

Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica

MARÍA EVELINDA SANTIAGO JIMÉNEZ* | JOSÉ BERNARDO PARRA VICTORINO** | MISAEL MURILLO MURILLO***

El docente intelectual tiene dos funciones primordiales dentro de la sociedad: ilustrar cómo se debe vivir en las sociedades democráticas y capacitar instrumentalmente a los individuos; ambos conocimientos son necesarios y útiles para construir un proyecto de vida digno. Sin embargo, el docente se ha convertido en un mero transmisor de conocimientos instrumentales con los que adoctrina a los alumnos sobre los beneficios que conlleva convertirse en asalariados disciplinados y obedientes dentro del sistema capitalista. En este sentido, la escuela y el aula no son lugares neutros, sino espacios sociales donde ocurren intercambios socioculturales y se generan relaciones conflictivas; pero al mismo tiempo son espacios de resistencia. Espacios donde los individuos aprenden a leer la realidad a través de la actividad de un docente que gestiona la reflexión crítica dentro del aula.

The intellectual teacher carries out two main functions within the society: to enlighten about how people must live in democratic societies and to offer to their members an instrumental training; both kinds of knowledge are necessary and useful in order to build a decent life project. Nevertheless, the teacher has gradually turned into a simple transmitter of instrumental knowledge with which he/she indoctrinates the students about the benefits of becoming disciplined and obedient wage earners within the capitalist system. In this sense school and the classroom are definitively not neutral, but social spaces where sociocultural exchanges take place and where controversial relations arise, and, at the same time, spaces for resistance, spaces where the individuals learn to interpret reality through the activity of a teacher who manages the critical reflection within the classroom.

Palabras clave

Reflexión crítica

Complejidad

Docente intelectual

Keywords

Critical reflection

Complexity

Intellectual teacher

Recepción: 11 de diciembre de 2010 | Aceptación: 1 de agosto de 2011

* Doctora en Ciencias en Planificación de Empresas y Desarrollo Regional por el Instituto Tecnológico de Oaxaca. Investigadora Nacional Nivel I (SNI). Profesora-investigadora de la División de Estudios de Posgrado e Investigación y docente invitada en el Departamento de Ciencias Económico-Administrativas del Instituto Tecnológico de Puebla. Líneas de investigación: alfabetización reflexiva; alianza de saberes y relaciones de intercambio; ciencia, tecnología y sociedad. Publicaciones recientes: (2009), "Sustentabilidad a dos tiempos", *Revista Polis*, núm. 24, pp. 357-382; (2007), "Asignatura CTS+I: estrategia para la alfabetización tecnocientífica", *Revista de la Educación Superior*, vol. 4, pp. 87-98. CE: evelindasantiago@yahoo.com.mx

** Doctor en Tecnologías de Información y Análisis de Decisiones por la Universidad Autónoma Popular del Estado de Puebla. Profesor-investigador de la División de Estudios de Posgrado e Investigación, Instituto Tecnológico de Puebla. Línea de investigación: modelos educativos innovadores. Publicación reciente: (2010, en coautoría con M.E. Santiago y M. Murillo), "Estrategia para negociaciones exitosas", *e-Gnosis*, vol. 8, en: <http://www.e-gnosis.udg.mx/poeUDG/servlet/poe.GUIproducto/EGNOSIS/ES/8>. CE: bernardoparra@hotmail.com

*** Doctor en Ciencias en Ingeniería de Procesos y del Ambiente por el Instituto de Ciencias Aplicadas de Toulouse, Francia. Profesor-investigador de la División de Estudios de Posgrado e Investigación del Instituto Tecnológico de Puebla. Línea de investigación: modelos educativos innovadores. Publicación reciente: (2010, en coautoría con M.E. Santiago y J.B. Parra), "Estrategia para negociaciones exitosas", *e-Gnosis*, vol. 8, en: <http://www.e-gnosis.udg.mx/poeUDG/servlet/poe.GUIproducto/EGNOSIS/ES/8>. CE: premi168@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN¹

No se puede negar que la educación ha sido y es un instrumento poderoso de conocimiento y transformación de la sociedad; a través de aquella, la humanidad ha dotado de bases a la sociedad para resolver problemas críticos, como la escasez de recursos y el hambre, así como la procuración de mejores condiciones de bienestar. Sin embargo, también es un canal que se sintoniza con el discurso de las élites hegemónicas para adoctrinar a la sociedad a través de símbolos y rituales que el docente distribuye en el salón de clases, y al hacerlo cumple con las normas y reglas que rigen a la institución donde trabaja. El docente, cuando realiza su labor académica, opera como una correa que transmite los acuerdos que la escuela establece con las estructuras corporativas; acuerdos que le son suministrados a través de los programas educativos, diseñados para transmitir conocimientos seleccionados para construir un ciudadano instrumentalmente listo y deseoso de convertirse en un asalariado del mundo capitalista. El panorama que se muestra a los individuos es la posibilidad de acceder, a través de su esfuerzo laboral incondicional, al progreso basado en la acumulación material. Lo anterior puede llevar a pensar que la escuela tiene un destino del que no puede escapar, pero al interior, al mismo tiempo que se recrean relaciones de control y poder, existen actos de resistencia que pasan desapercibidos y/o que son diluidos a través de la aplicación de normas y reglamentos.

Es en la complejidad social donde están inmersos tanto los procesos de adoctrinamiento y los de resistencia; se podría decir que esta complejidad es el caldo de cultivo que nutre al docente para que ejerza su actividad intelectual sin que deje de impartir conocimiento instrumental, pero al mismo tiempo potencializa la lectura de la realidad a través de la

reflexión crítica. En este sentido, el docente intelectual define espacios para reflexionar sobre los instrumentos (conocimientos o artefactos), sobre su impacto en la sociedad y el ambiente; pero sobre todo tiene la posibilidad de develar cómo el conocimiento instrumental, fuera de la reflexión incluyente, erosiona, sustrae y usurpa la cultura de los pueblos. Por otra parte, su participación como intelectual, en el salón de clase, favorece la resistencia y cataliza el desmantelamiento del adoctrinamiento implícito que lleva de suyo el conocimiento instrumental; que, dicho sea de paso, convierte a los individuos en ciudadanos capacitados para el trabajo disciplinario, pero incapaces para leer la realidad que les circunda.

Este artículo hace un análisis sobre el docente intelectual, una figura que crea espacios de resistencia dentro de la escuela para que el alumno participe activamente en acciones sociales donde pueda aplicar su conocimiento instrumental reflexionado y socializado; y que de esta manera hace contribuciones útiles, justas y democráticas.

LA ESCUELA

La escuela se concibe como un lugar donde se enseñan las ventajas que proporciona vivir en las sociedades democráticas; sin embargo, la escuela de la globalización se encuentra inmersa en una democracia acoplada a los intereses de la élite, los que son apoyados por la comunidad comercial: tanto la élite como la comunidad comercial controlan al Estado mediante el dominio de la sociedad privada. Mientras esa democracia es difundida y ejecutada, la sociedad observa en silencio (Chomsky, 2007) el desmantelamiento de su proyecto de vida a través de políticas públicas que no favorecen a las mayorías. Cuando la sociedad participa activamente en la demanda de la (re)construcción de esas políticas públicas, el Estado, las élites y el sector comercial

1 Las reflexiones que se encuentran en este artículo forman parte del marco teórico del proyecto de investigación en desarrollo: Alfabetización reflexiva, construcción permanente del pensamiento.

consideran el acto como una amenaza para este tipo de “democracia”. En respuesta, se generan estrategias educativas que en el corto plazo fortalezcan la ideología dominante. La escuela, por su parte, las distribuye a través de los programas educativos que utiliza el docente para llevar a cabo su tarea académica.

Es interesante ver que esta ideología está fincada en lo que podría llamarse sentido común. Costas (s/f: 5) explica que el sentido común tiene que ver con

...los sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo.

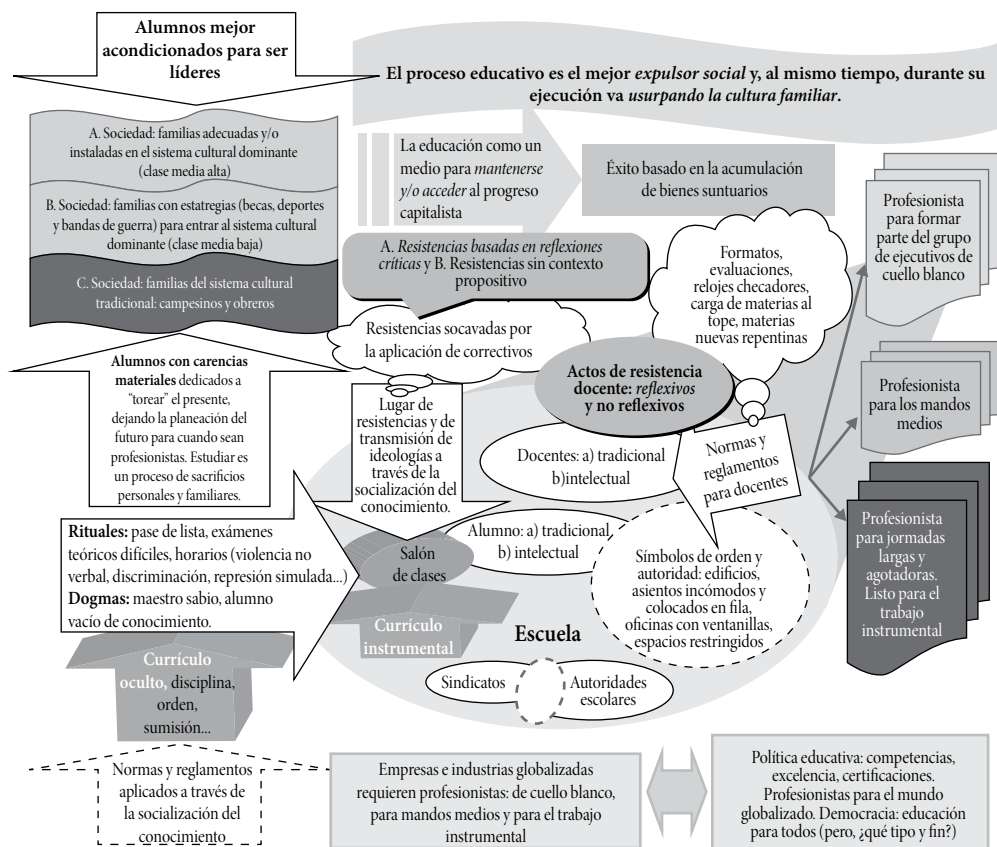
Acorde con lo anterior, este *sentido común sesgado* subraya únicamente los rasgos existentes de aquella realidad que refuerza los intereses del poder dominante; por otro lado, el sentido común alienante también puede establecer que es imposible modificar la realidad que causa problemas al profesor o a los alumnos, utilizando un *sistema conciliador* con el que puede declarar que existe la disposición de analizar la situación para dar una respuesta. Torres (2005) define a esta disposición de las autoridades educativas como la *política de la dilación*. En este discurso, el sentido común emana desde la conciencia colectiva de las autoridades, por lo que no favorece ni a los profesores, ni a los alumnos.

Ante una situación que maneja el *sentido común sesgado*, los profesores, la gran mayoría, acatan las disposiciones porque guardan la esperanza de poder concursar por compensaciones económicas o pequeños privilegios que el sistema crea. Esta serie de sometimientos forman parte de un adoctrinamiento que lleva a los profesores y a los alumnos a no discutir las normas y reglas que están inmersas en el sistema ideológico que rige a la institución. Luis Villoro (2007: 19) dice que la ideología

...no sólo se define por su condicionamiento social... sino también por la función objetiva que cumple, en las luchas sociales, para lograr o mantener el dominio de un grupo. [Por otra parte], ideológico resulta todo conjunto de creencias que promueven el poder político de un grupo o una clase determinados.

En este sentido, la fuerza de una ideología puede organizar las rutinas y significados del sentido común, de tal manera que actos de injusticia pueden ser percibidos y aceptados por la mayoría como inevitables y naturales. El adoctrinamiento ideológico crea una conciencia colectiva y provoca consentimientos sinceros entre los actores sociales sometidos a ese proceso. A nivel nacional, se realiza a través de un proceso repetitivo que crea un saber ciudadano, pero dividido con etiquetas que definen las funciones que cada individuo debe de realizar para mantener el sistema civilizatorio prevaleciente. Lo anterior marca a la sociedad, y esta marca social está delineada por el hecho de que cada grupo social tiene un tipo de escuela propio, destinado a perpetuar en estos grupos una determinada función tradicional: directiva o instrumental (Gramsci, 2000), en otras palabras: jefes o subordinados (Fig. 1).

Figura 1. El panorama educativo



Fuente: elaboración propia.

Esta postura tiene como resultado la formación de individuos para que desarrollen tareas específicas dentro de la racionalidad capitalista. No obstante, la escuela con una ideología democrática benefactora de la mayoría pone al sistema educativo ante dos frentes políticos: por un lado, uno que la invita a seguir nutriendo el sistema económico hegemónico con "capital humano", carente de habilidades para establecer diálogos reflexivos escritos y verbales, pero listo para puestos mal remunerados; y por el otro lado, aquel que la conmina a reorientar su doctrina hacia linderos incluyentes, plurales y respetuosos de la diversidad social y ecológica, donde el diálogo de saberes es facilitado dentro del aula, en el afán de contribuir a los

análisis críticos de la realidad histórica y política de lo local, lo regional y lo nacional. En este contexto, los parámetros que fundamentan a la educación deben de estar alejados de la utilidad y el mercantilismo, como afirmaba Ángel Gabilondo Pujol en 2010, siendo ministro de Educación de España:

...[pero sobre todo, la educación] no se trata de un adiestramiento profesional, educarse no es adaptarse a un mundo injusto, sino crear opciones para su transformación, y de mayor justicia y equidad. La educación no es la creación de dóciles empleados, sino de ciudadanos activos y libres (*La Jornada*, 25 de septiembre de 2010).

Sin embargo, todo parece indicar que el sistema educativo está adecuado a los intereses políticos y económicos de una minoría, y que éstos son llevados al aula a través de un currículo oculto.

EL CURRÍCULO OCULTO COMO ESTRATEGIA DE ADOCTRINAMIENTO

Para hablar del currículo oculto se tiene que mencionar que ha sido la herramienta que hizo posible implantar el proceso de modernización en la sociedad. El currículo oculto es y ha seguido siendo la parte invisible que sirvió para dibujar a la escuela como

...una maquinaria potente y eficaz, [pero también como el] centro de irradiación de saberes, aparato clasificador de poblaciones, dispositivo modernizador, edificio público privilegiado, punto de encuentro y encierro de niños y jóvenes [y] enclave de la cultura letrada (Pineau, 1999: 39).

La escuela es el proceso productivo que expulsó y sigue expulsando de las sociedades tradicionales a miles de individuos para convertirlos en sujetos modernos; la escuela es un dispositivo que genera ciudadanos, pero también genera proletarios.

La modernidad necesitaba transformar a la sociedad y para ello requería que los sujetos estuvieran alejados de la superstición; por ello centró la labor educativa en la razón. En este sentido, la educación sirve para socializar a la generación joven,

...es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están

maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le exigen la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado (Durkheim, 2009: 14).

Es en estos preceptos en los que está asentada la política educativa, y los que la convierten en un peligro que acosa a la educación porque proviene de intereses externos a la misma educación: amenazan su autonomía, buscan cooptarla para sus propios fines e imponerle objetivos que le son ajenos (Bourdieu, 2003). La escuela tiene, en este sentido, la función de promover la sumisión, lo que la convierte en una institución disciplinaria.² Tomando el pensamiento de Foucault (1990: 178), el sistema educativo es “una maquinaria de control que [funciona] como un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que [realiza] han llegado a formar, en torno a los hombres, un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta”. Sin embargo, su estructura disciplinaria no mata, sino que deja vivir al individuo; no lo anula, sino que lo hace valioso a través de la adquisición de conocimiento útil para mantener la modernidad y la industrialización. Esta tarea está distribuida a través de las diferentes asignaturas que conforman el currículo. Este currículo establece un vínculo estrecho con el individuo, esculpiéndolo para que aprehenda que cuando es más obediente, es más útil, y mientras ponga toda su voluntad en ser más útil, ha sido y es más obediente. Illich (1974: 4), en su libro *La sociedad desescolarizada* reflexiona sobre lo que hacen las escuelas por la sociedad, especialmente por la pobre:

2 Por su parte, la labor de la disciplina es sancionar aquello que no se ajusta a la regla y sin lugar a dudas, a las desviaciones —a través de las graduaciones de los individuos y el establecimiento de sus diferencias se señalan las desviaciones, se jerarquizan las cualidades, sin que lo anterior signifique dejar de castigar y recompensar—. La norma no es utilizada para la represión, sino que marca diferencias y jerarquiza, al mismo tiempo que homogeniza y excluye, para que los individuos se asemejen y, así, definir una naturaleza humana que hace al hombre visible, diferenciable, calculable; pero, a su vez, el poder disciplinario se oculta, se hace anónimo y funcional bajo indiscutibles verdades psicológicas. En consecuencia de todo este proceso de normalización disciplinaria, “el individuo es una realidad fabricada por las estructuras de poder, una maquinaria que produce realidad, ámbitos de objetos y rituales de verdad” (Foucault, 1990: 198).

Muchos estudiantes, en especial los que son pobres, saben intuitivamente qué hacen por ellos las escuelas. Los adiestran a confundir proceso y sustancia. Una vez que estos dos términos se hacen indistintos, se adopta una nueva lógica: cuanto más tratamiento haya, tanto mejor serán los resultados. Al alumno se le “escolariza” de ese modo para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la “escolariza” para que acepte servicio en vez de valor.

Es interesante observar que mientras que el currículo instrumental sirve para dotar de habilidades prácticas, el otro, el que está habilitado para incidir directamente en las relaciones sociales que se dan dentro del aula, sirve para definir las formas de comportamiento, adecuado a normas y reglas de las empresas, que debe presentar el individuo como cartas credenciales cuando se encuentra en el ambiente laboral. La escuela entrega a la sociedad ciudadanos instruidos instrumentalmente, pero con un interés diluido por la reflexión sobre la realidad en la que se sumergen. Este desinterés es promovido por aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida de las aulas (Giroux, 2008). Una de las formas utilizadas para difundir la ideología dominante a través del currículo oculto son los mitos. Estos son utilizados para lograr un efectivo adoctrinamiento disciplinario de profesores y alumnos. Es importante hacer ver que los mitos no son cuestionados porque

hacen más amable y digerible la complejidad de la realidad, por lo tanto, son antirrealistas porque disfrazan la verdad (Chomsky, 2007). De ahí que la enseñanza de la verdad, y no la voluntad de la verdad (Foucault, 2009)³ se supone una verdadera amenaza para el sistema doctrinal. Un maestro que se apega a la ideología del sistema doctrinal poco interés tiene en mencionar las irregularidades en la aplicación de las leyes que sostienen las actividades discriminatorias. En este sentido puede afirmarse que la construcción de la realidad histórica de la sociedad pasa por procesos políticos que están entretnejidos en la trama más fina de la ideología del progreso económico y del dominio de la naturaleza.

Para poder hacer una lectura reveladora de la realidad, construida a través de mitos, es necesario percibir las contradicciones políticas existentes, que no son otra cosa que un componente clave de la manipulación ideológica, que se sumerge en la desarticulación de los conocimientos y aleja a los observadores de una comprensión crítica y coherente del mundo en el que viven. Karel Kosik, citado por Kohan (2004: 94) dice que “el problema de las masas no reside en ‘el olvido del ser’, metafísico y recluso en el corazón recóndito del hombre, sino en la alienación histórica que genera el capitalismo fetichista. ¡El problema a resolver no es metafísico, sino histórico y político!”.

Otra estrategia que está inmersa en el currículo y en sus programas educativos es la omisión de reflexionar sobre los beneficios o perjuicios que trae consigo la aplicación de una técnica instrumental específica, como son todas aquellas que utilizan grandes cantidades de agua para producir algún artefacto tecnológico (por ejemplo, las computadoras)⁴

3 “La voluntad de verdad, como los otros sistemas de exclusión, se apoya en un soporte institucional: está a la vez reforzada y reconducida por una densa serie de prácticas como la pedagogía, como el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, como las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales. Pero es reconducida también, más profundamente sin duda, por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorizado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido. Recordemos, y a título simbólico únicamente, el viejo principio griego: que la aritmética puede muy bien ser objeto de las sociedades democráticas, pues enseña las relaciones de igualdad, pero que la geometría sólo debe ser enseñada en las oligarquías, ya que demuestra las proporciones en la desigualdad” (Foucault, 2009: 22).

4 Annie Leonard ha producido una serie de videos que relatan la historia de los artefactos tecnológicos o productos que utilizamos a diario. La página se llama “The Story of the Stuff”: <http://www.storyofstuff.com/international/> (consulta: 14 de mayo de 2011).

o aquellos productos que ocultan los daños a la salud (por ejemplo, los cosméticos).⁵ Tanto los artefactos tecnológicos como los productos se innovan en un periodo corto, provocando el desecho y la compra de otro artefacto o producto más sofisticado que permite estar al ritmo que dicta la modernidad en un mundo globalizado. El hecho de no reflexionar sobre estos aspectos, no difundidos dentro del aula, lleva progresivamente a la ignorancia.

Esto no significa la desaparición de los conocimientos, sino que se trata del declive paulatino y constante de la inteligencia crítica. Es decir, de la aptitud fundamental para comprender el mundo que le ha tocado vivir a cada uno; y también de las condiciones que suscitan que la rebelión contra ese mundo se convierta en una necesidad moral (Michéa, 2002).

Ahora bien, en el ámbito político existe la preocupación básica por el consenso y la estabilidad social, por lo que la transmisión y reproducción de los valores y creencias dominantes a través del currículo oculto es reconocida y aceptada como una función positiva en el proceso de escolarización. Es decir que tanto los profesores como los alumnos, en las organizaciones educativas, están expuestos a las políticas donde subyacen las disposiciones necesarias para hacer frente al logro, a los papeles de trabajo jerárquico, a la paciencia y disciplina requeridas para funcionar en la sociedad existente. La implantación de los valores requeridos para funcionar en una sociedad capitalista se convierte en expulsora de individuos de la sociedad tradicional para que incursionen en la universalización, la democracia y la libertad que brinda vivir en la modernidad; al mismo tiempo que se inculcan los valores dominantes, el proceso educativo va usurpando la cultura familiar. Durante la aplicación de esta postura política educadora, el alumno es etiquetado como una vasija vacía a la que hay que llenar a través de

la transmisión de un conocimiento prefijado en los libros de texto. Al alumno, devaluado y oprimido, se le disciplina para que acepte que es un ser carente de conocimientos basados en la razón (Kant, 2009); y como resultado se dispone a creer que no tiene nada que aportar a la clase y que el único que aporta es el profesor. En realidad, tanto alumno como profesor tienen saberes culturales que puestos en la mesa de la discusión se convierten en elementos reflexivos sobre los impactos de los instrumentos o los conocimientos.

Es necesario imaginar cómo sería el proceso educativo que catalizaría programas curriculares que eviten obligar a los maestros a repetir, más o menos bien, lo que dice un libro y que ella o él, a su vez, obligue a los alumnos a que le escuchen pasivamente en un aula de clases frontales en la que los niños o jóvenes —sentados en fila, en mesa-bancos incómodos, casi inmóviles, con dificultades para comunicarse entre ellos— tengan frente a sus ojos, como paisaje, la nuca de sus compañeros y quizá diagonalmente, la cara del profesor; tal vez... con los ojos abiertos, sólo escuchen su voz que les adormece con su locución monótona y cansada. El ejercicio de imaginación tendría que llegar hasta el punto de preguntarse cómo sería la investigación sobre cómo sobreviven las escuelas adoctrinando a la sociedad sobre los valores hegemónicos, sin que ésta reclame.

La investigación de la cual se desprende este artículo tiene dos funciones: indagar sobre cómo construir una escuela que enseñe cómo se vive en las sociedades democráticas, y conformar estrategias para construir una sociedad alternativa a la capitalista. En este sentido, Giroux (2008: 71) dice:

[existe] la tarea teórica de desenmarañar las distinciones entre lo que ha dado [en] llamarse ideologías *acerca* de las escuelas e ideología en las escuelas. La primera de éstas

5 Desde 2004 un grupo de ONG se ha involucrado en desarrollar una página que informe sobre los daños a la salud que trae la utilización de los cosméticos. La página se llama "The Campaign for Safe Cosmetics": http://www.safecosmetics.org/downloads/Unmasked_espanol.pdf (consulta: 17 de junio 2011).

se refiere de manera particular a “versiones de para qué son las escuelas, cómo trabajan y qué es posible que logren” (Whitty, 1981). La segunda se refiere a las disposiciones, estructura y modos de conocimiento, relaciones pedagógicas y cultura informal que integran el carácter cotidiano de la escuela en sí.

El descubrimiento de cómo se pueden ir construyendo estrategias pedagógicas reflexivas y críticas tiene que ver —como se mencionó anteriormente— con realizar una tarea de investigación en el aula. En este sentido, ésta tiene que contemplar no sólo el aprovechamiento instrumental del alumno, sino también observar y reflexionar sobre el contexto sociopolítico donde la institución realiza su labor educativa, sin que se deje de tomar en cuenta que las escuelas son organizaciones que reproducen los discursos políticos a través de significados y subjetividades. Este proceso de investigación es enriquecido cuando se reconoce que el salón de clase está compuesto por individuos con concepciones de vida diversas; en el salón de clases convive la multiculturalidad, forjada en el seno familiar, así como por conocimientos locales transmitidos por una red social de amigos y familiares. En el salón de clase converge la complejidad de saberes, que podría ser incluida para reflexionar sobre los beneficios o perjuicios de una aplicación instrumental. Es en ese proceso que la tarea docente, al mismo tiempo, es un proceso de investigación que pone en la práctica cotidiana, la inclusión y la reflexión. Aquí, en esa tarea, el docente intelectual gestiona el pensamiento crítico como un acto de resistencia y de responsabilidad social.

EL DOCENTE INTELECTUAL

Para comprender el papel del docente como intelectual, se tiene que visualizar, en primera instancia, qué tanto el proceso educativo, los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos,

la administración misma de la institución, las conductas de los alumnos y los maestros, entre otras tantas variables, no son aspectos que se puedan contemplar como elementos técnicos y neutrales, que carecen de política o ideología. Cada uno de los elementos que concurren en la escuela representa los sucesos de otras dimensiones de la sociedad, como son la cultura, la economía y la política (Fig. 2). En este sentido, la escuela como organización disciplinaria, producto de la modernidad, implica una manera especial de ordenar el uso y la economía de los saberes en juego dentro de una determinada relación productiva de poder/saber, para generar sujetos útiles y dóciles (Foucault, 2001). ¿Cómo podría el docente desarrollar una investigación que indague sobre la disciplina que ella o él ejercen dentro del aula? Es preciso que el docente, en ese proceso de investigación, vaya descubriendo que “la disciplina es una anatomía política del detalle” (Foucault, 2001: 143); recorrer los detalles disciplinarios que someten y transgreden a los alumnos en el aula podría ir desconstruyendo los discursos adoctrinantes que están implícitos en los conocimientos instrumentales que se transmiten. La aplicación de las normas y las reglas institucionales, de manera puntillosa, sin preguntarse por los impactos, convierte al docente en una correa de transmisión altamente adecuada para la ideología subyacente en el currículo oculto.

Una estrategia disciplinaria utilizada en el aula con un toque neutro es cerrar la puerta para impartir clase. Este hecho simple y cotidiano, inocente y sin intención alguna, tiene la misión de mantener el orden y la seguridad; el profesor puede así prevenir y remediar abusos o desorden de manera más sencilla. Impartir conocimiento en un lugar abierto podría romper la disciplina y provocar vagabundeo, aglomeraciones, quizá la desaparición incontrolada. Es por eso que los individuos que reciben conocimiento se distribuyen en un espacio donde es posible aislarlos, localizarlos, etiquetarlos y adoctrinarlos. En el aula, los

alumnos, a la vista del profesor, son distribuidos en hileras a las que se les atribuyen rangos (Foucault, 2001) acordes a las tareas que van desempeñando, a los logros, a las obediencias y a la política de la meritocracia;⁶ espacios que van logrando con esfuerzo y dedicación semana a semana, mes a mes, año con año, materia a materia. “Y en este conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno de acuerdo con su edad, sus adelantos y su conducta, ocupa ya un orden, ya otro; se desplaza sin cesar por esas casillas... que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad” (Foucault, 2001: 150).

Sin embargo, el contrato social que tiene la escuela con la sociedad es un contrato que involucra al docente, quien ha fungido como técnico de la educación durante el proceso de modernización de la sociedad, donde también está cautivo; pero si dentro de su demandante actividad logra hacer un espacio para observar y recopilar los actos disciplinarios que ella o él han venido haciendo sin cuestionarlos, tendría la posibilidad de crear estrategias de resiliencia⁷ y resistencia en el afán de formar ciudadanos que aprendan a participar activamente en la construcción de una sociedad democráticamente alternativa a la capitalista; motivar a los alumnos para que acepten ser los autores principales de su propio aprendizaje. Y que los maestros, en vez de ser repetidores y cumplidores de los rituales escolares tradicionales, se conviertan en guías inteligentes y oportunos para motivar, orientar y ayudar a los alumnos en la construcción de sus conocimientos y en el pleno desarrollo de sus habilidades y destrezas. No está de más decir que una educación pensada desde la calidad, pero desde una calidad democrática y justa, también tiene que ver con la participación activa

de cada uno de los actores que circundan a la escuela; las familias, las organizaciones privadas y públicas deben ser co-creadores de una nueva sociedad a través de la construcción de una escuela donde los docentes acompañen a los alumnos a visualizar futuros sustentables (Leff, 2010). No obstante estos co-creadores, a quienes Torres (2000) denomina comunidad educativa,⁸ también deben entender que la educación con calidad a la que la sociedad aspira requiere que el docente se desenvuelva en un espacio digno y dotado de todos los menesteres que su delicada labor demanda, así como de condiciones de vida y trabajo acordes a la envergadura que se le ha asignado: (re)crear una sociedad capacitada instrumentalmente, pero también responsable, ética y cívica.

EL DOCENTE INTELECTUAL GESTOR DE LA REFLEXIÓN EN EL AULA: UN ACTO DE RESISTENCIA SOCIAL

Aprender a leer la realidad es una de las responsabilidades que cada individuo tiene para sí mismo; en la medida que la practique para sí, adquiere la consistencia suficiente para compartirla. Este aprendizaje tiene mucho que ver con actos de conocimiento para que se puedan formular actos políticos, transformadores de la persona por sí misma y para ella misma; aquellos que le dan una visión más completa de su propio mundo, para que pueda articularlo a otros mundos a partir de sus propios análisis críticos. El logro de aprehender a tener conciencia de uno mismo tiene la utilidad de llevar a participar en la definición de las realidades políticas, económicas, culturales y religiosas que nos afecten; es, a final de cuentas, una necesidad apremiante para

6 Meritocracia (del latín mereo, merecer, obtener) es una forma de gobierno basada en el mérito. Las posiciones jerárquicas son conquistadas con base en el mérito, y hay una predominancia de valores asociados a la capacidad individual o espíritu competitivo tales como, por ejemplo, la excelencia en educación o deportes. *Wikipedia. La enciclopedia libre*, en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Meritocracia> (consulta: 14 de julio de 2011).

7 “Capacidad humana [y ecológica] de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas” (RAE, 2003).

8 Según Torres (2000: 6), entendemos “por comunidad educativa —diferenciándola de comunidad escolar— no únicamente a los actores de nivel local, sino al conjunto de actores involucrados en la oferta o demanda de educación, desde el aula de clase hasta las instancias de toma de decisión, nacional e internacional, incluyendo alumnos, padres de familia, docentes, autoridades de instituciones gubernamentales y no gubernamentales dedicadas a la educación”.

entender la actualidad política y, sobre todo, para construir estrategias que sirvan para alcanzar un futuro mejor dentro de una sociedad que forja individuos desvanecidos a través de etiquetas: profesionista para jornadas largas y trabajos instrumentales, profesionista para mandos medios y profesionista de cuello blanco. El desarrollo de la conciencia crítica consiste en analizar la posibilidad de ampliar la democracia del terreno político a los demás terrenos pertinentes: la administración de la riqueza, el entorno natural y la cultura. El docente que tiene conciencia de sí mismo es un intelectual que se pregunta: ¿para qué o para quién es importante educar de la manera tradicional? ¿El proceso educativo consiste en adquirir habilidades instrumentales, pero sin que se aprenda a entrar a la dinámica del cuidado de sí? En este sentido, las respuestas podrían estar circundadas dentro de lo que Galeano (2007) llama *el sistema de la escuela al revés*; ahí la cultura es transmitida para que el educando esté mayormente predispuesto por el gusto burgués y para que desprecie lo tradicional, argumentando que representa el rezago, es refractario, de bajos logros y lleva a bajos rendimientos. En su libro *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Althusser (1990: 16) reflexiona sobre la función de la escuela capitalista: “consiste en la reproducción de la [ideología de ese tipo de] sociedad, [donde]... toda acción pedagógica es una imposición arbitraria de las clases dominantes”. En este ambiente donde la ideología dominante impregna reglas, normas y programas de estudio, el docente, en su papel de intelectual, tiene la oportunidad de hacer visibles las relaciones de poder para ubicar su posición y encontrar sus puntos de aplicación y los métodos utilizados. Este tipo de acciones docentes podría darle nitidez a la lectura de la realidad y, así, establecer y describir las relaciones de los acontecimientos provocados por el discurso de otros acontecimientos que pertenecen al sistema económico, al campo político o a las instituciones (Foucault, 1999).

Los procesos de reflexión permiten que los individuos aprendan a “leer la realidad”. Una mirada reflexiva sobre lo circundante lleva a la libertad, emancipa a las personas del yugo cultural invisible que abraza todos los rincones de la vida cotidiana, permite tomar decisiones adecuadas a las condiciones personales y colectivas. La verdadera lectura de la realidad es resultado de un proceso de conocimiento, dialéctico e históricamente determinado, y es, ante todo, un acto colectivo que no puede ser atributo exclusivo de unos cuantos (Freire, 2001). Desde esta mirada, el salón de clase se convierte en una oportunidad para crear conocimiento dialogado, co-creado a través de metodologías pedagógicas lúdicas y participativas como es la animación sociocultural —tema que no se trata en este artículo—.

Un elemento neurálgico para crear un aula reflexiva es la voluntad para modificar el propio pensamiento a través del rompimiento de lo que aparece ante nuestros ojos como el sentido común; regularmente este sentido común está materializado por las representaciones compartidas dentro de la sociedad; éstas pueden ser lugares comunes de la existencia ordinaria o de representaciones oficiales, a menudo inscritas en instituciones y, por ende, tanto en la objetividad de las organizaciones sociales como en los cerebros (Bourdieu y Wacquant, 1995). Van Dijk (1999: 32), en su trabajo denominado “¿Un estudio lingüístico de la ideología?”, describe al sentido común como creencias que son absolutamente no controversiales; el autor dice que se caracteriza por: “creencias aceptadas por todos en una misma cultura, no se diferencian entre distintos grupos, y por lo tanto no son objeto de conflicto o lucha ideológica”. Entonces, el *sentido común sesgado* es ese acto o creencia que a través de lo cotidiano va perdiendo el sentido de injusticia, discriminación o subyugación hasta volverse lo común. Las políticas en una institución hacen lo común de lo que los individuos consideran cuestionable a través de normas y reglamentos.

El cuestionamiento de lo que se establece como el sentido común posibilita que el individuo adquiera una postura política y que a través de esa nueva visión pueda indagar sobre la voluntad de la verdad. Conocer sobre la voluntad de la verdad es una

...[tarea que realizan los intelectuales] a través del análisis que llevan a cabo en terrenos que le son propios, las evidencias y los postulados, en sacudir los hábitos, las formas de actuar y de pensar, en disipar las familiaridades admitidas, en retomar la medida de las reglas y de las instituciones y a partir de esta re-problematización (en la que se desarrolló su oficio específico de intelectual) participar en la formación de una voluntad política (en la que tiene la posibilidad de desempeñar su papel de ciudadano) (Foucault, 2002: 9-10).

La tarea del docente, como intelectual, sería develar el sentido común construido dentro de las prácticas sociales institucionales, desconstruir el adoctrinamiento que se da al interior del sistema educativo, y diseñar estrategias para quitar la asimetría a las relaciones de dominación-sometimiento, donde los sujetos subalternos son sometidos al accionar de las élites (políticas, intelectuales, económicas), mientras estas últimas sí pueden aspirar a liberar su subjetividad en el cuidado de sí (Foucault, 1990: 50-51)⁹ practicando la poesía, las bellas artes y las ciencias consumidoras de recursos económicos, ecológicos y sociales.

Quitar el cerrojo al sistema de educar para domesticar implica un acto de resistencia al adoctrinamiento, requiere la utilización de

una pedagogía radical (Giroux, 2008). El reto consiste en desarrollar formas críticas adaptadas a un discurso teórico que medie la posibilidad de una acción social y la transformación emancipadora. La materialización de los actos de resistencia en el aula está en la producción de una educación significativa a través de hacerla crítica; pero que al hacerla crítica sea emancipadora de los destinos manifiestos para los alumnos —especialmente para quienes *estudiar* significa un sacrificio personal y familiar— que tienen que recorrer los diferentes rangos que el currículo oculto va otorgando a través del esfuerzo o la meritocracia. En el contexto de resistencias compartidas, los alumnos ya no son considerados como un auditorio, sino como un elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas; este compartir posibilita al docente una comprensión crítica más amplia de los rituales¹⁰ inmersos en los silabarios. En este sentido, el mismo se capacita para diseñar y rediseñar símbolos culturales y así atenuar algunos de los síntomas negativos de la tecnocracia moderna (McLaren, 2003).

Replantear el proceso de la educación como un proceso reflexivo permanente, necesita de dos aspectos importantes: por un lado, los alumnos y maestros deben considerar

...[encontrarse] con sus historias, experiencias y sobre todo con respecto a la cultura del entorno inmediato, por el otro lado también considerar incluir un proceso de apropiación de los códigos y culturas de los círculos dominantes, para poder trascender sus propios entornos (Freire y Macedo, 1989: 65).

9 “Cuando uno se preocupa del cuerpo, uno no se preocupa de sí. El sí no es el vestir, ni los instrumentos, ni las posesiones. Ha de encontrarse en el principio que usa esos instrumentos, un principio que no es del cuerpo sino del alma. Uno ha de preocuparse del alma: ésta es la principal actividad en el cuidado de sí” (Foucault, 1990: 59).

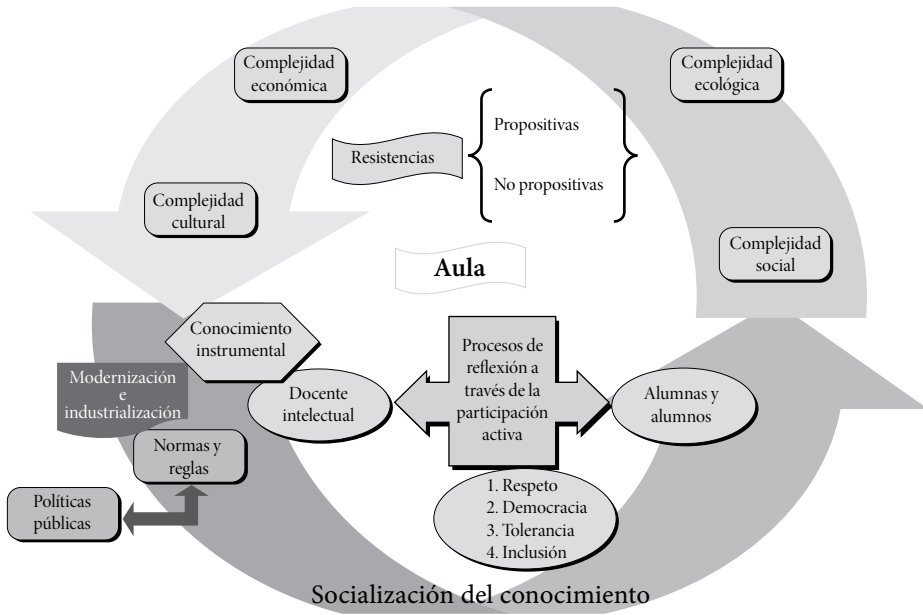
10 McLaren (2003: 64-65) en su libro *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos* recopila una serie de definiciones sobre la palabra ritual, a las que enmarca como definiciones duras y blandas. Las definiciones blandas son “modelos para” estar atento de aquello que permanece aún relativamente desconocido acerca de ellos, es decir, permite sorprender y “leer la realidad” de manera incluyente, mientras que las definiciones duras son “modelos de” las propiedades de los rituales conocidos. Una de las definiciones blandas de ritual es la que propone Lukes (1975), citado por McLaren: “[Ritual]: actividad gobernada por reglas de carácter simbólico que dirige la atención de sus participantes hacia objetos de pensamiento y sentimientos que suponen ser una significación especial”.

La toma de conciencia de la valía de los saberes que traen consigo los estudiantes, nutre y contextualiza la realidad del alumno y la realidad en la que uno está sumergido. Esto es una práctica social donde el cuidado de sí (Foucault, 1990) es el punto de partida; cuidado de sí que implica tomar conciencia de sí mismo, con la finalidad de que las cosas dejen de ser estímulos para convertirse en retos. El quehacer docente se convierte en una jornada para liberar la conciencia asumiendo su historia personal, pero también la historia social: el proceso implica posicionarse más adecuadamente en su momento y en su realidad social (Fig. 2). Los actos de resistencia docente también tienen que ver con dejar de promover la memorización de los contenidos impregnados por una ideología que impone los intereses de la élite dominante. Por lo tanto, también tiene que ver con dejar de lado la concepción bancaria de la educación (Freire, 2001), verificada a través de exámenes incomprensibles y exhaustivos, rituales que llevan impreso el mensaje de una supuesta superioridad. El panorama actual dentro de un aula tradicional es el de un profesorado que sabe mucho y un alumnado que tiene que reconocerse ignorante y que, por lo tanto, no tiene ni la más mínima posibilidad de argumentar democráticamente la utilidad de esos conocimientos (Torres, 2005).

Por otra parte, es importante considerar que las escuelas no son lugares neutrales. Dentro de ellas se debate una serie de posturas

políticas que, regularmente, son definidas en el salón de clases. Por mencionar alguno de estos aspectos, la institución puede tener como política particular introducir una postura de equidad de género que tenga el objetivo de que los alumnos, al egresar, impregnen sus actividades personales y profesionales con ella. Lo mismo puede suceder con la emisión de una política institucional que declare la importancia de incluir aspectos sociales y ecológicos que tengan como hilo conductor la democracia, la participación social y la justicia social, entre otros aspectos. Lo anterior se encuentra en el plano de lo subjetivo; pero existen implicaciones que se presentan desde el plano de lo objetivo como, por ejemplo, el interés de introducir o eliminar una serie de materias a manera de definir qué tipo de ciudadano/profesionista estará produciendo una institución. Por lo tanto, es de vital importancia concebir a las instituciones educativas como lugares económicos, culturales y sociales que al mismo tiempo están profundamente ligadas a los temas de poder y control, ya que no se limitan a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos, sino que son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general, y como tales sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social (Giroux, 1990).

Figura 2. Aula: resistencias y socialización del conocimiento



Finalmente, el reto del docente es encontrar los medios para desarrollar una política personal que le lleve a construir su propio proceso reflexivo (Delval, 2010) para que a través de él pueda *construir un marco de referencia alternativo* por donde los alumnos transiten hacia un sistema social más justo y democrático. Por lo tanto, se abre la posibilidad de combinar lo instrumental con espacios de diálogo para revisar los programas curriculares, iniciando con ello la adecuación —colectiva— a la realidad circundante, a la pertinente. Entonces, el aula se convierte en un espacio político donde el profesor tiene la oportunidad de expresar su solidaridad hacia sí mismo y hacia los otros. En este sentido, el profesor reflexivo creará estrategias —con los elementos que se le proporcionen, configurándose a él mismo a través de innovaciones basadas en nuevos rituales pedagógicos— que alejen al alumno de memorizar “historias técnicas” enajenadas y enajenantes, animándolo a construir sus propias historias y estrategias profesionales y sociales para el cuidado de sí a través de la lectura de la realidad propia

y colectiva. Así, los programas académicos estarían pensados para contribuir en la conformación de una reconciliación entre los mismos humanos y un (re)encuentro entre la naturaleza y los seres humanos.

[Un] individuo no puede entablar estrecha relación con su humanidad en tanto no se disponga a trascender su sociedad y a reconocer de qué modo ésta fomenta o estorba sus potencialidades humanas. Si le resultan “naturales” las prohibiciones, las restricciones y la adulteración de los valores, es señal de que no tiene un conocimiento verdadero de la naturaleza humana (Fromm, 2007: 134-135).

Debemos estar conscientes de la urgencia de replantear la función social de los profesores, el papel que han tenido hasta ahora, que debe transformarse ya que su función debería ser de docente intelectual, porque a partir de su participación como actores que intervienen en la construcción de pensamientos de cómo es y será la sociedad, se construirán

luchas alternas que darían como resultado nuevas visiones que emancipen las visiones de control y poder existentes. El docente tendría la oportunidad de formarse políticamente y así decidir alejarse de las estructuras educativas conductistas para entrar en un proceso de educación holística a través de estrategias que encarnen una pedagogía inmersa en intereses políticos liberadores del sujeto (Freire, 2001). Los docentes, en este ambiente liberador, tomarían en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en las experiencias de aprendizaje. Además, tendrían la posibilidad de contribuir en la formación de hombres integrales, de acompañarlos a desarrollar sus potencialidades, para que se conviertan en sujetos de su propia historia, y no objetos de ella (Gadotti, 2008).

CONCLUSIONES

En estos tiempos de crisis nace la urgencia de promover y recuperar la postura del profesor como intelectual transformador y reflexivo. Un docente con capacidad para pensar la sociedad, para reflexionar sobre su quehacer y construir un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad de hacer cambios en su propia realidad, así como en la local, nacional e internacional. Por lo tanto, es vital diseñar estrategias que catalicen una postura política incluyente, justa, democrática, y, como proponen Freire y Macedo (1989) *emancipadora* en los profesores, para que se perciban a sí mismos con posibilidades para enfrentar, constructivamente, las tensiones y la complejidad del mundo social y se reconozcan como actores sociales con capacidad para abordar e introducir transformaciones en la escuela y en los procesos de formación de los seres humanos que tienen a su cargo. El profesor es dueño de un saber que puede usar para problematizar su relación con el conocimiento, con los alumnos y con el contexto social y político en el cual desempeña su labor. Ante esta potencialidad para transformar

la historia, no puede limitarse a transmitir conocimientos, a seguir pasivamente la secuencia de los programas establecidos. Al ser dueño de un saber puede crear panoramas intelectuales que no sólo tengan un contexto instrumentalista técnico, sino que puede vestirlos con la filosofía, la política y la investigación (Santiago y Arroyo, 2007), de esta manera él tomaría la decisión política de convertirse en mediador entre el saber cotidiano y el saber científico, y traducir e integrar estos saberes en función de los cambios y las transformaciones sociales que la escuela y que este país necesitan.

Sin embargo, el docente se encuentra con las políticas internas que le indican cómo debe llevarse el quehacer de enseñanza, por un lado, y por el otro el del aprendizaje. Si la política es incrustar en la tarea docente el pensamiento capitalista, sólo se hablará de cómo ser un asalariado exitoso; pero si, por el contrario, se educa para la libertad, el salón de clases estará cubierto de discusiones sobre cómo llegar al cuidado de sí, respetando la diversidad y la diferencia social. Las políticas institucionales están maceradas por las políticas públicas, las que a su vez están vinculadas a los intereses de las élites. En este sentido, todo parece indicar que el papel institucional del docente aún será el de fungir como técnico superior, encargado de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida en el aula. En este contexto subyugante, sólo le quedaría la posibilidad de definir su rol dentro del aula y decidir si desea continuar siendo una correa trasmisora de conocimientos etiquetados por estructuras políticas enquistadas en la trama dominante. Un acto de resistencia consistiría en no seguir a pie juntillas las indicaciones de los manuales pedagógicos —los que gestionan y ponen en marcha programas curriculares— sino que los desarrollaría y asimilaría críticamente. En su papel de intelectual reflexivo, los ajustaría a la realidad circundante que emana de su ambiente local.

REFERENCIAS

- ALTHUSSER, Louis (1990), *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, México, Ediciones Quinto Sol.
- “Apostar por la educación es la mejor política económica y social: Gabilondo”, *La Jornada*, sección política, 25 de septiembre de 2010, en: <http://www.jornada.unam.mx/2010/09/25/index.php?section=politica&article=004n1p0l> (consulta: 25 de septiembre de 2010).
- BOURDIEU, Pierre (2003), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc J.D. Wacquant (1995), *Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- CHOMSKY, Noam (2007), *La (des)educación*, Barcelona, Biblioteca de bolsillo.
- COSTAS, Mirtha E. (s/f), “Representaciones sociales”, documento electrónico publicado en *Grupo Intervención Transformadora*, Universidad Nacional de Tucumán-Facultad de Filosofía y Letras, en: <http://www.grupointervencion-transformadora.ecaths.com/textos/> (consulta: 17 de julio de 2011).
- DELVAL, Juan (2010), *Los fines de la educación*, México, Siglo XXI Editores.
- DURKHEIM, Émile (2009), *Educación y sociología*, México, Colofón.
- FOUCAULT, Michel (1990), *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- FOUCAULT, Michel (1999), *Estética, ética y hermenéutica*, vol. III, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- FOUCAULT, Michel (2001), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, Michel (2002), *La hermenéutica del sujeto, curso en el Collège de France (1981-1982)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, Michel (2009), *El orden del discurso*, México, Fábula TusQuest Editores.
- FREIRE, Paulo (2001), *Educación y actualidad brasileña*, México, Siglo XXI Editores.
- FREIRE, Paulo y Donaldo Macedo (1989), *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- FROMM, Erich (2007), *El humanismo como utopía real: la fe en el hombre*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- GADOTTI, Moacir (2008), *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI Editores.
- GALEANO, Eduardo (2007), *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, México, Siglo XXI Editores.
- GIROUX, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- GIROUX, Henry (2008), *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI Editores.
- GRAMSCI, Antonio (2000), *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- ILLICH, Iván (1974), *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral Editores.
- KANT, Immanuel (2009), *Crítica de la razón pura*, México, Fondo de Cultura Económica/ Universidad Autónoma Metropolitana/ UNAM.
- KOHAN, Néstor (2004), “La filosofía militante de Karel Kosík (1926-2003)”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 9, núm. 27, pp. 87-95.
- LEFF, Enrique (2010), *Discursos sustentables*, México, Siglo XXI Editores.
- MCLAREN, Peter (2003), *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI Editores.
- MICHÉA, Jean Claude (2002), *La escuela de la ignorancia*, Madrid, Ediciones Acuarela.
- PINEAU, Pablo (1999), “Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad”, *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 2, núm. 1, pp. 39-61.
- Real Academia Española (2001), *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- SANTIAGO, Evelinda y Gloria Arroyo (2007), “Asignatura sello CTS+I: estrategia para la alfabetización tecnocientífica”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI (4), núm. 144, octubre-diciembre, pp. 87-98.
- TORRES, Rosa María (2000), “Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe”, documento de trabajo elaborado a solicitud de la Secretaría Ejecutiva del Convenio “Andrés Bello” (CAB) para su discusión en el foro “Los docentes, protagonistas del cambio educativo”, Cartagena, 1-4 de diciembre de 1999, en: http://www.oei.es/reformaseducativas/reformadores_docentes_cambio_educativo_dos_logicas_torres.pdf (consulta: 13 de junio de 2011).
- TORRES, Jurjo (2005), *El currículum oculto*, Madrid, Ediciones Morata.
- VAN DIJK, Teun A. (1999), “¿Un estudio lingüístico de la ideología?”, Giovanni Parodi Sweis (ed.), *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor a Luis A. Gómez Macker*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso, pp. 27-42.
- VILLORO, Luis (2007), *El concepto de ideología*, México, Fondo de Cultura Económica.
- WHITTY, Geoff (1981), *Ideology, Politics and Curriculum*, Londres, Open University Press.