campo de significación* para dar explicación del modo en que una práctica social se inscribe siempre en una red de relaciones de poder simbólico – un espacio, lugar o terreno social donde se ponen en juego recursos y valores y donde los agentes sociales compiten por su posesión o por su legitimidad-. Por eso, el significado que damos a las cosas depende mucho de nuestra inserción en un campo de significación. Podemos encontrar otras herramientas: las de Foucault, en eso que llama las *tecnologías del yo* o las Berger y Luckman para explicar la *institucionalización*. Bueno, son herramientas.

El profesorado ha vivido permanentemente encerrado en el interior del aula. Ese ha sido siempre su mundo profesional – que es también gran parte de su mundo biográfico – y nunca le dejaron escapar de él. Ni para airearse – es decir, cambiar por un tiempo de tarea- ni para incorporar otros mundos ajenos. Y en el caso del profesorado de Primaria, además, sin casi ninguna posibilidad real de promoción profesional a otro cuerpo o nivel superior. Y ahora, ve perplejo que no sólo no quieren entrar en el aula los que nunca quisieron entrar – aquellos que sociológicamente estaban destinados a justificar el discurso del fracaso escolar –, sino que empiezan a escapar del aula otros sectores sociales y otras culturas que históricamente utilizaron la escuela en su beneficio. Algo así como un intento de prescindir del intermediario, porque ya no les sirve³. Pero además observa que vive en un mundo en el que cada vez más sus vecinos muestran una movilidad laboral – frágil, desordenada, indeterminada en el tiempo y en el espacio, arriesgada – que tiene poco que ver con la tradicional estabilidad del funcionario en la que él o ella todavía están *instalados*.

La escuela como institución es cada vez más una isla social ajena a las turbulencias del océano del mundo. Esta es una vieja crítica – la escuela cerrada–, pero hoy las transformaciones, adaptaciones y readaptaciones culturales y tecnológicas adquieren una velocidad insospechada hasta hace poco tiempo, y ese aislamiento se hace más patente. Pues bien, creo que el profesorado ha ido construyendo una supuesta identidad profesional en una relación refleja con una biografía, que no escapó nunca a las fronteras culturales e institucionales de la escuela. Y cuando a una determinada – y minoritaria – parte de ese sector profesional el espejo biográfico le reflejó una imagen que le produjo malestar, buscó en una ideología externa a la escuela – la ideología del compromiso social – la posibilidad de una identidad colectiva alternativa. (Pero esto es ya adelantarnos en nuestro propio esquema. Dejemos aquí apuntado que la huida del presente provocada por el malestar identitario camina en la dirección de búsqueda de una nueva identidad – *el hombre nuevo* de los diferentes movimientos revolucionarios de los años 60, por ejemplo, fuera de las fronteras del significado de la escuela).

b) Perplejidad y crisis del saber en el sujeto urbanita

Y ese profesor que vivió permanentemente en el interior del aula, lo hizo apoyado en las seguras muletas de la verdad. Quizá hasta Kant y la Ilustración era sólo una verdad revelada. Después de Kant pudo ser ya una verdad demostrada. El proyecto de modernidad, del que nos pretendemos herederos, se basó en el orden, la certeza, la seguridad y la especialización científica. Luces nuevas frente al obscurantismo medieval, conocimientos científicos que nos ayudarían a enriquecer nuestras vidas. A pesar del significativo paréntesis del período de la dictadura franquista, de cuya herencia sociológica todavía somos

deudores, en aquel esquema de la modernidad nos formamos el profesorado y desde ese esquema pretendemos formar. Si bien es cierto que el profesor nunca fue dueño de los paquetes instructivos – nunca controló los medios de producción –, podía llegar a dominar con precisión tecnológica el desarrollo de la instrucción. Y aunque ciego, como el ciego del Lazarillo controlaba los códigos con los que socializar conocimientos y experiencias, porque se situaban en un esquema lógico, ordenado, prefijado y repetitivo.

¿Qué está ocurriendo ahora? Que otras palabras, otras analogías sustituyen a las anteriores si queremos explicarnos el mundo que estamos viviendo. En primer lugar, parece que se acabó el papel mesiánico del intelectual que orienta la comprensión crítica del mundo. Las palabras de complejidad y caos dejan al orientador histórico sumido en la perplejidad. La arquitectura cultural es efímera, las tecnologías audiovisuales hegemonizan el mensaje cultural, dando un valor preponderante a la imagen, y el *zapping* televisivo ha devenido una práctica social y cultural: consumimos fragmentos inconexos de una representación de la realidad previamente transformada en mercancía. El experto disciplinar, heredero del siglo de las luces, las revoluciones burguesas y el desarrollo industrial capitalista tiene hoy que compartir otras ópticas tan incómodas para quien trabajó siempre en la única dirección de su especialidad. Pero el mundo ya no se explica sin las ópticas de la interdisciplinariedad, la transversalidad y la integración de saberes. Y con ellas también, el reconocimiento de la incertidumbre, el relativismo y la pluralidad de perspectivas. Ya no hay verdades incuestionables y eso hace más obvio si cabe el sentido radical de una educación para el espíritu crítico. ¿Pero cómo alcanzar esas raíces profundas si como docentes constituimos una comunidad del saber formada en la superficialidad académica de un conocimiento parcelado que durante demasiado tiempo hemos considerado positivo, científico y superior?

c) la miseria del espectáculo y la crisis de la política

Finalmente, ese profesor que vivió permanentemente en el aula acompañado de la verdad única, creyó que actuaba en el interior de un proceso social controlado de cambio y mejora. Se suponía que con su trabajo capitalizaba culturalmente a la población y contribuía al desarrollo social. Sin embargo, una de las características de la complejidad actual, es la naturaleza contradictoria, paradójica, de los procesos que afectan al cambio social y cultural.

El profesorado se enfrenta a una experiencia social en la que su trabajo e influencia socializadora sobre los jóvenes no es percibida ni por estos ni por el resto de la sociedad como un capital cultural seguro, estable, y rentable. El éxito o valor de cambio de la fuerza de trabajo en el mercado depende de muchas otras variables, además de la cualificación escolar y académica. La escolarización total y masificada o la incapacidad del capitalismo actual para garantizar una situación

de pleno empleo al conjunto de la población trabajadora ha devaluado considerablemente las credenciales educativas.

Y es, por otra parte, muy difícil imaginar la confluencia de intereses desde el punto de vista del valor de uso de esa fuerza de trabajo entre lo que aporta una catedrática de Francés o de Química en un Instituto y lo que el adolescente percibe como conveniente para su desarrollo personal. Digamos que el adolescente sabe que entre las habilidades que supuestamente se le exigirán en un futuro puesto de trabajo y lo que le viene ofreciendo la institución educativa hay un abismo.

El mundo de la escuela, como el mundo globalizado que vivimos, ha perdido la seguridad en los roles tradicionales. Más allá de los horarios, los programas, los salarios, las categorías laborales o los reglamentos de régimen interior, se perdió el significado profundo que daba sentido a lo que pasaba allí adentro, y hoy “ser profesor” denota como mínimo un papel social muy erosionado y alejado de las expectativas tradicionales con las que se fue construyendo con el desarrollo de la Modernidad esa función docente.

En fin, la tradicional división de roles sexuales adjudicados a hombres y mujeres ha experimentado un cambio importante, modificaron su significado las categorías sociales de infancia y juventud, se erosionó la idea tradicional de parentesco familiar, entró en crisis el rol de la diferencia de edad, y el rol de adulto perdió fuerza y prestigio; es decir, el mundo ha perdido la seguridad de los roles tradicionales. Con ese panorama social ¿qué se esperaba de la “identidad profesional” del profesorado?

Los discursos del miedo

No me interesa aquí el miedo como sentimiento o vivencia interior. Prefiero imaginarlo como práctica discursiva, como algo que, ciertamente, interiorizamos en nuestros cuerpos hasta llegar en ocasiones a erizarnos la piel, pero que es efecto de un discurso de poder que pone en relación modos de hablar, modos de pensar y modos de actuar en un determinado plano institucional. Ver el miedo como una práctica nos permite dos cosas: por un lado, facilita el análisis y la comprensión al poder identificar y clasificar mejor los distintos tipos de miedos en lo que tienen de común de unos sujetos a otros, y por el otro lado, permite diseñar mejor las estrategias de combate. Al fin y al cabo, no estamos en este mundo ni para dar miedo ni para que nos lo den. Veamos, entonces, algunas de esas prácticas del discurso del miedo.

a) El miedo a la palabra

En la escuela tradicional siempre hubo miedo a la palabra. Quizá por eso en la pedagogía renovadora el texto libre o la asamblea fueron herramientas

estratégicas fundamentales para el cambio. Pero aunque el ejecutor del grito del silencio sea el maestro, la víctima no es sólo el alumno. También al maestro se le ordena callar, y también el maestro interioriza el silencio como propio y tiene miedo a decir, a ser dicho, al diálogo. El maestro tampoco habla, dice por boca de otros. Y un instrumento privilegiado de la voz de su amo es el libro de texto. Cuanto más libro de texto, menos maestro. ¿Quién cuenta la Historia? ¿Quién ordena el cálculo? ¿Quién mide los tiempos, los espacios? Al maestro nadie le pregunta. Ni los unos, ni los otros. Aquellos le quisieron hacer “constructivista” y le hablaron del “tercer nivel de concreción”. Estos le piden más reyes godos y más religión, y menos blandenguería, que luego nadie se esfuerza por nada, dicen. Y se va haciendo tan histórico el silencio que al final se tiene miedo a hablar. Y uno prefiere que le cuenten y luego ir sumando para los sexenios las horas certificadas de la sentada del silencio. El miedo a la palabra es el miedo a la construcción de la identidad, miedo a partir de sí mismo.

El miedo a la palabra es también el miedo a ser nombrado. Como ya señalé anteriormente, el profesorado nunca salió de las aulas, y aquí adentro, en el contexto de socialización de la escuela, todos fuimos aprendiendo desde muy pequeños, día a día y curso a curso, que lo mejor para la mayoría de nosotros era hacernos invisibles. Aprendimos a ocultarnos detrás de la espalda del compañero, a bajar la mirada ante el profesor o la profesora, a salirnos por la tangente, a escurrir el bulto. Poco a poco fuimos notando que cada vez era más difícil hablar y ya de mayores, si alguien nos interpela en público, el corazón se revolotea, la garganta se seca y la voz tiembla. Y claro, no queremos que nos pregunten. El poder se fue metiendo en nuestros cuerpos de tal manera que hasta circula con la sangre anunciando la muerte del sujeto. Y ya no somos nadie. Actuamos como funcionarios, reproducimos desde una racionalidad tecnoburocrática, y nos da miedo anunciar nuestro nombre que es decir reclamar el derecho al reconocimiento desde el que es posible el diálogo deliberativo, el intercambio y la cooperación profesional, la disidencia creativa y ética, la posibilidad, en fin, de la ciudadanía política en la escuela. El revitalizador ejercicio de la crítica.

b) El miedo a la saludable incertidumbre

Como anteriormente señalé, nos enseñaron con la racionalidad de la verdad, bien fuera revelada o por el contrario, obtenida a través de la prueba en una reducida y parcelaria visión del método científico. Sin embargo, nuestra vida profesional nos arroja permanentemente a las aguas turbulentas de la inseguridad y la incerteza. ¿Cómo es posible que habiendo estado tantas veces ante situaciones similares, tengamos miedo? Es el miedo a no saber qué va a pasar, y es el miedo de saber que nada de lo que pasó anteriormente tiene porqué repetirse de la misma manera. El residuo de indeterminación que acompaña, afortunada-

mente, a nuestro trabajo en las aulas. Todos sabemos ya que el mundo de la escuela es complejo, indeterminado y cambiante. No se puede programar como un esquema de inputs y outputs donde dado un *a*, obtendremos un *a*. No somos máquinas y vivimos con el miedo de no saber si pararemos el penalty. Pero esa es también nuestra grandeza, porque nos permite la reconstrucción crítica de nuestra experiencia. Aprendemos a ser buenos maestros viviendo el saludable miedo de la incertidumbre. Nos da miedo aquello que no conocemos, el devenir, el futuro, y lo vencemos cuando tomamos en nuestras manos el proceso de construir el presente, de hacer cada día aquello que sabemos y aquello que nos ilusiona y compromete ante los otros.

c) Hay muchos otros miedos

¡Hay tantos miedos! Una compañera maestra me habla del “*miedo a los padres*” que ella interpreta como el resultado de la inseguridad. Volvemos a la reivindicación de la palabra y del reconocimiento. ¿Quién tengo delante? ¿Quién me interpela? En la asamblea ciudadana, en la escuela como esfera pública, el sujeto tiene derecho a la educación y al ejercicio político del control público sobre la buena educación. Y el diálogo nos permite explicar y explicarnos. Defender, sugerir, protestar. La inseguridad puede que sea el resultado de un proceso de vaciamiento social por el que nadie tiene ya ningún proyecto propio. Ni padres ni maestros. Y si no hay comunidad educativa, si no hay un proyecto que defender desde la cooperación, poner a los padres ante los maestros no es más que un burocrático ejercicio de gestión administrativa sobre el “cómo va lo mío”. Pura perversión de la participación popular.

En diferentes estudios sobre la micro-política de la escuela encontramos identificado *el miedo al cambio*, a la innovación. No creo que la rutina o los esquemas rígidos sean profesionalmente más cómodos. Permanecer año tras año en una misma práctica reproductiva nos aleja precisamente de la posibilidad de encontrar nuevas y mejores herramientas conceptuales y procedimentales para enfrentarnos a los problemas de la práctica docente. El miedo al cambio es sobre todo una parálisis socialmente inducida. El discurso de la innovación puede resultar demagógico si no va acompañado de políticas drásticas de cambio en el curriculum y en la formación docente.

Otra identidad es posible: la recuperación del sujeto

En 1954, Marcuse publica *One-dimensional man*. En aquella obra se señalan las tendencias del capitalismo hacia un modo total de disciplinamiento y control de la voluntad del sujeto, de manera que la sociedad queda encerrada en el proceso de producir su represión en un marco de relaciones libidinosas con la

mercancía. El reino de la mercancía en las democracias de supermercado. Sin embargo, Marcuse (1969) dice también que hay un instinto de libertad no sublimada en el que hunde sus raíces la exigencia de la libertad política y social. Un Eros revolucionario que reclama la necesidad “biológica” de las solidaridades contra la brutalidad y la explotación de los individuos y de la tierra.

Me interesa aquí traer a colación el libro de Marcuse por una doble razón: porque es dentro de la producción más relevante de los intelectuales de izquierda uno de los primeros estudios en profundidad que da la voz de alarma sobre el incremento y la sofisticación de las formas de dominación ideológica de la sociedad sobre el individuo. Pero también porque es un texto clave en los inicios de un complejo y plural discurso sobre la reivindicación del sujeto. Al *a priori* de una teoría social crítica afirmando que la vida humana debe ser hecha digna de vivirse, acompaña la idea de que el proceso de liberación pasa por que el sujeto quiera tomar en sus manos los destinos de esa vida. No hay vanguardias que emancipen ni teorías sociales críticas que no acaben formando parte de un sentido común emancipador. No muchos años más tarde también Cornelius Castoriadis (1985) va a plantear la cuestión de la autonomía del sujeto en estos términos conceptuales: la capacidad reflexiva y la voluntad política para actuar de un modo deliberado.

En el caso que ahora nos ocupa, la mayoría de la población docente acepta y/o es obligada a aceptar un modelo educativo ajeno a sus experiencias verdaderas y al modo en que estas pueden ser pensadas por sus protagonistas, y ese proceso social va confiriendo al sector una “identidad estructural” que niega toda posible subjetividad. Podemos decir, en términos de Castoriadis, que el sujeto docente es instituido al margen de sí mismo. Es entonces una identidad alienada en el doble sentido estructural y epistemológico: no hay control sobre los medios, los procesos y los productos de su trabajo; y no hay construcción crítica de conocimiento. El consumo acrítico del curriculum es el alimento totalitario de ese proceso reproductivo. Por eso, si otra identidad es posible ha de ser desde la voluntad de querer ser sujetos – y sujetos, dice Boaventura de Sousa Santos (2003), son todos aquellos que rechazan ser objetos.

Por otra parte, no puedo aceptar, ni desde una teoría del derecho, ni desde una teoría del conocimiento, que en el reconocimiento de la subjetividad se establezcan jerarquías. Es decir, que en esto de trabajar para la educación de la ciudadanía unos seamos más sujetos que otros. Que unas personas o grupos profesionales gocemos de mayores privilegios o control sobre las decisiones y las tareas que nos incumben a todos, aunque estemos en ámbitos diferentes de actuación. Eso sólo es explicable desde una teoría del poder. Y eso lo que quiere decir es que la voluntad de ser sujeto no es una conquista puntual sino un proceso sin fin. En una escuela, claro, que sea capaz de vivir una subjetividad de alta intensidad.

Notas

1. Me refiero al trabajo de investigación en proceso de realización: “Los discursos de conocimiento y poder en el trabajo docente” que a su vez se inscribe en el programa de Doctorado que imparto en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, del que soy profesor titular.
2. Se refiere al equipo docente de un establecimiento o al consejo de profesores.
3. En los últimos años han proliferado estudios que muestran una compleja, plural y contradictoria práctica social de rechazo a la institución escolar tradicional. Desde los marcos neoliberales más desreguladores que vienen a defender una especie de “escuela en casa” a la medida de los intereses y gustos del consumidor, hasta movimientos cívicos que reclaman una revisión radical de la propuesta escolar, culturalmente desfasada de la mayor parte de las experiencias sociales que viven la mayor parte de los niños y los adolescentes. Por otra parte, el incremento de la presión neoliberal sobre el mercado de trabajo, con sus políticas liberalizadoras de los contratos laborales, pone al funcionario del Estado en una situación atípica respecto de la mayoría de la población laboral. Frente a la estabilidad laboral tradicional del servidor del Estado, lo que aparece enfrente es un mercado laboral desregulado y extremadamente inestable tanto en el espacio como en el tiempo. Aunque, obviamente, me refiero a la realidad socio-laboral del Estado Español, lo que comento es una tendencia universalizada por las actuales políticas de la globalización neoliberal.

Referencia Bibliográfica

- BAUMAN, Zygmunt. *La sociedad individualizada*. Madrid, Cátedra, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama, 1997.
- CASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol.I. Barcelona, Tusquets, 1985.
- MARCUSE, Herbert. *El hombre unidimensional*. Barcelona, Seix Barral, 1969.
- MORIN, Edgar. *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *El desperdicio de la experiencia. Crítica de la razón indolente*. Bilbao, Desclee, 2003.

Jaume Martínez Bonafé é doutor em Filosofia da Educação e professor da Universidade de Valência, Espanha.

Endereço para correspondência:
jaume.martinez@uv.es