

¿Cuándo y por qué hablamos de Modernidad? O bien: ¿por qué consideramos importante hablar de Modernidad?; ¿por qué en este momento se produce un cambio de fundamento?; ¿en cuáles presupuestos se sostiene la afirmación de que existe una alianza Modernidad/educación?

En este punto nos interesa ubicar a la Modernidad en el debate filosófico y subrayar el modo en que la educación quedó articulada con la racionalidad moderna. Para iniciar nuestra reflexión hacemos foco en el protagonismo que el *sujeto* adquiere en la Modernidad y, asimismo, en la complicidad necesaria de ésta con la educación en tanto práctica eminentemente humana. Así, remarcamos que los fundamentos que organizan el pensamiento moderno son: sujeto, razón e historia.

Antes de iniciar el desarrollo queremos aclarar que la Modernidad es una invención europea factible de ser puesta en discusión. Abordamos esta crítica a partir de las reflexiones de la Escuela de Frankfurt respecto de la razón instrumental; a la vez, también la analizamos con el concepto de *Europa* en Enrique Dussel; con la pedagogía de la liberación de Paulo Freire; con la crítica de Aníbal Quijano a la *colonialidad del poder*; con la propuesta de interculturalidad en Katherine Walsh y con la idea de hospitalidad educativa que propone Javier Freixas. Es decir, lo veremos en las lecciones siguientes, que van desde las posiciones de los autores etiquetados como 'modernos críticos' hasta las posiciones de los intelectuales enrolados en el proyecto decolonial.

Ahora bien, retomando las preguntas iniciales, podemos sostener una primera hipótesis: *Si la Modernidad es un proyecto educativo, no se puede ser moderno si no se está educado.*

A modo de digresión, cabe señalar que con el *Discurso del Método* (1637) y las *Meditaciones Metafísicas* (1641) de René Descartes (1596-1650) se inician una serie de cuestionamientos fundamentales sobre la figura del conocimiento y de las facultades propias del conocer, que logran descentrar -al menos parcialmente- el modelo gnoseológico medieval y poner en el foco de la indagación la figura del 'hombre'.

Proponemos, entonces, como punto de partida para este recorrido la *duda* cartesiana. La misma puede explicarse con el siguiente argumento de Descartes: para fundar de manera firme el conocimiento debo dudar de todo aquello que alguna vez me ha engañado. Dado que los cimientos sobre los cuales he construido el edificio de mi saber han resultado sospechosos

a lo largo de mis inspecciones cuidadosas, debo dudar de todo. Pero hay algo que siempre resulta incommovible: incluso dudando estoy pensando, por lo tanto si pienso, entonces existo al menos como una substancia pensante. (Recomendamos para ahondar en este tema la lectura de "Primera Meditación Metafísica" de Descartes).

Con el planteamiento filosófico de Descartes (*cogito ergo sum/pienso, luego existo*) se produce en el pensamiento europeo un giro hacia el sujeto. En otras palabras, *el fundamento de todo conocimiento no será Dios sino el sujeto*. De esta reflexión deviene, a su vez, la siguiente afirmación: la razón es la cosa mejor repartida del mundo, pero no todos saben usarla, por ello se hace necesario educarla. Pero, ¿cuál es la manera? *Siguiendo un método*, dice Descartes.

Se inaugura así el imperio del sujeto. Todos participan de la condición de racionalidad, todos pueden alcanzar su pleno ejercicio, pero para ello hay que seguir un método y éste debe ser enseñado.

Otro de los presupuestos que sostiene la racionalidad moderna es que si la sociedad se organiza siguiendo las reglas de la razón, se generará un progreso permanente. Por lo tanto, la educación pasa a ser un problema relevante, ya que desde la perspectiva moderna *no es posible construir un orden social nuevo sin educación*. La educación será la encargada entonces de contribuir a ésta construcción y de posibilitar el ejercicio de la libertad del sujeto, su condición fundante por excelencia.

Dicho de otro modo, la educación es la responsable de proporcionar un método que permita desarrollar la razón y generar sujetos libres y promotores de este nuevo orden social encaminado hacia el progreso de la humanidad.

Pero esta complicidad de la Modernidad con la educación (como lo hemos señalado anteriormente a partir del texto de Cerletti) supone la tensión entre novedad y repetición; entre transformación y adaptación; entre inculcación y emancipación, y entre legitimación y crítica.

Por lo tanto, realizar una crítica a la Modernidad implica necesariamente un ejercicio de sospecha frente al fundamento moderno la hemos estado presentando y precisando en las críticas a la Ilustración planteadas inicialmente por Gallo respecto de la relación "pensamiento y experiencia"; por Cerletti en relación con las ideas de "novedad y repetición" y los anarquistas respecto de la idea de "libertad".

La Modernidad y su contexto de surgimiento

Existe un consenso generalizado que señala el surgimiento de una nueva era social adyacentemente a los procesos de urbanización de los siglos XII a XIV en Europa. Este desarrollo novedoso en materia sociocultural no es casual, toma lugar en el mismo momento en que están produciéndose los cambios radicales que suscita el Renacimiento.

Has hasta ese momento, la sociedad se organizaba en términos teocráticos, es decir, tomaba como piedra angular el orden divino. Con la Modernidad -pensada como movimiento social y cultural que es factible fechar a partir de los siglos XV y XVI- el ámbito social comenzó a experimentar un gradual proceso de secularización (aunque el poder teocrático se resiste a desaparecer), y la actividad del hombre empezó a pensarse y justificarse con criterios independientes de los divinos.

Podemos sostener que el cambio hacia la Modernidad se dio en diversos ámbitos. Si tomamos como eje los acontecimientos históricos, políticos y económicos, podemos remarcar como hitos de esta época tanto la caída del Imperio Romano de Oriente (Constantinopla) en 1453, como la expansión ultramarina europea, que implicó la conquista de nuevos territorios (como el de América a partir de 1492) y la consecuente expansión económica del "Viejo Mundo".

Por otra parte, desde el ámbito científico, Copérnico (1475-1553) aportó a estos cambios su teoría heliocéntrica, la cual fue retomada luego por Galileo (1564-1642), quien discutió con la visión ptolomeica de la ciencia, vigente en ese momento. En el terreno de las artes plásticas, a la vez, prevalecía el modelo vivo y los colores fuertes que exaltaban la idea de "hombre" en contraposición con el arte sacro propio del Medioevo.

Caído el orden divino como fundamento de la estabilidad social, el desafío de la Modernidad era el de apoyarse sobre un concepto que sirviera tanto para construir un nuevo orden como para criticar el viejo. Desde el siglo XVI fueron surgiendo diversos movimientos en el marco general de la Modernidad, pero es a partir de las revoluciones burguesas de fines del siglo XVII y siglo XVIII (la Revolución Gloriosa Inglesa, la Revolución Francesa y la Revolución "Americana") cuando la Modernidad como espíritu de época se instaló definitivamente en las sociedades occidentales. En este contexto, la razón y el conocimiento racional fueron considerados el fundamento de los nuevos proyectos de sociedad y educación.

La escuela, en su moderna acepción, emergió en los siglos XV y XVI sobre la base de instituciones educativas medievales, y la Reforma Protestante -basada en el principio de la libre interpretación de la Biblia- ayudó al desarrollo de la didáctica como método para educar a públicos masivos en una nueva concepción del mundo. En este punto es válido señalar que Comenio (1592-1670) es considerado el padre de la Didáctica, y que su lema es "educar todo a todos". En un proceso muy lento, las escuelas fueron organizadas en un sistema educativo que cristalizó en líneas generales los proyectos trazados en el siglo XIX para la mayoría de los países occidentales. Como sostienen Inés Dussel y Marcelo Càruso, "*Esta extensión y complejización de la institución escolar estuvo gobernada por una serie de consideraciones acerca de su rol en la sociedad y en la política*".

Crisis de la Modernidad

Si la intención es complejizar el debate acerca de la alianza Modernidad-educación y la crisis de la razón moderno-ilustrada en el contexto de la posmodernidad y su impacto en la educación, el planteo que realiza Ángel Díaz Barriga nos permite identificar los problemas que le trae a la educación la crisis de la Modernidad y propone que la escuela -tal como la conocemos-, es uno de "los pilares del proyecto moderno".

Por ello resulta de interés abordar la reflexión del mencionado autor, como así también algunas críticas descoloniales a los discursos eurocentrados. En este punto cabe agregar que a mediados de los setenta comenzó a desarrollarse una corriente de pensamiento crítico respecto a las formas de construcción cultural del llamado occidente. Esta corriente tomó como punto de análisis las discusiones Modernidad/posmodernidad, y develó la distribución de identidades y modos de pensar el poder que decantaron en una visión binaria cuyos dos polos los consti-

tuían occidente y sus otros. Esta teoría del colonialismo se propuso estudiar los modos en que discursivamente se dispuso la *dominación* y la *hegemonía*. Su crítica releva las tradiciones del marxismo gramsciano y las discusiones sobre la idea de discurso provenientes de la obra de Michel Foucault, las discusiones de los Estudios Culturales, y todas las corrientes de pensamiento crítico latinoamericano existentes de fines del siglo XIX y del siglo XX. Este enfoque crítico, tal como lo hemos señalado lo desarrollaremos más adelante, cuando presentemos las ideas del proyecto Modernidad/colonialidad respecto a la posibilidad de pensar formas *otras* de producción de conocimiento. No obstante, en esta lección nos posicionamos desde la *sospecha*, abordando la crisis de la alianza Modernidad-educación.

Ahora bien, si realizamos un ejercicio crítico, si sospechamos de los supuestos modernos, también ponemos en cuestión necesariamente a la educación. Para ello resulta interesante partir de la siguiente afirmación de Foucault: "*El lenguaje no dice exactamente lo que dice*", y agrega que Freud, Marx y Nietzsche (como "filósofos de la sospecha") "*nos han vuelto a poner en presencia de una nueva posibilidad de interpretación*".

En efecto, los conceptos de *inconsciente* e *interpretación* en Freud, fueron centrales para poner en cuestión la razón ilustrada. Es así como el psicoanálisis postula que son los hechos de la vida cotidiana los que obligan a reconocer la eficacia de los *pensamientos inconscientes* y que la conciencia no es algo absolutamente visible, transparente y compacta, sino que discurre en las sombras del inconsciente. Por su parte, Nietzsche afirma que toda la filosofía se vuelve interpretación, tomando aquí un rol central la relación oculto-mostrado que opera en el aumento de la potencia creativa del sujeto y la restauración de la fuerza. En este sentido, como señala Paul Ricoeur (filósofo y antropólogo francés, 1913-2005), Nietzsche comparte con Freud la idea de que el hombre, haciendo suyo su destino (el sentido que le era ajeno), puede ampliar su 'campo de conciencia', vivir mejor y finalmente ser un poco más libre; y, de ser posible, un poco más feliz. Por su parte para Foucault, la sospecha de Nietzsche para con la filosofía, está referida a la "*profundidad ideal [...] esta profundidad sería la búsqueda pura e interior de la verdad*". Esta crítica que Nietzsche realiza a la "profundidad", dice Foucault, puede compararse con el tratamiento que Marx le ha dado al tema de la "superficialidad". Como señala Marx en el comienzo de *El Capital*, se hace necesario: "*sumergirse en la bruma para mostrar con hechos que no hay monstruos ni enigmas profundos, porque todo lo que hay de profundidad en la concepción que la burguesía tiene de la moneda, del capital [...] no es en realidad sino superficialidad*".

Del mismo modo, este juego entre profundidad/superficialidad/verdad puede observarse tanto en la regla de la práctica como en la intervención del psicoanalista. Para estos tres "filósofos de la sospecha" la interpretación, entonces, es siempre incompleta, recortada. En estos tres pensadores se hace patente un rechazo a la conciencia/razón.

Dice Foucault: "*Rechazo de la 'Robinsonada', decía Marx; distinción, muy importante en Nietzsche entre el comienzo y el origen; y carácter siempre inacabado de la marcha regresiva y analítica en Freud [...] la interpretación va a desaparecer como interpretación, causando tal vez la desaparición del mismo intérprete. La existencia siempre cercana del punto absoluto de interpretación sería al mismo tiempo la de un punto de ruptura*".

Podemos afirmar, entonces, que para Marx, Nietzsche y Freud, la conciencia/razón está fragmentada. La fórmula negativa bajo la cual se podrían colocar estos tres ejercicios de sospecha sería, siguiendo a Ricoeur, "*la verdad como mentira*".

Estos cuestionamientos formaron parte de los debates en el campo de las ciencias sociales y humanas, y nutrieron los pensamientos del siglo XX hasta nuestros días. Como fue planteado en el inicio de este apartado, existe desde los comienzos de la Modernidad una alianza entre ésta y la educación, por lo cual podemos afirmar que esta sospecha, esta crisis del paradigma Moderno/Ilustrado también recorrerá las discusiones en el seno mismo de la educación. En este sentido la FE será una herramienta importante para asumir estos interrogantes y la existencia de una estrecha relación entre "experiencia y pensamiento".

Crisis de la alianza Modernidad-educación

En su artículo "La escuela en el debate Modernidad-postmodernidad", Ángel Díaz Barriga recurre a una serie de conceptos planteados por Theodor Adorno en "La educación después de Auschwitz" -que abordaremos en lecciones ulteriores-. Su objetivo es poder situar el punto de inflexión de la *crisis de la alianza* Modernidad-educación, que es la tesis principal que plantea Adorno en su texto.

Así, Díaz Barriga se servirá de estos planteos para sostener algunos argumentos atinentes al tema que pretende abordar. En primer lugar, partirá del hecho de que la escuela contemporánea es una institución del Estado nacional y, por ende, es también un instrumento que abona por la utopía de la Modernidad. Por ello, sostiene el autor, es sostén del ideal de la Modernidad y al mismo tiempo comparte la crisis del proyecto moderno. En segundo lugar, Díaz Barriga plantea que si asumimos el hecho de que el proyecto moderno está sufriendo una crisis y que, además, la escuela de la actualidad mantiene vigentes los ideales de la Modernidad, es posible pensar la institución escolar desde otra perspectiva (desde el punto de vista posmoderno, sostiene el autor). En tercer lugar, Díaz Barriga presenta un problema: que la escuela sea uno de los pilares más fuertes de la Modernidad, pero que a la vez esté transitando el tiempo de la posmodernidad, trae ciertos inconvenientes que es necesario debatir.

Ahora bien, el primer punto sostiene que la escuela tal como hoy la conocemos es una institución creada por el proyecto moderno y forma parte de aspiraciones políticas y culturales propias de la burguesía. Por una parte, la "Modernidad ilustrada" se presentará como un proyecto educativo, político y cultural. Recordemos el planteo de Kant en el ensayo "¿Qué es la Ilustración?" referido al "uso público" y el "uso privado de la razón", cuyo objetivo cultural será la formación de un nuevo ciudadano bajo el lema: "fraternidad, libertad e igualdad".

Como proyecto cultural, la Modernidad se la denomina: la Reforma, la Contrarreforma y la Enciclopedia, fenómenos que abrieron el camino al proyecto moderno ilustrado, cuya máxima fue -como figura en el famoso opúsculo de Kant- "Atrévete a pensar". Pero en el mismo momento también se asigna una tarea de control y disciplinamiento político que acaba escondiendo y deformando la dimensión cultural. Así, bajo el lema "orden y progreso" se consolidó el proyecto político de la Modernidad y, "de ser un instrumento de liberación del hombre [ésta] se convirtió en un elemento que promueve la enajenación de la razón humana".

Como claramente propone Díaz Barriga la complicidad entre la Modernidad y la escuela ha conseguido combinar en un mismo planteo a la emancipación y la alienación. Frente a esta situación, el autor sugiere que es necesario: por una parte, reorientar críticamente las funciones

de lo educativo, recuperando las formas utópicas en relación con la libertad; y, por otro lado, redefinir el rol de la educación y actuar desde una perspectiva posmoderna.

De esta manera, reorientar críticamente las funciones de la escuela implica recuperar la dimensión de "lo utópico", entendido como una tensión entre la realidad y lo ideal, entre la realidad y la realidad ideal, aquello que Paulo Freire señaló con tanta claridad como lo *inedito viable*. En una línea similar, Díaz Barriga deja abierta la posibilidad de que la escuela pueda cumplir con el programa de emancipación para el que fue creada. No obstante, el autor no niega que se trate de una institución cuestionada, frente a la que existe mucha desconfianza en la actualidad.

¿Dónde se sitúa esta desconfianza? Principalmente, se hace evidente a partir de lo que Louis Althusser identificó y denominó como "aparatos ideológicos del Estado", entre los que la escuela se encuentra incluida como uno de los dispositivos a partir de los cuales se hace efectiva la reproducción de un orden social injusto.

Ahora bien, en este punto es importante detenernos y explicitar algunas cuestiones referidas al planteo de Althusser. Por un lado, hay que tener en cuenta que éste tiene como marco teórico de referencia a la teoría marxista, por lo que afirma que los elementos que reproducen las condiciones materiales de producción son: la circulación de capital, la producción de los medios de consumo y la plusvalía (la ganancia del trabajo del otro que obtiene el capitalista). Desde su perspectiva, existe en el sistema capitalista la necesidad de reproducir las condiciones materiales de la producción. Pero ¿cómo garantiza esto el sistema? En su texto *Aparatos Ideológicos del Estado*, Althusser enfatiza que esto toma lugar a través de las fuerzas productivas, es decir de la fuerza de trabajo. ¿Y cómo se asegura la reproducción de la fuerza de trabajo? Dándole a ésta el medio material para que se reproduzca, el salario; salario que en la empresa figura como capital de mano de obra; salario que es indispensable. Pero, ¿cómo se garantiza la competencia, la calificación? A través de los aparatos ideológicos del Estado. Uno de ellos es el *sistema educativo*, dedicado a transmitir habilidades técnicas y sociales (obediencia, buen uso de las reglas, hablar bien, saber ser servidor o capitalista). En palabras de Althusser: "*Sumisión a las reglas de juego de la ideología dominante, la explotación y la represión. La sumisión y el mando*".

La escuela, para Althusser, junto con los otros aparatos ideológicos de Estado (la familia, la iglesia, el sistema jurídico y el político), conforman la superestructura estatal y son del dominio de lo privado; a diferencia del ejército y la policía que administran la violencia y son de dominio público. En tanto aparato ideológico de estado debe garantizar la reproducción de las relaciones sociales de producción, a través de la formación de las fuerzas productivas. De esta manera la escuela, como aparato ideológico de Estado, toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales -desde el jardín de infantes- y les inculca métodos y habilidades recubiertos de ideología. Hay niños que son formados para ser obreros, empleados, funcionarios, entre otros. Por consiguiente, Althusser afirma que *la escuela no es un medio neutral, ni desprovisto de ideología*.

Es importante destacar que del trabajo de este filósofo se siguieron investigaciones y teorizaciones educativas respecto del papel reproductor del sistema educativo. Los llamados "teóricos críticos de la reproducción" instauraron el debate en el seno mismo de Europa y se conformaron como voces que denunciaban una sujeción al poder que opera a partir de la educación, preocupadas por desafiar el supuesto dominante de que las escuelas son el principal mecanismo para el desarrollo de un orden social democrático. Se trata de una respuesta crítica a lo que podría denominarse como la ideología de la teoría y práctica educacionales tradicio-

nales. Estas teorías intentan desmitificar el ámbito de la escuela como el lugar del desarrollo social y democrático, proponiéndose como tarea mostrar de qué manera, al interior de ésta, se reproduce la lógica de la dominación y de la opresión, a través de la enseñanza. Algunos de los autores más conocidos que, durante los años setenta y primeros ochenta, contribuyeron con esta perspectiva fueron Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, a través de su trabajo *La reproducción*, Sam Bowles y Herbert Gintis, con su *Schooling in Capitalist America*, y Christian Baudelot y Jean-Claude Establet, con *La escuela capitalista en Francia*. Todos estos autores remiten sus presupuestos a la teoría de los aparatos ideológicos del Estado de Louis Althusser.

Asimismo, señalan que esta reproducción, en sus dimensiones tanto materiales como ideológicas, son estructurantes de la vida de los alumnos, procedentes estos de distintas agrupaciones de clase, género, raza y etnia. De esta forma, las escuelas acaban conformándose como agencias de reproducción social, económica y cultural.

En esta línea, Ivan Illich (1926-2002) -a quien Díaz Barriga nombra como el pedagogo que denominó a la escuela "la vaca sagrada"- retomaba la propuesta de los teóricos críticos de la reproducción y proponía como salida a la crisis de la escuela la "desescolarización". Respecto de estas influencias, Díaz Barriga señala que: "*A partir de estos planteos, se ha configurado una mirada de la institución que cree en la dialéctica de la institución, y otra que condena a la institución a permanecer bajo la inmovilidad del cuestionamiento*".

Por un lado, una mirada negativa; por el otro, un optimismo pedagógico que, sospechando de la institución, considera que en los intersticios de ésta la resistencia es posible y puede operarse reconociendo la dialéctica del poder. En este sentido, Célestin Freinet (referente del movimiento de la escuela activa en Francia) y Paulo Freire (forjador de la pedagogía de la liberación en América Latina y África), entre otros, desde contextos diferentes, hacen una apuesta crítica al modelo ilustrado y proponen una educación crítica desde modelos basados en la experiencia (Freinet) o en lo dialógico (Freire), desafiando la lógica verbalizante y memorística de una educación moderna netamente enciclopedista.

Retomando algunas cuestiones centrales, Díaz Barriga se pregunta si estamos asistiendo a un tiempo signado por la Modernidad o por la posmodernidad. Por un lado -señala el autor- desde el proyecto posmoderno se cuestiona el concepto de historia lineal y progresiva tal como lo concibió la Modernidad, los grandes relatos y las únicas verdades, así como también los límites políticos y sociales del programa moderno. Para algunos intelectuales, la posmodernidad es el abandono de la época de la razón, mientras que para otros se trata de la crítica a ultranza que remite a posiciones de tinte individualista y utópico. Otra posición sostiene que la posmodernidad no es lo que sucede cronológicamente a la Modernidad; no es un momento superador, sino por el contrario, un momento que cuestiona los fundamentos de verdad, historia, superación, y sujeto.

Según Díaz Barriga, la crítica posmoderna sostiene que los medios de comunicación en la actualidad juegan un papel de gran importancia: a través de ellos se impone un discurso y ciertos códigos de interpretación del mundo, que la escuela -en tanto conservadora del lugar que la Modernidad le legó-, no logra asir como problemática propia. Así, se confunde información con conocimiento y lo público se vuelve privado, mientras que lo privado se torna público. La realidad es lo que muestran los medios y aparece como ficcionalizada, lo cual trae aparejada la imposibilidad de que el sujeto piense con autonomía. Se modifica el estatus del saber, mientras los efectos de la tecnologización del conocimiento intervienen en las relaciones entre "produc-

tores y consumidores” de conocimiento. Esto, por otro lado, conlleva un cambio significativo en el papel del Estado como garante de la circulación del conocimiento. “Asistimos, por tanto, a un momento en que los procesos de circulación, producción y apropiación del saber han cambiado. El acceso o no a la tecnología agudiza las diferencias de capital cultural”.

Por todo esto, señala Díaz Barriga, la escuela como institución de la Modernidad no ha logrado cumplir las metas para las que fue creada, dado que no ha posibilitado a todos un libre acceso al conocimiento y no forma para el pensamiento autónomo. Con esta afirmación (que pondremos en discusión) iniciamos un recorrido de crítica a la razón moderna-ilustrada pues consideramos, como lo señalamos en el inicio, que el concepto de Modernidad, debe ser incluido en el debate filosófico y que éste se encuentra estrechamente ligado a la concepción educativa que impregnó desde el inicio la constitución de nuestros sistemas educativos.

De esta manera, en las próximas lecciones seguiremos adentrándonos en estas cuestiones y, para ello, analizaremos una serie de elaboraciones críticas que tienen como centro al proyecto moderno. De este modo, profundizaremos en varias propuestas: en primer término, abordaremos las críticas de la Escuela de Frankfurt frente al concepto de modernidad, centrándonos específicamente en la idea de “razón instrumental”. Posteriormente, nos focalizaremos en el análisis de los dispositivos de saber-poder generados a partir del proyecto moderno, así como su impacto en la conformación y reproducción de subjetividad. En tercer lugar, analizaremos los modos en que la educación, lo político y la emancipación pueden vincularse a partir de la reformulación y las críticas sobre el ideal moderno-ilustrado de maestro, escuela y escolarización. En lo que sigue, realizaremos una inmersión en las propuestas del pensamiento modernidad-colonialidad, su vocabulario y el impacto en la producción teórica para FE. En este contexto, presentaremos también la idea de globalización en relación al espacio educativo y, concomitantemente, los modos en que se hace presente la hospitalidad en educación.

Teniendo en mente estos tópicos, sigamos pensado...

Bibliografía

- Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1999). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación Contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Díaz Barriga, Ángel (1995). “La escuela en el debate Modernidad-postmodernidad”. En De Alba, Alicia (comp.). *Posmodernidad y Educación*. México: CESU-UNAM.
- Fernández Mouján, Inés (2011). “La alianza Modernidad/educación”. En *Documentos de Cátedra de Filosofía de la Educación*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- Foucault, Michel (1995). *Nietzsche, Freud y Marx*. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- Ricoeur, Paul (2002). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.