

## *Pensar educativamente el trabajo*

DAVID REYERO GARCÍA  
Universidad Complutense

### RESUMEN

El trabajo pretende encontrar posibilidades para pensar educativamente el trabajo. Creemos que, a pesar de las consideraciones que en numerosos artículos que hablan a favor de una enseñanza en el trabajo que realice a la persona y donde el “saber ser” sea tan importante como el “saber hacer”, esto no es real si seguimos considerando el trabajo como una actividad únicamente instrumental y no somos capaces de descubrir su dimensión como *praxis*. Sólo si atendemos a esa dimensión como *praxis* podremos enseñar el sentido pedagógico del trabajo sin necesidad de ocultar las dimensiones de obligatoriedad y esfuerzo que comporta y que resultan más difíciles de aplicar en momentos culturales, como el actual, en los que mirar más allá de la utilidad inmediata resulta sumamente complejo.

### ABSTRACT

This paper wants to find possibilities to think work in pedagogical terms. We think that in spite of the considerations of the importance of the «Knowledge of being» in the labor work, these are not real if we continued considering the work as a solely instrumental activity and we are not able to discover its dimension like *praxis* activity. Only If we take care of the *praxis* dimension we can teach the pedagogical sense of the work with no need to hide to the dimensions of obligatory nature and effort that there are more difficult to apply when the society only wants to the immediate utility.

Es objetivo principal de este artículo plantear las posibilidades y las condiciones necesarias para hacer de la propia actividad laboral y de la formación para la misma, una actividad auténticamente educativa. Para ello, sin pretender meternos en un simple problema terminológico-

co<sup>1</sup>, vamos a precisar primero qué es lo que consideramos fundamental de una actividad para poder considerarla auténticamente educativa, esto es, que va más allá de lo meramente instructivo pero que tampoco lo niega.

Además, vamos a considerar también, diversas maneras de entender el trabajo, para ver si, a partir de algunas consideraciones antropológicas, puede derivarse la educabilidad del mismo. Por último destacaremos de estos planteamientos algunos principios necesarios para iniciar cualquier pedagogía del trabajo que quiera ser algo más que formación técnico-instrumental.

En la raíz de estas preocupaciones subyace un principio que expondré a continuación. Hay en la literatura escrita sobre la formación en la empresa una idea que se repite con cierta asiduidad y que podríamos resumir así: es importante considerar el trabajo como una actividad que realiza al hombre y por ello es importante para el trabajo no sólo el saber hacer, sino el saber ser (Castillejo, Sarramona y Vázquez, 1988). Ciertamente es una frase interesante que expresa un pensamiento atractivo, el problema está en su aplicación cuando pensamos en una gran cantidad de trabajos reales, que existen a nuestro alrededor, pensemos por ejemplo, y es sólo un posible ejemplo, en las cadenas de montaje industrial y en la gente concreta que se

---

<sup>1</sup> El debate terminológico resulta interesante por cuanto parece indicar que existe, entre las personas que se dedican al mundo de la empresa, una distinción entre educación (con un sentido más generalista) y formación (con un sentido más particular y ligado al trabajo concreto), de hecho si nos fijamos en los apartados de la ISO 9001 y 14001 dedicados a evaluar la formación en la empresa parece desprenderse una distinción de este tipo. La ISO 9001 en su apartado 4.18 dice: "El suministrador debe establecer y mantener al día procedimientos documentados para determinar las necesidades de formación y adiestramiento y debe proporcionar formación a todo el personal que realice tareas específicas que le hayan sido asignadas debe estar cualificado mediante la educación apropiada, la formación o la experiencia, según las necesidades. Deben conservarse los registros adecuados relativos a la formación del personal." (ISO 9001). También la 14001 contempla esta distinción cuando en el apartado 5.3.4 habla de la formación: "La organización debe establecer y mantener al día procedimientos para identificar las necesidades de formación, y para ofrecer la formación adecuada a todo el personal cuyo trabajo pueda tener un efecto significativo sobre el medio ambiente. Se deben mantener al día los registros de formación oportunos.

El personal al que se asignen funciones específicas debe tener una cualificación adecuada en educación, formación o experiencia, según los requisitos." (ISO 14001).

La realidad es que si preguntamos a auditores de calidad, nos dirían que al llegar a este punto ellos no distinguen entre educación y formación y sólo se preocupan por la detección de necesidades formativas lo que nos da una idea, no sólo de una pequeña confusión terminológica, sino también de la consideración actual de la educación que se reduce al aprendizaje instrumental de estrategias pero no a una actividad *praxica* del carácter que luego describiremos.

dedica a esos trabajos. Ante tales trabajos y trabajadores, repetir la frase anteriormente citada sin parecer que se piensa desde situaciones poco reales, o que se habla para otros, resultará difícil. Sin embargo, como ya hemos dicho ésta pertenece, con esas u otras palabras parecidas, al vocabulario que se maneja en muchos artículos de formación para el trabajo.

Para poder hablar de esa necesidad de “saber ser” en el mundo laboral, al menos es lo que vamos a intentar aquí, debemos plantearnos seriamente que supuestos sobre la realidad del mundo y del propio hombre son necesarios para evitar caer en un tópico que, en bastantes circunstancias, puede resultar ridículo, sonar falso o alejado de las preocupaciones de seres humanos históricamente y concretamente situados, donde predominan opiniones sobre el trabajo como las que podemos extraer del libro de Paul Willis *Aprendiendo a trabajar*:

*“Es sólo... una jodida manera de ganar dinero. Hay muchas maneras de hacerlo (...) todos los trabajos llevan a lo mismo, te dan dinero, nadie va a trabajar por amor al trabajo (...) no lo harías por nada. No creo que nadie lo haga, necesitas pan para vivir (...) hay una diferencia en la manera como lo haces, pero es igual, todos llevan al mismo fin, todos te llevan al dinero. Son todos iguales.”*

*“Todos los trabajos son iguales. No, he ido demasiado lejos diciendo eso, no todos los trabajos son iguales, porque tu trabajo es diferente, en..., el trabajo de un médico es distinto, el de un abogado es diferente. Los trabajos que son iguales son los trabajos duros, cuando eres un currante, o sea, todos los trabajos son iguales (...) No hay variedad, es el mismo trabajo. Hay trabajos que se hacen en la calle y trabajos que se hacen en un sitio cerrado.” (Willis, 1988: 120).*

Si bien estas palabras pertenecen sólo a entrevistas con chicos de clase obrera, no expresa ideas lejanas a lo que piensan en la actualidad muchas personas de cualquier clase social. Nos interesa resaltar dos ideas, que luego comentaremos, la primera es la observación del carácter mediático que tiene el trabajo que es considerado como una actividad que uno necesita para vivir biológicamente pero no para ser. El trabajo nos ofrece los medios para alcanzar dinero con el cual se podrá vivir y hacer cosas que verdaderamente dan sentido al ser humano. La otra idea que aparece en estos pequeños fragmentos de entrevistas es una idea, un tanto romántica, acerca de algunos trabajos, los que llamamos vocacionales y que parecen no requerir esfuerzo y de los que se obtiene fácilmente realización personal. Volveremos sobre las raíces de estas dos ideas más adelante.

Para empezar a reflexionar sobre el sentido o no del trabajo, es una buena manera comenzar por retrotraerse al mundo griego y a la consideración

que éstos tenían de la acción, y es una buena manera porque nuestra civilización tiene en el mundo griego uno de sus apoyos más importantes.

Para los griegos tanto la educación como el trabajo eran considerados como actos humanos. Sin embargo, no eran actos del mismo tipo, podría decirse que para los griegos ambos tipos de acciones eran difícilmente conectables pues se regían por criterios y por finalidades diferentes. Así en Aristóteles podemos encontrar dos tipos de acciones básicas: la *praxis* y la *poiesis*. La *poiesis* era la actividad productiva, una actividad, regida por la técnica, y dirigida a un fin que estaba fuera de la propia actividad. La *praxis* es una acción que tenía como finalidad la realización de algún tipo de bien moral que no requería de la acción a modo de instrumento sino que estaba implícito en el propio acto *praxico*. El bien era la acción misma. Este tipo de bienes morales no eran responsabilidad de la ciencia ni de la técnica, sino que eran bienes sobre los que debía existir una deliberación prudente y nadie delibera sobre las cosas que no pueden ser de otra manera (de estas cosas se encarga la ciencia y la ciencia no delibera, demuestra), ni sobre lo que uno no es capaz de hacer (de este tipo de acciones ligadas al saber hacer, a la producción de algo, se encarga la técnica).

La deliberación de la que hablamos sólo se puede producir sobre acciones que, por tanto, pueden ser de diversas formas, no están clara y absolutamente definidas, su propia realización depende de la deliberación del ser humano acerca de lo que es bueno, y constituyen en sí mismo el fin de la acción. El fin es la buena deliberación y opción sobre el bien del hombre, eso constituye para Aristóteles una acción *praxica* bien hecha. Estas acciones, podríamos decir que realizan al hombre cuya esencial y específica naturaleza consiste en la realización de actos que van más allá de lo que impone la pura naturaleza biológica

Además, existen otras diferencias entre la *praxis* y la *poiesis*. Mientras que en la *poiesis* Los fines pueden ser prefijados y planificados de tal manera que su cumplimiento sirve de juicio de la misma, los de la *praxis* nunca son fijos e inmutables. En este caso, el que delibera sobre cosas que pueden ser de otro modo, el que “práctica” no se encuentra con un conjunto de normas aplicables siempre del mismo modo sino que parte de una experiencia individual y social, una *tradicción*, en la que se inserta y que le sitúan de una manera particular ante el problema que él debe resolver. Este conocimiento no es como el conocimiento técnico, no se avanza en el mismo confrontando lo planificado con el resultado de la acción, sino que se avanza mediante la reflexión y el diálogo entorno a lo que es el bien del hombre. Esta reflexión filosófica es lo que Aristóteles denomina *filosofía práctica*, que era una reflexión en trono al juicio práctico y a la virtud de la

prudencia que debía regirlo. Estas reflexiones eran sin duda contextualizadas pues es, como ya hemos dicho, en cada propia y particular acción *praxica* dónde se muestra la conjunción entre lo recibido y reflexionado de la tradición y las condiciones concretas donde vamos a aplicar y a adaptar esos conocimientos.

Esta distinción teórica entre tipos de acción, no se encuentra de manera pura en la realidad, dónde las acciones no son fácilmente separables en estos esquemas, sin embargo, la insistencia en la importancia de un tipo u otro de acción marcan distintas formas de considerar lo real y el propio ser del hombre.

La tradición griega siempre ha considerado la actividad auténticamente educativa como perteneciente a la *praxis* en el sentido que acabamos de explicar. Una acción dirigida a la consecución del bien humano, a la inserción reflexiva crítica en el discurso de la tradición, con valor en sí misma, y cuya aplicación debe ser objeto de un tipo de juicio prudente sobre las condiciones de aplicación y lo transmitido por la tradición.

Aceptando lo dicho hasta ahora y reconociendo el carácter eminentemente *praxico* de la actividad educativa ¿es posible considerar educativa la actividad productiva?, ¿es posible, de alguna manera, considerar la *poiesis* como *praxis*?

Si planteásemos esta cuestión a los griegos la respuesta sería negativa. El tipo de acciones *praxicas* no tenía fácil relación con el mundo de la técnica, de la actividad productiva o *poiesis*, para los griegos el mundo del trabajo manual, no tenía relación con la actividad de buscar el bien del hombre, no podía, por lo tanto, tener ningún carácter pedagógico intrínseco. La actividad productiva estaba reservada a los esclavos y era indigna de hombres libres.

Es con el cristianismo cuando occidente intenta encontrar, para el trabajo productivo, un lugar en la búsqueda del bien del hombre. El trabajo es visto en esta antropología principalmente de dos formas: como redención, y como colaboración con Dios en la construcción del mundo. El cristianismo ve en el trabajo algo más que una condenación y algo lejano a lo verdaderamente humano o digno de ser tenido en consideración.

Es importante destacar que uno de los instrumentos teóricos esenciales para transmitir esta idea del mundo del trabajo es la existencia de una idea de totalidad de sentido en la vida humana y en el conjunto de la naturaleza, es decir, que no puede pensarse de esta manera si la realidad observada es caótica, o no contiene una necesaria coherencia interna. Si hacemos esto último no es posible encontrar sentido al sufrimiento, al cansancio físico y psíquico que el trabajo implica, ¿cómo decir, desde una posición nihilista,

que el trabajo educa, que realiza al ser humano? Sólo dentro de un sistema que no considere la realidad y la propia existencia humana un caos sin sentido, donde la principal tarea humana no sea escapar de la tarea pesada y la búsqueda del placer lo más inmediato posible, es posible pensar el trabajo, la actividad productiva, como una actividad con sentido dentro de un movimiento global, necesario, que nos permita la búsqueda del bien del hombre tanto en su dimensión individual como en la social. Utilizando la terminología de la filosofía aristotélica, hacer de la actividad *poietica* actividad *praxica*.

Pero ¿qué es lo que se ha producido en nuestra época para romper con esa idea de totalidad y que provoca esa insatisfacción hacia el mundo del trabajo, que, por otra parte, tampoco es nueva?

Como han mostrado muchos autores, durante la modernidad se produce una gran quiebra de sentido de totalidad que posteriormente da lugar a los actuales movimientos postmodernos que hablan de la debilidad del sujeto (Vattimo, 1986: 46) y que difícilmente pueden servir para encontrar sentido pedagógico al trabajo.

Adorno y Horkheimer en su obra *La Dialéctica del Iluminismo* denunciarán cómo al convertir la razón en algo puramente instrumental, de la defensa de la libertad del ser humano principal finalidad de los primeros Ilustrados, que aún pensaba en el ser humano con un sentido de totalidad, se pasa inevitablemente, a la imposición de unas estructuras de dominación tecnológica que convierten a los hombres en piezas del engranaje social. La tecnología creada por la razón instrumental servirá para imponer nuevas formas de control social, y crear nuevas actitudes necesarias para mejorar la producción (Adorno, y Horkheimer, 1987) (Marcuse, 1998).

La modernidad, como han denunciado los autores del círculo de Viena y como muestra Weber, ha convertido la sociedad occidental en una jaula de hierro que colocara al hombre bajo el dominio de la burocracia y las fuerzas económicas, se produce un proceso de pérdida de sentido y de libertad (Muguerza, 1990: 273-274). Dicho en otros términos la modernidad provoca una quiebra de la racionalidad práctica que deja de ser relevante socialmente y que se reduce, en el mejor de los casos, al ámbito de lo privado cuando no se produce su completa desaparición. En todo caso, este tipo de racionalidad debe renunciar a cualquier tipo de influencia en el orden social donde sólo vale el conocimiento que aporte la técnica o la ciencia positiva. Situados en este tipo de racionalidad la formación en el trabajo sólo tendrá un sentido mecánico, unidimensional, tecnocrático. Sólo importa la formación del trabajador en relación con un fin: mejorar la productividad.

La mejora de la vida biológica<sup>2</sup> del trabajador, de sus condiciones materiales, es benéfica si mejora la producción, esto es así porque la vida biológica, que de la única de la que nos podemos preocupar en este esquema, esta al servicio de la vida productiva. Esta concepción traducida al ámbito de lo educativo se concreta en el pensamiento que circula ampliamente en nuestros días y que dice que las únicas enseñanzas que valen la pena son las técnicas (las que tienen más fácil relación con el empleo) porque son las que influyen directamente en el aumento del tejido productivo. También estaría dentro de esta respuesta la defensa que muchas personas hacen de las humanidades pero que en el fondo no ven en ellas más que objetos decorativos que pueden ser interesantes a la hora de conversar o que ofrecen un barniz estético de la vida. La realidad es que para pensar con utilidad las humanidades para el hombre debemos situar estas fuera del discurso tecnocrático, sin necesidad de situarnos en el ámbito de lo irracional o postmoderno, que como veremos bajo su fachada antitecnocrática tampoco ofrece muchas posibilidades de desarrollo humano.

Frente a esta prisión de lo unidimensional tendida en torno al ser humano por la modernidad tecnológica, se levantan las teorías postmodernas que lejos de intentar dar razones que primen visiones globales del ser humano y, por tanto, que permitan una visión *praxica* del mundo laboral, se contentan con volver la mirada al puro sentimiento, a veces, lo más irracional posible. Por el interés para el pensar pedagógico que este fenómeno de la postmodernidad tiene nos vamos a detener un poco en su explicación. Más allá de los problemas teóricos que plantea la postmodernidad filosófica, su anti-humanismo, la resistencia ante cualquier tipo de teoría sobre la verdad, etc., este movimiento tiene una traducción sociológica que es de indudable importancia en las ideas que circulan sobre el mundo y sobre el ser humano. Es en esta realidad sociológica de la postmodernidad donde podemos encontrar la importancia educativa que reclama esta nueva condición. Por eso, es necesario intentar explicar cómo nace esta situación, que no se presenta en estado puro, sino con una mezcla de elementos modernistas e incluso premodernistas.

Para entender de dónde parte esta nueva sociedad postmoderna comencemos por acercarnos al sociólogo norteamericano Alvin Toffler:

---

<sup>2</sup> Por mejoramiento de la vida biológica entendemos el mejoramiento de sus condiciones materiales, sueldo, vacaciones, penosidad, etc., pero la vida biológica no es lo propiamente humano, en esto la diferencia con el animal es de grado, de ahí que enseñar para mejorar la vida biológica no pueda ser considerado como exclusivamente humano; en cambio, educar sí que es exclusividad del hombre.

*“Al tornarse la información más importante que nunca, la nueva civilización reestructurará la educación, redefinirá la investigación científica y, sobre todo, reorganizará los medios de comunicación. Los medios de comunicación actuales, tanto impresos como electrónicos, son totalmente inadecuados para enfrentarse a la carga de comunicaciones y suministrar la variedad cultural necesaria para la supervivencia. En vez de estar culturalmente dominada por unos cuantos medios de comunicación de masas, la civilización de la tercera ola descansará sobre medios interactivos y desmasificados, introduciendo una imaginería sumamente diversa y a menudo altamente despersionalizada dentro y fuera de la corriente central de la sociedad” (Toffler, 1993: 449)<sup>3</sup>*

La clave de este salto a la postmodernidad está, por lo tanto, situada en la sobreabundancia incontrolada de información. La sociedad actual de los medios de comunicación, o la aldea global de McLuhan, interpreta de una manera diferente la propia historia, la cual empieza a entenderse como simultaneidad. Gracias a los medios de comunicación podemos, por ejemplo, seguir en directo el desarrollo de una guerra como la del Golfo. Baudrillard, siguiendo con este razonamiento y en respuesta a las tesis de F. Fukuyama, nos dirá que la historia moderna ha dejado de ser posible y hemos pasado al mundo de la simulación, de la virtualidad. Baudrillard se propone considerar ahora la historia como poesía, con todos los efectos distorsionantes que ésta conlleva. Lo importante de la nueva historia no son los acontecimientos, sino la velocidad, el cambio; las noticias tienden a caer en el olvido y deben ser superadas por otras. Los medios de comunicación, al multiplicar las informaciones, relativizan la realidad y nos hacen indiferentes a los acontecimientos (Baudrillard, 1993). La misma sociedad es definida por los métodos de recogida de información. Heidegger hablaba ya de una época de las imágenes del mundo frente a otra época de sistemas de valores (Vattimo, 1990: 90-97)

Para Gervilla, una de las consecuencias más importantes en esta nueva sociedad guiada por la pluralidad de imágenes y la velocidad, es que el sistema de valores ha cambiado (Gervilla, 1995). Las apariencias, lo superficial, pasa a un primer plano; la moda, prototipo de lo aparente, adquirirá un lugar de privilegio (Lipovetski, 1993b). Lo personal, lo profundo pasa, por el contrario, a un segundo término. Sólo queda la imagen del individuo; las relaciones con el “otro” quedan excluidas. Por encima de todo sobresale el individualismo, el narcisismo (Lipovetski, 1993a). Gervilla contrapone una

---

<sup>3</sup> Esta obra es original de 1980, lejos aún de sistemas interactivos de información como la Internet, de indudable repercusión en la cultura contemporánea.

serie de actitudes de esta sociedad frente a las sociedades modernas, tales como:

- Lo relativo frente a lo absoluto
- La diversidad frente a la unidad
- Lo subjetivo frente a lo objetivo
- El placer frente a el esfuerzo
- Lo *light* frente a lo fuerte
- El presente frente a el pasado/el futuro
- La secularización frente a la sacralización
- El sentimiento frente a la razón
- La estética frente a la ética
- El humor frente a la formalidad
- El agnosticismo frente a la certeza
- El pasotismo frente a la seguridad. (Gervilla, 1995: 357-364).

Además de estos binomios se podrían incluir muchos más, pero siempre teniendo en cuenta la complejidad de la sociedad y la pervivencia de valores modernos y postmodernos en una mezcla difícil de categorizar. Como veremos un poco más adelante, este cambio de valores tendrá profundas consecuencias en el mundo del trabajo.

En resumen y situándose frente a la totalización unidimensional de la modernidad, estas teorías estimulan un pensamiento profundamente antitotalizador. Esta reacción no deja de contener un germen de error por cuanto el hombre siempre necesita tener una idea de totalizar pero tiene también parte de razón al situarse frente a una totalización reductora. En palabras de Pinillos:

*“Es cierto que cuando el postmodernismo critica la idea de totalidad comete un flagrante error formal, porque no totalizar es imposible, y punto. Totalizar es una operación consustancial a la mente humana, que practicamos todos, seamos premodernos, modernos, postmodernos o un poco de cada. Es asimismo cierto que no se puede hablar de la modernidad sin tener alguna idea acerca de su contorno conceptual. Los postmodernos generalizan igual que todos los demás, sólo que con circunloquios y rodeos un poco ridículos para disimular el hecho. Esto es también verdad. Pero no lo es menos que, en su lucha contra la idea del Todo, el postmodernismo defiende una causa noble. Pretender hacer de una parte, de un partido, de una modernidad industrial el Todo al que el hombre ha de rendir su libertad es también un inmenso error”* (Pinillos, 1997: 338).

Desde este “nuevo” punto de vista postmoderno cualquier intento por dar una explicación al trabajo sólo es comprensible si presentamos una vi-

sión romántica del trabajo, una ilusión circunstancial que niega algunos elementos reales del mismo (de ahí que cuando se habla de realizarse a través del trabajo o de realizarte en tu trabajo sólo se pueda pensar en algunos trabajos, en aquellos que permiten ser objeto de esa visión romántica, y no en toda su realidad). Siempre será necesario ocultar las dimensiones de obligatoriedad, sacrificio, rutina..., que todos los trabajos, en mayor o menor medida, poseen. Resulta interesante observar la imagen que de algunos trabajos se ofrece a través del mundo del cine y las series de televisión, como ejemplo de la existencia de la visión romántica del trabajo, y de lo que significa una pedagogía engañosa.

Recapitulando, ambos paradigmas, tanto el moderno como el postmoderno, olvidan cualquier posible reivindicación en favor de una concepción *praxica* del trabajo. La modernidad porque considera el trabajo válido únicamente por el dinero que el trabajador obtiene del mismo, como una actividad que es deseable eliminar en la mayor medida posible, aún cuando, muchas veces sin creerlo verdaderamente y por eso suena falso, a veces se hable de lo importante del “saber ser” en la actividad laboral.

Por otro lado la postmodernidad puede en ciertas ocasiones intentar encontrar un puntual sentido a puntuales acciones labores generalmente vistas *a posteriori* o románticamente pero al renegar de cualquier posibilidad de pensamiento global, tampoco puede encontrar sentido a la globalidad de factores que inciden en el mundo del trabajo real (esfuerzo, preparación, planificación...).

Frente a esta situación toda pedagogía que quiera sinceramente enfrentarse al posible sentido del trabajo para la vida humana, es decir, a la posibilidad de que el trabajo se convierta en “praxis”<sup>4</sup> debe insertar éste en la realidad de la vida biológica y biográfica, no ocultando las posibles situaciones difíciles de esta actividad, lo cual implicaría un engaño que siempre acabaría por mostrarse y por frustrar al individuo. Esta biografía en la que insertar con sentido la actividad laboral, debe también leerse con un sentido más global que la propia formación de la subjetividad, esto es, forjarse entorno a un ideal (que no sea tampoco una utopía falsa), a una imagen de un mundo mejor por el que trabajar.

Tampoco estamos defendiendo la necesidad de educar en el esfuerzo por el esfuerzo negando la bondad que el desarrollo técnico ha tenido y tiene para el bien del hombre, pero este desarrollo tecnológico debe ir acompañado de un crecimiento humanístico del individuo que pueda hacer de él

---

<sup>4</sup> Siempre hablamos en el sentido aristotélico, no marxista.

un instrumento al servicio de la construcción un mundo “mejor” tanto individual como socialmente.

No se es mejor ser humano ni se está más realizado en función de las posibilidades técnicas de una época o circunstancia histórico-social, sino en función del crecimiento en valores e ideales humanos que no sólo están en su desarrollo racional-tecnológico sino también en el esfuerzo, la constancia, la búsqueda de justicia social, la consideración de los demás, etc., a los que el trabajo, enraizado en las concretas circunstancias históricas, puede pedagógicamente contribuir siempre que creamos realmente que el auténtico valor del ser humano no está en acumular, ni en la simple comodidad. Terminemos con unas palabras de Alfred N. Whitehead:

*“En conclusión recorro a los benedictinos que salvaron para la humanidad la agonizante civilización del mundo antiguo, por medio de la unión del conocimiento, el trabajo y la energía moral. Nuestro daño está en concebir los asuntos prácticos como el reinado del mal, donde el éxito sólo es posible mediante la eliminación de los ideales. Creo que esa concepción es una falsedad, desmentida directamente por la experiencia práctica. En la educación ese error toma la forma de una mediocre visión de la preparación técnica. Nuestros antepasados en la noche de los tiempos se salvaron por la insuflación de elevados ideales en las grandes organizaciones. Es nuestra tarea, sin imitación servil, ejercitar libremente nuestras energías creadoras”* (Whitehead, 1965: 95).

## Bibliografía

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1987). *La dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Aristóteles (1988) *Ética Nicomaquea. Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.
- Baudrillard, J. (1993). *La ilusión del fin. La huelga de los acontecimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Castillejo, J. L., Sarramona, J. y Vázquez, G. (1988). Pedagogía Labora. *Revista Española de Educación*, 46 (181), 421-440.
- Fermoso, P. y Fullat, O. (1991). Antropología del Trabajo. En: Núñez Cubero, L. (ed.) *Educación y Trabajo* (pp.189-208). Sevilla: Preu-Spinola.
- Gervilla, E. (1995). Postmodernidad valores y educación. En: AA.VV., *Filosofía de la Educación Hoy. Axiología y Educación I*. Madrid: UNED.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1989). *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en una sociedad científico-técnica*. Barcelona: Herder.

- ISO 9001. *Sistema para el aseguramiento de la calidad en el diseño, la producción, la instalación y el servicio posventa.*
- ISO 14001. *Sistemas de gestión ambiental.*
- Lipovetski, G. (1993a). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo.* Barcelona: Anagrama.
- (1993b). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas* Barcelona: Anagrama.
- Marcuse, H. G. (1998). *El hombre unidimensional.* Barcelona: Ariel.
- Muguerza, J. (1990). *Desde la perplejidad.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Pinillos, J. L. (1997). *El corazón del laberinto. Crónica del fin de una época.* Madrid: Espasa.
- Toffler, A. (1991). *El cambio del poder.* Barcelona: Plaza-Janés.
- (1990a). *La tercera ola.* Barcelona: Plaza-Janés.
- (1990b). *El sock del futuro.* Barcelona: Plaza-Janés.
- (1985). *La empresa flexible.* Barcelona: Plaza-Janés.
- Vattimo, G.(1990). *La sociedad transparente.* Barcelona: Paidós.
- (1986). *El fin de la modernidad.* Barcelona: Gedisa.
- Whitehead, A. N. (1965). *Los fines de la educación.* Buenos Aires: Paidós.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* Madrid: Akal.