

p-ISSN 1315-4079 Depósito legal pp 199402ZU41
e-ISSN 2731-2429 Depósito legal ZU2021000152

*Esta publicación científica en formato digital es
continuidad de la revista impresa*

Encuentro Educativo

Revista Especializada en Educación



Universidad del Zulia

Facultad de Humanidades y Educación

Centro de Documentación e Investigación Pedagógica

Vol. 33

Nº 1

Enero - Junio

2 0 2 6

Maracaibo - Venezuela

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 33 (1) enero – junio 2026: 270-288

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Como citar: Aguilera Carvajal, J. J. (2026). Panóptico Invertido: Poder, Singularidad y Refundación Ética de la Escuela Desde Foucault *Encuentro Educacional*, 33(1), 270-288.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20583806>

Panóptico Invertido: Poder, Singularidad y Refundación Ética de la Escuela Desde Foucault

Javier José Aguilera Carvajal

Doctorado en Educación, Universidad de Oriente, Cumaná-Venezuela

aguilerajavier964@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-6587-3222>

Resumen

La escuela representa el espacio idóneo para el fomento del aprendizaje y la formación integral del individuo, lo que incluye el desarrollo de diversas habilidades que permean su forma de ser y de pensar. El presente trabajo tiene como propósito examinar la institución escolar como dispositivo de poder-saber desde la genealogía foucaultiana, permitiendo articular las nociones de panóptico, disciplina y normalización con los requerimientos éticos y estéticos que implican una pedagogía orientada hacia la valoración de la singularidad y la conformación de la ciudadanía cosmopolita. La metodología aplicada corresponde a un enfoque cualitativo y la hermenéutica-filosófica, bajo diseño documental, consistiendo en un recorrido que engrana la arqueología del saber, las tecnologías del yo y el pensamiento complejo de Morín, en mancomunidad con los aportes de Freire, Giroux, Larrosa y otros referentes de la pedagogía crítica. Se argumenta que la escuela contemporánea ha operado históricamente como mecanismo de sujeción que suprime la divergencia y homogeneiza vías subjetivas. Frente a esta herencia disciplinaria, se propone la lectura crítica como práctica de resistencia epistémica y estética que puede constituir el fundamento de una escuela concebida como laboratorio ético de autocreación. Finalmente, se concluye que invertir la lógica panóptica desarrollada por Foucault exige una refundación ética de la pedagogía que no solo critique el poder, sino que fomenta de raíz la capacidad del sujeto de darse una forma singular y libre a sí mismo.

Palabras clave: panóptico, tecnologías del yo, lectura crítica, singularidad, ciudadanía cosmopolita

Recibido: 08-04-2026 ~ Evaluado: 16-04-2026 ~ Aceptado: 17-05-2026

Inverted Panopticon: Power, Singularity, and the Ethical Refounding of the School From Foucault

Abstract

The school represents the ideal space for fostering learning and the holistic development of the individual, including the development of diverse skills that permeate their way of being and thinking. The purpose of this paper aims to examine the school institution as a power-knowledge device from a Foucauldian genealogy, allowing for the articulation of the notions of panopticon, discipline, and normalization with the ethical and aesthetic requirements of a pedagogy oriented toward valuing singularity and shaping cosmopolitan citizenship. The methodology employed corresponds to a qualitative and hermeneutic-philosophical approach, based on a bibliographic design, consisting of an exploration that integrates the archaeology of knowledge, the technologies of the self, and Morin's complex thought, in conjunction with the contributions of Freire, Giroux, Larrosa, and other leading figures in critical pedagogy. It is argued that the contemporary school has historically operated as a mechanism of subjugation that suppresses divergence and homogenizes subjective paths. In contrast to this disciplinary legacy, critical reading is proposed as a practice of epistemic and aesthetic resistance that can form the basis of a school conceived as an ethical laboratory of self-creation. Finally, it is concluded that inverting the panoptic logic developed by Foucault requires an ethical refounding of pedagogy that not only critiques power but also fundamentally fosters the subject's capacity to give themselves a singular and free form.

Keywords: panopticon, technologies of the self, critical reading, singularity, cosmopolitan citizenship

Introducción

La escuela, surgida entre los siglos XVIII y XIX, es concebida como un dispositivo de encierro que ha sido diseñado para producir cuerpos dóciles, productivos y útiles a la sociedad industrial. Sin embargo, esta estructura no ha permanecido estática en el tiempo; su evo-

lución ha adoptado tecnologías y procesos de digitalización que, irónicamente, han logrado sofisticar la lógica de transmisión vertical de conocimientos en lugar de subvertirla. Ante esta realidad, surge la interrogante: ¿Qué intereses subyacen a esta función perpetuada y qué realmente genera la escuela al premiar las respuestas correctas, estanda-

rizadas y castigar las incómodas? Desarticlar dicha naturalización técnica y pedagógica es el primer gesto necesario del pensamiento crítico.

Foucault (2009), en su texto *Vigilar y Castigar*, brinda una herramienta analítica precisa para inducir tal desarticulación; este es el análisis genealógico en el que devela a prisiones, hospitales, manicomios y también las escuelas, como el producto de luchas de poder y de decisiones de carácter político asumidos en prácticas y saberes considerados como *verdaderos*. De tal manera que se podría preguntar si el recinto escolar, concebido como institución que promueve la normalización, ¿puede convertirse en un espacio que dé lugar al florecimiento de la diferencia? La respuesta a esa pregunta invita a reflexionar e impulsar a su transformación. Entonces, leer la escuela en los términos de la genealogía de Foucault (2009) se traduce en un acto de resistencia intelectual que implica oponerse a aceptar sus formas de hoy como necesarias o naturales.

La premisa central de este artículo es que la escuela actual se ha manejado como un dispositivo de poder-saber cuya función ha sido generar sujetos dóciles, homogéneos y de pensamiento uniformado. No obstante, en sus propias estructuras de opresión emergen contracorrientes, grietas y usos alternativos que son un desafío a la lógica disciplinaria. El malestar escolar ha gestado una contracultura insurgente y antisistémica que habita en las grietas del dispositivo. De tal manera que, este trabajo tiene como propósito examinar la institución escolar como dispositivo de poder-saber

desde la genealogía foucaultiana, permitiendo articular las nociones de panóptico, disciplina y normalización con los requerimientos éticos y estéticos que implican una pedagogía orientada hacia la valoración de la singularidad y la conformación de la ciudadanía cosmopolita.

Fundamentación Teórica

Esta investigación, basada fundamentalmente en la obra de Foucault, se enriquece con una selección estratégica diseñada para tensionar los aportes de la pedagogía decolonial de Walsh (2013), concebida por ella como “las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados” (Walsh, 2013, p. 29), y añade que “son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen con y se construyen tanto en la resistencia y en la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización” (p. 29). Tal enfoque sobre las grietas y la insurgencia permite comprender que, frente al universalismo del saber y la colonialidad del poder, la escuela puede ser un espacio de resistencia donde los sujetos no solo sobreviven, sino que vuelven a significar su realidad.

Esta perspectiva se nutre con la pedagogía crítica de Freire (1970), de Giroux (1990) y Hooks (1994), quienes aportan una praxis de la transgresión, necesaria para imaginar la escuela más allá de la domesticación. En el caso par-

ricular de Freire (1970), plantea una pedagogía orientada a la libre expresión del individuo, el ejercicio pleno de su libertad de pensamiento y sin lugar para algún atisbo de miedo o inhibiciones ante el poder. De acuerdo con Moreira et al. (2023), la pedagogía crítica de Freire representa “un arma para enfrentar a la educación bancaria y transformarla a la idea de una educación liberadora” (p. 85).

Igualmente, se ha incorporado la filosofía experiencial de Larrosa (2003), la cual supone una actividad íntima e interna en el sujeto que, al ser trastocado por ella, deriva en la transformación de sí mismo. A este respecto, resulta poderosamente llamativa la interpretación de Larrosa en la que señala:

La experiencia es un acontecimiento que nos ocurre, que pasa por el orden de lo espiritual, lo profundo; es algo externo al sujeto, pues no es premeditado ni está en su manejo, pero impacta profundamente al generar una formación, transformación, o incluso, deformación que altera y moldea al sujeto en constante aprendizaje (Medina, 2025, p. 122).

A esta visión particular de la experiencia, se añade la interpretación hermenéutica de Gadamer (1999), entendiéndola como “un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación, sino que de ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable” (p. 428). Los autores antes mencionados son fundamentales, ya que sitúan el acontecimiento y el encuentro

con el otro como elementos que fracturan o resquebrajan la lógica de la transmisión uniforme.

Para Medina (2025), un mismo suceso puede dar lugar a diferentes experiencias, vivencias y reacciones; sin embargo, señala una necesidad de apertura a lo inesperado, lo que es elemental para el desarrollo y evolución de éstas, y que eventualmente implicaría una invitación a la reflexión sobre cómo las experiencias no previstas pueden brindar a los sujetos horizontes renovados y diversas perspectivas.

Por otro lado, el Panóptico de Bentham (1748-1832), explicado en su obra *Panóptico o la casa de inspección*, publicada originalmente en 1787 y en la que se basó Foucault (2009) para desarrollar su propia noción panóptica en *Vigilar y Castigar*, describe un diagrama cuyo principio es tan simple como inquietante. Se trata de hacer del individuo objeto de visibilidad constante, sin que él pueda constatar si está siendo observado o no, para que de esa manera sea el mismo individuo quien internalice dicha vigilancia y sea él mismo quien se convierta en agente hacedor de su propia disciplina (Bentham, 2026).

De acuerdo con Foucault (2009), el panóptico es un sistema de disciplina que transforma la manera en la que se ejerce la autoridad, y en la que mediante la visibilidad asimétrica se busca enderezar y normalizar la conducta del individuo para hacerlo útil. Entonces, el *panóptico invertido* trastoca la lógica benthamiana al permitir que el sujeto observado también sea visto por las masas, la vigilancia se democratiza radical-

mente y se transforma en un escudo de defensa mutua que resguarda la dignidad humana (Acosta, 2025).

El pensamiento complejo de Morin (1999), entendido como un proceso de reflexión detenida y profunda de la información obtenida con la finalidad de formar y sostener una opinión bien fundamentada. También, el pensamiento complejo abarca desde dilemas profundos hasta asuntos cotidianos, tales como la incertidumbre sobre el destino de la humanidad, las crisis sociales que emergen con cada época y la manera en que una educación de calidad puede ofrecer soluciones eficaces a estas problemáticas, igualmente describe que posee la notable cualidad de cuestionar las verdades absolutas; en lugar de dar un hecho por sentado, impulsa la búsqueda de alternativas y la evaluación rigurosa de la veracidad de lo percibido (Montagud, 2026).

Esta concepción desde Morin (1999) permite actuar como el eje integrador que garantiza articular el elemento político, lo subjetivo y lo pedagógico, y juntos, este conglomerado de referentes descritos brinda la base necesaria para plantear de manera abierta y explícita una crítica a la escuela contemporánea y también formular una propuesta orientada a su refundación ética y estética que rescate la vivencia como núcleo fundamental de una escuela centrada en la diferencia.

Metodología

La metodología aplicada corresponde a un enfoque cualitativo y la her-

menéutica-filosófica, bajo diseño documental crítico (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), consistiendo en un recorrido que engrana la arqueología del saber, las tecnologías del yo y el pensamiento complejo de Morin, en mancomunada con los aportes de Freire, Giroux, Larrosa y otros referentes de la pedagogía crítica.

La relevancia de este análisis rebasa las fronteras académicas, ya que, en un mundo caracterizado por los avances de la tecnología, la saturación y abundancia de desinformación y la cada vez más urgente necesidad de ciudadanos que puedan habitar la complejidad global, la interrogante por el modelo de sujeto que forma la institución escolar es eminentemente política. Tal como describen Achinstein y Athanases (2005), los sistemas educativos que no plantean críticamente sus estructuras de poder están encaminados a reproducir las desigualdades que dicen combatir.

Este texto se constituye en cuatro apartados específicos: (1) la discusión metodológica que conduce el estudio; (2) desnudar el panóptico escolar y sus efectos sobre la subjetividad; (3) la propuesta ética y estética de las tecnologías del yo y la lectura crítica entendida como práctica de resistencia; y (4) las reflexiones finales que se orientan hacia una remodelación de la escuela como lugar de autocreación y de tierra fértil para el cultivo de la ciudadanía cosmopolita.

En relación con orden metodológico, ha sido asumido el hermenéutico-filosófico con diseño documental crítico. Esta elección implica navegar en una tensión productiva entre Hans-Georg Gadamer

(1999) y la analítica de Foucault (1988). Si bien es cierto que Foucault (1988) rechaza la hermenéutica tradicional al considerarla una búsqueda de sentidos profundos o verdades universales que ocultan mecanismos de poder, esta investigación resuelve dicha tensión mediante una hermenéutica de la sospecha. En ella la comprensión alude a un acontecimiento que se origina en la *fusión de horizontes*, donde el intérprete, sabiendo las estructuras de poder que lo atraviesan, dialoga con la tradición para crear fisuras y generar nuevas posibilidades de comprender y accionar pedagógicamente.

Para ello, la idea foucaultiana de la *caja de herramientas* resulta primordialmente oportuna. En ellas Foucault (1988) manifiesta su desdén hacia el sistema filosófico cerrado, en procura de términos que sirvan como entidades de análisis concreto: arqueología, genealogía, dispositivo, poder-saber, tecnologías del yo; estas herramientas se ensayan, se ajustan, se combinan con otras según lo amerite el problema. En este texto, se realiza una mezcla con los conceptos de *experiencia* de Larrosa (2003), re-existencia de Walsh (2013), *pensamiento complejo* de Morin (1994) y *praxis* de Freire (1970) para construir un andamiaje analítico que sea, a la vez, crítico y propositivo en relación a la singularidad del sujeto.

Asimismo, el análisis ocurre en tres etapas dialécticas: la de deconstrucción, orientada a identificar los mecanismos de poder en la escuela; la etapa de reconstrucción, en la que se busca articular una propuesta ética alternativa; y

la de proyección, en la que se pretende delinear las implicaciones para la práctica pedagógica concreta. Esta metodología valora abiertamente su carácter situado, ya que escribe desde y sobre una experiencia latinoamericana particular, sin dejar de lado la pretensión de universalidad que toda reflexión filosófica amerita.

Resultados y Discusión

Desnaturalización del Control: el Panóptico Escolar y la Arqueología de lo Dado

La noción panóptica descrita como aquella que procura generar en el individuo la certeza de ser observado y vigilado, y que por lo tanto ello conduce a procesos internos del sujeto orientados a reconfigurar su ser y su conducta. Esta internalización, como sugiere Gimeno (2025), implica que el oprimido aloja en su propia subjetividad la lógica del opresor, derivándose así mismo en el primer vigilante de su propia conducta, reproduciendo las jerarquías que lo subordinan.

Siendo así, ¿quién observa en la escuela entonces y quién resulta ser observado? Lo cierto es que, de funcionar eficientemente el sistema, no hay necesidad de un vigilante externo, pues quien es vigilado se convierte él mismo en su guardián. A esto Foucault lo llama *efecto del panóptico*, para referirse a que de esta manera se da lugar al tipo más puro de dominación, pues la interioridad del individuo ha sido colonizada sin que sean necesarias la aplicación externa de acciones coercitivas en sí.

Resulta llamativo como la escuela contemporánea, lejos de abandonar la dinámica panóptica, ha operado bajo una sofisticada reconfiguración de su mecanismo de acción. Si bien la disposición tradicional de pupitres en filas permanece como sedimento arquitectónico, han surgido nuevas pedagogías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el trabajo colaborativo, que han procurado desplazar la vigilancia vertical y en su lugar instaurar una de carácter horizontal y bidireccional entre pares, diluyendo el control en la dinámica grupal establecida.

Esta metamorfosis se intensifica con la integración en los espacios educativos de tecnologías digitales e inteligencia artificial; en los entornos de clases en línea y aplicaciones o plataformas educativas, la vigilia del docente se desmaterializa en el rastreo de datos y monitoreo de algoritmos, brindando una visibilidad completa, que no depende ya de un escritorio elevado sino de la transparencia del tráfico digital.

Igualmente, esta lógica se ve reflejada en los horarios escolares caracterizados por su regulación y fragmentación del tiempo traducido en la jornada escolar que se hibrida con la hiperconectividad, exigiendo del estudiante una constante regulación de su propia productividad. Asimismo, como señala Anamelechi (2025), el control del cuerpo se refleja en la inamovilidad del pupitre, pero también en la estandarización de la actitud, la motivación y el rendimiento académico medidos con el uso frecuente de métricas de desempeño, en las que el alumno internaliza la mirada

del poder como un mandato de superación perpetuo en procura del perfeccionamiento continuo.

Por otro lado, el examen ocupa en este apartado un lugar protagónico y revelador, ya que Foucault (2009) lo describe como un *ritual político* que combina tres funciones: la vigilancia, expresada en el docente que observa y evalúa al estudiante; la normalización, asumida como el resultado del examen que tacha al estudiante en relación con la norma del *buen alumno*; y la documentación, referida al expediente académico que perpetúa esta posición. La calificación es, entonces, un enunciado de poder que clasifica, jerarquiza e identifica.

Los sistemas de evaluación actuales han sofisticado la concepción panóptica mediante métricas estandarizadas y rankings internacionales que suelen poner una norma inflexible, existen matices que permiten evitar generalizar en este aspecto y asumir al campo evaluativo como un bloque monolítico, pues en el interior de las instituciones educativas surgen tensiones y prácticas que se encaminan a subvertir tal control; herramientas como las rúbricas formativas, la autoevaluación, y la coevaluación emergen como momentos de resistencia que, al brindar el protagonismo al sujeto, fomentan la interpelación a la norma y, en consecuencia, el desplazamiento del poder hacia procesos de profunda reflexión, logrando así forjar un atisbo de desafío a la mirada externa y punitiva.

La *arqueología del saber* (Foucault, 2002) brinda el complemento epistémico de esta crítica, pues si la genealogía pregunta *¿cómo llegó a ser lo*

que es?, interroga *¿qué condiciones posibilitan que se piense y se diga lo que se piensa y se dice?* Aplicándola al currículum escolar, la arqueología revela que los contenidos escogidos son una selección históricamente contingente que responde a intereses bien particulares. En ese sentido, Apple (1993) lo describe como *el conocimiento oficial* que se impone en las escuelas, el cual es siempre el conocimiento de alguien, producido desde algún sitio, al servicio de ciertos proyectos de poder. Entonces, la pregunta *¿por qué este currículo y no otro?* se responde desde el ámbito político, y hacerla en voz alta en el aula es ya un gesto de lectura crítica, el primero y quizás el más necesario.

La consecuencia que más preocupa de esta lógica disciplinaria es la anulación sistemática de la *singularidad*. El sistema panóptico escolar produce estudiantes que han aprendido a no ser demasiado diferentes, a no preguntar demasiado, ni a cuestionar, a no pensar muy lejos de lo que se espera de ellos, estudiantes uniformados en su forma de pensar en detrimento de la posibilidad fortalecer y robustecer su propia individualidad. Bourdieu y Passeron (1977) describieron este proceso como *violencia simbólica*, es decir, la imposición de significaciones como legítimas, encubriendo las relaciones de fuerza que las sostienen.

A diferencia de la tesis de la reproducción, en la que el poder actúa mediante el ocultamiento de una dominación preexistente, Foucault señala que el poder opera de forma productiva y manifiesta. Bajo esta perspectiva, el poder

constituye activamente la realidad y los sujetos a través de regímenes de verdad y dispositivos de saber. De tal manera que, la escuela no solo enmascara una violencia, sino que despliega una tecnología de poder abierta que organiza los cuerpos, produce discursos y opera por una eficacia técnica y estratégica que se visibiliza en cada práctica institucional.

Ética y Estética: las Tecnologías del yo y la Conformación de la Ciudadanía Cosmopolita

En sus obras, *El uso de los placeres*, Foucault (2003) y *Tecnologías del yo*, Foucault (1990), el autor desplaza el análisis desde el poder que se ejerce sobre los sujetos hacia las prácticas mediante las cuales son ellos quienes se constituyen a sí mismos. De acuerdo con su visión, *las tecnologías del yo* son los procedimientos reflexivos que el individuo aplica sobre sus propias acciones, pensamientos y modos de ser para transformarse y alcanzar ciertos estados de existencia. Entonces, ¿puede el sujeto gobernarse a sí mismo sin haber aprendido a cuestionarse a sí mismo? Esta interrogante del autor es también de carácter pedagógico, pues sugiere que la autonomía se enseña a través del ejercicio reflexivo continuo. Son concebidas como técnicas de autoliberación, marcando así el camino hacia lo que Foucault (1990, 2003) denomina una *estética de la existencia*.

Esta propuesta ética tiene implicaciones pedagógicas de largo alcance, pues, como sabemos que la escuela panóptica produce sujetos que se conforman a una norma exteriormente impuesta, entonces, una pedagogía de las tecnolo-

gías del yo generaría sujetos capaces de darse a sí mismos sus propias directrices a través de la reflexión crítica, la experimentación y la autocreación, individuos capaces de “ganarse a sí mismos, cultivarse y autogobernarse” (Domínguez & Velásquez, 2023, p. 205).

Ese es el punto diferencial entre la obediencia y la autonomía, entre la reproducción y la invención o entre una existencia sujeta y otra que se ejerce en libertad. Y esta diferencia, como señaló Kant (2004) con su imperativo del *sapere aude*, es precisamente la que define la *mayoría de edad* del individuo como ser pensante. No obstante, es preciso distinguir sus matices: mientras que en términos kantianos la autonomía se asume como una conquista de la mayoría de edad basada en leyes universales de la razón, para Foucault la libertad no implica el abandono de un estado de minusvalía preexistente. Más bien, se concibe como un ejercicio de resistencia que se actualiza en cada contexto.

Así, la autonomía foucaultiana se constituye como una práctica de libertad ejercida en las fronteras de los dispositivos disciplinarios, un reconocimiento de que el sujeto, aunque nunca está fuera de las relaciones de poder, conserva siempre la capacidad de reconfigurarlas. Frente a la mirada clasificatoria del panóptico moderno, surge la necesidad de reivindicar “una episteme que busque habilitar la pluralidad como riqueza y que construya saberes desde el diálogo, la afectividad y la legitimidad del otro” (Alvillar Polanco, 2025, p. 78).

De tal modo que, para que esta ética de la autoinvención sea pedagógi-

camente aplicable, amerita articularse con la noción de experiencia que Larrosa (2003) ha desarrollado en su obra *La experiencia de la lectura*, en la cual el autor magistralmente logra establecer diferencia entre el *pasar cosas*, aludiendo a la simple acumulación de información que caracteriza a la escuela bancaria, y la experiencia genuina que señala es *lo que nos pasa*, lo que nos afecta y nos transforma.

La experiencia, entendiéndola en palabras de Larrosa (2003), se puede propiciar, crear las condiciones para que pueda acontecer; es así como una escuela que produce experiencias genuinas es una que tolera la imprevisibilidad, la lentitud, el silencio y la digresión, todas ellas prácticas incendiarias en el contexto de una institución obsesionada con la eficiencia y los resultados medibles. En este orden de ideas, la lectura crítica es entendida entonces, como una práctica experiencial que cuestiona tanto al lector como al texto.

La armoniosa articulación entre Foucault (1990, 2003) y Larrosa (2003) marca un horizonte hacia lo que podríamos denominar *pedagogía de la singularidad*, que osadamente describiríamos como aquella práctica educativa encaminada a crear las condiciones para que cada individuo se transforme integralmente y haga de sí mismo la versión refinada que pueda y quiera ser. A este reconocimiento y valorización de la subjetividad es al que refiere Bakhtin (1981), al describirla como profundamente dialógica, pues su significancia radica en el encuentro con el otro, en lo diferente, en la escucha de la palabra ajena.

La pedagogía de la singularidad procura evidenciar y revalorizar la irrepetible y única manera en la que cada ser constituye su relación con los otros y con el mundo. Ante ello, cabe preguntarse, ¿concibo el ser autocreativo como la forma más elemental de ser verdaderamente libre? Responder negativamente a esta pregunta implicaría un reconocimiento tácito a la conformidad y adoctrinamiento, que en esencia representa un acto de poder.

Ese marcado énfasis en la singularidad se entrelaza naturalmente con la propuesta de una ciudadanía cosmopolita fundamentada en la identidad terrenal; Morin (1999), en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, se aventura a reflexionar en que el reto prioritario de las instituciones educativas actuales es el de formar a los individuos para desenvolverse en la complejidad, aprendiendo a pensar *en* ella y *desde* ella, privilegiando el papel de la incertidumbre, la diversidad y las dicotomías como elementos fundamentales y estructurales de todo saber, se trata de hacer de los espacios educativos lugares donde “se viva la diversidad” (Gómez-Gómez, 2023, p. 40). En este aspecto, Walsh (2013) aporta una dimensión política elemental al distinguir la diversidad funcional de la interculturalidad crítica. Para ella, es necesario construir una pedagogía que interpele las estructuras coloniales de poder que aún jerarquizan qué saberes y qué ciudadanos son legítimos.

Según Morin (1999), formar para la complejidad implica una ruptura con el pensamiento fraccionado y reduccio-

nista que ha caracterizado a la modernidad. Desde una óptica foucaultiana, la complejidad puede entenderse como una resistencia a la normalización; mientras que el dispositivo escolar persigue la simplificación y categorización del sujeto para gobernarlo, la pedagogía de Morín privilegia la incertidumbre y las dicotomías como herramientas de desujeción.

Mientras Morín (1999) apuesta por la complejidad y Foucault (1990, 2003) por la desujeción, Walsh (2013) se extrema al proponer la pedagogía decolonial en la que sostiene que la autonomía, más que un ejercicio de libertad individual, implica un proceso colectivo de agrietamiento de las estructuras impuestas. De esta manera, la ciudadanía cosmopolita se estructura como un proyecto de resistencia orientado a transformar lo educativo desde el pensamiento propio y la justicia epistémica, en donde “se torna condición para la comprensión y emancipación el historizar sobre los mecanismos de dominación y de cómo nosotros mismos somos reproductores de lógicas opresivas sobre otros” (Gimeno, 2025, p. 144).

Así, hacer de los espacios escolares lugares para vivir la diversidad se convierte entonces en una meta humanista, una práctica política de estética de la existencia. Por consiguiente, la ciudadanía cosmopolita implica la capacidad de establecer un diálogo genuino con otras singularidades que se niegan a ser reducidas a entidades fijas o dóciles, reconociendo sus tradiciones culturales e históricas, sin que ello implique la negación de las propias. Esta concepción se

alinea con lo que Walsh (2013) describe como un proyecto de vida pedagógico, que es un esfuerzo por desaprender la sumisión ante la norma universitaria para aprender a construir alianzas entre diferentes maneras de ser y saber, garantizando que el diálogo cosmopolita sea un real ejercicio de liberación.

En ese caso, la lectura crítica puede constituirse en el ingrediente pedagógico oportuno para labrar este tipo de ciudadanía; es por ello resulta pertinente mencionar a Cassany (2006), quien ha señalado que leer críticamente significa comprender lo que el texto dice y también lo que no dice, quién lo dice, desde qué posición y con qué efectos. Esta *lectura contra el texto* hace del acto leer una práctica de autoformación y de resistencia epistémica. También, De Zubiría (2025) señala que “la lectura crítica nos protege contra el fanatismo, el dogmatismo y la manipulación” (p. 1), por lo que leer críticamente se constituye en un acto de defensa ante voces populistas que ocasionalmente aparecen en nuestros países pretendiendo capturar mentes dóciles no acostumbradas a cuestionar, dudar y disentir.

Por otro lado, Freire (1970) ofrece el basamento político de esta propuesta en divulgada publicación *Pedagogía del Oprimido*, en ella afirma que la educación es siempre un acto de conocimiento en el que profesores y estudiantes se confrontan con la realidad en procura de su transformación; sin embargo, desde una perspectiva foucaultiana este acto de conocimiento se trata del establecimiento de una lucha dentro del régimen de verdad particular.

Asimismo, en *Pedagogía de la Autonomía*, Freire (1997) añade que la enseñanza amerita el reconocimiento de la identidad cultural del educando, su historia y su forma de estar en el mundo. La lectura crítica, al incluir textos culturalmente relevantes para los estudiantes y al promover el debate de ideas sobre las realidades que les son propias, hace que el acto de leer y el acto de existir dejen de ser entidades separadas y se configuren en una sola praxis, haciendo de la lectura crítica una práctica de libertad o, en palabras de Foucault (1990, 2003), una tecnología de sí en la que el aula de clases deja de ser un espacio de instrucción para transformarse en un lugar de resistencia donde se cuestionan los discursos que moldean la forma de ser y estar en el mundo. De esta manera, el hecho de incluir textos culturalmente relevantes unifica el acto de leer con el de existir y, también, permite al estudiante descifrar como el poder atraviesa su propia subjetividad, haciendo de la lectura una praxis que reta las estructuras de dominación externas y las ya internalizadas.

En este sentido, Giroux (1990) complementa esta particular perspectiva al plantear que los docentes asuman el rol de *intelectuales transformadores*, denominándolos como agentes culturales que usan el espacio escolar de clases para interrogar las relaciones de poder y construir una cultura libre y democrática. Esta labor, desde la óptica de Foucault (1990, 2003), implica reconocer a la escuela como territorio no neutral, como un dispositivo de vigilancia y normalización donde el poder y el saber son inseparables. Entonces, para lograr dicha configuración libre y democrática,

el docente debe procurar la desarticulación de las tecnologías de poder que actúan en el aula, transformando así este nicho en un lugar de resistencia frente a la docilidad de los cuerpos y la mente.

A este respecto, Nussbaum (2010) argumenta que las humanidades; es decir, la literatura, la filosofía, el arte, son indispensables para cultivar la *imaginación narrativa* que permite a los ciudadanos ponerse en el lugar de los otros y comprender la complejidad de sus situaciones; Rodríguez (2025) reflexiona en el hecho de que “hemos preparado a los ciudadanos para producir, pero no para vivir. Les hemos preparado para competir, pero no para conversar” (p. 1), destacando así la apremiante necesidad de fomentar el pensamiento crítico en las aulas de clases.

Bajo la concepción foucaultiana, esta siembra de las humanidades va más allá de un enriquecimiento cultural, se constituye en una forma de estética de la existencia y una práctica genuina de la libertad. Al integrar la literatura y las artes, la escuela deja de ser una maquinaria de producción de competencias técnicas, y se convierte en un espacio donde el estudiante puede narrarse a sí mismo de formas diversas.

La escuela que abandona las humanidades en favor de las competencias técnicas empobrece culturalmente y suprime las condiciones de posibilidad de la democracia; por lo tanto, la defensa que hace Nussbaum de las artes, la literatura y la filosofía y el rol político asignado por Giroux, confluyen en la necesidad subvertir la función estrictamente disciplinaria de la educación, permiti-

tiendo el surgimiento de la democracia como una posibilidad de subjetivación crítica.

La Escuela Como Obra de Arte Ética y Estética: Hacia una Pedagogía de la Emergencia

Si la escuela con disposición panóptica tiende a funcionar a modo de maquinaria de normalización, un análisis a la obra foucaultiana recuerda que donde hay poder hay resistencia. La escuela que se propone como alternativa es una diferente, es una basada en la pedagogía de la emergencia que brota en las grietas del propio dispositivo. Se trata de la constitución de un laboratorio ético y estético en el que la principal actividad es la de propiciar las condiciones para que cada subjetividad pueda emerger en su forma propia e irrepetible. *¿Cuál es la real diferencia entre una escuela que meramente forma y una que libera?* La respuesta reside en cómo la institución maneja la capacidad de transitar desde la vigilancia hacia el cuidado de sí; esto implica, de acuerdo con Foucault (1990, 2003), la potestad del sujeto de realizar un trabajo reflexivo sobre sí mismo para articularse como un individuo ético y libre, capaz de resistir las maneras de subjetivación impuestas.

Esa escuela liberadora asume el riesgo de no saber de antemano qué forma tomará cada vida, lo que no implica una renuncia a la dirección pedagógica, pues el docente sigue siendo un guía y provocador en el aula escolar, más bien representa una renuncia al control totalitario de los resultados y el maestro propicia las condiciones para que la singularidad emerja.

La idea de mirar la vida como *obra de arte* (Foucault, 1990) es una tesis filosófica sobre la naturaleza del sujeto y de la libertad, refiriendo que el sujeto es asumido como un proceso continuo de autoconstitución, que prioriza las cualidades creativas del individuo. Esta es la tarea que el autor asigna a las tecnologías del yo, la transformación constante y reflexiva de sí mismo.

En el espacio escolar, esta ética de la autoinvención se traduce en lo que antes se llamó una *pedagogía de la emergencia*, asumiéndola como una práctica que no planifica o reglamenta de antemano qué debe emerger, sino que crea las condiciones para que algo auténticamente nuevo y singular pueda aparecer. Esto por supuesto implica, en primer lugar, la valoración de la divergencia como medio pedagógico y no como problema a ser corregido. Pinar (2004), desde la reconceptualización del currículo, ha señalado el concepto de *currere* para designar la forma verbal de éste y argumentar que el aprendizaje es siempre un proceso vivido en primera persona, un viaje existencial que no puede ser predeterminado sin traicionar su naturaleza más íntima. La lectura crítica, hecha desde esta perspectiva, es una manera privilegiada de *currere*, en consecuencia, cada encuentro con un libro es también un encuentro con uno mismo, un espacio de tiempo para preguntarse quién se es y quién se quiere ser.

En segundo lugar, una pedagogía de la emergencia exige la reconfiguración del tiempo escolar. La escuela panóptica es una institución del tiempo

cronometrado: cada minuto está asignado, cada actividad tiene su duración preestablecida, el silencio improductivo es un lujo no permitido y en relación a ello, Larrosa (2003) ha señalado que la experiencia verdadera requiere de una temporalidad distinta: la lentitud que facilita la contemplación, la pausa que posibilita la pregunta, el tiempo libre que no está dirigido hacia ningún resultado predeterminado. Simons y Masschelein (2014) han ahondado en esta idea al proponer que la *scholé*, el tiempo libre de la escuela, es precisamente el recurso más rebelde de la educación de cara a las demandas de productividad inmediata, es el espacio en el que algo puede acontecer porque no está destinado a producir nada especial. Sin tiempo para experimentar, la escuela produce información, pero no real aprendizaje; acumula apuntes y no cultiva sabiduría.

En tercer lugar, la pedagogía de la emergencia necesita una reconsideración de la relación docente-estudiante. Freire (1994) propuso la idea del *diálogo* como el fundamento de toda pedagogía liberadora, el diálogo entendido como técnica de encuentro horizontal entre seres que se reconocen mutuamente en su dignidad y en su diferencia. En relación a ello, Hooks (1994) añade que este diálogo únicamente es posible cuando el aula de clases se convierte en un espacio de pertenencia, es decir, un lugar donde todos los presentes se sienten lo suficientemente seguros como para permitirse ser vulnerables, para no saber, para preguntarse a sí y a los otros.

La lectura crítica en comunidad, el círculo de lectores que leen juntos,

que comparten sus interpretaciones y sus inquietudes e interrogantes, que se descubren en las páginas de un texto que les conversa sobre su propia experiencia, es quizás la forma más natural y original de construir este tipo de espacio. López Gálvez (2025), señala que “no hay mayor acto de resistencia que desenterrar la pregunta, abrir grietas en los discursos monolíticos y permitir que los argumentos ajenos tambaleen” (p. 1). Por tanto, fomentar la suspicacia y la autoridad para cuestionar y preguntar en clases son elementos fundamentales para hacer de los espacios educativos lugares en los que se aprende a interpretar e interpelar lo dado, procurando naturalizar el ejercicio crítico y de discernimiento que eventualmente se traduce en praxis del pensamiento libre (López Gálvez, 2025).

Es necesario admitir que, lograr la confluencia de esta propuesta con las realidades propias del sistema educativo latinoamericano exige una porción de lo que podría llamarse *realismo esperanzador*, es decir, la capacidad de mantener la tirantez entre la crítica radical de lo existente y la apuesta práctica por lo posible. En nuestra región es una realidad la escasez de recursos, la rigidez e inflexibilidad de los currículos, la formación docente en nuestras universidades ha resultado ser un reto en satisfacer las demandas. Y, a pesar de todas esas barreras, existen docentes que hacen de sus aulas espacios de pensamiento, en los que encuentran en una pregunta o en una noticia del acontecer diario ampliamente difundida el detonante de una reflexión con el potencial de transformar.

Superar el panóptico escolar no implica la instauración de un vacío institucional, sino transitar hacia una heterarquía responsable donde el orden no provenga de la dominación, sino del acuerdo. En esta propuesta, la estructura escolar se convierte en un soporte flexible, y esto amerita la reconfiguración del gobierno escolar mediante consejos de aula y la conformación de comités de convivencia donde las normas no sean imposiciones externas, sino productos de pactos éticos revisables. Al transformar la obediencia en autonomía participativa, la institución garantiza un entorno confiable y seguro que no asfixia la singularidad y proporciona el sustrato necesario para que ésta emerja (Salas, 2025).

Bajo esta panorámica, la evaluación y el currículo se desprenden de su acción normalizadora y adoptan una naturaleza dialógica. Así, la escuela no abandona la valoración del aprendizaje, pero sustituye el examen estandarizado por el uso de portafolios y círculos de reflexión que den cuenta del proceso de *currere* o del viaje existencial del estudiante. Igualmente, el currículo se adecúa en torno a núcleos temáticos o proyectos que respetan los requerimientos del sistema educativo y, a la vez, reserva espacios sustanciales para la investigación autónoma. Este andamiaje curricular permite dar cumplimiento a la formalidad institucional mientras se resguarda el derecho del estudiante a explorar sus propias vías de saber.

Por otro lado, la disposición física y temporal de la escuela se ve trastocada

al pasar del aula como celda para favorecer la mirada unidireccional del docente a ambientes multifuncionales que invitan al reconocimiento mutuo y al trabajo colaborativo. Del mismo modo, el manejo del tiempo se aleja del cronómetro para recuperar la *scholé* o tiempo libre, permitiendo que la pausa y contemplación tengan lugar en la jornada escolar. Esta diagramación espacial y temporal hace de la escuela un laboratorio de la estética de la existencia, donde el silencio para reflexionar y la pregunta son tan valorados como la producción de resultados.

La verdadera potencia de una pedagogía de la emergencia recae en la demostración de que es posible sostener una escuela fuerte en su acompañamiento, pero ligera en su control. La institucionalidad de la emergencia brinda un modelo ejecutable donde la dirección se refina para evitar que la libertad termine siendo abandonada en los espacios escolares. Al crear formas de organización que den cuerpo a estos ideales, la escuela deja de ser un dispositivo de sujeción y se transforma en un espacio de posibilidad, donde el límite es el horizonte que permite a cada estudiante narrarse y construirse a sí mismo.

Conclusiones

El recorrido filosófico y pedagógico emprendido en este escrito permite concluir que la refundación ética de la escuela consiste en la instauración de una resistencia creativa dentro de sus propios dispositivos. La escuela se manifiesta como un espacio paradójico: una institución disciplinaria que, al mismo

tiempo, ofrece las herramientas para su propia crítica. En este sentido, si nos preguntamos qué es la escuela en ausencia del panóptico, la respuesta es la emergencia de una estética de la existencia en la que el sujeto se constituye a través de prácticas de libertad situadas.

La desfiguración del panóptico escolar se consolida como un accionar filosófico-político que trasciende la administración curricular. Al aplicar la arqueología y la genealogía al aula, la relación con el saber se transforma en una *parresía*; es decir, una práctica donde docentes y estudiantes cuestionan los regímenes de verdad impuestos. De este modo, la escuela que libera se redefine desde la visión foucaultiana como aquella que sustituye la moral de la obediencia por una ética del cuidado de sí. En esta transición, la singularidad es un efecto de poder que debe ser activamente reclamado y recreado por los propios actores educativos frente a las tecnologías de normalización.

La lectura crítica, realizada en clases como práctica hermenéutica, ética y estética, funciona como el instrumento pedagógico que unifica la crítica del poder con la autoformación. Leer textos críticamente desentrañando las relaciones de poder que los produjeron, conectándolos con la experiencia propia, sometiéndolos a la confrontación con otras perspectivas, es una forma de ejercer en la escuela la tecnología del yo a la que la idea foucaultiana hacía referencia, permitiendo así el distanciamiento de identidades asignadas por la institución. Esta práctica fomenta una transformación constante y reflexiva de la propia sub-

jetividad, convirtiendo el acto de leer en una forma de resistencia contra la uniformidad del pensamiento.

El enfoque planteado en este trabajo corre el riesgo de ser percibido como una heterotopía difícil de escalar en sistemas educativos caracterizados por la precariedad de material y la rigidez burocrática de América Latina. Se anticipa la crítica al utopismo aclarando que la pedagogía de la emergencia no pretende la abolición inmediata de la institución escolar, procura la creación de espacios de juego y grietas dentro del sistema. La apuesta es por una libertad agónica, es decir, una permanente lucha contra los estados de dominación, en lugar de una libertad absoluta, que es incompatible con la visión foucaultiana.

Se requiere indagar cómo las nuevas tecnologías digitales y la inteligencia artificial reconfiguran el panóptico hacia otras formas de vigilancia, y qué nuevas tecnologías del yo están emergiendo en la escuela post-disciplinaria. El horizonte se configura como una apuesta estratégica con la convicción de que, si bien la escuela reproduce diagramas de poder, se constituye también como el lugar donde podemos aprender a no ser gobernados como tal. Entonces, ¿qué actos mínimos de libertad estamos dispuestos a ejercer hoy en el aula?

Cada pedagogía orientada a ser crítica necesita habitar la tensión entre lo que es y lo que podría ser, entre el análisis genealógico de las condiciones de opresión y la apuesta por prácticas de libertad situadas. Como sugirió Freire (1994), la esperanza es una necesidad ontológica de quien se reconoce en pro-

ceso de búsqueda. En la escuela esta esperanza se traduce en la creación de condiciones para que lo diferente sea reconocido y donde cada existencia pueda constituirse como *una obra de arte en constante construcción*. Entonces, se trata de transformar la escuela de un espacio donde se aprende a obedecer y convertirse en laboratorio donde se aprende a existir. Este escrito se erige como una invitación a que cada estudiante, docente y comunidad escolar responda a este desafío no desde el discurso, sino desde la micropolítica de su práctica diaria.

Referencias

- Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (Eds.). (2005). *Mentors in the making: Developing new leaders for new teachers* [Mentores en ciernes: Desarrollando nuevos líderes para nuevos maestros]. Teachers College Press.
- Acosta, O. (28 de septiembre de 2025). La reclusión del derecho y la libertad: hacia un panóptico invertido. *Tantuyo*. <https://www.tantuyo.org/pensamientos-y-debates/futuros-propositivistas/la-reclusion-del-derecho-y-la-libertad-hacia-un-panoptico-invertido/>
- Alvillar Polanco, E. (2025). La interculturalidad como principio epistémico. Construccionalidad del ser, hacer y trascender lo humano socio diverso en la pluralidad cultural. *Revista Perspectivas*, 14(27), 73-86.

<https://perspectivas.une-rmb.web.ve/index.php/Perspectivas/article/view/505/765>

- Anamelechi, C. (2025). A vigilância invisível: uma análise crítica do panoptismo em Foucault [Vigilância invisível: un análisis crítico del panoptismo en Foucault]. *Revista Científica ACERTTE*, 5(6), 1-9.
<https://acertte.org/acertte/article/view/247/199>
- Apple, M. W. (1993). *El conocimiento oficial: La educación democrática en una era conservadora*. Paidós.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.) [La imaginación dialógica: Cuatro ensayos]. University of Texas Press.
- Bentham, J. (2026). *Panopticon; or, the Inspection-House*. [Panóptico o la casa de inspección]. Wikisource (Obra original publicada en 1787).
https://en.wikisource.org/wiki/Panopticon_or_the_Inspection-House
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- De Zubiría, J. (25 de febrero de 2025). *¿Qué es leer de manera crítica?*
<https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/que-es-leer-de-manera-critica/>
- Domínguez, H., & Velásquez, E. (2023). Las tecnologías del yo en el cuidado de sí: hacia la conquista de la libertad interior en el escenario público – político. *Revista de Filosofía UCSC*, 22(2), 187–215.
<https://revistas.ucsc.cl/index.php/revistafilosofia/article/view/1674>
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3–20.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (2002). *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2003). *El uso de los placeres. Historia de la sexualidad* (Vol. 2). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1984).
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores (Obra original publicada en 1975).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para*

la práctica educativa. Paz e Terra.

- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme. https://docs.google.com/file/d/0BzH20_Ds87woM3hSWjZId-HIzWVU/edit?pli=1&resourcekey=0-B39ZT8XyMtNMLqMtPjAIdg
- Gimeno, R. (2025). El opresor en el oprimido. *Revista Perspectivas*, 13(25), 140-148. <https://perspectivas.une-rmb.web.ve/index.php/Perspectivas/article/view/469/698>
- Giroux, H. A. (1990). *Los docentes como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gómez-Gómez, M. I. (2023). De la homogeneidad a la diversidad en la escuela. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(1), 37-42. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.368>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom* [Enseñar a transgredir: La educación como práctica de libertad]. Routledge.
- Kant, I. (2004). ¿Qué es la Ilustración? En *Filosofía de la Historia* (pp. 25–38). FCE. (Obra original publicada en 1784).
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- López Gálvez, I. (12 de agosto de 2025). Recuperar la pregunta. *Zenda*. <https://www.zendalibros.com/recuperar-la-pregunta/>
- Medina, L. (2025). La experiencia en la perspectiva de Gadamer y Larrosa en la formación del sujeto. *Revista Textos*, (29) 121-130. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/textos/article/view/9418>
- Montagud, N. (22 de enero de 2026). La teoría del pensamiento complejo de Edgar Morín. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-pensamiento-complejo-edgar-morin>
- Moreira, S., Monroy, A., & Ceballos, L. (2023). Fundamentos filosóficos de la pedagogía crítica de Paulo Freire. *Alternancia*, 5(9), 77-87. <https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/articulo/view/1105/2291>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia nece-*

sita de las humanidades. Katz Editores.

Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* [¿Qué es la teoría del currículo?]. Lawrence Erlbaum Associates.

Rodríguez, F. (06 de abril de 2025). *El agujero educativo de la economía: no enseñamos a pensar, enseñamos a rendir.* <https://www.elmundo.es/economia/macroeconomia/2025/04/06/67eea85be4d4d84b178b4583.html>

Salas, R. (2025). La supervisión educa-

tiva como gerencia postconvencional: un enfoque heterárquico y autotélico. *Revista Perspectivas*, 13(25), 27-41.

<https://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/articulo/view/462/691>

Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Miño y Dávila.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* (Tomo I). Abya-Yala.

Declaración sobre Conflicto de Intereses

El autor declara no tener conflictos de intereses relacionados con la elaboración del presente trabajo.

Contribución de los Autores

Javier José Aguilera Carvajal: *Elaboración total (100%).*