

d'perspectivas siglo XXI

El desarrollo de la persona en la
práctica en la filosofía para niños

WSB01



Volumen 6 Número 12

DOI: <http://doi.org/10.53436/Mc8m359e>

Reflexiones sobre los discursos de la problemática educativa en el paradigma de la posmodernidad

Thoughts about education system issues and discourses in post-modernism paradigm



Jorge Arcenio Meneses Mondragón

Doctor en Educación, Investigador independiente

Contacto: jorgmm@hotmail.com

Recepción: 25/04/2019

Aceptación: 28/06/2019

DOI del número: <http://doi.org/10.53436/Mc8m359e>

DOI del artículo: <http://doi.org/10.53436/95e3c8Mm>

Resumen

En el presente ensayo se delibera respecto a la implementación de los discursos actuales sobre la problemática educativa nacional mexicana, implícitos en el paradigma o movimiento cultural denominado posmodernidad. Tal deliberación, al profundizar sobre la calidad con que se imparte la educación mexicana, posibilita cuestionar y responder, tentativamente, qué, quién y cómo es pertinente emitir los discursos de la problemática educativa en el epicentro del paradigma posmoderno. La reflexión sobre dichos discursos, permite dejar en claro que el objetivo del presente ensayo, no supone estar a favor o en contra de la posmodernidad pregonada; más bien, se adopta postura para enfatizar que la educación mexicana, demanda el redireccionamiento en la emisión de juicios de validez, con la finalidad de coadyuvar en la identificación o resolución de sus problemáticas, en lugar de pretender individualizarla epistémicamente, en función de tal o cual paradigma o movimiento cultural. Finalmente, se toma postura respecto a la forma en que asumimos, podría implicarse el paradigma posmoderno en los discursos de la problemática educativa mexicana y concluimos complementando con una visión girouxiana de la contramemoria.

Palabras clave: Educación, Problemática, Posmodernidad, calidad
Discurso

Abstract

This essay deliberates regarding implementation of current discourses about the Mexican national educative problematic, implicit in the paradigm or cultural movement called postmodernity. Such deliberation, by delving into the quality which Mexican education is imparted, makes it possible to question and respond, tentatively, what, who and how, it is pertinent to issue the discourses of the educative problematic in the epicenter of the postmodern paradigm. The reflection about such discourses, makes it clear that the objective of this essay does not supposed to be for or against the proclaimed postmodernity; rather, a position is adopted to emphasize that Mexican education demands redirection in the issuance of validity judgments, in order to contribute to the identification or resolution of its own problematics, instead of epistemically individualizing it in this or that paradigm or movement cultural. Finally, a position is taken regarding the way in which, in a personal judgment, we assume that the postmodern paradigm could be involved in the discourses of the Mexican educative problematic and we conclude by complementing with a girouxian vision of countermemory.

Keywords: Education, Discourse, Problematic, Quality, Postmodernity.

Introducción

En las últimas décadas del siglo XX y la inicial del XXI, en determinados escenarios del conocimiento educativo se ha hablado sustancialmente del más reciente paradigma o movimiento cultural: la posmodernidad. Parecería que su despliegue por conducto de la dispersión de sus características y su naturaleza –más que un desdoblamiento y ascensión, como «debilitamiento» de la posmodernidad que teóricamente acontece–, se convierte por sí mismo en una imposición, como si la premisa mayor debiera ser: ¡Se quiera o no, se está en la posmodernidad!

No es de sorprender que en la praxis, ciertos eruditos en educación, antes que reflexionar sobre los temas de fondo que atañen a tal disciplina en la citada posmodernidad, redefinen sus discursos para establecer sus criterios de validez a partir de la posmodernidad, y luego, instituyen su reflexión en torno a la educación cualesquiera.

Sobre dicho contexto, partiendo de lo general a lo particular, se intentará reflexionar sucintamente respecto a la posmodernidad en dirección al factor

calidad, pues consideramos que incide activamente en la problemática educativa de la denominada posmodernidad y no a la inversa, como parece contemplarse *de facto* en ciertos discursos educativos o en las deliberaciones de determinados especialistas en Educación. Se disertará también, respecto a la manera en cómo asumimos que puede ser concebida la contextualización de la posmodernidad y el acontecimiento de la educación respecto a tal paradigma o movimiento cultural, según se prefiera denominarle. Finalmente, se emitirán conclusiones tentativas sobre el discurso propio.

Análisis

Partimos de la idea preconcebida de que la educación y la calidad con que es impartida por los actores involucrados representan, tanto hoy en día como en épocas pasadas, el elemento clave de desarrollo. En cuanto formación de las capacidades cognitivas, morales y afectivas del individuo, facilita a toda sociedad los componentes necesarios para cohabitar entre sí y con otros, en función de su cultura, su idiosincrasia y la normalización establecida para la consecución de tales fines. Al respecto, Tirado Segura (2005) manifiesta:

La educación es la resultante de múltiples elementos, actores y circunstancias, que además generan complejos efectos de interacción (...) hay muchos indicios que permiten apuntar que la escuela no parece ser ni siquiera lo más relevante en la formación, obviamente sin restarle su importancia ni la responsabilidad que tienen los actores educativos; pero la familia o mejor, el contexto sociocultural en que se desarrolla el niño, al parecer, tienen un peso aún más decisivo. (p. 3)

Ante la creciente relativización del alcance de los conceptos y las categorías derivadas de la reflexión de los procesos educativos y de la propia calidad educativa, resulta pertinente dejar patente que la educación no es sólo competencia de la academia y de los actores involucrados en su administración y práctica –tal como la política educativa en México, en épocas recientes, ha dogmatizado por conducto de sus metarrelatos–, y ha descargado dicha responsabilidad en la figura del docente, dada una normalización positivista. Más bien, hay que concebir a la educación en su conformación holística, es decir, la misma debe ser asumida en corresponsabilidad por la totalidad de los actores involucrados, y permear en similares niveles de responsabilidad en los ámbitos de sus esferas federal, estatal, municipal, local y familiar, en función de la socialización y culturización de sus conocimientos, conceptos, procesos y procedimientos.

Se contempla, por tanto, que todos los actores implícitos en los procesos y procedimientos que atañen a la educación, en mayor o menor medida, se encuentran obligados a transigir en aras de la instrumentación de escenarios educativos de calidad, cuyo propósito se dirija continuamente al fortalecimiento de sus instituciones educativas, de su investigación y de su crítica continua a los sistemas que normalizan y reforman sus procesos y procedimientos, sus planes y programas –entre muchos otros factores de peso que atañen al seguimiento y consecución de la calidad educativa–, a su administración y a su praxis; consideraciones que, en última instancia, demandan que los verdaderos especialistas emitan sus juicios, criterios y enunciados de validez, porque:

La problemática que reviste la educación es sumamente compleja, de aquí que su análisis requiere hacerse con mucho cuidado, de no ser así, se corre el riesgo de caer en simplificaciones, hacer conjeturas que lleven a planteamientos poco fundamentados, con el peligro de que si no nos percatamos de ello, se asuman conclusiones o, peor aún, decisiones equivocadas. (Tirado, 2005, p. 3)

De Alba (2004) implica en su discurso una idea central del pensamiento de Giroux en torno a la posmodernidad, dirigido a reafirmar la posición de ésta sobre la disciplina educativa en referencia, la cual establece: “Como forma de crítica cultural, el posmodernismo ha puesto en tela de juicio un número de suposiciones centrales en el discurso del modernismo” (p. 69). Si está en lo correcto, es loable en el intersticio del modelo al que se alude, cuestionar también las suposiciones centrales del discurso constituido en éste, y con ello, debatir la sapiencia en cuestión para incidir en la problemática educativa enfocada en el nivel básico y en los actores que lo ejercitan, donde cohabitan los verdaderos especialistas, sin denostar con dicha afirmación a investigadores u otros implicados.

Focalizar a aquellos actores que distinguimos como verdaderos especialistas en la disciplina educativa queda ejemplificado, cuando en el ámbito universitario público o privado no existe controversia mayor, ante la escasez de escenarios donde los procesos y procedimientos de interrelación ligados a la administración y praxis educativa manifiesten la eficacia y la pertinencia que demandan los índices de calidad, conforme lo establece el ISO 9001 vigente en la educación mexicana, pues los mismos se encuentran consignados o no al interior de las propias instituciones educativas universitarias, y responden, para el caso de las públicas, a los

finés de autonomía que las mismas representan; y por otro lado, las privadas generalmente tienen un vínculo poderoso con el aspecto económico.

¿Pero qué sucede cuando se infiere una varianza que afecta la calidad en el nivel educativo básico y, con ello, se perturban los procesos y procedimientos de interrelación administrativa, de su praxis educativa y de las partidas presupuestales que en teoría, están dispuestas a incentivar la educación mexicana? El escenario educativo nacional se cimbra en su totalidad al poner en marcha acciones políticas firmes, pero impregnadas de ambigüedades en aras de gestar los escenarios políticos de máscaras “pertinentes” para emitir reportes y reformas educativas nacionales.

Determinar que uno u otro nivel educativo representa mayor jerarquía, resultaría una implicación vana y parcial de los reductivismos que el paradigma posmoderno parece superar; no obstante, es importante apreciar que, un escenario como el de la educación básica nacional redefine las fronteras socioculturales que delimitan la fragilidad del Sistema Educativo Mexicano (SEM), en tanto que los relatos hegemónicos gubernamentales pierden sentido en su problematización, para dar paso a las múltiples historicidades de las identidades laborales y sociales suprimidas. Pero ahí, en el centro de tal problemática nacional, al interior del SEM, inmersos en la praxis de sus distintas vertientes educativas y formación para el trabajo, se encuentran los verdaderos especialistas en educación.

¿Qué, quién y cómo es pertinente emitir los discursos sobre la problemática inscrita en el corazón de la praxis y administración de la educación mexicana en estos días del paradigma posmoderno? Son los involucrados en la práctica y en los procesos y procedimientos administrativos los que resultan mayormente capacitados para determinarlos con base en posicionamientos reflexivos de peso que no sesguen su responsabilidad al emitir criterios de validez, ni mucho menos estigmaticen la complejidad de las interacciones en los procesos y procedimientos educativos.

Pero no basta con adoptar tal postura epistémica sobre las presunciones de validez y posicionamientos reflexivos de los especialistas para confrontar la problemática de la calidad educativa, también es necesario que los epistemólogos de la educación asuman la responsabilidad de redirigir la emisión de sus juicios para coadyuvar en la identificación o resolución de tales dificultades, en vez de encasillarla epistémicamente, por conducto de su aparato crítico, en el epicentro de un paradigma posmoderno —caracterizado

como movimiento cultural que, básicamente, ha sido diferenciado por su crítica al racionalismo—, en cuya búsqueda de formulaciones novedosas se cumplimenta con una profunda relativización de los procesos y procedimientos —lo cual le imputa se carencia de ideología y de compromiso social.

De acuerdo con De Alba (2004), se debe acudir al encuentro de lo posmoderno y afrontarlo porque afecta a los discursos sobre la educación en México, dado que tal paradigma es negado o desconocido por considerarlo sin importancia, o por ignorar el peso que ya tiene en la formulación de las explicaciones que se construyen sobre los problemas educativos. Una afirmación de este tipo, nos parece la incursión condicionada que pretende subsumir la diferencia de la alteridad, en una apuesta emancipadora que sucumbe cuando pretende *encuadrar* la libertad de disertación del pensamiento educativo. Qué ironía recurrir a la posmodernidad para afrontar la problemática educativa, dado que contemplamos fácticamente que la formulación de las explicaciones sobre ella es tan antigua como perenne, por lo que prevalece antes o después de la posmodernidad; ejemplo claro de lo que se habla lo representa la instauración de las teorías cognitivas del aprendizaje que, independientemente de su temporalidad aún permanecen vigentes, con aplicabilidad vasta y en la actualidad, continúan siendo parcialmente exploradas.

Si bien es cierto que nuestro interés primario no estriba en negar o afirmar la posmodernidad, mucho menos lo es respecto a las inflexiones explicativas o posiciones epistémicas que al interior de dicho movimiento cultural se dinamizan procedimentalmente. Pero si optamos por afirmarla, preguntamos ¿cómo coincidir con tal postura? —como tan entusiastamente lo refiere De Alba—, cuando para muchos eruditos significa que ni siquiera hemos alcanzado el punto de auge que la modernidad sugirió en su etapa plena de ilustracionismo; ejemplo claro se deja ver en la argumentación de Simoneta Weil (citado en Dal Lago 2000), cuando refiere:

En el mundo moderno, la sociedad representa la irrupción de lo ilimitado, la interposición de un espacio incolmable, entre los individuos. En la sociedad, la debilidad humana no encuentra refugio en la mirada de los demás, sino que se halla sujeta a la impasibilidad de una abstracción.
(p. 158)

A manera de contrastación, nos parece pertinente traer a nuestra reflexión el discurso de Weil, pues escenifica la rigurosidad contextual que prevalece en la emisión de determinados discursos posmodernos, ciertamente le otorga un

matiz diferente acercándose fervientemente al argumento que Gianterio Vattimo privilegia, el de la debilitación. Es así como Weil representa una forma angustiante y agónica en relación directa, primero, con una modernidad latente y aplastante que, a nuestro juicio, se constituye con los caracteres distintivos de la posmodernidad: sencillamente no permite o no se deja llevar por la argumentación cálida y la vivencia tradicional.

En segundo lugar, Weil apunta al contexto social obsesivo y determinante que arrasa con el devenir espacioso y relajado de las formas del hombre y su pensamiento. Lo interesante de tal reflexión lo representa su asociación temporal, es decir, un discurso moderno que se inscribe o rebasa los propios caracteres implícitos en los argumentos posmodernos.

Si, por otra parte, se pretendiera una rigurosidad inquebrantable y aséptica de todo imperativo o condicionamiento posmoderno, en aras de vincularse directamente con el discurso puro y concreto que atañe a la problemática educativa, sería de suma importancia acercarse a las afirmaciones de Colom Cañellas (1997), quien señala de manera categórica:

La posmodernidad es ante todo la filosofía de la desmitificación y de la desacralización, lo que implica graves repercusiones en el terreno de la ética al no existir imperativos categóricos. Sólo se da el sistema, o sea la estructura que permite que se dé aquella realidad que se está dando. Por tanto, también se ha visto la posmodernidad como una filosofía sistémica o acerca de los sistemas. Incluso las verdades científicas se relativizan en el contexto de la postmodernidad, pues la ciencia tiene cada vez más dependencia de los contextos sociales. Además, la naturaleza que secularmente ha sido el objeto de aplicación de la ciencia acepta también otras explicaciones mítica, artística, funcional cuya validez puede ser idéntica o pareja a la explicación matemática. Y es que en la postmodernidad, ciencia y mito no están en oposición; ambas cosas son igualmente válidas si es que sirven a los intereses de los hombres. Es una versión más del todo vale, tan propia del relativismo postmoderno. O si se quiere, un ejemplo más de la negación de cualquier transcendencia y de lo absoluto. (p. 10)

Tentativamente nos empeñaremos en afirmar: si se demanda que los discursos de la problemática educativa asuman posición respecto a este o aquel movimiento cultural, la observación viene a bien, pues es loable estar consciente de que los procesos y procedimientos educativos, en su

sistematización, incorporan una cantidad importante de entes, entidades y normalizaciones que los complejizan cuando se tornan sociales, y tales interacciones obligan un condicionamiento relacional de la diversidad de sus partes con su todo, cuyo *telos* le redirige, necesariamente, al funcionamiento de su colectividad.

Con esto también sentenciamos: si la pretensión estriba en que un movimiento cultural occidental redefina los discursos de las problemáticas educativas nacionales en Latinoamérica –México, para el caso que nos concierne–, antes habría que tomar con mucha seriedad si dichos discursos encuentran cabida en lo local, en función de la contextualización histórica sobre la que devienen los paradigmas o movimientos culturales de la modernidad o posmodernidad, como en su momento lo han hecho de manera elocuente grandes pensadores como J. F. Lyotard, J. W. Chapman, A. J. Toynbee, Gianterisio Vattimo, entre otros de no menor importancia. De lo contrario, se correrá el riesgo de sesgar erróneamente la dirección de los discursos educativos nacionales, o peor aún, relativizarlos en una especie de iteratividad que no consiga sus resultados. No está por demás recordar lo que refiere Vattimo (1990) en su obra *La sociedad transparente* cuando, en la posmodernidad que él visualiza, manifiesta que acontecemos al encuentro no de una sociedad más consciente de sí, no más «iluminada», sino más compleja, más caótica.

Es cierto que nuestro interés inmediato en el presente ensayo no estriba en desarrollar elocuentemente la posmodernidad, sin embargo, consideramos oportuno establecer cogniciones al respecto, a fin de erradicar cualquier imposición epistémica relativa a favorecer tal o cual visión del mundo, con la finalidad de cribar los discursos de la problemática educativa nacional. En dicho orden de ideas aludimos, finalmente, otra afirmación de bastante peso realizada por Vattimo en la obra antes mencionada, misma que nos permite el enfoque intelectual para visualizar con seriedad el contexto posmoderno y las consideraciones culturales mediante las cuales se gesta, evoluciona y se transmite. Cuando Vattimo expone sus argumentos para reafirmar su postura sobre la posmodernidad, hace referencia irónica al cómo los pensadores europeos constituyen la zona «central», y él mismo ajusta comillas angulares al adjetivo central, para destacar que ésta solamente involucra al occidente, es decir, a Europa, el lugar de la civilización, fuera del cual, afirma, quedan los «primitivos», los pueblos «en vías de desarrollo» (Vattimo, 1990).

Discusión y conclusiones

Hasta aquí el discurso ha sido sucinto, esperamos que en su intención también elocuente; lo cierto es que en este nivel de reflexión nos interesa concluir tentativamente, afirmando que los interesados provenientes de otras disciplinas que procuramos ir al interior de la casi inexistente formulación de la epistemología educativa mexicana, observamos con desconfianza la facilidad con que el verdadero especialista en educación del que se habla, se ausenta de la reflexión y problematización teórica y práctica de su disciplina, confinado *so pretexto* en actividades diversas afines a los consejos técnicos, a la planeación o a la administración educativa, situación que lo mantiene al margen de las discusiones o debates de actualidad en función de los nuevos modelos educativos o respecto a las tendencias sociales, económicas, políticas y culturales que inciden o afectan directamente en la prefiguración educativa (para el caso del que aquí se ha tratado, nos referimos a los discursos de la problemática educativa en la denominada posmodernidad).

Sin duda, tal aislamiento y abandono de la producción teórica y efectiva sobre la problemática educativa nacional subordina explícitamente a sus actores especializados, somete sus criterios, reflexiones y voluntades, y los limita a la vivencia de una narrativa general y ambigua que obligadamente demerita los índices de calidad del SEM y, subsecuentemente, a los discursos que deberían emanar de la educación mexicana. Esta puede ser la primera dificultad a salvar respecto a estas disertaciones: los actores especializados deben intervenir en la acción discursiva que atañe a la educación mucho antes que, como afirma De Alba, “acudir al encuentro de lo posmoderno y afrontar la posmodernidad, porque la misma afecta a los discursos sobre la educación”.

Para afrontar la posmodernidad, si la misma existiera *de facto*, como algunos especialistas así lo determinan, sería necesario estar implicados en el epicentro de los discursos de la problemática educativa y, posteriormente, acordar en la comunidad científica educativa nacional que compartimos los preceptos teóricos, epistemológicos, ontológicos, metodológicos, incluso de creencias, de la posmodernidad, tal como lo establece la versión del paradigma kuhniano para contemplarse axiomáticamente, en aras de tamizar y especializar las condiciones sobre las que se acotan los discursos de la problemática educativa nacional como objeto de estudio.

En caso contrario, sería pertinente recordar dos supuestos de relevancia a los que llegan las reflexiones de Ayuste y Trilla (2003). En el primero, luego de un análisis concreto en la subdivisión de diferentes formulaciones de pedagogías y de autores posmodernos, contemplan: “no hay pedagogías relevantes elaboradas desde el pensamiento posmoderno”. Cabe destacar que para las autoras, discutir en función de determinadas pedagogías, implica circunscribirse en los discursos educativos y, en concreto, así es.

Su segundo supuesto es categórico y demoleedor, aunque igualmente alentador para los posmodernos: si no hay pedagogías relevantes elaboradas desde el pensamiento posmoderno, en forma rigurosa, manifiestan que “no puede haberlas” (p. 231). Añaden que tal situación no significa que no sea posible que existan discursos posmodernos sobre la educación, incluso no contemplan que de tales discursos posmodernos no puedan nutrirse pedagogías no postmodernas.

Respecto al paradigma posmoderno, sin ánimo de desacreditarlo ni a sus seguidores, sino con el de ubicar una perspectiva de mediación, nos resta manifestar que hemos intentado un recorrido breve de la problemática educativa, inmersos en la reflexión de su calidad. Esto nos permite puntualizar que no estamos en contra de la citada posmodernidad, porque como es anunciada *de facto*, no contemplamos que tenga efecto alguno en las discusiones educativas actuales, debido a las imputaciones de relativización que se ciernen sobre ésta. A nosotros nos satisface la apreciación habermasiana de que la modernidad no se ha agotado, más bien, se encuentra inacabada, lo cual da la pauta a establecer nuevas intelecciones basadas en la comprensión y en la intersubjetividad, es decir, en la acción comunicativa que facilita la formulación de los discursos.

Pero si hemos de optar por asumir una posmodernidad, tendrá que ser una *posmodernidad debilitada*, como lo ha dejado patente en su pensamiento uno de sus máximos exponentes, Gianni Vattimo. En tanto que asumirla por conducto del «pensamiento débil» implicará cumplir con la idea de emancipación de lo perentorio, tanto como de los fundamentos cognoscitivos y de las normalizaciones universales, con la finalidad de que nada se dé *de facto*, sino que exista apertura para establecer interpretaciones de los conceptos, a riesgo de equivocar, pero que den pauta para novedosas lecturas. Vattimo (2007) lo refiere textualmente en los siguientes términos:

La pregunta sobre “qué hacer” no se puede contestar con respuestas fundadas sobre cualquier esencia eterna, sino que sólo puede dar lugar a una relectura del “dónde estamos” para entender de forma arriesgada y con la incertidumbre de la interpretación la dirección hacia dónde ir. (p. 1)

Para concluir la reflexión y fijar nuestra posición concerniente a la posmodernidad pregonada, consideramos que si algo le hemos de agradecer, es la crítica elocuente que propició la ruptura de las narraciones maestras, lineales, unívocas. Crítica que finaliza las verdades eternas a partir de la pérdida de certidumbre, para dar lugar a la constelación de nuevas narraciones, impregnadas de libertad, amplitud, imparcialidad y diferencia. Ciertamente, no compartimos la afirmación de acudir a la posmodernidad para adentrarse en una u otra problemática educativa nacional, menos a la que concierne a la calidad de la educación mexicana; empero, sí estamos seguros de que asumir la problemática educativa nacional desde una posmodernidad debilitada o, mejor aún, desde la visión de una contramemoria, al estilo de la filosofía girouxiana que distingue desde un enfoque muy particular e incluyente la argumentación posmoderna, simboliza la incursión directa a la problemática en cuestión, porque:

La contramemoria representa la lectura crítica, no solamente de cómo el pasado da forma al presente, sino de cómo éste representa al primero. La contramemoria proporciona una herramienta teórica para restablecer la conexión entre lenguajes de la vida pública y el discurso de la diferencia. Representa un intento por reescribir el lenguaje de la resistencia, en términos que conecten a los seres humanos con formas de reminiscencia que dignifiquen la vida pública, a la vez que permitan que la gente hable a partir de sus historias y voces particulares. (Giroux, en De Alba, 2004, p. 84)

La contramemoria, por tanto, dirigida hacia la educación y asumida como el crisol que fusiona las lecturas críticas de pasado y presente, con probabilidad facilitará la certeza inteligible en tanto comprensión de la diversidad de los paradigmas involucrados, en pro de la «redescripción» de sus nuevas narraciones como producto de otras versiones del mundo de la diferencia.

Referencias

- Ayuste González, A. y Trilla Bernet, J. (2003). “Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación”. *Revista de educación Vol. 336 (2005)*, pp. 219-249. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336_13.pdf.
- Colom Cañellas, A. J. (1997). Posmodernidad y educación. *Fundamentos y perspectivas*. Vol. 1, pp. 7-17. Recuperado de <https://www.raco.cat/raco/index.php/es/search-es/?keywords=Colom%20Ca%C3%B1ellas&search-filter=3way>.
- Dal Lago, A. (2000). La ética de la debilidad, Simone Weil y el nihilismo en Vattimo, Gianni y Rovatti, P. Aldo (eds.). *El Pensamiento débil*, Madrid: Cátedra.
- De Alba, A. (2004). *Posmodernidad y educación*. México: UNAM-CESU.
- Tirado Segura, F. (2005). Reseña de “La educación en México: un fracaso monumental. ¿Está México en riesgo?” de Eduardo Andere Martínez. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, pp. 597-610. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002520.pdf>.
- Vattimo, G. (2007). “El pensamiento de los débiles”. Presentación para el número monográfico de A Parte Rei. Vol. 54, pp. 1-2. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/debiles54a.pdf>.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*, Barcelona: Paidós Ibérica.