



Apología pedagógica: aciertos y desaciertos entre educación, currículo y praxis docente

Jesús Pérez

Profesor: Geografía e Historia (UPEL-IPM). Maestría en Educación: Enseñanza de la Geohistoria. (UPEL-IPM). Profesor de Educación Integral en la Universidad de Oriente, Núcleo Sucre, Carúpano Estado Sucre, Venezuela. jesus_prof_udo@hotmail.com

Recibido: 07/10/2016 Aprobado: 02/12/2016

RESUMEN

Vehementemente la praxis pedagógica ha sido objeto de un constante replanteamiento tratando de acercarse hacia la más acertada dentro del quehacer educativo. En momentos actuales, la educación aún sigue siendo pensada y repensada por un largo grupos de autores a nivel mundial con algunos aciertos y desaciertos, pues, es toda una paradoja porque lo que parece correcto para uno, no lo parece para otro. En efecto, referente al tema de la praxis docente, algunas prácticas parecen carecer de vocación, por un lado, está la praxis docente ajustada a una pedagogía que va en pro de la reivindicación social del sujeto, por otro lado, los sistemas curriculares aun cuando en su constructo teórico sugiere la participación abierta y crítica-reflexiva del docente, mantiene matices de una práctica técnica-instrumental de la educación a través del control, lo que entra en contradicción con la lucha por una transformación educativa dirigida hacia la reivindicación social del sujeto. En tal sentido, este ensayo tiene como propósito, invitar a la continua crítica y reflexión de la dicotomía educativa que está presente en el sistema curricular, la educación y algunas prácticas docente.

Palabras clave: educación, pedagogía, vocación, praxis docente, currículo.

Pedagogical apology: accuracies and inaccuracies in relation to education, curriculum and teaching praxis

ABSTRACT

Deeply, the pedagogical praxis has constantly been related with the idea of strategy rethinking, in order to attach the most suitable one, in the educational fact. Nowadays, education is still being thought and rethought by a great circle of authors at a world level, which has involved some accuracies and inaccuracies, so; this becomes a paradox since what is seemed to be correct for many of them, it is not supposed to be correct for others. In fact, concerning to the educational praxis point, some teaching practices look like out of vocation. On the one hand, these teaching practices are seemed to be adapted to that pedagogical praxis which goes directed in favor of the subject social demands. On the other hand, curricular systems, even when they suggest the open-minded performance and reflexive critics of teachers in their theoretical construct, these curricular systems maintain shapes of technical-instrumental praxis about education, by means of control, which goes in contradiction in the fight for an educational transformation directed to the subject social demands. In such a sense, this essay has as a purpose to invite for promoting the constantly critics and reflections in relation to the educational dichotomy involved into the curricular system, education and some teaching practices.

Keywords: education, pedagogy, vocation, teaching praxis, curriculum.

Introducción

La educación comienza su desarrollo mostrando a lo largo de la historia, una diversidad de perspectivas en su modo de ponerla en práctica. La historia de la educación es tan extensa como la historia misma, este acto social se ha vislumbrado desde el hombre primitivo, hasta la actualidad. El acto de educar, se ciñe a lo largo de la historia por diversidad de contextos culturales, desde la educación primitiva por ejemplo; la cual carecía de maestros, instituciones escolares formalizadas o paradigmas disciplinarios, igual fungía el acto natural de educarse, educarse no para un empleo, sino educarse para la vida, para el convivir con sus semejantes, una educación que se ejecutaba como necesidad social, y no como una acción preconcebida, planeada, controlada, en otras palabras, la educación existía como

hecho social. Asimismo, otros sistemas de educación se constituían de acuerdo a la particularidad cultural que la regia, otro referente educativo, lo constituye la educación Griega, una educación basada en el pensamiento del hombre como ser social, espiritual, racional, su vocación se basaba en dotar al individuo de un carácter verdaderamente humano.

Por otro lado, desde la perspectiva del conocimiento formal e institucionalizado, se puede tomar como referencia a la transformación escolar que se suscita en la Revolución Industrial, donde a partir de allí, el concepto paradigmático de la educación, se volvió fragmentado, mecanizado, tecnicista, instrumentalista, donde el sistema capitalista se entretrejió en la educación para “preparar” mano de obra calificada. El educando pasó a ser de sujeto a un objeto inerte, coaccionado solo a obedecer y calificar según los criterios de este

paradigma educativo en la llamada “Nueva Escuela”.

En tal sentido, se vislumbra como la educación a lo largo de la historia ha sido adaptada a imagen y semejanza de quien la pretende concebir bajo una finitud particular. No obstante, vale destacar los grandes aportes de personajes como Paulo Freire, Jacques Rousseau, John Dewey, entre otros, quienes han hecho planteamientos crítico-reflexivos acerca de lo importante que es darle un verdadero valor humanístico al proceso de educar. En ese sentido, Morin (2000), en su libro “Los siete saberes necesarios a la educación del futuro” plantea la estrecha relación que debe haber entre la educación y el valor del sujeto como ser humano, cuando expresa: “La condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación” (p.19). La materialización de la educación en paradigmas disciplinarios, está descontextualizada de la educación para pensar, está preconcebida para obedecer, no por reivindicar una formación del libre criterio, de romper con la instrumentalización y mecanización de la educación, pues, los educandos son sujetos y no objetos que hay que programar.

En los marcos de las observaciones anteriores, vale destacar la acción panóptica de muchos docentes quienes se jactan a través de discursos retóricos a manera de manual, de cómo debería ser y funcionar la educación, en casos pregonan de una integración y relación directa con el educando y la comunidad, cuando muchos de ellos, solo emiten y tratan de erigir discursos desde la pulcritud de sus altas oficinas, las cuales se convierten en una especie de Búnker que resguarda solo la preocupación de crecer en títulos académicos desarticulados de manera total o parcial de una realidad social-comunitaria.

Asimismo, se plantea el tema de la vocación docente, que en efecto juega un papel fundamental en todo proceso de formación

educativa. Referente al tema de la praxis docente, equivalentemente suele prevalecer si los aciertos o desaciertos de las acciones pedagógicas están estrechamente relacionada al tema de la vocación docente, en torno a esto, cabe preguntar ¿Existe verdaderamente la vocación docente? ¿El docente nace con o sin vocación? O ¿Será acaso que los sistemas curriculares por su necesidad de control, establecen la sugestión vocacional del docente?

Entonces, partiendo desde la necesidad de control sobre el docente, como pretender inocular una educación participativa, crítica-reflexiva, democrática y con autonomía de criterio, si el mismo sistema congela la capacidad creativa del docente cuando impone en sus estatutos, lo que *debe* hacer el docente y *como* lo debe hacer. Desde la perspectiva de control que indudablemente los sistemas curriculares siempre pretenderán mantener sobre la praxis docente, es importante destacar que, estas inferencias pedagógicas como consecuencia, establecen un marco disciplinario basado en el ejercicio del poder. A propósito del ejercicio del poder dentro del campus de la pedagogía, Foucault (1996) argumenta:

La pedagogía se constituyó igualmente a partir de las adaptaciones mismas del niño a las tareas escolares, adaptaciones que, observadas y extraídas de su comportamiento, se convirtieron en seguida en leyes de funcionamiento de las instituciones y forma de poder ejercido sobre él (p.127).

A propósito de lo que plantea el autor antes citado, los sistemas curriculares pareciera siempre estar por encima de una comprensión ajustada desde la realidad del sujeto, en tanto que, se concibe al sujeto desde la necesidad laboral, es decir, se ajustan los currículos desde la necesidad económica del Estado. Entonces, ¿El docente tiene como función principal educar para aprender a convivir o sólo para aprender hacer? Dentro del contexto de una economía

globalizada, no se estaría considerando como tabú, que parte de la formación del educando, se constituya sobre un manejo de los conocimientos formales necesarios para emprender y subsanar la necesidad laboral que determinan el progreso económico de una nación.

En este sentido, no se trata de cosificar al sujeto como fuerza de trabajo, tampoco hacer de la pedagogía una práctica homogénea detenida en el adiestramiento del educando, sino dar cabida a la participación activa, crítica y reflexiva del educando como necesidad social del sujeto. En otras palabras, que la afectividad docente-educando no desaparezca ante esa necesidad de inculcar conocimiento formal requerida por el Estado, puesto que, la preparación mecánica de la mera transmisión y preocupación por dominar un conjunto de contenido, no garantiza la formación ciudadana, cultural, espiritual, sentimental y afectiva de los educandos. Desde esta perspectiva, Morin (2000) sostiene que:

El desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad, es decir de la curiosidad, de la pasión, que son, a su vez, de la competencia de la investigación filosófica o científica. La afectividad puede asfixiar el conocimiento pero también puede fortalecerlo. Existe una relación estrecha entre la inteligencia y la afectividad (p.24).

En virtud de lo planteado en la cita, el ejercicio de la educación está lleno de aciertos y desaciertos, esto por la herencia transmitida y reproducida a lo largo de la historia, una concebida desde la ilustración, otra por el capitalismo. En conclusión, pedagogía, pareciera que para algunos docentes es sinónimo de, instruir, controlar, dirigir, vigilar, corregir, dominar, manipular, imposición del yo (docente) sobre el “diminuto” *tú* (educando). Asimismo, pedagogía, para otros docentes es sinónimo de, reflexión, sentimiento, sentido de la vida, crítica, razón, intuición, afectividad,

problematización, respeto por el criterio propio, donde la finitud de educar radica en desarrollar al sujeto (educando) de adentro hacia afuera. Bajo estos dos escenarios, juega un papel fundamental los constructos teóricos de los currículos sobre la posible sugestión vocacional del docente, en tanto que, educación, pedagogía, currículo, vocación y praxis docente, están estrechamente relacionados al proceso de formación del educando.

Apología pedagógica del docente y su antinomia en la praxis

Es necesario empezar a construir este postulado teórico reflexionando sobre la crítica que en centenares de corpus teóricos se le hace a la labor docente. Pareciera que solo se tratase de vislumbrar las cosas mal hechas en la praxis docente y no de reivindicar su labor. Por el contrario, la crítica hacia las distorsiones en las praxis pedagógicas que muchos docentes suelen emprender, radica precisamente para limpiar esas asperezas e ir construyendo y reconstruyendo un sistema de formación educativa equilibrada y ajustada a todas las necesidades humanas, y no sólo las necesidades económicas de una nación. En tal sentido, es importante destacar el hecho de respetar la autonomía de criterio de cada docente, por lo que no se pretende que este corpus teórico, sea considerado una lectura a manera de manual, mandato o norma pedagógica, sino un humilde y modesto aporte que invita a la acción crítica-reflexiva dentro del campus la educación.

Desde la reconstrucción de la escuela cercada bajo las paredes de la institucionalidad disciplinaria del siglo XVIII, la educación ha sido emprendida para coaccionar la poiesis del docente, obligado a obedecer y cumplir órdenes. Lo que en consecuencia, trajo la sistematización técnica, mecánica e instrumental del quehacer pedagógico. Desde entonces, pareciera absolutamente una utopía escapar de ese sistema

de enseñanza de imposición, la cual el acto dialógico no existe, sino la acción monológica de informar y traspasar de forma mecánica y automática una sucesión de conocimientos. En relación a esto, Krishnamurti (2007) sostiene “La educación no consiste en adiestrar la mente. El adiestramiento nos hace personas eficientes, pero no seres humanos completos” (p.13). En virtud de lo que plantea el autor citado, la labor docente delibera en una mayor responsabilidad que la de solo entrenar estudiantes para insertarlos en el campus laboral.

El docente no puede reivindicar la educación solo desde la trinchera del discurso, imponiéndose como el ente rector del saber, en tanto que, entre más control y dominio, mayor es su satisfacción profesional. Desde esta perspectiva, el docente que mantiene este sistema de in-formación, se desvincula socialmente de sus educandos, pareciera que son programados para reproducir y no dialogar, de ser escuchados y no escuchar.

A este respecto valdría la pena preguntar ¿Por qué no puede haber lazos de convivencia social docente-educando? ¿Por qué sólo se trata de *dar* (docente) y *recibir* (educando)? ¿Por qué seguir manteniendo la absurda relación recompensa-castigo del docente hacia el educando? ¿Qué pasa con la educación liberadora del pensamiento? Resulta sumamente oportuno continuar con la lucha para derribar esas estatuas mentales que consideran de forma subjuntiva, que la instrumentalización punitiva del conocimiento es el mejor arte de educar, pues, educar no es una herramienta isóscele, sino pluridimensional que debe adaptarse a las particularidades sociales y cognitivas del educando y no viceversa.

La labor docente no es intrínseca al despotismo, tampoco intransitiva de la educación, la educación no es robótica, inerte, instrumentalista, no se basa en la relación o pugna de fuerza o poder con los educandos, hay una brecha entre educar y enseñar, educar e

instruir, educar y transmitir conocimiento, educar y aplazar o reprobar.

En ese sentido, Rousseau (1821) argumenta lo siguiente: “Educación, institución, e instrucción son por tanto tres cosas tan distintas en su objeto” (p.10). En referencia a este planteamiento, el educando, al asistir a la escuela no necesariamente hay garantía de que será educado, si el docente solo sistematiza sus clases en una acción acrítica, efervescente de contenidos y homogeneidad y anulación del acto dialógico, entonces ¿Cómo educar sin ser permisible a la autonomía de criterio del educando? Como declararse educador, si dedica su praxis pedagógica, a sesgar la criticidad, donde no hay discernimiento, sino, solo ser escuchado, esa forma de “educar” tan unidimensional carece de sentido social, afectivo, en otras palabras, carece de sentido humano.

En los marcos de las observaciones anteriores, el quehacer educativo está sostenido desde la bifurcación curricular, el docente solo es un actante que debe regirse a lo que preconice el sistema. De tal manera que, el currículo es el ente emisor, el docente funge como canal de la transmisión de información (conocimientos) y el educando como el pasivo receptor. En ese sentido, Ezquerro y Argos (1999) plantean:

El alumno suele ser considerado como inmaduro, siendo su papel, en la enseñanza, de mero receptor sin que se le crea capaz de aportar o elaborar por sí mismo, pero no así, en el aprendizaje de los contenidos, pues se le hace responsable del éxito o fracaso de saber o no saber (p.56).

De acuerdo a lo citado, no quiere decir que el docente en su deber deontológico no está en la responsabilidad social de emprender una labor educativa apegada al respeto social y cognitivo del educando, educar para romper con las estatuas mentales del currículo, educar para

velar por un sano crecimiento moral y afectivo del educando, de ser un servidor social más que un ente informativo. En efecto, el docente más que dedicarse a jactarse sobre su supuesta superioridad académica y cognitiva ante el colectivo estudiantil, debe abrir paso a la razón, al diálogo, a la reciprocidad social y cognitiva, pues, a fin de cuenta, el docente aprende de sus educandos. Ese absurdo rol de permanecer constantemente en un acto panóptico, dedicado a emanar normas, reglamentos, cuestionando sin ser cuestionado, irrespeta el acto natural por el reconocimiento del otro como ser social y pensante.

La perspectiva pedagógica de esa distintiva forma de hacer educación, solo propicia la desigualdad, la rivalidad, la competencia entre ganadores y perdedores, lo que en esencia, no son esos tópicos la verdadera razón de educar. Con referencia a lo anterior, Freire (2004) argumenta:

Quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convence definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción. Si en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el formador es el sujeto en relación con el cual me considero objeto, que él es el sujeto que me forma y yo el objeto formado por él, me considero como un paciente que recibe los conocimientos-contenidos-acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos (pp. 11-12).

En referencia a lo que expresa Paulo Freire, es un acto profano que el docente considere al educando una cosa inerte cognitiva y emocionalmente. A esta particularidad positivista de la praxis docente, es relevante añadir que, es indigno escuchar a un docente,

expresiones como por ejemplo ¡Para que esmerarse tanto si ya la educación está echada a perder! ¡Trabaje o no, igual me van a pagar! o ¡Esos (educando) no son hijos míos! Expresiones que dentro del carácter vocacional y deontológico del docente no debería existir.

Por otro lado, está la necesidad permanente de repensar la educación, las herramientas y técnicas pedagógicas, que visto desde ese punto de vista, pareciera una actitud egoísta del docente, pretendiendo culpar a la educación de sus propias fallas. A esto cabe preguntar ¿Es la educación quien falla o el docente? ¿Por qué repensar la educación? ¿Por qué no nos repensamos como docente, para hacer mejor educación y mejor pedagogía? o ¿Culpar a la educación de las propias fallas es la mejor manera de evadir responsabilidades? o es que ¿Entre más sofisticadas sean las técnicas y herramientas, mejor se podrá educar? o ¿Es acaso educar es una cuestión de ética, vocación, compromiso o solo de normas y reglamentos? Ante todas estas interrogantes, la tarea de educar va mucho más allá de sostener posturas asideras y refugiarse en actos sugestivos. Desde este punto de vista, Sánchez (2015), argumenta lo siguiente:

Las claves del desarrollo profesional se encuentran en tres ejes principales: la reflexión crítica, la autoformación y el trabajo colaborativo con otros colegas. La identificación del perfil y el desarrollo de la acción desde la reflexión crítica y colaboración interdisciplinar serán la clave del desempeño profesional del educador social (p.21).

El docente debe asumir estoicamente las consecuencias de sus fallas, pues, a fin de cuenta, el acto pedagógico no es perfecto, está lleno de aciertos y desaciertos, puesto que, el sujeto como ser social es complejo y no debería caber espacio para perpetuarse como ser inequívoco. La tarea docente debe ser apasionadamente defendida, al mismo tiempo

que conviene ser críticos en los desaciertos pedagógicos que desvela las profundas irregularidades socio-pedagógica, transformándola para el beneficio de ser un buen docente e impartir una verdadera educación de formación del sujeto.

El docente, maestro o profesor, son adjetivos usados para clasificar por niveles a los educadores, lo que ha traído como consecuencia una especie de estratificación pedagógica o académica, sistematizándose por categorías de títulos académicos entre los que “saben más” y los que “saben menos”, lo que deriva en una fragmentación trayendo como resultado que algunos docentes se sientan más expertos que otros. Tal pareciera que por ejemplo; un profesor a nivel universitario tiene mayor capacidad pedagógica para educar y enseñar que un maestro a nivel básico (escuela).

Esta disparidad pedagógica creada dentro del contexto educativo, promueve de cierta forma una insana competitividad en la praxis educativa, en tanto que, el docente, maestro o profesor, centra más su praxis en transmitir conocimientos, porque se trata de quien da mejor una clase, quien reprueba más, quien tiene más experiencia dentro del aula, quien posee más títulos académicos o quien ha ocupado más cantidad de cargos. Sucede que, bajo este mecanismo de competencia que en algunas veces se traduce en rivalidad interdocente, el docente, maestro o profesor, se preocupa más por los conocimientos formales que debe enseñar y no por el desarrollo moral del educando.

Haciendo referencia al tema de los valores, que por naturaleza el docente debe abordar en el aula como un hecho social y no como en muchos casos lo hacen a manera de información bajo la retórica repetitiva del discurso, que será posteriormente evaluada bajo el sistema de ponderación. El principio básico de educar debe ser desde los valores humanos, y no como decía previamente, informar como requisito

evaluativo el tema de los valores. Lo fundamental es ponerlo en práctica, y esa práctica pareciera estar totalmente nula dentro de lo que debería ser una reciprocidad socio pedagógica docente-educando. En una realidad innegable que en muchos escenarios educativos, no existe los encuentros sociales docente-educando, es poco común o absolutamente nulo, escuchar de un educando decir que tendrá un encuentro con su profesor para conversar de la vida, dialogar sobre aspectos de interés social y cultural, o que un profesor fuera y dentro del recinto educativo una mano amiga de afectividad. Por tal razón siempre es común escuchar de los educandos expresiones como “debo estudiar” “no he estudiado para el examen” “el profesor me va a raspar (aplazar)” estas y otras expresiones son muestra de una educación basada solo en los encuentros estímulo (docente) respuesta (educando).

Resulta oportuno destacar que haya pocos casos al respecto de la interrelación docente-educando desde la perspectiva social, humana, afectiva, moral, es decir, mucho más allá del simple acto de dar y recibir una clase, pero en esencia el docente en su quehacer educativo está diseñado para “enseñar” pero, ¿Enseñar qué? ¿Enseñar conocimientos o enseñar de la vida? Sería muy confortante que la praxis docente en mayor de los casos se destine a educar para aprehender de la vida y su relación con el mundo. Bajo este enfoque, Torres (1998) expone: “La política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco socio-histórico concreto en que cobra auténtico significado” (p.13). A este respecto, descontextualizar la vida de la educación, desnaturaliza y desconoce todo lo que hay de social en el educando, pues, cada educando posee una identidad social de forma singular. Sobre la base de las consideraciones anteriores, la austeridad de la praxis docente debe ir enmarcada a pensar y sentir la educación, la expresión pedagógica no debe ser sólo adaptación de materiales y técnicas para hacer más eficiente una clase, aplicar una evaluación

de respuestas múltiples, no es práctica de libertad, solo se le está dando la opción de escoger entre respuestas ya preconcebidas, pero no se le permite decir su propia opinión, su propia palabra, lo que en consecuencia hace desaparecer el acto dialógico y se estandariza aquello que se denomina, enseñanza-aprendizaje. El docente que “aprende más” debe por tanto, acercarse más al educando y no lo contrario, la educación debe ser sentida, soñada, vivida, construida socialmente empática junto al educando.

Nihilismo pedagógico del currículo: ¿una posible sugestión de la vocación docente?

El curriculum a lo largo de su evolución ha sufrido vaivenes, lo que ha conducido a la incertidumbre de su función, indudablemente es una herramienta poca estólida y que pareciera materializar el sentido de educar, en normas y parámetros de competencia administrativa. ¿Por qué nihilismo pedagógico del curriculum? Porque el sistema curricular en esencia, niega otros sentidos sociales o culturales del sujeto, puesto que, las ciencias exactas es el componente más apropiado y universal dentro del campus de la enseñanza escolar.

Como todo sistema, el curriculum se pudiera considerar una herramienta de control y monitoreo, más que una herramienta para educar. Aunque en su constructo teórico se enaltezca usando una lírica que hacen moción a la invitación del docente a emprender una educación libre, participativa, integral, creativa etc.

Lo cierto es que esto realmente no ocurre, pues, el curriculum siempre va a prescribir lo que el docente debe hacer y como lo debe hacer. La materialización educativa del curriculum en muchos casos es irrespetuosa con la vida social

y cotidiana del sujeto, pues, difícilmente se puede ver contextualizado en una institución escolar, una educación vinculada a las Artes como por ejemplo: Música, Teatro, Cine, Pintura, entre otras; algunas de estas prácticas se vislumbra un poco en algunos niveles de la trascendencia educativa por la cual debe transcurrir el educando, pero pareciera más una práctica para ornamentar el contexto educativo, más que una forma de educar, es tomada como sistema de entretenimiento y pasa tiempo. A este respecto, Torres (1998) plantea:

Las prácticas escolares tal como se vienen realizando en las últimas décadas, salvo raras excepciones, acostumbran a regirse por el esquema simplista de un profesorado que sabe mucho y un alumnado que apenas sabe nada y que, por consiguiente, necesita aprender mediante la enseñanza toda una serie de asignaturas con nombres como matemáticas, geografía e historia, lenguaje, o educación física (p.14).

El curriculum pareciera no tiene mayor importancia por otras necesidades sociales, pues, no se puede pretender que todo educando sea amante de las ciencias exactas, lo que da cabida a pensar que parte de la deserción escolar se atribuye a esta práctica tan lineal y hegemónica.

Esta prescripción sutilmente calculada, no permite al educando escoger entre un mayor abanico de oportunidades, sino que es obligado a escoger lo que ofrece el sistema dentro de los canales regulares de la educación. En ese sentido, en 1983, Popkewitz, (Citado en Torres, 1998) argumenta:

El mito más importante en que se asienta la planificación y el funcionamiento del sistema educativo en los países capitalistas es el de la neutralidad y objetividad del sistema educativo y, por consiguiente, de la escolarización. Todo

un grupo de ceremonias estarán encaminadas a intentar tal demostración, entre ellas: la creencia en un proceso objetivo de evaluación; una organización formal de la escolarización, especialmente la considerada como obligatoria, en la que todos los alumnos y alumnas tienen las mismas exigencias, los mismos derechos y obligaciones, y además se les ofrece lo mismo; y un «folclore de fuerte individualismo» que viene a propagar el mensaje siguiente: quien trabaje duramente y sea inteligente tendrá éxito (p.14).

En referencia a lo citado, si el sujeto (educando) es considerado un ser amplio y complejo, ¿Por qué restringirlo a recibir solo asignaturas de orden científico? Es oportuno aclarar que con estos argumentos, no pretendo bajo ninguna circunstancia oscurecer, satanizar, descalificar y menos referirme de forma peyorativa al conocimiento científico, sino colocar en perspectiva desde la visión curricular, que el ser humano no está compuesto única y exclusivamente de un pensamiento científico.

Desde que el currículo institucionalizó la educación, al mismo tiempo aprehendió las especificidades sociales, es decir, para que el sujeto sea aceptado y considerado parte de la sociedad, necesariamente debe pasar por las paredes de las instituciones escolares, pero como es que si el educando proviene de la sociedad, este obligado asistir a la institución escolar para ser “preparado” y ser insertado en el contexto social, o es que la sociedad solo la integran los que hayan pasado por la formalidad educativa de las instituciones, pues, las instituciones sin una verdadera función de educar para la vida, son solo paredes con reglamentos y normas. La enseñanza institucionalizada no es garantía de la formación de un buen ciudadano, puesto que, el sistema solo recluye al educando interesándose solo por lo cognitivo, lo afectivo queda en un segundo plano y en mayoría suele esto segundo, quedar

sin importancia. Referente al tema de la construcción del currículum, Ferreyra y Batiston (1996) argumentan lo siguiente:

Dicho proceso no podrá ser realizado, conducido y controlado por los expertos-sean éstos funcionarios políticos y técnicos del macrosistema o directivos de las instituciones-desde el laboratorio, sino que deberá construirse en cada institución educativa a partir de la interacción de docentes y beneficiarios directos de la educación, es decir, la comunidad, que en definitiva es a quien está dirigido el accionar de la escuela y quien tiene derecho a evaluar los resultados (p.40).

Por más que se pretenda repensar la planificación curricular en pro de las especificidades sociales, el mismo siempre permanecerá fiel a su naturaleza técnica-instrumental de la educación. Los educandos pareciera que siempre serán considerados proyectos que deben ser preparados para la finitud de un ejercicio laboral en pro del P.I.B (Producto Interno Bruto), por estas dos vertientes discursivas que emana el currículum, es que se convierte en un instrumento inasible o críptico. A esta retórica discursiva se añade aquello conocido como *enseñanza obligatoria*, palabras que parecieran más bien dejar al educando sin alternativas de divergir con el docente, preconice al educando a obedecer, ser dócil y recibir conforme lo que se le está transmitiendo. En ese sentido, el currículum sistematiza la formación docente para que luego se imponga como ente incuestionable. A este respecto, Larrosa (2003) plantea lo siguiente:

Si la instrucción tiene que ver con lo que se sabe, la formación tiene que ver con lo que se es. Si en un caso se trata de yo sé lo que tú no sabes... y sé lo que tú deberías saber... luego puedo y debo enseñarte, o también de yo sé cómo funciona una inteligencia... y sé cómo debería funcionar la tuya... por lo tanto puedo y debo

dirigirla, en el otro se trata de yo soy mejor que tú... y soy lo que tú deberías ser... luego puedo y debo formarte. En ambos casos, la pretensión de la igualdad, la buena conciencia igualitaria, presupone la desigualdad. Y ésta tiene por origen el menosprecio – intelectual en un caso, moral en otro – y su correlato necesario, la soberbia: si todos supieran lo que yo sé, si todos pensarán como yo pienso, si todos fueran como yo... sin duda el mundo sería mejor. (2003, p. 290).

Esta absurda práctica “pedagógica” que aún en los espacios escolares de todos los niveles se encuentra vigente, cercena el proceso de formación integral, heterogénea y participativa, pues, solo existe un emisor (docente) y un pasivo receptor (educando), y la razón crítica sobre una reciprocidad pedagógica docente-educando no existe, sino solo para dar respuesta de la cual el docente ya preconcebidamente sabe.

En el orden de las ideas anteriores, cuando escuchamos expresiones de algunos docentes como por ejemplo; la educación de hoy día no sirve, para que esmerarse tanto por eso estudiantes, son expresiones que pueden categorizar a un docente sin vocación o con poca vocación, pero ante estas tentadoras afirmaciones cabe preguntarse, ¿no será que la vocación al docente le fue sugestionada? Para este espacio de este constructo teórico, me permito hacer una pausa sobre el proceso de criticidad a la cual he tratado de emprender a lo largo del desarrollo de este ensayo.

En ese sentido, quiero poner de manifiesto y parafrasear algunas vivencias de mi cotidianidad docente con algunos colegas, pero que ejercen en el sector de la educación básica y media, lo que me ha conllevado a plantear la interrogante antes mencionada. Al efecto de una conversación entre colegas, sobre los aciertos y desaciertos educativos, salió a relucir el tema de las ganas y el interés por hacer las cosas bien

(educar) pero algunos de ellos manifestaban la necesidad que sentían de emprender sus propias ideas en su quehacer docente, pero que el sistema les obligaba a través del curriculum y los programas impartir una serie de contenidos con la cual no se identificaban e interrumpían la necesidad de hacer cosas nuevas. Algunos decían: ¡ya me da flojera ir a clases! ¡Todo el tiempo lo mismo hace que uno se aburra! ¡Yo quiero hacer otras cosas y no puedo, siempre hay que regirse por un solo conjunto de libros! Estas y otras expresiones son las que permiten pensar en una posible sugestión de la vocación docente, debido que solo se les impone, y no lo que el docente puede proponer.

La desmotivación docente, no sólo responde al tema económico y social, sino que también es infundido por el mismo sistema que obliga al docente como debe ejercer sin permitirles pensar. Esto trae como resultado un personal que no se siente a gusto con lo que imparte, mucho quieren educar, pero son obligados a solo enseñar e impartir contenidos. El sistema curricular más que democratizar, burocratiza la educación, en tanto que, el docente que no se sistematiza por este compuesto de normas y parámetros, se ve obstaculizado para su libre ejercicio en ideas y pensamientos, pues todo está centralizado en una especie de colonización de saberes. En este sentido, Torres (2006) expresa:

Las lagunas formativas de profesores y profesoras cuando acceden a un puesto de trabajo son un factor determinante en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tiene que promover en las aulas. Algo que, además, se va a ver agravado por una tradición de muchos años de trabajo en las aulas con libros de texto de pésima calidad informativa y pedagógica. Este tipo de manuales escolares van acompañado del “libro del profesor”, en el que se especifica con bastante detalle todo lo que docentes y alumnado tienen que hacer en el aula. Se

entiende que, para las personas que elaboran este tipo de materiales curriculares tan cerrados, es probable que existan docentes que no saben realizar esos ejercicios y que, por tanto, (...) podemos considerarlos como materiales curriculares insultantes, además de desprofesionalizadores. (pp. 42-43).

Según se ha citado, el componente curricular al interponerse como eje principal por la cual la educación debe regirse, y no al contrario, es decir, el curriculum regido por lo que es naturalmente educar, educar para la vida, educar los pensamientos y no adiestrarlos, ejerce un sistema de empoderamiento que sigilosamente intenta sugestionar la praxis docente. Muchas de las propuestas que se exponen a través del curriculum en algunos casos son inevitablemente inviable. A pesar de que esta crítica está basada de forma general sobre la dinámica curricular, quiero tomar un ejemplo del nuevo constructo curricular que se generó en Venezuela en 2016, uno de sus manifiestos es que, los planteles "seleccionados" laborarán desde las 7:00 a.m; hasta las 5:00 p.m. ante esta premisa cabe preguntarse ¿Están los planteles en condiciones para este horario? ¿Se ha tomado en cuenta el tema de transporte y alimentación? que para el caso de los que están en el casco urbano quizás no se les dificulta o quizás se les dificulta un poco, pero que pasa por ejemplo con los que habitan en las periferias rurales, la cual el transporte es realmente dificultoso, están los planteles actos para que todos los miembros de una comunidad educativa pueda permanecer de forma prolongada en una institución escolar sin sentir agotamiento, ¿Es acaso parte del nuevo sistema curricular más papel para reciclar?

Volviendo a la visión general que contextualiza el currículo, la construcción del currículo a lo largo de su historia siempre conlleva una característica prescripta u oculta, la cual se basa en que, a través de esta herramienta educativa se pueden insertar mecanismo de orden ideológico,

se pueden insertar u omitir ciertos elementos que convenga o no, a aquel que presida el sistema. Es indudable que los mecanismos curriculares también se toparan con docentes que se presentan como una gran muralla ante lineamientos que van en contra de la verdadera naturaleza de educar. Personajes como el maestro Ramón Tovar, Paulo Freire, Jurjo Torres, Jean Rousseau, John Dewey entre otros, son ejemplos de una resistencia a la instrumentalización de la educación por medio de los sistemas curriculares.

A pesar del control que siempre pretende ejercer el currículo sobre el docente, no escapan de la realidad que muchos de ellos tratan de sembrar en sus educandos, la semilla de la inquietud, de la problematización, del cuestionamiento y no solo aceptar, de ser seres conscientes. No se puede ser solo agente pasivo que recibe la "educación" que el sistema quiere que se reciba, usando al docente como un artefacto reproductor previamente llenado de conocimientos, en ocasiones inútiles para la vida, pero útiles para el trabajo. En ese sentido, si se concibe la educación desde la perspectiva del trabajo y solo para el trabajo, entonces, estamos frente a una bárbara mercantilización de la educación.

El curriculum difícilmente querrá cambiar su paradigma de programador, administrador, controlador, es su naturaleza poseer el control sobre el pensamiento y ejercicio docente. Los tiempos actuales reclaman no seguir siendo un producto educativo controlado, y administrado bajo un salvajismo burocrático, la educación es libre y reclama seguir siendo libre, seguir siendo pasivos traerá menos resistencia a la democratización de la educación. En ese sentido, cabe preguntarse ¿Por qué no permitirle al docente ejercer de acuerdo a las necesidades sociales donde se desenvuelve su contexto socio-educativo? Educar no puede ser para una cosa en particular, los hábitos del ser humano son lo que construye y constituye una verdadera ciudadanía, pues, hay quienes académicamente

han alcanzado muchos títulos, pero como seres sociales dejan mucho que desear, como también nos topamos con personas con gran ímpetu de humanidad y jamás asistieron alguna institución escolar. Entonces, no todos los que transcurrieron por los senderos de las infraestructuras institucionales de la educación formal, fueron educados, quizás si fueron preparados e instruidos, pero esa preparación de saberes, no tiene sentido práctico sino hubo una verdadera educación de por medio. Sobre esta consideraron, Tovar (2012) señala lo siguiente: “No son los conocimientos los que, precisamente, definen a este profesional; si así fuera, su labor sería de las más tristes y oscuras” (p.5). Educar no es lo mismo que obtención y adquisición de títulos y conocimientos, hay una cierta relación, pero educar va mucho más allá de esos empréstitos académicos, por lo que, el currículo debe articularse más a responder a las necesidades humanas como sociedad, hay que pretender educar para enfrentar una colectividad cada vez más compleja, educar para promover la cohesión social y no la fractura de la misma, el currículo por ejemplo; abre espacio para la tecnología en los procesos de enseñanza, pero no se trata sólo de tecnologizar los procesos educativos, si no se educan las mentalidades, el espíritu, la conciencia, para poder hacer buen uso de esa tecnología.

La sistematización curricular, es preponderante a lo largo de sus predecesores, la incorporación de nuevas terminologías pareciera ser el eje de sus transformaciones, no en el de la atención al contexto social. Terminologías que aparecen y desaparecen según la moda educativa, por allí se habla de “educación globalizada” “interdisciplinariedad en educación” entre otros adjetivos que dan cuerpo intelectual al diseño curricular, pero, que en esencia sigue siendo lo mismo, lo paradójico es que esos nuevos matices académicos, pretende abordar los problemas sociales desde la teoría, el sistema curricular se concentra en aprehender los intelectuales, en tecnificar su contenido porque según es lo que necesita la sociedad para

corregir sus problemas, pero, quedarse en esa superficialidad sesga la verdadera comprensión social, se enajena de la realidad. La sociedad no necesita sólo que le suministren sujetos inteligentes, dominantes de una inmensa gama de contenido, la sociedad necesita seres humanos con gran espíritu de tolerancia, empatía, alteridad, respeto por su semejante, afectividad, altruismo, todas estas cualidades humanas pueden ir adheridas a la inteligencia. Desde esta perspectiva, Torres (2006) señala:

Las metas educativas que sirven de fundamento desencadenante de la actividad curricular en las aulas no deben llevarnos a atomizaciones en los contenidos y tareas escolares, de lo contrario se pierde de vista la estructura que da sentido al trabajo escolar; y, en la mayoría de los casos, conceptos como motivación, significatividad y relevancia pasan a ser menos eslóganes sin contenido (p.14).

Cuando el curriculum pretende conllevar de forma exclusiva la dinámica educativa, el docente pierde su libertad de autonomía de criterio, porque necesariamente debe someterse a transitar por los lineamientos de este estatuto de administración de la educación. A este respecto, Torres (2006) plantea lo siguiente:

Este proceso de “despersonalización” y de preparación de la juventud para incorporarse y asumir las reglas del juego de un modelo de sociedad, de producción y de relaciones laborales en el que se pretende que la mayoría de las personas no puedan intervenir y decidir es también contestado no sólo desde los movimientos sindicales y partidos políticos progresistas, sino también por el propio colectivo docente y estudiantil. (p.19).

Desde el enfoque de la sumisión a la que el currículo preconiza al docente, y que por supuesto las instituciones escolares fungen

como vehículo reproductor de asignaturas, solo para destinar la tarea escolar en temas y lecciones evaluativas, alejados de una realidad comunitaria imperante. Bajo esta mirada, Torres (2006) plantea: “La institución escolar traicionaba de esta manera su auténtica razón de ser: preparar a los ciudadanos y ciudadanas para comprender, juzgar e intervenir en su comunidad, de una manera responsable, justa, solidaria y democrática” (p.20). El curriculum debería dejar de ser sólo un manual que obliga al docente a la sumisa tarea de transmitir contenidos, sin posibilidad de usar su criticidad, porque todo debe ser memorístico, pues esta actividad cíclica conlleva a un interminable traspaso dentro de la formación de docentes. Esta transformación, en primer lugar urge para los contextos escolares de básica (escuela) y media (liceo) y no menos importante apuntar al sector universitario la cual aún se vislumbra estas prácticas poco democráticas.

Antología de una pedagogía social

La educación más que un sistema de preparación de personal capacitado para el ejercicio del trabajo, debe fungir como motor de transformaciones sociales y en cierto modo de resistencia cultural. Aunque la tesis abordada en este ensayo no es el de la tecnología en la educación, es oportuno tomarla en cuenta brevemente para reflexionar un poco en esta parte de este corpus teórico. Es que, precisamente la imperante tecnologización de la educación requiere de manera emergente un tratado más social dentro de la praxis pedagógica. A medida que el boom tecnológico aprehende más el contexto socioeducativo, se vislumbra una fuerte fractura cultural y un desconocimiento del otro como ser social, y es la educación el medio más adecuado para combatir esas desigualdades sociales. La idea de las interrelaciones culturales no es descabellada, pero, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, han entrado tanto en la vida

cotidiana de las personas que, no sólo se conocen otras culturas, sino que, se están desplazando las propias y adoptando costumbres ajenas a la idiosincrasia comunitaria. Este empoderamiento del internet sobre el contexto social y educativo, ya se volvió un problema social, por tal motivo, el currículo más que decorar su estructura con ideas de “renovación” de lo que debe ser la praxis educativa, en cuanto a técnicas, recursos, formas de evaluación, horarios de clase, desarrollo e implementación de materiales, no es que no formen parte de los procesos para educar, sino que no son prioridad ante una sociedad que se ve amenazada ante un fenómeno que dentro de sus desventajas está, la proliferación de la fractura cultural, por lo que, el sistema curricular debe también preocuparse por evitar las fragmentaciones sociales.

¿Por qué una pedagogía social? Pues, necesitamos preservar una soberanía cultural, fortalecer los valores humanos, y reitero, es la educación el canal más significativo para resistirse a los cambios que conlleven al desconocimiento de nuestra propia cultura.

El sistema curricular aun sostiene la teoría que, las instituciones escolares son el único centro donde el educando debe y puede adquirir conocimientos, pero la imperante fuerza de internet, desdibuja esa tradición. En base a esto, Follari (1996) sostiene: “La escuela deja de perfilarse como espacio social privilegiado se convierte apenas en un lugar más” (p.14). La estructuralidad curricular no puede seguir pretendiendo emprender una práctica educativa con exclusividad en los contenidos, debe abocarse en subsanar las distorsiones sociales al mismo tiempo que prepara empleados. El educando no puede seguir siendo tratado, visto y sentido como un producto, pues, las instituciones escolares deben aprehender al educando desde sus inquietudes sociales, afectivas, espirituales y en segundo plano lo intelectual, lo medible, lo cuantificable. En ese sentido, haciendo hincapié bajo el enfoque humano que debe contener la praxis pedagógica,

Freire (2004) establece: “Transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es depreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador” (p.16). La lógica de una praxis socio-pedagógica, se establece más allá de las fronteras de ese encarcelamiento donde del empoderamiento intelectual se volvió un hábito legitimado, que han pernotado por generaciones, en mantenerse fiel a la atención académica e institucionalizada de la educación.

Por décadas, el conocimiento medible y cuantificable ha legitimado el saber dentro de la dinámica escolar, la transcripción disciplinaria positivista ha conducido los estándares educativos, pero, ¿Qué nos legitima la vida? El proceso de formación del educando, debería encaminarse en un tiempo vivido y no únicamente medido, el sujeto es concebido inicialmente como *Ser* social y no como *Ser* académico, pero, esa institucionalización disciplinaria de la educación revertió esa normalidad, lo académico pasó a ser lo prioritario en el proceso formador del educando. En ese sentido, respecto a la educación, Franco (2008) la define como:

Educación es un proceso continuo y articulado que se interesa por el desarrollo integral (físico, psíquico y social) del educando, y que lo ayuda en el conocimiento de las cosas significativas de la naturaleza, en la aceptación y conducción de sí mismo para conseguir el desarrollo intelectual y equilibrado de su personalidad y su incorporación a la vida comunitaria (p.21).

La concepción de educar, debe estar enmarcada en devolver a la sociedad un sujeto con capacidades humanas de respeto hacia la comunidad en general. Educar conlleva responsabilidades sociales, una responsabilidad de devolver a la sociedad un sujeto no carente de valores axiológicos, articulado a esto, me

gustaría rever lo que decía Jorge Larrosa en un fragmento citado anteriormente, este autor señalaba lo siguiente “Si la instrucción tiene que ver con lo que se sabe, la formación tiene que ver con lo que se es”. Frase que desde el punto de vista de la verdadera formación en educación, prescribe un sentido significativo donde el educando ya no puede seguir siendo un individuo incompleto e incompetente, el cual debe ser “madurado” sólo bajo el domo enciclopedista y tecnicista de la educación instruccional.

En este mismo orden de ideas, se puede adherir como factor importante dentro del proceso de la formación educativa, la necesidad de una fiable interrelación docente-educando mucho más allá de las banalidades enciclopédicas y académicas. Esa interrelación debe estar constituida más desde lo afectivo y lo moral, en ese sentido el sentido práctico de lo que se pretende enseñar sea más significativo tanto para el educando como para el docente. Respecto a las relaciones interpersonales, Allidière (2008) destaca lo siguiente:

En toda relación humana el entrecruzamiento de las mutuas proyecciones moldeará la transferencia afectiva de cada vínculo. O sea, la “buena o mala onda”, según el descriptivo y sintético decir de los jóvenes y que, en una versión más discriminada, querrá significar predominio de calidez afectiva, simpatía y seducción o, por el contrario, predominio de frialdad afectiva, antipatía y agresión (p.19).

En virtud de este planteamiento, la puesta en práctica de una reciprocidad socio-pedagógica docente-educando, desarticularía la relación tradicional *sujeto* (docente) *objeto* (educando), seguimos siendo persistentes en desarrollar la labor docente bajo el contexto escolar que se caracteriza por la acción monológica del docente con actitud dominante. Hay siempre la necesidad de enseñar y transmitir, pero, la

enseñanza no debe esquematizarse en contenidos, es necesario y oportuno, motivar la capacidad de pensar, repensar, interpretar, problematizar en todo lo que él educando está inmerso desde toda perspectiva humana, un educando que se disponga a cuestionar, indagar, preguntar, y no sólo a aceptar y repetir. Desde esta perspectiva, Day (2006) plantea:

La buena enseñanza tiene que ver con los valores, identidades y fines morales del profesor, las actitudes ante el aprendizaje (tanto las suyas propias como las de sus alumnos), su preocupación y compromiso para ser lo mejor posible en todo momento y en toda circunstancia en beneficio de sus alumnos. Tiene relación directa con su entusiasmo y pasión. (p.32).

La participación recíproca docente-discente hace apología de una práctica más social de la educación, debe prevalecer un escenario confiable de comunicación constante. Pero no comunicación para dar respuestas ya preconcebidas y satisfacer la actitud egocéntrica del docente que todo lo sabe. Es innegable que muchos docentes, no permiten ser cuestionados por sus “subalternos” (educandos), esto niega al ser humano que va intrínseco en cada educando, pues, todo educando lleva consigo sabiduría, sólo que muchos docentes pretenden que esa sabiduría se parezca a ellos, y no se les permite al sujeto (educando) esbozar su propio criterio.

Conclusión

Educar, un acto grandioso que lleva consigo enormes responsabilidades sociales, implica una sublime labor donde la apatía, la intolerancia, la incredulidad por las capacidades intelectuales y creativas del educando, son inaceptables. Desinteresarse y desconocer la criticidad de los educandos, es hacer demagogia de la praxis pedagógica. Por otro lado, es preciso destacar

que este corpus teórico está concebido bajo los estándares de aportar, incentivar e invitar a la reflexión crítica sobre la praxis educativa.

Asimismo, la intención radica en promover al continuo despertar de una educación problematizadora, integral, hermenéutica, crítica, axiológica, donde el estudiante deje de ser eso, un simple “estudiante” y sea visto, tratado, pensado y sentido como sujeto y no como objeto moldeable.

Los sistemas curriculares deben centrar su visión pedagógica en las realidades sociales y culturales que nos demanda el mundo actual, no se trata solo de tecnologizar el campus de la educación para ir a la par de la tecnología, sino de cómo hacer uso de esa tecnología de comunicación e información, que se muestra avasallante dentro de los cambios culturales. Ante las vicisitudes del contexto cultural reciente, el curriculum debe demandar mas en formar sujetos para ser más críticos, más autónomos, mejores ciudadanos y más resistentes ante la manipulación cultural.

Este ensayo, como dije anteriormente, no tiene ningún ápice de fungir como manual de la labor docente, tampoco una especie de recetario, ni mucho menos pretender ser la panacea de la educación. Es solo un modesto y humilde aporte de reflexión y que, por supuesto, invita a la reflexión y repensar educativo.

La educación actual, demanda transformaciones significativas, delegada más hacia la creación y construcción de ciudadanos con una visión crítica de la vida. El contexto escolar actual requiere de una constante intervención para seguir creando espacios de formación social y no sólo de reproducción automatizadas. Así pues, es indudable que hay una permanente lucha de muchos personajes para lograr una transformación en la forma de dar y hacer educación; se apuesta decididamente por la desaparición de las referencias occidentales y eurocéntricas que venían y aún están

alimentando estas prácticas positivistas del quehacer educativo.

Referencias Bibliográficas

- Allidière, N. (2008). El vínculo profesor-alumno: Una lectura psicológica. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Day, C. (2006). Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid, España: Ediciones Narcea, S.A.
- Ezquerro, P. & Argos, J. (Eds.). (1999). Principios del Currículo. IV jornadas de teorías e instituciones educativas contemporáneas. Servicios de publicaciones de la Universidad de Cantabria, Av. Los Castros, Santander.
- Ferreira, H., Batiston, V. (1996). El currículum como desafío institucional. Buenos Aires-Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Follari, R. (1996). ¿Ocaso de la Escuela? Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio.
- Foucault, M. (1996). La verdad y las formas jurídicas. Traducido por Enrique Lynch, Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Franco, J. (2008). Educación y tecnología: solución radical: Historia, teoría y evolución escolar en México y en Estados Unidos. México D.F. Siglo XXI editores, S.A.de C.V.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo, Brasil: Paz e Terra S.A.
- Krishnamurti, J. (2007). La educación y el significado de la vida. Traducción: Elsa Gómez. Madrid, España: Editorial Edaf. S. L.
- Larrosa, J. (2003). Pedagogía y fariseísmo: sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz. *Campinas*, 24 (82), 289-298. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Traducción Mercedes Vallejo-Gómez. Caracas, Venezuela: Unidad de publicaciones Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela, UNESCO, FACES-UCV, CIPOST.
- Rousseau, J. (1821). Emilio, ó, de la educación. Tomo I, Traducido por J. Marchena. Madrid, España: Imprenta de Alban y Compañía.
- Sánchez, R. C. (Coord.). (2015). Formación y desarrollo profesional del educador social en contextos de intervención. Madrid, España: Editorial UNED.
- Torres, J. (1998). El currículum oculto. Sexta Edición, Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Torres, J. (2006). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. 5ta Edición, Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Torres, J. (2006). La desmotivación del profesorado. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Tovar, R. (2012). El programa lo hace el profesor. Caracas, Venezuela: Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela.