Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
177-189

ENSAYO

Modernidad, Colonialidad y Experiencia Escolar Contemporánea

Modernity, Coloniality, and Contemporary School Experience

David Martínez Martínez[1] y Jesús Arencibia-Lorenzo[2]

[1]Universidad San Sebastián, Concepción, Chile, email: dmartinezm@docente.uss.cl
[2]Universidad de Concepción, Concepción, Chile, email: jarencibia@udec.cl

Recibido: Febrero 25, 2026 | **Aceptado:** Julio 9, 2026 | **Publicado:** Noviembre 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i2.830

RESUMEN

La modernidad configuró formas históricas de organización del tiempo, de la experiencia y de la institución escolar, cuyas consecuencias siguen presentes en los debates educativos contemporáneos. El objetivo del ensayo fue analizar críticamente la modernidad como experiencia histórica articulada por la racionalización temporal, la fragmentación social y la colonialidad, a partir del diálogo entre la teoría social europea, el pensamiento crítico latinoamericano y la filosofía de la educación. El ensayo se enmarcó en el paradigma humanista, bajo el método hermenéutico-inductivo, con enfoque cualitativo, de tipo interpretativo y diseño narrativo-tópico. El análisis se sustentó en la revisión documental crítica de obras filosóficas, textos de teoría social y estudios educativos recientes, seleccionados por su pertinencia conceptual para examinar la relación entre modernidad, temporalidad, colonialidad e institución escolar. El desarrollo argumentativo articuló los aportes de Simmel, Kracauer y Benjamin sobre racionalización, fragmentación y tiempo histórico, junto con las contribuciones de Dussel, Echeverría y Ramos sobre colonialidad, modernidades en disputa y cultura letrada. Desde esta perspectiva, la escuela se interpretó como un dispositivo moderno de producción de saberes, regulación temporal y formación de subjetividades, pero también como un espacio posible de resistencia y de resignificación educativa. Se concluyó que comprender la escuela desde la experiencia histórica moderna permite cuestionar sus fundamentos epistémicos y abrir nuevas líneas de reflexión sobre las temporalidades educativas, la colonialidad del saber y la transformación institucional.

PALABRAS CLAVE: Modernidad, escuela, filosofía de la educación, colonialidad, temporalidad.

ABSTRACT

Modernity shaped historical forms of organizing time, experience, and the school institution, whose consequences remain present in contemporary educational debates. The objective of this essay was to critically analyze modernity as a historical experience articulated through temporal rationalization, social fragmentation, and coloniality, based on a dialogue between European social theory, Latin American critical thought, and the philosophy of education. The essay was framed within the humanistic paradigm, under a hermeneutic-inductive method, with a qualitative approach, an interpretive type, and a topical narrative design. The analysis was supported by a critical documentary review of philosophical works, social theory texts, and recent educational studies, selected for their conceptual relevance to examine the relationship between modernity, temporality, coloniality, and the school institution. The argumentative development connected the contributions of Simmel, Kracauer, and Benjamin regarding rationalization, fragmentation, and historical time with the perspectives of Dussel, Echeverría, and Ramos on coloniality, disputed modernities, and lettered culture. From this perspective, the school was interpreted as a modern device for producing knowledge, regulating time, and shaping subjectivities, while also being understood as a possible space for educational resistance and resignification. It was concluded that understanding the school through modern historical experience makes it possible to question its epistemic foundations and open new lines of reflection on educational temporalities, coloniality of knowledge, and institutional transformation.

KEYWORDS: Modernity, school, philosophy of education, coloniality, temporality.

Cómo citar

Martínez Martínez, D., & Arencibia-Lorenzo, J. (2026). Modernidad, Colonialidad y Experiencia Escolar Contemporánea. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *19*(2), 177-189. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.830

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
177-189

Introducción

La modernidad transformó estructuralmente la relación entre el tiempo, la historia y la experiencia humana. Lejos de representar únicamente un período histórico o un modelo de organización social, instauró una racionalidad orientada a ordenar la vida cotidiana, a dirigir las expectativas colectivas y a legitimar una determinada comprensión del progreso. En este marco, la aceleración temporal, la fragmentación de la experiencia y la expansión de la racionalidad instrumental desempeñaron un papel decisivo en la configuración de las instituciones modernas, entre ellas la escuela. El propósito de este ensayo consiste en analizar críticamente la modernidad como experiencia histórica, articulada mediante la racionalización del tiempo, la fragmentación de la vida social y la consolidación del proyecto colonial, para interpretar la institución escolar como espacio de producción, reproducción y posible transformación de temporalidades modernas.

La relevancia actual de esta reflexión radica en la persistencia de categorías modernas que siguen organizando la comprensión del presente educativo. Durante las últimas décadas, diversos estudios cuestionaron la imagen de una modernidad homogénea y universal, al subrayar la coexistencia de trayectorias históricas diferenciadas y tensiones persistentes entre los procesos de modernización económica, política y cultural (Martuccelli, 2021). Desde otra perspectiva, la crítica al imaginario desarrollista evidenció la permanencia de categorías modernas que siguen orientando la interpretación del presente, incluso allí donde sus fundamentos han recibido amplios cuestionamientos (Sánchez, 2020). En consecuencia, revisar la escuela desde la modernidad permite problematizar no solo sus funciones pedagógicas, sino también sus regímenes de tiempo, de saber y de experiencia.

El alcance del ensayo se delimitó al diálogo entre la teoría social europea, el pensamiento crítico latinoamericano y la filosofía de la educación. La teoría crítica europea situó el tiempo histórico y la experiencia en el núcleo de su diagnóstico de la vida moderna, especialmente en las obras de Simmel, Kracauer y Benjamin. Paralelamente, el pensamiento latinoamericano desarrolló una crítica sistemática del carácter colonial del proyecto moderno, con los aportes de Dussel, Echeverría y Ramos. Sin embargo, ambas tradiciones rara vez dialogan en un mismo horizonte interpretativo. Esa escisión limita la comprensión de la colonialidad como dimensión constitutiva de la racionalidad moderna y dificulta percibir su influencia en las formas de experimentar el tiempo, comprender la historia, producir conocimiento y organizar la institución escolar.

El presente ensayo se enmarcó en el paradigma humanista, bajo el método hermenéutico-inductivo, con enfoque cualitativo, de tipo interpretativo y con un diseño narrativo-tópico. El análisis se sustentó en una revisión documental crítica de fuentes primarias y secundarias, seleccionadas por su pertinencia conceptual para examinar las relaciones entre modernidad, tiempo histórico, experiencia, colonialidad e institución escolar. El procedimiento consistió en la lectura crítica, la categorización temática y la síntesis interpretativa de los aportes teóricos revisados, privilegiando la profundidad conceptual por encima de la amplitud del corpus. La pregunta orientadora fue la siguiente: ¿de qué manera el diálogo entre la crítica filosófica europea y el pensamiento latinoamericano permite interpretar la escuela como institución productora, reproductora y potencialmente transformadora de las formas modernas de temporalidad y experiencia? Para responderla, el ensayo se organizó en tres apartados: el primero examinó las conceptualizaciones de la teoría social europea; el segundo abordó las críticas latinoamericanas al proyecto moderno desde su dimensión colonial; y el tercero analizó la institución escolar a la luz de ambas tradiciones.

Desarrollo

El desarrollo del ensayo se organiza a partir de una lectura crítica de la modernidad como experiencia histórica, temporal y epistémica. Para ello, se articulan tres momentos argumentativos complementarios: primero, la revisión de la teoría social europea sobre racionalización, fragmentación y ruptura del tiempo histórico; segundo, el análisis del pensamiento crítico latinoamericano sobre colonialidad, modernidades en disputa y cultura letrada; y tercero, la interpretación de la escuela como dispositivo moderno de producción de saberes, regulación temporal y formación de subjetividades. Esta organización permite sostener

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
177-189

que la institución escolar no constituye un espacio neutral de transmisión cultural, sino una instancia histórica donde se reproducen, se tensionan y, eventualmente, se transforman las formas modernas de experiencia.

Enfoques Europeos sobre Modernidad y Experiencia

La teoría social europea ha desarrollado una de las críticas más influyentes a la modernidad al situar la experiencia y la temporalidad en el centro de sus transformaciones históricas. Frente a las interpretaciones lineales o asociadas únicamente al progreso, Georg Simmel, Siegfried Kracauer y Walter Benjamin entienden la modernidad como una constelación de tensiones derivadas de la racionalización del tiempo, la expansión del capitalismo y la fragmentación de la vida cotidiana. Desde esa concepción, las transformaciones modernas modifican las formas de percibir el mundo, reorganizan las relaciones sociales y redefinen la experiencia subjetiva mediante dispositivos económicos, culturales e institucionales que orientan la comprensión del presente y del devenir histórico. Este horizonte compartido constituye el punto de partida para examinar las contribuciones particulares de cada autor.

Georg Simmel: Modernidad, Metrópolis y Racionalización de la Experiencia

Los estudios revisados sobre la obra de Simmel sitúan la vida metropolitana y la economía monetaria en el núcleo de la experiencia moderna. La literatura especializada sitúa ambos fenómenos en el núcleo de los procesos de racionalización social (Frisby, 2001). En Las grandes ciudades y la vida intelectual, Simmel (2016) ubica el conflicto entre la autonomía individual y las fuerzas niveladoras del capitalismo entre los rasgos constitutivos de la vida urbana. La intensificación de los estímulos, la aceleración del ritmo cotidiano y la creciente especialización funcional favorecen la aparición de estrategias de autopreservación, entre ellas la reserva, la distancia social y la excentricidad. Pese a no emplear el concepto foucaultiano de dispositivo, resulta metodológicamente pertinente interpretar la ciudad y el dinero como un sistema articulador de sensibilidades, conductas y vínculos sociales.

La bibliografía coincide en señalar el alcance limitado de esas respuestas defensivas, incapaces de alterar la lógica estructural de la modernidad. Antes bien, ponen de manifiesto la dificultad de preservar la singularidad dentro de un orden sustentado en la cuantificación y la estandarización de la experiencia. En Filosofía del dinero, Simmel (2013) atribuye al dinero la función de mediador universal al transformar las relaciones sociales en vínculos abstractos y desplazar progresivamente el valor cualitativo de la vida hacia parámetros mensurables e intercambiables. La racionalización económica repercute igualmente en la experiencia temporal: la equivalencia sustituye la singularidad y el tiempo adopta una lógica cada vez más abstracta. La sociedad decimonónica impulsó la individualización mediante la especialización funcional y la división del trabajo; sin embargo, ese mismo proceso intensificó la dependencia recíproca en modalidades renovadas de organización social. La ambivalencia representa, en consecuencia, uno de los aportes más originales de la crítica simmeliana, pues la expansión de la libertad individual avanza en paralelo al fortalecimiento de las fuerzas impersonales del capitalismo moderno.

Esta interpretación cobra pleno sentido a partir de la concepción relacional de la sociedad desarrollada por Simmel. Lejos de reducirla a una suma de individuos o a una entidad abstracta, la define mediante una trama de interacciones en la que se realiza la vida histórica. El propio autor afirma:

> la sociedad es aquella construcción suprasingular que aún no es abstracta. A través de ella, la vida histórica se libera de la alternativa de discurrir, bien a través de los meros individuos, bien en generalidades abstractas; es una generalidad que, al mismo tiempo, posee una vida concreta. (p. 95)

Bajo esta comprensión, el intercambio económico expresa la relatividad de los valores y vincula las relaciones recíprocas que sostienen la existencia social. El dinero deja entonces de ser un simple medio de intercambio para convertirse en el principio integrador de una red relacional, responsable de redefinir el valor de los objetos y de las acciones humanas. La modernidad adquiere así un carácter ambivalente: amplía las posibilidades de diferenciación individual, mientras fortalece una

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
177-189

racionalidad económica orientada a la homogeneización de la experiencia. En consecuencia, la crítica simmeliana se centra en la subordinación de la vida moderna a la lógica monetaria, responsable de reestructurar el horizonte de sentido de la existencia cotidiana. Este diagnóstico proporciona un punto de partida importante para ampliar luego la discusión hacia problemas ausentes en Simmel, en particular la dimensión colonial y las trayectorias históricas desarrolladas en América Latina.

Siegfried Kracauer: Fragmentación y Pérdida de Sentido en la Modernidad Capitalista

La revisión de la literatura sitúa la crítica de Siegfried Kracauer en un desplazamiento del análisis de la modernidad desde los grandes sistemas sociales hacia las manifestaciones aparentemente insignificantes de la vida cotidiana. A diferencia de Simmel, cuya reflexión gira en torno a la metrópolis y la economía monetaria, Kracauer concentra su atención en los fragmentos de la existencia diaria para revelar las contradicciones del capitalismo avanzado (Frisby, 1992). En “Los empleados” (2008) y “Estética sin territorio” (2006), el trabajo, el consumo y el entretenimiento emergen como prácticas capaces de modelar la experiencia y favorecer la adaptación al orden vigente. De este modo, la noción de dispositivo adquiere un sentido analítico amplio al designar prácticas aparentemente triviales que articulan la vida social, orientan la percepción de la realidad y dificultan el ejercicio de una conciencia crítica.

La reflexión kracaueriana se inscribe en una crítica al capitalismo avanzado centrada en la fragmentación de la experiencia y la disolución del sentido histórico. Frente a los grandes relatos del progreso, la mirada del autor se dirige hacia restos, vestigios y acontecimientos marginales; en ese punto afloran las contradicciones del orden moderno. Frisby (1992) sostiene que los sujetos establecen vínculos definidos principalmente por intereses laborales, circunstancia que es responsable de una profunda pérdida de sentido respecto del mundo compartido. El panorama descrito reiteradamente por la literatura especializada revela una paradoja característica de la modernidad: individuos plenamente integrados al funcionamiento del sistema, aunque existencialmente desarticulados.

La experiencia cotidiana pierde entonces la unidad que antes se atribuía a la existencia. Los fragmentos de la vida diaria dejan de integrar un horizonte común y aparecen aislados en un escenario incapaz de ofrecer referentes simbólicos integradores. No obstante, esos vestigios permanecen disponibles para una reconstrucción crítica. Kracauer identifica tales huellas en la calle, en los pasajes y en los espacios urbanos de tránsito, estableciendo una estrecha relación entre la vida de las masas, la organización del espacio urbano y las formas de producción capitalista.

En “Estética sin territorio”, Kracauer (2006) afirma la existencia de un amplio sector social inmerso en un olvido que le impide reconocer la posibilidad de una vida auténtica. Tal situación mantiene una estrecha relación con la estructuración del trabajo, cuya centralidad absorbe casi por completo la experiencia cotidiana. La ocupación laboral asume legitimidad ética; además de garantizar el sustento, aleja a los individuos del cuestionamiento del orden social y “ahuyenta toda clase de aburrimiento” (Kracauer, 2006, p. 181). En consecuencia, el tiempo laboral deja de ser exclusivamente una dimensión económica para convertirse en uno de los principales articuladores de la experiencia moderna.

La crítica alcanza igualmente la arquitectura del capitalismo. Para Kracauer, el sistema económico no se ordena en función del ser humano, sino que se rige por una racionalidad formal subordinada a exigencias abstractas ajenas a la dignidad del sujeto. El proceso productivo privilegia criterios de eficiencia por encima de cualquier principio de realización humana. De allí surge la reivindicación de una comunidad sustentada en valores opuestos al orden económico dominante.

Esta argumentación alcanza uno de sus desarrollos más significativos en “Los empleados”. Allí Kracauer (2008) examina el surgimiento de una nueva categoría laboral integrada por trabajadores administrativos. Aun cuando comparten condiciones materiales semejantes a las de los obreros, construyen una identidad diferenciada sustentada en una ilusión de estatus. La aspiración para pertenecer simbólicamente a la burguesía favorece la reproducción de jerarquías funcionales al capitalismo y fortalece mecanismos de integración

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
177-189

basados más en expectativas de ascenso social que en transformaciones efectivas de las condiciones de vida.

Las “ilusiones producidas para los empleados” (Kracauer, 2008, p. 115) cumplen una función ideológica relevante. El dinero, el consumo y las formas de entretenimiento consolidan la apariencia de estabilidad del sistema económico mientras debilitan la capacidad crítica de los individuos. La adaptación desplaza progresivamente la experiencia hasta convertir la vida cotidiana en una repetición mecánica de prácticas desprovistas de sentido. En palabras del propio Kracauer, los sujetos terminan por no vivir realmente la vida.

El recorrido desarrollado permite concluir que Kracauer interpreta la modernidad a partir de un proceso de racionalización que fragmenta la experiencia, erosiona el sentido histórico y favorece formas de adaptación compatibles con una lógica ajena a los intereses de los propios sujetos. La atención dirigida a los restos, la vida cotidiana y las manifestaciones culturales aparentemente menores amplía la crítica iniciada por Simmel y abre el camino hacia las reflexiones de Benjamin. Mientras Kracauer descubre en los fragmentos los síntomas de una racionalidad capitalista en crisis, Benjamin les atribuye, además, la capacidad de interrumpir el continuum histórico y de reconfigurar la comprensión del pasado.

Walter Benjamin y la Ruptura del Continuum Histórico

Los estudios dedicados a Walter Benjamin coinciden en reconocer su crítica al historicismo y a la concepción moderna del tiempo entendida desde una lógica homogénea y continua. En “El libro de los pasajes” (2005) y “Tesis sobre la historia” (2008), Benjamin desarrolla una comprensión discontinua del tiempo histórico. El pasado reviste una actualidad crítica a través de imágenes dialécticas. Este desplazamiento modifica de una vez la filosofía de la historia y la comprensión de la experiencia moderna al poner en cuestión la continuidad temporal sustentada por el relato del progreso. Frente a una visión acumulativa de la historia, el autor dirige su reflexión hacia las ruinas, los restos y los fragmentos: vestigios excluidos por el discurso historicista. Su proyecto persigue la conformación de una constelación crítica destinada a interrumpir el curso aparentemente natural del tiempo moderno, antes de reconstruir una historia total de la modernidad. La modernidad abandona entonces la apariencia de una evolución continua para revelar un entramado de tensiones históricas sedimentadas en formas materiales concretas.

En “El libro de los pasajes” (2005), desarrolla la idea de una “prehistoria de la modernidad”, cuyo punto de partida se encuentra en los pasajes parisinos del siglo XIX. Estos espacios arquitectónicos conforman umbrales donde convergen las promesas y contradicciones de la modernidad capitalista, estrechamente vinculados al surgimiento del consumo, de la mercancía y de la vida urbana. En este contexto, el autor emprende una arqueología histórica sustentada, antes de toda interpretación, en el conocimiento de la topografía material de la ciudad. Tal empresa exige “excavar y recordar” (Benjamin, 2010, p. 350) los vestigios ocultos bajo la lógica del progreso. Dicho procedimiento supera la mera descripción; constituye una operación crítica destinada a restituir espesor histórico a realidades naturalizadas por la cultura moderna.

La investigación arqueológica no privilegia los grandes acontecimientos políticos, sino los fragmentos materiales de la vida cotidiana, convertidos en imágenes dialécticas capaces de poner en relación el pasado y el presente. Bajo los pasajes, Benjamin identifica una compleja red de espacios: el metro, las catacumbas y el antiguo lecho del Sena, cuya presencia remite a una dimensión arcaica oculta bajo la superficie de la ciudad moderna. La temporalidad deja entonces de organizarse a partir de la oposición entre lo antiguo y lo nuevo. Por el contrario, la novedad cobra sentido únicamente al inscribirse en una historia más extensa, hasta convertirse en “lo nuevo en el contexto de lo que ya siempre ha estado ahí” (Benjamin, 2005, p. 558). La experiencia moderna surge de la superposición de estratos históricos y no de una ruptura absoluta con el pasado.

La crítica benjaminiana se dirige explícitamente contra el historicismo del progreso, responsable de reducir la historia a una sucesión continua de acontecimientos inscritos en un “tiempo homogéneo y vacío”. Un modelo semejante reduce el devenir histórico a una cadena causal y neutraliza

Cómo citar
Martínez Martínez, D., & Arencibia-Lorenzo, J. (2026). Modernidad, Colonialidad y Experiencia Escolar Contemporánea. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *19*(2), 177-189. https://doi.org/10.37843/rted.v19i2.830

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
177-189

la experiencia al invisibilizar las relaciones de dominación presentes en cada época. El filósofo berlinés sostiene, por ello, que toda imagen del pasado no reconocida por el presente permanece amenazada "con desaparecer" (Benjamin, 2018, p. 309). El presente deja de ser un simple punto de llegada para convertirse en el espacio donde se disputa el sentido mismo de la historia. La memoria pasa a ser, así, una dimensión política decisiva, pues determina qué experiencias sobreviven y cuáles permanecen condenadas al silencio.

Frente a esta temporalidad dominante, Benjamin introduce la noción de Jetztzeit, un tiempo colmado de presente capaz de interrumpir el continuum histórico. La historia deja atrás la imagen de una secuencia ininterrumpida y adquiere el estatuto de construcción crítica. En sus propias palabras, el acontecer histórico transcurre en un tiempo "lleno de tiempo del ahora" (Benjamin, 2008, p. 51), condición indispensable para reinterpretar el pasado desde las exigencias del presente. La interrupción del continuum funda una tradición auténtica sustentada en la recuperación de las experiencias silenciadas, lejos de la celebración de los vencedores. La temporalidad benjaminiana incorpora así una dimensión política inseparable de la comprensión histórica.

El historiador materialista asume, en consecuencia, la tarea de provocar una ruptura en el curso de la historia mediante un discontinuum destinado a hacer irrumpir en el presente las experiencias relegadas al olvido. Benjamin presenta esta figura en la imagen del "profeta volteado hacia atrás" (Benjamin, 2008, p. 78), cuya mirada se orienta al pasado para interpelar críticamente el presente. La historia deja entonces de operar como registro neutral de acontecimientos y pasa a constituir un espacio permanente de resistencia, donde la memoria y el recuerdo hacen posible cuestionar "todos los triunfos que alguna vez favorecieron a los dominadores" (Benjamin, 2008, p. 38). La crítica del progreso termina convirtiéndose en una impugnación de la legitimidad histórica construida por los vencedores.

En conjunto, la propuesta benjaminiana constituye un punto de inflexión en la teoría social contemporánea. Al situar en el centro la discontinuidad del tiempo, la fragmentación de la experiencia y el carácter político de la memoria, Benjamin desarticula el mito moderno del progreso y abre un horizonte crítico desde el cual resulta posible revisar la propia constitución de la historia. Sin embargo, esta elaboración permanece inscrita, en gran medida, en el horizonte histórico europeo. La interrupción del tiempo homogéneo recupera principalmente las experiencias vencidas de la modernidad occidental, sin incorporar plenamente la dimensión colonial implicada en la formación de ese mismo tiempo histórico.

Allí emerge la relevancia del pensamiento latinoamericano. Las propuestas de Enrique Dussel, Bolívar Echeverría y Julio Ramos no se limitan a prolongar la crítica europea; desplazan su centro de gravedad al situar la colonialidad, la violencia histórica y la producción de alteridades subordinadas en el núcleo mismo de la modernidad. En este sentido, el tiempo moderno deja de ser una experiencia exclusivamente europea para revelarse como una matriz histórica de alcance global, estructurada por jerarquías, exclusiones y relaciones de poder. El siguiente apartado examina este desplazamiento teórico y sus implicancias para la comprensión de la modernidad desde América Latina.

Crítica Latinoamericana de la Modernidad: Enrique Dussel y el Mito Colonial de la Modernidad

La obra de Enrique Dussel inaugura un desplazamiento en la crítica latinoamericana de la modernidad. Su principal aporte consiste en desplazar el origen del mundo moderno de la historia interna de Europa hacia la expansión colonial iniciada en 1492 (Dussel, 2012; Sánchez, 2020). En consecuencia, la modernidad deja de interpretarse exclusivamente desde el horizonte de la experiencia europea y asume el carácter de una estructura histórica de alcance mundial, fundada en la colonialidad, la producción de alteridades y la jerarquización de las temporalidades. El desplazamiento trasciende la discusión historiográfica, pues modifica el lugar de enunciación de la modernidad y redefine el sujeto autorizado para narrarla.

Mientras Simmel, Kracauer y Benjamin concentraron sus análisis en las contradicciones internas del proyecto moderno, Dussel traslada la

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
177-189

discusión a su dimensión geopolítica. La racionalización, la fragmentación de la experiencia y la crítica del progreso conservan relevancia; sin embargo, dejan de constituir el punto de partida. La expansión colonial iniciada en el siglo XV constituye el fundamento histórico que otorga inteligibilidad a la modernidad. El tiempo moderno deja entonces de responder únicamente a una lógica lineal y pasa a organizarse mediante relaciones jerárquicas entre centros y periferias.

En 1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad" (2012), Dussel sitúa el fundamento de la modernidad en un mito irracional, destinado a legitimar la violencia contra el Otro y a encubrir toda alteridad ajena a Europa. Su origen no se encuentra en la Ilustración ni en la Revolución Industrial, sino en la expansión europea iniciada con la conquista de América. El análisis comparativo revela un origen anterior a la autoconciencia ilustrada, asentado en una operación constitutiva de la negación.

El año 1492 marca la constitución de Europa como centro de la historia mundial. El viaje de Cristóbal Colón inaugura un movimiento geopolítico mediante el cual las restantes culturas pasan a ocupar una posición periférica subordinada al ideal europeo de modernización. Dussel rechaza esa pretensión de centralidad y la califica de provinciana, pues descansa en la negación sistemática de otras experiencias históricas y culturales. La hegemonía europea surge, en consecuencia, de un proceso permanente de exclusión.

Tras el denominado "descubrimiento" de América, expresión cuestionada por Dussel debido a su carácter ideológico, comienza la conquista: un proceso "militar, práctico, violento que incluye al Otro como "lo Mismo" (Dussel, 2012, p. 52). La negación de la alteridad inaugura, de forma conjunta, la constitución del sujeto moderno y la producción del sujeto colonizado. Desde entonces, la modernidad permanece inseparable de la violencia colonial.

La conquista convierte a América Latina en la primera colonia europea e inaugura un proceso moderno de dominación integral sobre los cuerpos y las formas de vida. Dussel describe la reducción violenta de los pueblos indígenas a la servidumbre, la explotación sexual de las mujeres y la imposición de una conquista espiritual orientada a negar las culturas originarias. Mientras la religión indígena se declaraba demoníaca, la tradición europea adquirió el estatuto de verdad universal y legitimó la violencia mediante un supuesto proyecto civilizador. La modernidad emerge como matriz articuladora de la dominación económica, corporal y simbólica.

Dussel cuestiona expresiones del tipo "encuentro entre dos mundos", por considerarlas intentos de atenuar un proceso violento. En su lugar, afirma la existencia de un "choque devastador, genocida, absolutamente destructor del mundo indígena" (Dussel, 2012, p. 75). La cultura resultante asume un carácter híbrido y sincrético, dando origen al sujeto mestizo, portador del trauma histórico derivado de la dominación colonial. La hibridez representa la huella persistente de una violencia fundacional, lejos de constituir una síntesis armónica.

Según Dussel, el mito de la modernidad opera mediante una inversión moral que presenta al inocente como culpable de su propia victimización. El sujeto moderno se atribuye plena inocencia frente al acto violento, mientras que el sufrimiento del conquistado adopta la apariencia de un sacrificio necesario para alcanzar el progreso. Bajo esa lógica, la modernidad reúne al mismo tiempo dos dimensiones: un proyecto emancipador y un mecanismo destinado a ocultar las relaciones estructurales de dominación responsables de su constitución. El progreso funciona entonces como un dispositivo de legitimación.

Dussel amplía luego esta crítica mediante la identificación de los distintos "rostros" históricos invisibilizados por las narrativas eurocéntricas. Entre ellos figuran los pueblos indígenas, la población esclavizada de origen africano, los mestizos, los criollos, los campesinos, los obreros y, por último, los sectores marginalizados. Todos ellos constituyen el punto de partida de una crítica orientada tanto a denunciar la violencia histórica como a construir una alternativa filosófica. La exterioridad pasa a ser, en consecuencia, el estatuto de lugar epistémico.

En este marco surge el concepto de transmodernidad, definido por una racionalidad ampliada en la que la razón del Otro participa en una "comunidad de comunicación" abierta a todos los seres humanos sin sacrificar la alteridad. La transmodernidad propone una reapropiación crítica

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
177-189

de la modernidad fundada en las experiencias históricas excluidas. El propósito consiste en descentrar el proyecto moderno antes de reemplazarlo por otro paradigma igualmente universalista.

La propuesta de Dussel desplaza la reflexión sobre la modernidad de una concepción universalista del progreso hacia una comprensión histórica situada, en cuyo núcleo la colonialidad adquiere un carácter constitutivo. Este desplazamiento establece un diálogo directo con la tradición crítica europea, aun cuando también revela sus límites al incorporar la violencia colonial y la exclusión estructural en el centro mismo de la experiencia moderna. La crítica latinoamericana no reemplaza las elaboraciones de Simmel, Kracauer o Benjamin; las radicaliza mediante la ampliación del horizonte histórico necesario para comprender la modernidad.

Bolívar Echeverría y las Modernidades en Disputa

La obra de Bolívar Echeverría amplía la crítica latinoamericana de la modernidad al incorporar la noción de ethos, categoría destinada a explicar la diversidad de respuestas culturales ante las contradicciones del capitalismo (Echeverría, 2009). En este marco, la modernidad deja de presentarse como un proyecto homogéneo para convertirse en un campo de disputas en el que confluyen apropiaciones, resistencias y temporalidades diversas. La dimensión cultural cobra así un lugar central en el análisis de la colonialidad y amplía el horizonte abierto por la tradición crítica europea.

En ¿Qué es la modernidad? (2009), Echeverría rechaza la idea de una etapa histórica concluida. En su lugar, propone una definición sustentada en un conjunto de comportamientos surgidos en la vida social, incompatibles con el orden tradicional, y afirmados mediante “innovaciones sustanciales llamadas a satisfacer una necesidad de transformación surgida en el propio seno de ese mundo” (Echeverría, 2009, p. 8). Esta formulación desplaza el análisis de una comprensión cronológica hacia la transformación arquitectónica de la vida social. La modernidad asume, por consiguiente, el carácter de un proceso abierto e inacabado.

Con el propósito de delimitar esta racionalidad histórica, Echeverría identifica tres dimensiones fundamentales: el desarrollo de la técnica científica, la secularización de la política y el individualismo. Su articulación permite interpretar la modernidad como una reorganización integral de la vida social, sin reducirla a una transformación económica.

Sin embargo, el autor advierte la imposibilidad de cumplir plenamente las promesas formuladas por el propio proyecto moderno. Lejos de constituir una alternativa coherente frente al mundo tradicional, la modernidad permanece atravesada por una inconsistencia estructural permanente. Dicha mirada satisface determinadas necesidades humanas mientras reproduce formas de dominación que restringen esas mismas posibilidades. Su rasgo distintivo reside, entonces, en esa condición inestable y conflictiva.

En este contexto surge el concepto de ethos, entendido como herramienta analítica destinada a explicar las distintas respuestas históricas de las sociedades modernas ante la contradicción constitutiva del capitalismo. La propuesta introduce una diferencia significativa respecto de Benjamin. La interrupción del continuum histórico deja de depender exclusivamente del ejercicio crítico de la memoria y pasa a expresarse también mediante la pluralidad de formas culturales a través de las cuales los sujetos habitan la modernidad capitalista. No existe, por tanto, una única modernidad, sino diversas maneras de apropiarla, resistirla y resignificarla.

Esta interpretación impide reducir la modernidad a una experiencia universal o uniforme. Por el contrario, revela un espacio histórico atravesado por disputas permanentes donde convergen múltiples formas de existencia. El planteamiento reviste especial relevancia en América Latina, territorio marcado por la colonialidad, la desigualdad estructural y la persistencia de estrategias culturales de resistencia.

El diálogo con Enrique Dussel amplía aún más el alcance de esta propuesta. Mientras Dussel sitúa el origen de la modernidad en la violencia colonial y en la negación constitutiva del Otro, Echeverría dirige la atención hacia las prácticas cotidianas mediante las cuales los sujetos enfrentan, reinterpretan y transforman esa misma modernidad. La crítica latinoamericana deja entonces de limitarse a la denuncia histórica para incorporar el análisis de las formas culturales capaces de disputar el proyecto moderno en sus propios márgenes.

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
177-189

La contribución de Echeverría permite interpretar la modernidad como un proceso histórico abierto, atravesado por contradicciones persistentes y diversas estrategias de resistencia. Su lectura fortalece el argumento central del artículo al mostrar un horizonte desprovisto de coherencia absoluta y ajeno a cualquier destino inevitable. Antes bien, la modernidad abre un espacio de disputa en el que confluyen racionalidades, temporalidades y experiencias sociales heterogéneas. Esta comprensión resultará trascendental al examinar la institución escolar, un ámbito privilegiado para la articulación de saberes, subjetividades y regímenes temporales.

Julio Ramos: Modernización, Cultura Letrada y Temporalidades en Tensión

La reflexión de Ramos (2009) sitúa la modernidad latinoamericana en el proceso de modernización cultural y en la función que desempeña la literatura en la configuración de la esfera pública. En Desencuentros de la modernidad en América Latina, se examinan las tensiones que surgen entre los proyectos de modernización importados y las condiciones históricas propias del continente. Ramos muestra una modernidad constituida por desajustes persistentes entre las formas culturales, las instituciones políticas y las temporalidades sociales. La modernización asume, desde esa lectura, el carácter de un proceso de traducción conflictiva antes que el de una adopción lineal del modelo europeo.

Ramos sostiene asimismo la imposibilidad de comprender la modernización latinoamericana mediante una mera reproducción del itinerario europeo. Su desarrollo responde, por el contrario, a discontinuidades, conflictos y superposiciones históricos. En ese escenario, la literatura y la cultura letrada ocupan una posición central al constituirse en espacios privilegiados para la producción de discursos modernos y la articulación de una racionalidad orientada al orden, la civilización y el progreso. Sin embargo, esa función normativa tropieza constantemente con la persistencia de formas sociales, lingüísticas y culturales ajenas a los parámetros del proyecto moderno. La cultura letrada opera a la vez como vehículo de modernización y como escenario de fricción histórica.

Uno de los ejes centrales de su propuesta es la relación entre la literatura y el poder. Durante el siglo XIX, la escritura moderna reviste el carácter de una tecnología cultural destinada a ordenar el espacio social y disciplinar las prácticas discursivas. La letra deja entonces de ser exclusivamente un medio de expresión estética para convertirse, además, en un instrumento de regulación social orientado a imponer una temporalidad homogénea y un horizonte lineal de progreso. Según Ramos, la literatura participa activamente en la construcción de una legalidad simbólica vinculada a la consolidación del Estado nacional y a la racionalización de la vida social. A partir de allí, la letra moderna anticipa otras formas institucionales de regulación discursiva desarrolladas posteriormente.

Esta aspiración al orden encuentra, sin embargo, límites permanentes. La modernidad latinoamericana aparece atravesada por los "desencuentros" descritos por Ramos, término que se utiliza para explicar la imposibilidad de integrar plenamente el proyecto letrado con la heterogeneidad histórica del continente. Tales tensiones se manifiestan mediante la coexistencia de temporalidades diversas, la superposición de discursos normativos y la persistencia de prácticas culturales resistentes a la modernización ilustrada. La heterogeneidad temporal no desaparece; permanece administrada de forma conflictiva.

El planteamiento de Ramos fortalece el argumento central del estudio al establecer un puente entre la crítica filosófica desarrollada por Dussel y Echeverría y las manifestaciones culturales concretas del proyecto moderno. Mientras Dussel examina la violencia fundacional de la modernidad y Echeverría profundiza en sus contradicciones internas, Ramos demuestra cómo esas tensiones se materializan en prácticas discursivas específicas, sobre todo en la literatura y en la cultura letrada. La modernidad deja entonces de presentarse únicamente en calidad de proyecto histórico abstracto para manifestarse también mediante dispositivos culturales encargados de organizar el tiempo, producir sentido y modelar la experiencia social. La cultura letrada constituye, por ello, un espacio privilegiado para observar la institucionalización de la temporalidad moderna.

La contribución de Ramos favorece comprender la modernidad latinoamericana como un

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
177-189

proceso permanente de negociación entre modelos importados y realidades locales, en el que la cultura letrada desempeña un papel ambivalente. Esta interpretación refuerza la tesis central del artículo al mostrar una modernidad ajena a cualquier desarrollo homogéneo o universal. Antes bien, emerge un campo de disputas atravesado por la colonialidad, la desigualdad y la coexistencia de temporalidades históricas heterogéneas. El análisis comparativo permite advertir, por último, la expansión de la producción de discursos modernos más allá del ámbito literario, hacia otras instituciones responsables de articular saberes y regular la experiencia social.

La Escuela: Institución de la Modernidad

La institución escolar nace junto al proyecto moderno-capitalista y participa desde sus orígenes en la racionalización de la vida social. Su diseño responde a principios de clasificación, jerarquización y administración del tiempo propios de ese horizonte histórico, alejándola de la imagen de un espacio neutral dedicado únicamente a la transmisión del conocimiento. Si Julio Ramos muestra el papel de la cultura letrada en la organización simbólica de la nación, la escuela transforma ese legado en un régimen estable de producción, legitimación y circulación del saber. Esta dimensión institucional encuentra un sólido fundamento analítico en la noción de dispositivo elaborada por Giorgio Agamben, definida por su capacidad para "capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes" (Agamben, 2014, p. 18). Bajo esta lectura, la institución escolar articula saberes, orienta conductas y participa activamente en la formación de subjetividades.

La analítica del poder desarrollada por Michel Foucault profundiza en esta interpretación. En El orden del discurso, el filósofo afirma: "en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida" (Foucault, 2005, p. 14). El espacio escolar interviene en esa operación al establecer los contenidos legítimos, fijar criterios de validación y regular las formas aceptadas de circulación del conocimiento. La disciplina adquiere, por ello, el carácter de «un principio de control de la producción del discurso» (Foucault, 2005, p. 38). Su función excede ampliamente la organización del espacio escolar, pues establece las condiciones de posibilidad para la legitimación institucional del saber. El proceso educativo rebasa así la simple transmisión de contenidos para asumir funciones de producción, clasificación y jerarquización del conocimiento.

La constitución histórica de este régimen discursivo tampoco puede separarse de las condiciones que lo hicieron surgir. Las investigaciones dedicadas al origen moderno de las estructuras del conocimiento occidental sitúan el saber escolar dentro de una matriz epistémica surgida durante la expansión colonial europea, orientada a jerarquizar las distintas formas de conocimiento según criterios raciales y civilizatorios (Aguilar, 2018). En consecuencia, la institución escolar reproduce una arquitectura intelectual sustentada en la universalización de la racionalidad occidental y en la deslegitimación de tradiciones epistemológicas ajenas a Europa. Las críticas formuladas por Enrique Dussel respecto de la colonialidad y los planteamientos de Julio Ramos sobre la cultura letrada adquieren, en este punto, una expresión institucional concreta.

La disciplina trasciende ampliamente la disposición material del aula. Evaluaciones, exámenes y clasificaciones funcionan como tecnologías destinadas a producir subjetividades. En palabras de Foucault, "el poder, lejos de estorbar al saber, lo produce" (1979, p. 107). El conocimiento escolar emerge, por consiguiente, dentro de una red inseparable de verdad y normatividad. La función educativa rebasa la comunicación de contenidos: establece los saberes merecedores de legitimidad, determina los límites del conocimiento aceptado y relega otras formas de comprensión a posiciones marginales o premodernas. La clasificación pedagógica prolonga, de esta manera, jerarquías históricas sedimentadas desde la consolidación del horizonte moderno.

La dimensión política del proceso educativo cobra mayor nitidez a la luz de otra afirmación foucaultiana: "estamos sometidos a la producción de la verdad desde el poder" (1979, p. 140). Dentro de ese entramado, la institución escolar certifica conocimientos, otorga reconocimientos y valida discursos investidos de autoridad. En palabras del

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
177-189

propio Foucault, “todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos” (2005, p. 45). Tal afirmación sitúa la educación en el núcleo de las relaciones entre el poder, la verdad y la legitimidad. Educar supone, por tanto, intervenir a la vez en el conocimiento, la experiencia y la articulación del tiempo social.

La articulación entre la analítica foucaultiana y la crítica al racismo epistémico permite advertir la consolidación de un canon sustentado en la universalización de una experiencia histórica situada. El currículo, la organización disciplinar del conocimiento y la centralidad otorgada a determinadas tradiciones filosóficas y científicas responden a una trayectoria marcada por la constitución de Europa como referente universal del saber. Tales decisiones distan de ser neutras; representan el resultado de un proceso civilizatorio acompañado de la exclusión sistemática de otras formas de conocimiento. Según Aguilar (2018), las estructuras del conocimiento occidental surgieron mediante procesos de jerarquización que instauraron una matriz epistémica racializada, en la que ciertos saberes alcanzaron validez universal, mientras que otros permanecieron subordinados o excluidos. La colonialidad del saber aparece, así, inscrita en los fundamentos históricos de la institución escolar, cuyo orden curricular continúa reproduciendo esas jerarquías bajo una apariencia de neutralidad.

Foucault sitúa, además, la institución escolar dentro de una “tecnología individualizante de poder” (2014, p. 65), desarrollada en estrecha relación con el capitalismo. La formación escolar trasciende la transmisión de contenidos: organiza cuerpos, disciplina conductas y prepara a los sujetos para integrarse en los mecanismos productivos. Las múltiples “relaciones de poder” (Foucault, 2014, p. 76) presentes en la sociedad encuentran allí una de sus expresiones cotidianas más densas. Horarios, calendarios, ciclos académicos y progresiones curriculares incorporan la lógica temporal propia de la producción moderna, lo que favorece la interiorización de un tiempo regulado.

Esta lectura conduce igualmente a reconsiderar la posición del estudiante. Lejos de constituir un sujeto anterior al poder, aparece como producido por las relaciones en las que circulan saberes y normas. Foucault (1979) postula: “el individuo es un efecto del poder y, al mismo tiempo, el elemento de conexión” (p. 144). Bajo esta lógica, la institución escolar asume el carácter de un dispositivo en el que convergen la racionalización, la producción de verdad, la normalización y la formación de subjetividades. Sobre esa misma arquitectura descansan jerarquías epistémicas heredadas del proyecto colonial, responsables de presentar el conocimiento occidental como la culminación del desarrollo histórico, mientras otras formas de pensamiento permanecen relegadas a estadios considerados atrasados o premodernos. Tiempo, verdad y alteridad pasan entonces a administrarse conjuntamente.

Las investigaciones recientes en el ámbito educativo evidencian la persistencia de estas lógicas en modalidades renovadas. Raquel Granizo-Garrido (2024) identifica una formación inicial del profesorado atravesada por nuevas formas de ordenamiento temporal caracterizadas por la aceleración, la actualización permanente y la adaptación continua a entornos digitales. La racionalidad moderna no desaparece; intensifica sus mecanismos mediante dispositivos tecnológicos. La temporalidad educativa deja así de operar solo mediante disciplinas rígidas y adopta formas más flexibles, sin perder por ello su carácter regulador.

José Antonio Caride (2020), por su parte, entiende el tiempo educativo como construcción social y pedagógica destinada a organizar la experiencia formativa. Su planteamiento recupera la idea de “educar en el tiempo y desde el tiempo”, ampliando la comprensión del papel de la institución escolar. Además de distribuir contenidos, organiza maneras específicas de experimentar la temporalidad, reforzando o tensionando las lógicas asociadas al progreso y la productividad.

Los hallazgos presentados por Sandra Navarro et al. (2025) incorporan otra dimensión al debate. A partir de la experiencia docente, se evidencian tensiones permanentes entre la normatividad institucional y la práctica cotidiana. Tales fricciones muestran una institución incapaz de funcionar como un dispositivo completamente cerrado, pues en su interior emergen resistencias, fisuras y posibilidades de transformación de la experiencia educativa.

Considerados en conjunto, estos aportes actualizan la crítica filosófica de la modernidad. La institución escolar contemporánea reproduce buena

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
177-189

parte de la temporalidad moderna y, al mismo tiempo, configura un espacio abierto a disputas, en el que esa temporalidad puede cuestionarse, resignificarse o transformarse.

Por ello, problematizar la escuela trasciende la descripción de mecanismos disciplinarios. El análisis exige interrogar las condiciones históricas y epistémicas que dieron forma al canon escolar. Las discusiones desarrolladas por Simmel, Kracauer, Benjamin, Dussel, Echeverría y Ramos alcanzan aquí una expresión institucional concreta. Lejos de ocupar una posición periférica, la escuela constituye uno de los dispositivos privilegiados para reproducir temporalidades, subjetividades y jerarquías epistémicas. Con ello culmina el recorrido comparativo iniciado en la crítica europea y luego profundizado por la tradición latinoamericana, evidenciando la materialización de la modernidad en prácticas educativas específicas.

Conclusión

El recorrido argumentativo desarrollado reafirma la tesis central planteada en la introducción: la modernidad no constituye un proceso homogéneo, lineal ni exclusivamente europeo, sino una experiencia histórica atravesada por la racionalización, la fragmentación, la colonialidad y las disputas en torno al tiempo. El diálogo entre la teoría social europea y el pensamiento crítico latinoamericano permitió ampliar esta comprensión al desplazar el análisis del plano filosófico hacia la institución escolar, entendida como un espacio en el que las temporalidades modernas adquieren formas concretas. En este sentido, la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también organiza experiencias, regula saberes, produce subjetividades y participa en la legitimación de determinados modos de comprender la historia, el progreso y la formación humana.

El aporte teórico del ensayo consiste en articular dos tradiciones críticas que con frecuencia se examinan por separado. Simmel permite comprender los efectos de la racionalización en la vida moderna; Kracauer evidencia la fragmentación cotidiana y la pérdida de sentido; Benjamin cuestiona el tiempo homogéneo del progreso y restituye la dimensión política de la memoria histórica. A su vez, Dussel sitúa la colonialidad en el centro constitutivo de la modernidad, mientras que Echeverría y Ramos muestran las disputas culturales, los desencuentros históricos y las formas de apropiación crítica surgidas en América Latina. La convergencia de estos enfoques permite interpretar la escuela como un dispositivo moderno de experiencia, pero también como un espacio potencial de interrupción, resistencia y resignificación frente a las jerarquías temporales, epistémicas y culturales heredadas.

Las implicaciones educativas de esta reflexión abren nuevas líneas de discusión para futuras investigaciones. Será necesario examinar con mayor profundidad cómo las temporalidades escolares se reconfiguran en entornos digitales, plataformas educativas y modelos de formación atravesados por la aceleración tecnológica, la flexibilidad organizacional y la regulación permanente del aprendizaje. Asimismo, futuras investigaciones podrán analizar empíricamente cómo docentes y estudiantes negocian, resisten o resignifican las temporalidades promovidas por la institución escolar. Desde esta perspectiva, transformar la educación exigirá revisar no solo los contenidos curriculares, sino también las concepciones de tiempo, conocimiento, memoria y experiencia sobre las que se apoyan las instituciones modernas.

Declaración de Conflictos de Intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo ni en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

RTED
Vol. 19 (2), 2026
Junio - Noviembre 2026
177-189

Declaración de Ética

El presente ensayo se desarrolló a partir de una revisión documental crítica de obras filosóficas, textos de teoría social y estudios educativos disponibles en fuentes académicas de acceso público. Debido a su carácter teórico, interpretativo y documental, no involucró la participación de seres humanos, la intervención con grupos, la aplicación de instrumentos, el tratamiento de datos personales ni el uso de información sensible. En consecuencia, no requirió la aprobación de un comité de ética institucional ni el consentimiento informado. Asimismo, se garantizó el uso responsable de las fuentes consultadas, respetando los principios de integridad académica, citación adecuada, reconocimiento de la autoría y rigor científico.

Referencias

Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo?Seguido de El amigo y La Iglesia y el Reino*. Adriana Hidalgo editora.

Aguilar, E. (2018). Rastreando el origen de las estructuras del conocimiento occidental fundadas en el racismo epistémico. hacia una nueva propuesta para la descolonización del pensamiento. *Praxis. Revista de Filosofía*, 77, 1-23. https://doi.org/10.15359/77.2

Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Akal.

Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Ítaca.

Benjamin, W. (2010). Obras. Libro IV, vol. 1: Imágenes que piensan (J. Navarro Pérez, Trad.). Abada Editores.

Benjamin, W. (2018). *Iluminaciones*. Taurus.

Caride, J. A. (2020). Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 223–239. https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-03

Dussel, E. (2012). *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Docencia.

Echeverría, B. (2009). *¿Qué es la modernidad*? UNAM.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de la Piqueta.

Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Fabula.

Foucault, M. (2014). *Las redes de poder*. Prometeo Libros.

Frisby, D. (1992). *Fragmentos de la modernidad: Teorías de la modernidad en la obra de Simmel, Kracauer y Benjamin*. La bolsa de Medusa.

Frisby, D. (2001). Para analizar la modernidad. *Guaraguao*, 12, 91–104.

Granizo-Garrido, R. (2024). Futuros educadores en una sociedad tecnológica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1). https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.442

Kracauer, S. (2006). *Estética sin territorio*. Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de la Región de Murcia.

Kracauer, S. (2008). *Los empleados*. Gedisa.

Martuccelli, M. (2021). Problematizaciones de la modernidad y de la modernización en América Latina. *Desarrollo Económico*, 60(232), 253–274. https://go.docentes20.com/ryjb

Navarro Sánchez, S., Marín Suelves, D., Lustosa de Oliveira Barbosa, M., & San Martín Alonso, Á. (2025). Sentimientos, prácticas y retos para la inclusión en Secundaria: percepciones de docentes experimentados. *Espacio, Tiempo y Educación*, 12(2), 51-73.

Ramos, J. (2009). *Desencuentros de la modernidad en América Latina: Literatura y política en el siglo XIX*. Fundación Editorial El Perro y la Rana.

Sánchez, E. (2020). Crítica a la modernidad capitalista: Aportes desde Enrique Dussel y Franz Hinkelammert. *Encuentros*, 11, 117–130. https://doi.org/10.5281/zenodo.3693044

Simmel, G. (2013). *Filosofía del dinero*. Capitán Swing.

Simmel, G. (2016). *Las grandes ciudades y la vida intelectual*. Hermida Editores.