



Mecanismos de control y poder que impactan en la construcción de subjetividad al interior de la escuela

[en] Control and power mechanisms that impact the construction of subjectivity within the school



José Francisco Morales Parada
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Recibido: 2023/05/11

Aceptado para su publicación: 2024/11/13

Publicado: 2025/03/15

RESUMEN

El crecimiento de una ideología capitalista y el neoliberal en las sociedades contemporáneas ha llegado a colonizar a las instituciones y espacios educativos, que en teoría deberían ser espacios para la reflexión y la crítica social. Las instituciones con una supuesta etiqueta de autonomía pueden servir como vehículo de alineación y reproductoras de un discurso hegemónico, y de ciertas violencias que ayuden a perpetuar desigualdades en una sociedad de por sí desigual. Así pues, al interior de dichas instituciones se promueve un proyecto de ser humano que lejos de ofrecer las posibilidades de emancipación, refuerza una visión de la realidad que está subordinada a ideales pragmáticos, culturales y sociales, que dependen del sistema económico. El presente artículo reflexiona y analiza como las instituciones educativas pueden servir como estructuras objetivas que, contrariamente a los ideales de la educación, normalizan cierta ideología que está subordinada a cumplir los ideales y objetivos del sistema económico y social hegemónico.

PALABRAS CLAVE

Instituciones, educación, mecanismos de control, prácticas educativas, subjetividad.

ABSTRACT

The growing capitalist and neoliberal ideology in contemporary societies has colonized educational institutions and spaces that should be devoted to reflection and social critique. Although educational institutions are considered to be autonomous, they might reproduce hegemonic discourse that perpetuates inequities in a society that is already unequal. Hence, a project of human being is promoted within these institutions, such project reinforces a vision of reality subordinated to pragmatic ideals that depend on the hegemonic economic system. The following paper reflects and analyzes how educational institutions might work as objective structures, that contrary to educational ideals, normalize an ideology that aims to meet economic and social objectives.

KEYWORDS

Institutions, education, mechanisms of control, educational practices, subjectivity.

Como citar (APA 7ª Edición):

Morales, J. F. (2025). Mecanismos de control que impactan la construcción de subjetividad al interior de la escuela. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 7(13), 12-19. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v7i13.1216>

Introducción

La escuela es una de las instituciones sociales más importante en la socialización, en la adquisición de conocimientos y en la construcción de subjetividad de los individuos. Se supone que una comunidad comparte creencias, saberes y valores en común, sin embargo, sería pertinente cuestionar si dentro de



estas coincidencias hay un consenso absoluto. Pues como lo afirma [Douglas \(1986\)](#), la mayoría de las instituciones sociales no tienen una mente propia. Las instituciones responden a un contexto específico y a fines que son precisamente socializados entre sus miembros.

Existe una suposición de que los sistemas de conocimiento nacen de forma espontánea y orgánica, y a este supuesto se le añade la percepción que dichos sistemas son un bien común ([Durkheim, 2010](#)). Esto se ve reflejado en creencias comunes acerca de la escuela y su autoridad, no solo en términos de conocimiento sino también en términos morales. No obstante, la primera oración del párrafo es solo una aseveración pues como lo sostienen algunos autores contemporáneos ([Cassany, 2006](#); [Freire y Macedo, 2018](#); [Gee, 2005](#)) ningún objeto cultural o discurso es neutro, ni en su producción ni en su lectura. Así pues, se vuelve imprescindible analizar que discursos, prácticas, acciones sociales tienen lugar al interior de las instituciones educativas que después se consolidarán en la vida fuera de la escuela.

Al establecer que el proceso educativo no es neutral, se abre la puerta para cuestionar que proyecto de ser humano se está llevando a cabo en dicho proceso. Para analizar este punto es ineludible traer a cuenta algo del contexto histórico que ha dado pie a los actuales modelos de alfabetización. Después de la primera mitad de siglo XX y a raíz de eventos como la segunda guerra mundial, las instituciones llevan a cabo formas de disciplinar más sutiles que no necesariamente impliquen castigos físicos o formas de poder explícitas ([Santiago, 2017](#)).

El rápido crecimiento del neoliberalismo y el capitalismo como forma de vida en las sociedades modernas occidentales traen consigo una directa influencia en la educación que proponen las instituciones educativas. Se abre la posibilidad a que el sujeto construya su propia identidad y que tenga más libertad de llevar a cabo su potencialidad. No obstante, esta supuesta libertad estará siempre mediada por instituciones sociales que, como ya se mencionó pueden tener cierta agenda para influenciar al sujeto. En palabras de [López \(2008\)](#), el individuo es manager de su capital humano y lleva una autogestión feliz.

En teoría, el sujeto va a ejercer su libertad en busca de su propio proyecto de ser humano en donde encuentre su lugar en el mundo y sea constructor de su propio discurso y de sus acciones sociales. Sin embargo, esta supuesta libertad de pensamiento y acción puede estar mediada y controlada por mecanismos de control suaves en donde se le hace creer al sujeto que está construyendo su subjetividad sin condicionamientos ideológicos que perpetúen algún discurso en particular. En palabras de [Flores y Villareal \(2021\)](#) esto conduce a una libertad paradójica que afecta al sujeto en diferentes áreas incluyendo, por supuesto la educativa.

Luego entonces, la idea del sujeto cartesiano como constituyente de la realidad se desvanece en un contexto posmoderno, en donde el sujeto es constituido en un espacio y tiempo concreto ([Santiago, 2017](#)). El sujeto posmoderno es fragmentado, tiene acceso a millones de sitios en internet en donde lo mismo puede leer un libro que comprar la bocina más inteligente que le hará más fáciles algunas tareas o interactuar con personas que se pueden encontrar en cualquier lugar del planeta.

Este tipo de prácticas son parte de la constitución del sujeto, no están solo en el imaginario colectivo o individual, sino que lo atraviesan, lo hacen ser. Esta concepción de sujeto choca con las formas más tradicionalistas de la educación en donde el sujeto debe de estar en un espacio y tiempo concreto cumpliendo con actividades curriculares específicas que muchas veces persiguen objetivos pragmáticos con tal de cumplir con el programa educativo.

En este contexto de las sociedades de control, las instituciones juegan un rol clave para perpetuar ciertos discursos y como el individuo llega a conformar su subjetividad a partir de ciertas prácticas institucionales ([Santiago, 2017](#)). Una de las críticas más intensas es que las subjetividades se han homogeneizado, se han uniformado, y esto tiene que ver también con la homogeneización de las mismas escuelas. [Mccowan \(2022\)](#), señala que la mayoría de las instituciones occidentalizadas a nivel superior

comparten características muy similares, y por consiguiente producen subjetividades que reproducen el statu quo.

¿Qué tipo de educación se está ofreciendo en las instituciones?

Existe una creciente invasión de la gramática gerencial al interior de las escuelas, en donde el pragmatismo y la búsqueda de resultados en evaluaciones estandarizadas tienen un papel primordial. Esto se ve reflejado de una forma piramidal desde directivos, profesores y desde luego estudiantes. Tal como lo menciona [Apple \(1991\)](#), además de las prácticas concretas, existe una mediación cultural, ideológica que incluye economía y relaciones de poder. Esto nos lleva a afirmar que no solo es una cuestión técnica, de currículo o de saberes a promover, sino que es una cuestión más profunda. Hay una ideología que se promueve y que termina en acciones sociales ritualizadas que redundan en proyectos de vida por parte de los participantes.

La idea de una educación de calidad aunada al pragmatismo de algunas competencias a desarrollar; como lectura y escritura, por ejemplo. Pueden conducir a una literacidad funcional, en donde los estudiantes sí adquieran ciertos saberes, pero que no desarrollen otro tipo de habilidades que les permitan pensar la realidad de manera diferente. Algunas de estas habilidades son: pensamiento crítico, producción de conocimiento, habilidades de lectura y escritura de orden superior, pensamiento lógico, entre otras. Uno de los objetivos del desarrollo de estas habilidades es que el estudiante sea capaz de transformar su realidad y no solo de ceñirse a ella acríticamente. Son varios autores ([Cassany y Castella, 2010](#); [Freire y Macedo, 2018](#); [Gee, 2005](#)) que afirman que uno de los objetivos de la educación es precisamente eso, romper la realidad, transformarla, hacer un cambio profundo al menos en el entorno inmediato.

Así pues, si una sola ideología se reproduce a través de las prácticas educativas, es de esperarse que los resultados sean más o menos similares. Y que esto influya directamente en como los estudiantes y futuros ciudadanos conciban la realidad, y que obviamente la lleven a la práctica, perpetuando ideologías hegemónicas que produzcan los mismos resultados. Tal y como lo comenta [Apple \(1991\)](#), la práctica de una ideología hegemónica satura de tal modo nuestra consciencia que el mundo económico, social, educativo en el que estamos inmersos se convierte en el único mundo posible.

Un ejemplo de esto es la demanda por estudios universitarios; en la UNAM se ofrecen 136 licenciaturas, sin embargo, el 76% de los estudiantes se concentra solo en 15 ([UNAM, 2022](#)). Este indicador de la máxima casa de estudios del país nos revela que hay una especie de embudo en donde la realidad educativa se reduce a unas cuantas licenciaturas que representan lo que es deseable para que el sujeto constituya su subjetividad a partir de ciertos tipos de conocimientos. En palabras de [Camus \(2013\)](#), el hombre es esclavo de su libertad y ha usado esa libertad para ser ingeniero, cocinero, técnico. Y estas elecciones no son por azar, están mediadas por la promoción de cierta visión de la realidad. Existe una clara tendencia a cierto tipo de estudios que las instituciones promueven, y que además la sociedad valora por ser entre otras cosas buenas fuente de empleo, lucrativas y con cierto estatus social.

Esta situación no solo se reduce a cuestiones técnicas, de currículo o de perfiles profesionales, que se puedan insertar en el mercado laboral. Al final del día es una cosmovisión que se promueve y que tiene fines pragmáticos, sociales y económicos primordialmente, dejando de lado la construcción de conocimiento o simplemente el hecho de construir sujetos reflexivos que sean capaces de leer su mundo de manera diferente.

Mecanismos de control institucionales

Una de las funciones de las escuelas es aislar a los sujetos dentro de una sociedad artificial en donde aprendan a comportarse de acuerdo con los ideales que la sociedad espera, y para tal objetivo existen mecanismos que certifiquen el éxito. En palabras de [Bourdieu \(2012\)](#), ciertas estrategias educativas buscan producir agentes sociales dignos. En esta lógica la escuela contribuye a la reproducción

social, que puede incluir desigualdad social y económica, ciertos tipos de violencia, hegemonía de conocimiento y de discurso, entre otros.

Así pues, las estructuras objetivas, entre ellas la escuela, organizan el mundo social, y contribuyen a construir el sentido de la realidad. Al respecto el mismo [Bourdieu \(2012\)](#), afirma que es posible transformar el mundo a través de transformar su representación dentro de los sistemas simbólicos. Sin embargo, dicha transformación no es tarea sencilla, pues la construcción social de la realidad es una lucha por imponer cierta visión de la realidad. Y las instituciones al tener el dominio de recursos, discursos, certificaciones, entre otros tienen el sartén por el mango, por lo que se vuelve una lucha de David contra Goliath. Además de que como ya se mencionó anteriormente la mayoría de las instituciones cooperan en la imposición de tal cosmovisión.

Siguiendo con la uniformización de las instituciones, [Mccowan \(2022\)](#), comenta que las instituciones comparten algunos mecanismos que provocan que las prácticas educativas sucedan de una forma parecida y por lo tanto produzcan resultados igualmente similares. Algunos de estos mecanismos son: la arquitectura del espacio físico, los roles entre participantes, la forma de evaluar ya sea interna o externa, entre otros.

Esto, además de centrarse en una literacidad funcional y meramente pragmática hace que el espacio educativo se convierta en un departamento de gramática gerencial dejando de lado un espacio para la reflexión y la construcción de conocimiento por parte de profesores y especialmente de los estudiantes. Pues estos últimos solo reproducen el discurso que es derramado desde las esferas altas de las instituciones cumpliendo con los requisitos para poder terminar los estudios e insertarse en el mercado laboral. Diferentes autores coinciden que esto conlleva un currículo oculto o una ideología subyacente a dichas prácticas ([Flores y Villareal, 2021](#); [Garcés et al., 2021](#); [López, 2009](#); [Mccowan, 2022](#); [Moreira, 2022](#); [Rafaghelli, 2022](#)). Este tipo de prácticas restringen la construcción de sentido y por lo tanto de una posible transformación social en búsqueda de justicia u otro tipo de horizonte de vida, especialmente para los grupos históricamente desfavorecidos.

El resultado de este tipo de prácticas y digamos auditorías internas o externas para que las escuelas y profesores sean vigilados y castigados son la aparición de estándares evaluables, medibles impulsando la privatización y la subordinación de escuela a la iniciativa privada ([Santiago, 2017](#)). Esta gramática gerencial que afirma que lo que no se puede medir no se puede mejorar ha invadido el campo educativo. Este tipo de políticas tiene su inicio en Estados Unidos durante la administración de George Bush con el lema *No child left behind* el cual buscó una homogeneización con fines de entrenar mano de obra y que además fue un negocio billonario ([Steinberg, 2021](#)). Luego entonces, las prácticas educativas que solo buscan promover saberes pragmáticos son subordinados a una oferta laboral que cumpla las expectativas del mismo mercado y dejando de lado un ejercicio de reflexión profunda donde se pueden imaginar y crear realidades diferentes a las del discurso jerárquico.

Al respecto, [Gee \(2005\)](#), comenta que unos pocos que controlan el capital y las formas de reproducir el discurso alfabetizan a la mayoría con fines ceñidos a las necesidades del mercado laboral. Si bien el autor comenta que las aulas escolares pueden funcionar como laboratorios sociales en donde se puede cambiar esa realidad. Cabría cuestionar, si no es precisamente dentro de los salones que ciertas ideologías se han reproducido para seguir transcribiendo el mismo discurso que al status quo le conviene. Pues tal como lo afirma [Rafaghelli \(2022\)](#) una educación que solo busque producir literacidad funcional o saberes pragmáticos se podría convertir en un oxímoron que, contrario a los ideales de la educación en general solo perpetúe una determinada ideología que está subordinada al capitalismo y a la maquinaria socio-económica.

El examen como mecanismo de auto-vigilancia

Como ya se hizo referencia en párrafos anteriores, hay mecanismos implícitos y explícitos disciplinarios para asegurar el éxito de las instituciones pedagógicas en formar agentes sociales que

puedan ser incluidos en el engranaje social. En palabras de [Santiago \(2017\)](#) la vigilancia se ha integrado en el ámbito pedagógico, hay una vigilancia mutua que multiplica la eficacia de la enseñanza. Una de las causas probables para este tipo de prácticas es el creciente número de estudiantes al interior de las escuelas actuales, que requiere de más y mejores actores de vigilancia y de agentes que aseguren que los participantes actúen dentro de las normas institucionales. Dicha realidad indudablemente creará inclusión y exclusión ([Bourdieu, 2012](#)), dejando a grupos vulnerable en condiciones de exclusión perpetuando así desigualdades sociales, económicas, culturales.

Otro rasgo importante de la disciplina es mantener relaciones de poder jerárquicas, verticales, comunidades de práctica con estratos claros. Esto cierra la puerta a un verdadero diálogo en donde el discente más que practicar habilidades y competencias específicas pueda poner en práctica su imaginación y habilidad creadora. En palabras de [Freire y Ronzoni \(2011\)](#) hay una educación monologal subordinada al neoliberalismo. Así, el alfabetismo o literacidad funcional puede ser un vehículo de alineación y un signo para disfrazar una cultura colonizante, injusta y desigual; cuando uno de los ideales de la educación debería ser la liberación y transformación de la realidad.

A pesar de que existen las relaciones verticales, los profesores no escapan al método de control de la escuela. Los mecanismos de control impactan a las instituciones y a todos sus participantes y corren el riesgo de volverse reproductores de un discurso hegemónico. Casi todos los procesos educativos son impactados por estos mecanismos, pero el examen como forma de evaluación y autoevaluación es el mecanismo perfecto para mantener una especie de auto vigilancia entre profesores y estudiantes ([Flores y Villareal, 2021](#)). Así pues, el examen se vuelve una forma perfecta de evaluar también a los profesores y de que se sujeten a una especie de auditoria interna y externa en la cual sean vigilados y castigados si es que no cumplen con los estándares requeridos de titulación, resultados de certificaciones, reinscripciones, publicaciones, entre otras.

Entonces, por un lado, el profesor se vuelve verdugo y víctima del sistema de evaluación. Y, por otro lado, obtiene un pequeño coto de poder, un escalafón para observar por encima a los estudiantes y sentirse capaz de determinar el éxito o el fracaso escolar de estos. Existe una preocupación constante por otorgar calificaciones cuantitativas, obtener evidencias, señalar estudiantes que no tienen los comportamientos esperados. Este tipo de evaluaciones solo exacerba conductas como: la competencia, el individualismo, falta de consciencia social y exclusión. Al respecto [Freire y Ronzoni \(2011\)](#) comentan, nadie educa a nadie, los seres humanos se educan entre si teniendo el mundo como intermediario. Un mundo que se hace más desigual, injusto, y que parece estar controlado por una ideología o ideologías que van en contra de los ideales de la educación.

Agentes evaluadores externos

Este contexto en donde las instituciones tienen una estrecha relación con poderes económicos, y que además a veces funcionan como semilleros de estos últimos, ha causado que evaluadores externos como PISA propongan los estándares de la mal llamada "calidad educativa" y que además son de corte occidental y neoliberal ([Santiago, 2017](#)). Estos evaluadores no solo se limitan a América o a países colonizados, pues también en Europa existen estos auditores externos que reconfiguran la relación profesores estudiantes como proveedores y usuarios de conocimiento, dando lugar a una versión más sofisticada de la educación bancaria enunciada por [Freire \(2018\)](#).

A continuación, se presenta un breve análisis de los resultados de PISA 2018, vale la pena mencionar que la información fue obtenida directamente del portal web en la sección de informe 2018 México ([OECD, 2018](#)). De acuerdo con los resultados solo el 1 % de los estudiantes de México tuvieron un desempeño considerado como el más alto, esto es nivel 5 y 6. Y en general, los estudiantes mexicanos están por debajo de los estudiantes de los países de la OCDE, este desempeño se ha mantenido más o menos estable desde 2003. Y aunque ha habido ligeras mejoras (5 puntos cada 3 años). La misma organización afirma que el nivel socioeconómico es un fuerte predictor del rendimiento en lectura, ciencias y matemáticas. Esto quiere decir que los estudiantes en desventaja tienen más probabilidad de

tener resultados pobres por las mismas condiciones de carencias tanto sociales como educativas. Si a esto agregamos que la misma escuela se puede volver un sistema de exclusión, como ya se mencionó anteriormente, tenemos que las diferencias sociales y culturales se agrandarán, y que este tipo de prácticas no podrán abonar mucho en términos de justicia y movilidad social.

En contraste, se menciona que el nivel socioeconómico no es necesariamente un fuerte predictor para los resultados, pues solo el 3% de los estudiantes aventajados mostraron habilidades superiores en lectura en 2018, cuando en los otros países de la OCDE el 17 % de los estudiantes aventajados muestran habilidades superiores (OECD, 2018). En este caso se pueden analizar otros factores como formación de profesores, ambición de los mismos estudiantes y prácticas áulicas. Además de factores extracurriculares como el llamado bullying, los hábitos de estudio y lectura, además de ambientes familiares.

Otro aspecto a destacar es la percepción de los estudiantes acerca del ambiente escolar y su vida dentro y fuera de este. PISA reporta que el 83% de los estudiantes en México se sienten satisfechos con su vida (OECD, 2018). Uno de los factores que ayudan a esta satisfacción es el sentido de pertenencia a la escuela, dado que en la mayoría de las sociedades y economías la probabilidad de satisfacción es más alta proporcionalmente al sentido de pertenencia. Es oportuno cuestionar como es que se llegan a este tipo de conclusiones, por un lado ¿se puede medir la satisfacción con la vida o la felicidad? Y por otro lado asegurar que el 83% de los estudiantes se sienten satisfechos con su vida en un país tan diverso como México me parece arriesgado, por decir lo menos.

Dichos indicadores pueden enmascarar ciertas falencias a nivel social como pobreza, violencia, aislamiento de algunas comunidades, que sin duda la escuela no debería ni podría solucionar. Y en otra vertiente podría legitimar ciertas prácticas escolares que, de acuerdo con los números mencionados, están teóricamente funcionando. Estas son la promoción de literacidades que se limiten a ser funcionales y que como se mencionó en el párrafo hagan sentir a los estudiantes parte de la institución, pero que hagan muy poco para promover habilidades de otro orden como la creatividad, el pensamiento crítico, habilidades de lectura y escritura superiores, la capacidad para transformar el contexto. Puesto que aseverar que los estudiantes se sienten satisfechos con su vida y su ambiente escolar implica que la realidad socioeconómica no tendría por qué cambiar en un país con amplias desigualdades y carencias culturales, sociales, económicas y educativas.

Un indicador más que se menciona en el informe 2018 es que la mayoría de los estudiantes de la OECD tienen mentalidad de "crecimiento", mientras que los resultados en México son del 45% (OECD, 2018). En el informe aparece la afirmación con la que obtuvieron dichos resultados: "tu inteligencia es algo sobre ti que no puedes cambiar mucho". Si bien puede ser poco fiable medir cierto tipo de mentalidad a partir de solo una pregunta. También se podría analizar el concepto "mentalidad de crecimiento", el mismo concepto ya de por sí es sesgado, en el sentido que darle valor a la inteligencia a partir de una sola pregunta es reduccionista. En un sistema escolar que premia ciertas conductas y ciertas habilidades con la pretensión de una mal entendida meritocracia, puede dejar a muchos estudiantes en condiciones de desventaja. Por lo tanto, una mentalidad de crecimiento se reduce a una cuestión de premiación que deja de lado la complejidad de un concepto tan amplio y que además tienen fuertes implicaciones económicas, sociales y contextuales.

Así pues, este tipo de pruebas estandarizadas además de funcionar como mecanismo de control institucional intentan uniformizar los resultados y a su vez las prácticas educativas. Tratan de incentivar cierto tipo de conocimiento que se puede limitar a ser pragmático y a promover actitudes como la competencia feroz, el individualismo exacerbado, la medición de competencias técnicas. Dejando de lado el incentivar la reflexión profunda entre profesores y estudiantes, la libertad creadora que debería producirse al interior de las aulas, y otro tipo de experiencias académicas que no necesariamente persigan un fin más que el cultivo de la persona a través de objetos culturales.

Conclusiones

Vale la pena resaltar que no se está negando la posibilidad de que la escuela como institución tenga poder social y que ayude a cultivar, a socializar conocimiento o promover cambios sociales desde sus bases. Sin embargo, la institución también puede anular al sujeto, pues por un lado existe un control y vigilancia en los horarios, contenidos, tipos de lecturas, currículo, prácticas educativas. Y por otro, se invita al estudiante a ser crítico a construir su propia identidad dentro de un ambiente sesgado y controlado ideológicamente, pues como lo explica [Argüelles \(2017\)](#) existe un control social de la cognición. Dicha tensión puede inclinar la balanza de una forma que el estudiante no se dé cuenta, de ahí la importancia de visibilizar las ideologías subyacentes en ciertas prácticas educativas y cultivar en los docentes y discentes el pensamiento crítico.

Debido a los roles que se les asignan a los participantes de las prácticas educativas y a ciertas expectativas sociales y económicas, los estudiantes se pueden sentir cómodos con explicaciones de la realidad explícitas, ([Mendoza, et al., 2020](#)). Por lo tanto, lo que se propone en este escrito es invitar a repensar ciertas prácticas educativas y ¿Por qué no? Colocar a los docentes y discentes en un lugar de incomodidad. Al respecto [Bachelard \(1985\)](#) comenta que la razón debería tener la función de provocar crisis. En este sentido se propone una crisis profunda en donde se cuestionen los supuestos que subyacen a cualquier discurso y que se puedan deconstruir, cuestionar y transformar ciertos discursos y relaciones de poder con el fin de establecer que otras realidades son plausibles.

Así pues, la escuela más allá de controlar el discurso e ideologías debería dar riendas sueltas a la actividad crítica y al pensamiento reflexivo desde la diversidad carnavalesca del pensamiento, con el objetivo de acompañar a los procesos de configuración de miradas diversas acerca del conocimiento y de la realidad en general ([Mendoza, et al., 2020](#)). En otras palabras, se puede decir que la educación y la escuela no deberían “reeducar” en el sentido de imponer una determinada visión acerca de la realidad, si no de proveer herramientas de pensamiento y acción (praxis) a los estudiantes para que ellos puedan construir su propia realidad a partir de una reflexión profunda de sí mismos, de su relación con los otros y de su contexto en general.

En un mundo altamente institucionalizado como el escolar, la invitación es a pensar otras pedagogías que a su vez vislumbren otras realidades que puedan ser más justas, en palabras de [Freire y Ronzoni \(2011\)](#) buscar utopías realistas que abonen a la emancipación del sujeto. Sin embargo, esto no se puede dar espontáneamente, es necesario que todos los actores tengan una visión más amplia acerca de lo que debería ser la educación, y no solo limitarla a una adquisición de saberes funcionales que son necesarios, pero que en el sentido amplio de la palabra no son suficientes para dar herramientas a los estudiantes que sean lectores de su mundo y a su vez productores y constructores de conocimiento, subjetividad y su lugar en el mundo.

Referencias

- Apple, M. W. (1991). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal.
- Argüelles, J. D. (2017). *¿Qué leen los que no leen?: El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. Oceano.
- Bachelard, G. (1985). *El compromiso racionalista*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2012). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.
- Camus, A. (2013). *El Mito de Sisifo*. Alianza.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.
- Cassany, D., y Casstellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica literacidad. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2010v28n2p353>

- Douglas, M. (1986). *Cómo piensan las instituciones*. Alianza Editorial.
- Durkheim, E. (2010). *Educación y sociología*. Colofón.
- Flores, G., y Villarreal, M. (2021). Las transformaciones subjetivas en el diagrama de poder actual y sus implicancias en la educación. *Sophía*, 31, 189-209. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.07>
- Freire, P., y Macedo, D. (2018). *Pedagogy of the Oppressed: 50th Anniversary Edition*. Bloomsbury Academic.
- Freire, P., y Ronzoni, L. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Garces, M., Miño-Puigcercos, R., Neut, P., y Passeron, E. (2021). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela. *Revista Izquierdas*, 51, 1-12. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/mikarimin/article/download/1926/1243>
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos: Lingüística social y alfabetizaciones* Ciencias Sociales.
- López, C. (2008). Biopolítica y tecnologías del yo para una contra historia de la educación. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 13, 107-114. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3797391.pdf>
- Mccowan, T. (2022). Deinstitutionalisation and Renewal in Higher Education. *DOAJ: Directory of Open Access Journals - DOAJ*. <https://doaj.org/article/0542ec985262480bb8cf05e6d761584d>
- Mendoza, H. D., García, F. H., Castillo, M. A., y Díaz, K. M. C. (2020). Literacidad crítica desde una concepción educativa posmoderna: entramados discursivos sobre artes visuales en diseño gráfico. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 6, 41-56. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/mikarimin/article/download/1926/1243>
- Moreira, J. (2022). Extensão universitária libertadora como lugar de resistência. *EccoS – Revista Científica*, 61, 1-15. <https://doi.org/10.5585/eccos.n61.15785>
- Organization for Economic Cooperation and Development (2018). Pisa Publications. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Rafaghelli, J. E. (2022). Alfabetización en datos y justicia social ¿Un oxímoron? Respuestas desde la contra-hegemonía. *Revista Izquierdas*, 51.
- Santiago, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía*, 73, 317-336. <https://doi.org/10.4067/s0718-43602017000100317>
- Steinberg, S. R. (2021). Hopeful Provocations for a Dialogue with Critical Pedagogy. *Academicus International Scientific Journal*, 24, 124-129. <https://doi.org/10.7336/academicus.2021.24.08>
- Universidad Autónoma de México (2022). *Dirección General de Administración Escolar*. https://www.dgae.unam.mx/admision_licenciatura/