

El sentido de verdad en la nueva escuela

The meaning of truth in the new School

O significado da verdade na nova escola

Brenda Rosa De Alba-Adame. ID. 0000-0002-5184-3927

Universidad Oparin

Email: dealbabrenda250@gmail.com

Resumen

Se aporta elementos de análisis crítico a la evolución del modelo de la nueva escuela, se ensaya la hipótesis, según la cual, la educación, la escuela y el maestro han permanecido hasta ahora en función de la sociedad, es decir el tiempo no ha cambiado la percepción de la escuela, sino que es la sociedad la que ha modificado el papel de los roles en el fenómeno educativo. Se analiza críticamente la evolución del modelo educativo conocido como "nueva escuela" desde una perspectiva de antropología filosófica. La investigación se estructura en dos niveles de análisis. Primero, examina la percepción del tiempo en la cultura occidental, destacando cómo se ha impuesto una visión de continuidad que margina las fuerzas míticas y la discontinuidad, sumergiendo a los individuos en una temporalidad que dificulta la transformación subjetiva auténtica. Segundo, rastrea la génesis de la nueva escuela a través de pensadores como Durkheim, Dewey, Gramsci y Freire, mostrando cómo sus ideas —enfocadas en la socialización, el protagonismo del alumno, la hegemonía cultural y la educación dialógica— han moldeado un modelo que prioriza lo emotivo y la adaptación laboral sobre una razón crítica. La conclusión principal es que la educación no ha evolucionado de manera autónoma, sino que su transformación ha sido instrumentalizada por la sociedad para servir a sus fines económicos. Así, la "nueva escuela" promueve una ilusión de cambio que, en realidad, refuerza la continuidad del sistema, sin generar una verdadera revolución en la subjetividad o la conciencia crítica de los individuos.

Palabras claves: nueva escuela, tiempo, temporalidad, antropología, posmodernidad.

Abstract

This paper offers critical analysis of the evolution of the new school model, testing the hypothesis that education, the school, and the teacher have remained dependent on society; that is, time has not changed the perception of the school, but rather society has modified the roles within the educational phenomenon. The evolution of the educational model known as the "new school" is critically analyzed from a philosophical anthropology perspective. The research is structured on two levels of analysis. First, it examines the perception of time in Western culture, highlighting how a vision of continuity has been imposed that marginalizes mythical forces and discontinuity, immersing individuals in a temporality that hinders authentic subjective transformation. Second, it traces the genesis of the new school through thinkers such as Durkheim, Dewey, Gramsci, and Freire, showing how their ideas—focused on socialization, student agency, cultural hegemony, and dialogical education—have shaped a model that prioritizes emotion and job readiness over critical reasoning. The main conclusion is that education has not evolved autonomously, but rather its transformation has been instrumentalized by society to serve its economic ends. Thus, the "new school" promotes an illusion of change that, in reality, reinforces the continuity of the system, without generating a true revolution in the subjectivity or critical consciousness of individuals.

Keywords: new school, time, temporality, anthropology, postmodernity.

Resumo

Este artigo oferece uma análise crítica da evolução do modelo da nova escola, testando a hipótese de que a educação, a escola e o professor permaneceram dependentes da sociedade; ou seja, o tempo não alterou a percepção da escola, mas sim a sociedade modificou os papéis dentro do fenômeno educacional. A evolução do modelo educacional conhecido como "nova escola" é analisada criticamente a partir de uma perspectiva da antropologia filosófica. A pesquisa está estruturada em dois níveis de análise. Primeiro, examina a percepção do tempo na cultura ocidental, destacando como uma visão de continuidade foi imposta, marginalizando forças míticas e a descontinuidade, imergindo os indivíduos em uma temporalidade que impede uma transformação subjetiva autêntica. Segundo, traça a gênese da nova escola por meio de pensadores como Durkheim, Dewey, Gramsci e Freire, mostrando como suas ideias — focadas na socialização, na autonomia do aluno, na hegemonia cultural e na educação dialógica — moldaram um modelo que prioriza a emoção e a preparação para o mercado de trabalho em detrimento do raciocínio crítico. A principal conclusão é que a educação não evoluiu autonomamente, mas sim que sua transformação foi instrumentalizada pela sociedade para servir a seus fins econômicos. Assim, a "nova escola" promove uma ilusão de mudança que, na realidade, reforça a continuidade do sistema, sem gerar uma verdadeira revolução na subjetividade ou na consciência crítica dos indivíduos.

Palavras-chave: nova escola, tempo, temporalidade, antropologia, pós-modernidade.

Recibido: 01.05:2020

Aprobado: 12.06:2020

Introducción

En este ensayo se hablará acerca del tiempo desde la perspectiva de la antropología filosófica para despejar la cuestión, según la cual, ¿el tiempo ha realizado cambios en la percepción de la escuela? A partir de la evolución del modelo de la nueva escuela, se han construido nuevas subjetividades como si se tratara de una transformación de la sociedad, sin embargo, desde un enfoque del racionalismo crítico, se puede advertir la inversión de esta tesis: que han sido las necesidades de una sociedad postindustrial y tecnologizada, conforme a los flujos del capital, la que ha subordinado al fenómeno educativo para procesar, con nuevos métodos, los objetivos laborables.

Al respecto, la investigación se divide en dos niveles de análisis, el primero le corresponde la percepción del tiempo y el segundo es la génesis de la fundación de la nueva escuela.

1.Enfoque antropológico sobre la repetición

En la mitología griega, el dios Cronos fue considerado como una fuerza cruel y tempestuosa de caos y desorden, él era quien movía el tiempo en la rueda del destino. (Eliade, 2011: 186). El problema del tiempo, entendido como una fuerza cruel, despiadada y que llevaba los signos de la corrupción, decadencia y por tanto a la ruina, terminó mezclándose con los mitos del retorno, de la regeneración del ciclo o circularidad fertilizante en donde el tiempo natural se transfiere al tiempo histórico, es decir, aparece una conciencia histórica –en cuanto comunidad- que advierte que el tiempo histórico se repite (Durand, 2006: 291).

Esta unión de fuerzas en el tiempo: masculinizante (verticalidad de destrucción) y feminización para narrar la temporalidad renovada, es propia de la religión olímpica nacida en Occidente. Es la mezcla, dice Calasso (1991: 37) de una caída que es producto de la hostilidad de Occidente sobre Oriente, es decir, un tipo de dominio de Occidente sobre la luz de las culturas orientales.

Lo que se ha olvidado, continúa Calasso, es que en su origen no fue una mezcla de fuerzas míticas, sino un trato hostil no solo de Occidente sobre Oriente sino de las fuerzas míticas de lo masculino sobre lo femenino.

De este origen, que funda la violencia, surgen dos orientaciones para narrar la historia, en otras palabras, para fabular lo humano, lo antropológico en sentido estricto: la verticalidad y la circularidad narrante de la temporalidad.

En el movimiento que va de lo mítico a lo narrado, lo que le interesa al historiador es la historia como colapso de un orden, puesto que no sabe qué hacer con la repetición. Mientras que el colapso o la ruina brota desde las fuerzas míticas en la que solo se adoba, por decirlo así,

el curso de la propia ruina (Calasso: 2000: 118), en cambio, la repetición resulta fascinante para el discurso de la razón porque conduce a posturas desequilibrantes para la misma razón.

Si se retoma la sentencia de Protágoras, según la cual, la medida de todas las cosas es el propio hombre (Abbagnano: 1994: 47 ss), es decir que el patrón de orden de las cosas humanas es la propia cultura humana, entonces se tendría que admitir los siguientes razonamientos acerca de la repetición: *i*) que "la repetición no cambia nada en las cosas que se repiten", pero "cambia algo en el espíritu que las contempla". Hume (2008: 42) y *ii*) que "quizá Hume se equivocó por partida doble. Quizá, la repetición cambia, de forma generalmente imperceptible, las cosas y, acaso, no cambia nada en el espíritu que las contempla." Carlos Oliva (2019: 23)

Por tanto, narrar la repetición consiste en *a*) que se narra la historia como tragedia, si se espera el colapso o la ruina de un orden, a partir del sacrificio de una víctima propiciatoria como lo advierte Calasso (200: 45); *b*) que se narra la historia como farsa para instaurar un orden, en el sentido como lo presenta Hume y también Tocqueville (2000: 38) y *c*) como la presenta Carlos Oliva y originalmente Marx (2011: 74), es decir que solo una intervención de un sujeto de poder, funda con violencia un nuevo orden u otro nuevo procedimiento de procesar la historia.

Estas formas (*a*, *b* y *c*) de entramar la historia conducen a que la razón, en su incursión por definir lo real (Whitte: 1992: 35), busque su propio equilibrio sin lograrlo.

Por el contrario, lo que se le pide a un antropólogo es que dé cuenta si se cumple o no la aventura de los equilibrios entre lo mítico, es decir, lo no racional y conflictivo en cuanto estado mental y las fuerzas de la razón que anhelan un patrón de medida ante las transformaciones de lo humano. A esta cuestión, Bachelard (2016: 17) la llamaba equilibrio psicobiológico entre las fuerzas de la razón y las fuerzas de la ensoñación.

Hasta ahora, las fuerzas rasonantes y las fuerzas soñantes han estado en una simulación de guerra permanente con una que otra escaramuza sin llevar acabo la revolución total en la psiquis humana. (Sagan, 1980: 236 ss), en donde la dramatización del tiempo solo es una escaramuza más, en la incansable simulación de guerra de guerrillas que acomete a diario la dualidad del encéfalo.

Para recuperar lo mítico desde lo psicobiológico, que ya había sido advertido por Strauss (2008: 25 ss) solo que con poco valor epistémico aplicado al fenómeno de la educación, se advierte que la temporalidad donde se cruzan lo mítico y lo racional se ponen en disarmonía en un tipo de orden cultural que ha instrumentado al tiempo para significar a las subjetividades sin que apelen algún tipo de transformación en la temporalidad de lo concreto o de la subjetividad de la singularidad.

Al respecto, Norbert Elias (1997: 139 ss) hace un análisis crítico en torno a la construcción del tiempo desarrollada por los filósofos: su crítica abarca desde Parménides, pasando por Galileo, Descartes, Kant hasta las epistemologías modernas que identificaron al tiempo como algo que existe independiente, por su cuenta, incluso como algo derivado de las matemáticas y

la eternidad, como algo que poderosamente se experimenta sin querer, como una continuidad que no se detiene. En este nivel de percepción del tiempo se construyeron las subjetividades, es decir, para Galileo el tiempo, que matemáticamente expresa las Leyes de la Naturaleza, se convirtió en la modernidad y posmodernidad en una lógica de la continuidad que afecta la vida de lo concreto, es decir de la particularidad; no así las categorías universales como Dios, el Estado y sus instituciones.

Por esta razón, para la cultura occidental la irrupción de la discontinuidad en el tiempo crea caos, desorden y anomalía en las que brotan las fuerzas míticas (Cassier 1974: 17) que afectan a las categorías universales, en cambio, para la singularidad, el tiempo es una manera de existir, de poder contabilizar momentos, es una consistencia que se le da a la vida cotidiana. Por tanto, tenemos tres tipos de problemas disimiles que tiene que ver con el tiempo y la transformación de la subjetividad: 1. El problema de la repetición de la conciencia histórica que la razón ha tratado de resolver sin conseguirlo, es decir si hay o no transformación de la subjetividad ante la repetición de un evento; 2. Que hay una instrumentación del tiempo para articular a las categorías universales y las instituciones estatales y 3. Que la vida de la singularidad solo entiende lo concreto como inmersión del tiempo sin comprender su transformación.

A este respecto, la vida de lo concreto o la particularidad, utiliza la metáfora de la inmersión (Bachelard: 2016: 149 ss) para hablar del tiempo, en este sentido, la vida de la singularidad está sumergida en el tiempo y todo se traduce en tiempo, sus objetos son la evolución, el flujo del dinero, el destino, el cuerpo y hasta el amor, creando una subsunción real (Dussel: 2014: 33 ss) a la que tiene que dar cuenta un tipo de narrativa edificante sobre la verdad de los objetos de conocimiento, como por ejemplo, los modelos educativos que crean una forma de percibir un tipo de evolución en el conocimiento.

A este respecto, se propone, a continuación, describir los orígenes de la fundamentación de la nueva escuela y el sentido de verdad que conlleva con el fenómeno de la evolución de la subjetividad del conocimiento.

2. Orígenes de la fundamentación de la nueva escuela

Pero si el tiempo atraviesa la vida de la singularidad, en la subjetividad, la cuestión sería cómo lo hace en la construcción de la educación, que desde el proyecto ilustrado ha marcado las transformaciones en las subjetividades (Bruckner, 2005: 29 ss).

A lo largo del desarrollo de la educación se pueden identificar tres estadios socioculturales del fenómeno educativo: 1). La educación militar, absolutamente heterónoma e impositiva, que surge en la ilustración, conocida también como modelo tradicional; 2). El modelo tecnocrático, instrumentalista que da origen a un sistema de credencialización y

especialización donde los artefactos tecnológicos tiene un significado estrictamente pedagógico y 3). El modelo de la nueva escuela, que es de carácter emotivo, que da respuestas a un tipo de conocimiento significativo y que termina subordinando a los dos modelos anteriores (coexistentes entre sí); orientado a objetivos estrictamente laborables.

Siguiendo la transición del modelo tecnocrático hacia el modelo de la nueva escuela, se advierte sobre la postura de Durkheim, Dewey, Gramsci y Freire para apreciar, en su génesis, el movimiento transitorio del actual modelo educativo.

En su origen, para Durkheim (1990: 360) la educación debía ser un factor de integración y control social, donde se transmitía la cultura, valores y creencias de la sociedad, la forma de actuar, pensar, sentir de tal forma que ayudara a construir la personalidad del individuo: “la educación es un ente eminentemente social tanto por sus orígenes como por sus funciones, y que, por ende, la pedagogía depende de la sociología más estrechamente que de cualquier otra ciencia.”

Con ello, Durkheim trata de sentar las bases de un tipo de educación sociable y cognoscible en cuanto a la sociología de la educación. Sin embargo, en la época de Durkheim aún predominaba el modelo de la escuela tradicional en donde la disciplina y sus saberes debían ser autoritarios, es decir, el educador debía tener tono de mando, por lo que la obediencia no era concebible. De este modo, se le da al educador una ascendencia y una pasividad al educando, con rol de estudiante únicamente receptivo y obediente. Sin embargo, el objetivo de la educación, decía el psicólogo, “no sólo es disciplinar a los individuos, sino, además, propiciar el desarrollo de las personas, logrando el sentido de autonomía y elección” (Durkheim p. 364).

Con Durkheim el papel fundamental de la educación y la disciplina, es el pleno desarrollo de la persona identificada con la profesionalización y el logro de la independencia tanto emocional como física.

En otras palabras, “la sociedad es condicionante del sistema educativo; pero todo sistema educativo tiene como fin perpetuar los valores de la colectividad” (Durkheim, 1979: 364). Por tanto, la función de la escuela consistía en ser una institución estable que promoviera la socialización pero al mismo tiempo la escuela tenía la finalidad de continuar con los valores de la sociedad. No una sociedad en abstracto sino el conjunto de relaciones de solicitudes y de flujo de producción y circulación de mercancías (Toffler: 1999: 28).

En la perspectiva de Durkheim, la escuela debía ser eminentemente social, en donde el maestro era el centro de gravedad, la autoridad y propietario del conocimiento, mientras que la sociedad era concebida como condicionante de la educación.

Por su parte, Dewey (1988: 84) no cambia radicalmente la perspectiva que Durkheim tenía de la educación dirigida a los fines sociales, sino que ahora será el alumno el protagonista o centro de la educación; la educación es una “liberación de las capacidades individuales en un acrecimiento progresivo dirigido a fines sociales.”

Una particularidad que tiene el sistema de Dewey, consiste en que el esfuerzo hace al hombre: “hacerse a sí mismo un ser verdaderamente moral, racional y libre”, es decir que el alumno se convierte en la esencia de la educación y que es el mismo alumno el primer interesado en formarse a sí mismo, lo cual le quita al maestro la total autoridad sobre el alumno y concibe al alumno como un ser pensante y libre.

La advertencia central en Dewey (1998: 82) consiste en que “Cada generación se inclina a educar a su juventud para salir adelante en el mundo presente en vez de hacerlo con vistas al fin más propio de la educación; la promoción de la mejor realización posible de la humanidad como humanidad”

Por su parte, para Gramsci (1977: 386) la educación que imparte el Estado era considerada como la construcción de un conformacionismo social, es decir como parte de una hegemonía (en cuanto cultura nacional) que tenía como objetivo la creación de un grupo elitista, que aparte de dominar con sus opiniones científicas, que ... no terminas la idea fuera diligente del grupo social, es decir se advierte sobre la creación de un grupo de los intelectuales que darán las pautas para estandarizar el conocimiento y su control en cuanto práctica social.

En este sentido, la educación para Gramsci ya no es unidireccional, como Durkheim sostenía, sino recíproca y empática con la emergencia de grupos minoritarios, además ya no es únicamente una acción ejercida de los maestros hacia los alumnos, porque los maestros para Gramsci también debían ser adiestrados. Así que para Gramsci la escuela tiene como objetivo realizar el nexo entre instrucción y educación. En este proceso el fin es crear un conformacionismo social que implica un cierto grado de coacción disciplinaria para la creación de la hegemonía cultural.

Esta hegemonía cultural –en términos nacionales- destierra la definición de Durkheim (1990: 25), según la cual, para que hubiera educación era necesario la presencia de una generación de adultos, que educaran a los jóvenes y por su puesto una acción ejercida por los primeros sobre los segundos.

Al promoverse la empatía entre alumno y maestro resulta sencillo que el proceso de conformacionismo social sea el principal objetivo que tiene una sociedad hegemónica. Gramsci comenta: “la hegemonía se condensa cuando logra crear un hombre colectivo, un conformacionismo social que adecue la moralidad de las masas a las necesidades del aparato económico de producción y, por ende, elabore nuevos tipos de individuos”. (1977: 385)

Así que el objetivo tanto político como pedagógico, que tenía Gramsci con su idea de una nueva hegemonía fundamentada en la voluntad colectiva, era el de ponerlo en práctica mediante la educación, con ello revolucionando la categoría de formación en vez de especialización para crear nuevos modos de pensar y de vivir. En pocas palabras, Gramsci quería una nueva cultura que se adecuara a las necesidades de una sociedad hegemónica.

Por último, para Freire (2010: 27) la enseñanza no solo es transmitir conocimientos; sino hacer que el alumno aprehenda el objeto, lo haga parte de él. “Es en este movimiento

dialéctico en donde enseñar y aprender se van transformando en conocer y reconocer, es decir, el educando va conociendo lo que aún no conoce y el educador reconociendo lo antes sabido”.

Por lo tanto, Freire le da un sentido bidireccional a la enseñanza; donde el maestro y el alumno aprenden, el primero conociendo nuevos objetos y el segundo reconociendo los objetos antes aprendidos.

Es por eso que propone la superación de la contradicción educador-educando: “nadie educa a nadie - nadie se educa a sí mismo-, los hombres se educan entre sí como la mediación del mundo” (Freire, 1988: 50).

Basándose en esta propuesta, la educación se debe fomentar primeramente en el educador reforzando su integridad y respeto; al mismo tiempo este régimen disciplinario impactará en el alumno, así es como los hombres se educan entre sí.

Con Freire la educación es concebida como educación problematizadora, esto es como superación de la contradicción educador-educando mediante un movimiento dialéctico en donde enseñar y aprender se van transformando en conocer y reconocer, donde el educando va conociendo lo que aún no conoce y el educador reconociendo lo antes sabido”. (Freire, 1988:150).

En esta génesis de la fundación de la nueva escuela, se aprecia una innovación en la definición de educación, así como la función de la escuela y por tanto la del sujeto denominado maestro, el cual ha ido modificando su rol a lo largo de la historia, esto es, el maestro ya no es el único transmisor de conocimientos, ni la educación es meramente socializada, sino que proporciona al alumno herramientas para adaptarse y para resolver problemas, además incita al alumno a ser más crítico y creativo en su vida.

Cada uno de los autores, expuestos aquí, han formado las bases que siguen influyendo en el modelo de la nueva escuela; desde Durkheim que nos proporciona los inicios de las ciencias de la educación; Dewey, en su intento para que los alumnos se acerquen al conocimiento desde una perspectiva empírica y que aprendan por medio de ejemplos de su vida cotidiana; Gramsci con la idea de hegemonía cultural que estandariza los conocimientos científicos y tecnológicos y Freire que procura hacer alumnos más críticos, creativos que sean capaces de resolver problemas de índole diversa.

Todos ellos abonaron a la creencia de que el fenómeno de la educación transforma a los seres humanos.

Sin embargo, la educación, la escuela y el maestro han estado en función de la sociedad, lo que significa que han sido constantes en el tiempo, es decir, no ha cambiado la percepción de la escuela, sino que ha sido la sociedad la que ha cambiado el papel que tiene la escuela, es decir, cuando la sociedad se percata de que el conocimiento ya no es un instrumento necesario para la producción capitalista, los espacios y los roles que actualmente vive la educación, entonces se apreciará la tesis según la cual la sociedad suministra el conocimiento que requiere

así como la modalidad de la instrumentación, que puede incluso darse en el ocio (Ventosa, 2016: 25 ss) sin necesidad del aparato disciplinario del sistema estatal de educación.

Por tanto, si la sociedad es la que instrumenta los conocimientos en el aparato disciplinario del sistema educativo, entonces se puede decir que la evolución del fenómeno de la educación es en realidad la evolución de la instrumentación de la sociedad para significar a la educación, es decir la evolución de la educación es trascendente a ella.

Conclusiones

Tras lo aducido hasta aquí, se advierte la aporía sobre el problema de la conciliación entre las fuerzas rasonantes y las fuerzas imaginantes al referirse a un objeto de conocimiento que en su evolución es trascendente a él, es decir un conocimiento que está subordinado a un poder mayor como lo es la sociedad sobre la educación.

Al respecto, se sostuvo que la conciencia histórica surge del mito al plantear la repetición de la historia para dar respuesta a una temporalidad construida desde las Leyes de la Naturaleza y las matemáticas, que excluyen, por principio, la discontinuidad o anomalía de las fuerzas míticas que fabulan su propia temporalidad al interior de las culturas y que en vez de ello, la aceptación de una continuidad del tiempo que sumerge la vida de la particularidad en su actividad concreta.

Posteriormente se advirtió sobre el fenómeno de la educación en permanente evolución con tres estadios de desarrollo: tradicional, tecnocrático y la nueva escuela como un fenómeno cuya fuerza evolucionante es trascendente a la misma educación, entonces, con referencia a la particularidad, se puede decir que ésta vive los efectos de un sumergimiento en un tiempo

continuo sin advertir que el movimiento de los modelos de educación son trascendentes a la misma educación, es decir la singularidad vive los efectos de una apariencia en la educación, mas no la vivencia que ejerce un tipo de sociedad (capitalista) sujeta a la repetición de una forma de conciencia.

¿Qué tipo de conciencia se refiere al fenómeno de la educación? Sin lugar a duda la de Hume y Tocqueville, para quienes la repetición no cambia nada en las cosas que se repiten", pero "cambia algo en el espíritu que las contempla".

Este tipo de ilusión, es la que mejor conviene a la temporalidad de la continuidad capitalista, porque se admite la ilusión de una transformación, como es el caso del hashísh de la voluntad que se traduce así: "hay cambio solo porque he aceptado que algo ha cambiado", sin ningún tipo de revolución en la mente, sin haber acabado con la guerra permanente del encéfalo consigo mismo.

En otras palabras, solo se ha desarrollado una educación hacia fuera con absoluta ignorancia de la interioridad, de la subjetividad más radical.

El lado inverso de la conciencia, es decir el que sostiene que quizá, la repetición cambia, de forma generalmente imperceptible, las cosas y, acaso, no cambia nada en el espíritu que las contempla,” es un razonamiento que conduce a la ironía y por supuesto al nihilismo, ya que la educación exteriorizada a las cosas no conduce a una revolución de la subjetividad sino a su desarticulación, al suicidio de las mentes brillantes que no aceptan cooperar con la orientación de Hume.

Por consiguiente, tenemos la misma lucha entre voluntad y razón, entre la imaginación surgida de la voluntad y la fuerza de la razón trabajado cada una para sí misma sin una conciliación cuyo resultado es una sociedad, si se prefiere, cultura que ordena los conocimientos en una de estas dos fuerzas, como es el caso de la nueva escuela cuyo raigambre es eminentemente emotiva en detrimento de una razón crítica, ya que privilegia el entusiasmo sin reparar en la conciencia de la repetición a la que obedece, en ello estriba su concepto de verdad.

Referencias

- Abagnano, (1994) *Historia de la filosofía I*, Barcelona: Hora.
- Bachelard, G (2017). *El agua y los sueños*, México: F.C.E.
- Calasso, R (1991). *Las bodas de Cadmo y Harmonía*, Barcelona: Anagrama.
- Calasso, R (2000). *La ruina de Kash*, Barcelona: Anagrama.
- Cassier, E (1974). *El mito del Estado*, México: F.C.E.
- Durand, G (2004). *Las estructuras antropológicas del imaginario*, México: F.C.E.
- DusseL, E (2014). 16 Tesis de economía política, México: S. XXI.
- Elias, N (1997). *Sobre el tiempo*, México, F.C.E.
- Dewey, J (1988) *Democracia y escuela*, Ediciones Popular, España.
- Hume, D (2008). *Sobre la norma del gusto*, Valencia: MUVIM.
- Durkheim, E. (1990). *La educación su naturaleza y su papel*, Barcelona: Sígueme
- Durkheim, E. (1979). *La educación como socialización*, Salamanca: Sígueme
- Freire, P. (1988). *La pedagogía del oprimido*, Siglo veintiuno editores, México.
- Freire, P. (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo veintiuno editores: Buenos Aires.
- Gramsci, A. (1977). *Cultura y literatura* .Península: Literatura.
- Jiménez Y Guerrero, (2003). *Teoría educativa*. Hidalgo: Universidad Pedagógica.
- Marx, K (2011). *El manifiesto comunista*, México: centro de estudios socialista de México.
- Oliva, C (2019). *Cine mexicano y filosofía*, México: UNAM

Saga, C (1980). *Los dragones del edén*, México, Grijalbo.

Straus, L (2008). *Mito y significado*, Madrid, Alianza.

Toffler, A (1999) *La tercera oleada*, Barcelona: P&J.

Toqceville, A (2000). *Subenir*, París: Folios.

Ventosa, V (2016). *Didáctica de la participación*, Madrid: Narcea.

White H (1992). *Metahistória*, México: F.C.E.