

Resistencias, giros y espacios de fuga: hacia una educación matemática y lingüística crítica-emancipadora
Resistance, shifts, and escape routes: towards a critical and emancipatory approach to Mathematics and Language education

William Oswaldo Silva Ortiz¹ ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2656-5958>

¹Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, email:

wosilvao@upn.edu.co

Autor para correspondencia: William Oswaldo Silva Ortiz, email:

wosilvao@upn.edu.co

Resumen:

Desde un enfoque teórico-crítico, sustentado en los aportes de Skovsmose, Popkewitz, Bourdieu, Bernstein y Foucault, este artículo de revisión teórica tiene como objetivo analizar el rol de la estandarización de la enseñanza de Lenguaje y Matemáticas en el ámbito universitario y explorar su potencial para constituirse en herramientas emancipadoras desde una perspectiva crítica. Se argumenta que mecanismos como los currículos y las evaluaciones estandarizadas no solo regulan los saberes que deben ser adquiridos, sino que también disciplinan los cuerpos y las subjetividades del estudiantado, configurando un régimen de exclusión que opera bajo la apariencia de la neutralidad científica. Frente a estas dinámicas, que responden a intereses del mercado en vez de a fines emancipadores, el texto propone una educación crítica y contextualizada que recupere el potencial liberador para ambas disciplinas, promoviendo la inclusión, la reflexión social y la transformación del orden dominante. La construcción de una pedagogía crítica en el ámbito universitario exige desarticular la lógica neoliberal que atraviesa la enseñanza y consolidar escenarios que posibiliten la formación de sujetos reflexivos, capaces de interpelar las estructuras de poder y de insertar su activa

contribución a la resignificación del conocimiento.

Palabras clave: política educativa, evaluación, desigualdad social, pedagogía crítica, neoliberalismo

Abstract

From a theoretical-critical approach, grounded in the contributions of Skovsmose, Popkewitz, Bourdieu, Bernstein, and Foucault, this theoretical review article aims to examine the role of the standardization of language and mathematics teaching in higher education and to explore their potential as emancipatory tools from a critical perspective. It is argued that mechanisms such as curricula and standardized assessments not only regulate the knowledge to be acquired but also discipline students' bodies and subjectivities, establishing a regime of exclusion that operates under the guise of scientific neutrality. In response to these dynamics—which serve market interests rather than liberating goals—the article proposes a critical and contextualized education that restores the unbinding potential of both disciplines, promoting inclusion, social reflection, and the transformation of the dominant order. Building a critical pedagogy in higher education requires dismantling the neoliberal logic that underpins teaching and creating spaces that enable the formation of reflective individuals capable of challenging power structures and actively contributing to the redefinition of knowledge.

Keywords: educational policy, educational assessment, social inequality, critical pedagogy, neo-liberalism

Recibido: 1/3/2025

Revisado: 20/4/2025

Aprobado: 30/5/2025

Publicado: 9/7/2025

1. Introducción

Este artículo surge del trabajo desarrollado en el seminario “IncurSIONES de la crítica y lo político en la educación matemática y su investigación” de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en respuesta a una preocupación urgente: la consolidación de un modelo educativo colombiano que, bajo la lógica de la estandarización, ha fortalecido estructuras excluyentes en la enseñanza del Lenguaje y las Matemáticas. En este marco, el texto propondrá una revisión crítica de las citadas disciplinas, examinando cómo pueden configurarse para ser herramientas emancipadoras en el contexto universitario.

Esta reflexión se enfoca en el marco de un proceso histórico reciente en Colombia, donde la educación ha sido alineada con los estándares internacionales de desempeño. Desde el ingreso del país a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la adopción de evaluaciones externas como las pruebas PISA, se ha consolidado un tipo de evaluación de la calidad educativa centrada en lo cuantitativo, que ha permeado desde la educación preuniversitaria hasta la superior. Al mismo tiempo, reformas como la Ley 30 del Sistema Nacional de Educación Superior y los lineamientos del Ministerio de Educación han promovido una visión de la universidad como espacio para la competitividad, más que para la formación crítica. En este contexto, surge el interés de repensar el rol de disciplinas como las Matemáticas y el Lenguaje, pues se hace preciso desmontar la ficción de la neutralidad y reivindicar su dimensión política y transformadora.

En este sentido, la preocupación descrita nos lleva a plantear una reflexión que aborda la educación desde dos perspectivas: como un modelo que opera bajo mecanismos de control y poder, y desde la experiencia específica como docente de Lenguaje, pero con una mirada crítica hacia las dinámicas presentes en el ámbito de la educación matemática. De entrada, desde la visión de Skovsmose (1994a), esta última, lejos de ser neutral, está inmersa en contextos sociales y políticos que influyen en la manera de enseñar y aplicar esta área. La misma reflexión también concierne a la enseñanza de Lenguaje: ambas disciplinas están atravesadas por relaciones de poder que determinan cuáles saberes son considerados legítimos y cuáles son marginados, debido a que las políticas educativas, diseñadas bajo un

enfoque tecnocrático y neoliberal, priorizan la eficiencia y la competitividad por encima del desarrollo crítico y contextual de los estudiantes. Por lo tanto, podemos sospechar que el conocimiento se mercantiliza y la enseñanza se convierte en un vehículo para formar individuos funcionales y entregarlos al mercado, tal como lo plantea Popkewitz (1998), quien señala que la educación se ha convertido en un mecanismo de regulación social más que un espacio para la emancipación crítica.

La imposición de normativas como los Estándares Básicos de Aprendizaje y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) aplicados en Colombia en la escolaridad primaria y secundaria, que también aparecen en la educación universitaria, refleja una lógica de homogeneización que desatiende las particularidades de los contextos locales. Esto genera una tensión crucial: mientras la educación pretende ser inclusiva, en la práctica continúa perpetuando relaciones de poder que refuerzan las brechas sociales y culturales. Esta estructura jerárquica fomenta una “violencia simbólica”¹ que invisibiliza los saberes de aquellos estudiantes que no encajan en los moldes preestablecidos por el sistema educativo.

Otros dispositivos de regulación curricular orientados a homogeneizar los aprendizajes son los Estándares Básicos de Competencias (2006), los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (2015) y las pruebas SABER, administradas por el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación). En particular, las pruebas SABER tienen una fuerte influencia en las prácticas de aula, pues sus resultados se utilizan para clasificar instituciones, asignar recursos e incluso tomar decisiones de política pública. Aunque sus objetivos se justifican desde una lógica de mejora de la calidad, en la práctica han contribuido a configurar una pedagogía orientada al entrenamiento técnico, que privilegia respuestas estandarizadas y podría marginar otros modos de aprender, decir y significar. Lo expuesto resulta especialmente problemático en un país caracterizado por su diversidad étnica,

¹ “La violencia simbólica es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar a la dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuando solo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que esta se presente como natural” (Bourdieu, 1999, p. 224).

lingüística y territorial, donde muchos estudiantes no se ajustan a los patrones culturales dominantes codificados en estas evaluaciones.

Estas normativas a nivel universitario, alineadas con modelos nacionales encasillados, establecen un *pensum* descontextualizado que limita la capacidad de los estudiantes para desarrollar una conciencia crítica. Por ejemplo, se privilegian contenidos literarios canónicos y estructuras gramaticales normativas, mientras se excluyen expresiones orales locales, narrativas afrodescendientes y prácticas discursivas cotidianas propias de cada región. En tal sentido, Foucault (1977) nos alerta sobre el control que el sistema educativo ejerce sobre los cuerpos y las concepciones de los estudiantes, al configurar prácticas disciplinarias que se manifiestan en la evaluación sistematizada y en el currículo rígido. Al igual que en las Matemáticas, el Lenguaje se ve atrapado en esta red de poder que regula lo que es válido enseñar y aprender, mientras subyuga las experiencias y saberes locales que los estudiantes traen consigo: desde sus formas de nombrar el mundo hasta sus maneras de contar, argumentar y participar.

No obstante, existen prácticas pedagógicas, tanto en el aula a nivel micro como impulsadas por proyectos institucionales, que buscan desafiar esta orientación tecnocrática. Estos esfuerzos, aunque a veces periféricos, revelan la posibilidad de construir otras formas de formar sujetos. Tal es el caso de la enseñanza de la lengua bajo el enfoque de las nuevas literacidades, las cuales constituyen prácticas sociales vinculadas al uso significativo del lenguaje escrito en contextos específicos. Como indican Moreno y Sito (2019), en América Latina esta perspectiva ha hecho visibles prácticas tradicionalmente marginalizadas, como las variantes locales y familiares, a través del cuestionamiento de las desigualdades sociolingüísticas. Además, ha generado transformaciones pedagógicas al fomentar currículos más contextualizados y socialmente comprometidos con la realidad diversa de la región.

A partir de las observaciones expresadas, este trabajo no pretende obviar el impacto que han tenido los enfoques centrados en la construcción del significado y en las nuevas literacidades, sino más bien subrayar los desafíos aún latentes en el contexto latinoamericano y, en particular, en el colombiano. Visto el orden de pretensiones, este texto busca responder a la siguiente pregunta: ¿Qué rol desempeñan la

Matemática y el Lenguaje como disciplinas de enseñanza en la estandarización del aprendizaje? Desde esta mirada, ¿cómo pueden proyectarse las matemáticas y el lenguaje en su potencial emancipador? El objetivo de este artículo de revisión teórica es analizar el rol de la estandarización de la enseñanza del lenguaje y las matemáticas en el ámbito universitario, y explorar su potencial para constituirse en herramientas emancipadoras desde una perspectiva crítica.

A través de las reflexiones de autores como Skovsmose (2011), Popkewitz (2004), Foucault (1977), Bernstein (1975) y Bourdieu (1990b), se problematizan las tensiones estructurales por las cuales atraviesa la educación contemporánea, proponiendo posibles alternativas que permitan resistir las imposiciones del mercado y fomentar, a través de la educación, el discernimiento, la contextualidad y la transformación del estudiantado. Su contribución radica en tender puentes entre los enfoques clásicos de la pedagogía crítica y las demandas actuales de una educación situada, intercultural y propulsora de cambio, particularmente en América Latina.

Se analizará cómo el poder, el neoliberalismo y las lógicas del mercado han moldeado estas disciplinas. Al respecto, el presente artículo propondrá, como principal aporte, la articulación de un marco teórico basado en la filosofía, con una lectura situada del contexto colombiano, para repensar las disciplinas mencionadas como territorios en disputa. Al evidenciar cómo operan los dispositivos de control y exclusión —currículos estandarizados, pruebas nacionales—, se abre un camino hacia la construcción de propuestas pedagógicas que reconozcan los saberes locales, la diversidad lingüística y la agencia estudiantil.

Más adelante se exploran los efectos de las dinámicas de poder en la reproducción de desigualdades, con apoyo de los aportes teóricos de Bourdieu (1990a) y Bernstein (1975). Posteriormente, se incorpora una mirada foucaultiana para comprender la educación como un dispositivo de control que normaliza saberes y subjetividades. En contraste con estos procesos de normalización, la sección final del ensayo plantea alternativas críticas y propone orientaciones pedagógicas para transformar estas disciplinas en herramientas de resistencia, mediante una enseñanza contextualizada, dialógica, intercultural y crítica.

2. Revisión de la literatura

2.1. Educar bajo tensiones: poder, neoliberalismo y desigualdad en las disciplinas universitarias

El enfoque neoliberal de la educación ha reducido las matemáticas y el lenguaje a simples competencias técnicas que pueden ser evaluadas y cuantificadas, despojándolos de su dimensión crítica y reflexiva. Este modelo tecnocrático, ampliamente discutido por Popkewitz (1998), opera bajo una dinámica de mercado en la que la educación se concibe como un espacio para la producción de capital humano, es decir, personas capacitadas para insertarse eficientemente en el sistema económico. Bajo este ángulo visual, el valor del conocimiento no reside en su capacidad para promover la reflexión, el cuestionamiento o la transformación social, sino en su utilidad para la inserción laboral. Como consecuencia, las disciplinas universitarias se ven moldeadas por políticas educativas que buscan estereotipar los saberes y habilidades, de manera que puedan ser medidos y gestionados conforme a los intereses de la economía global.

Este proceso tiene profundas implicaciones en la manera en que se estructuran y enseñan las matemáticas y el lenguaje. En el caso de las matemáticas, se ha impuesto una estructura de eficiencia, en la que el aprendizaje se orienta hacia la resolución rápida y efectiva de problemas, sin espacio para la indagación o el análisis crítico de los fenómenos sociales en los que se podrían emplear las operaciones matemáticas. Como afirma Skovsmose (1994b), esta visión tecnocrática las descontextualiza y las reduce a un conjunto de fórmulas abstractas que los estudiantes deben dominar para cumplir con los cánones impuestos por las evaluaciones estandarizadas. En este sentido, el conocimiento matemático se convierte en un recurso mercantilizado, donde la capacidad de cálculo y de resolución rápida de problemas adquiere mayor importancia que la profunda comprensión de estos: “Las matemáticas, en el contexto

educativo neoliberal, se han convertido en una herramienta para la competencia y la supervivencia en el mercado laboral, desvinculadas de cualquier reflexión sobre su relevancia social o política” (Skovsmose, 1994a, p. 58).

De manera similar, el área de Lenguaje también se ve afectada por esta lógica de mercado. Las políticas educativas, en su afán de alinear la formación de los estudiantes con las demandas del mundo laboral, han reducido la enseñanza de Lenguaje a un conjunto de habilidades técnicas. La comprensión lectora, por ejemplo, se entiende como una destreza operativa para identificar datos, inferencias o relaciones inferenciadas en un texto, sin considerar la dimensión cuestionadora, cultural o política de la lectura. Esta perspectiva transforma la lectura en una actividad mecánica, desligada del pensamiento autónomo o del contexto del lector. De igual forma, la producción textual se orienta hacia la eficiencia comunicativa más que hacia la construcción de sentido. Estas competencias, en el contexto colombiano, se valoran a través de pruebas estandarizadas aplicadas a nivel nacional e internacional, centradas en respuestas objetivas y mediciones cuantitativas que no reconocen la capacidad de los estudiantes para interpretar críticamente los discursos ni para cuestionar las estructuras de poder presentes en los textos.

En buena parte del sistema educativo actual, especialmente bajo modelos estandarizados, el proceso de enseñanza tiende a privilegiar la formación de individuos funcionales según las demandas del mercado, en desmedro de formarlos en el desarrollo de sus criterios. Popkewitz (1998) objeta este modelo, subrayando que la educación bajo la lógica neoliberal no busca la emancipación del individuo, sino su regulación y normalización conforme a los requerimientos del sistema económico:

La educación ha sido configurada para responder a las exigencias del mercado global, moldeando a los estudiantes no como ciudadanos críticos, sino como individuos eficientes, adaptables y regulables. Este fenómeno refleja una alineación entre las políticas educativas y las necesidades del sistema capitalista, donde las reformas no son neutrales, sino que producen formas específicas de subjetividad funcionales al orden económico dominante (Popkewitz, 1998, p. 4).

De ahí que el control sobre lo que debe ser aprendido y la forma en que debe ser enseñado genera una especie de violencia simbólica (Bourdieu, 1990b), en la que las culturas y realidades concretas de los estudiantes son ignoradas en favor de un currículo prefabricado, diseñado para maximizar la productividad.

En Colombia, dichos Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), definidos por el Ministerio de Educación Nacional, establecen lineamientos para lo que se espera que aprendan los estudiantes en cada grado. Aunque buscan garantizar calidad y equidad, han sido criticados por imponer un currículo homogéneo que no reconoce la diversidad cultural y lingüística del país. Más aún, las pruebas Saber, implementadas por el ICFES, constituyen mecanismos de evaluación de alto impacto, pues sus resultados inciden en la acreditación institucional y en las oportunidades de los estudiantes. Estas pruebas miden habilidades de forma cuantitativa, centradas en competencias técnicas, lo cual refuerza procedimientos de enseñanza orientados al resultado más que al sentido o a la crítica. Entender estos mecanismos resulta crucial para lectores internacionales, ya que configuran el escenario sobre el cual se despliega la tensión entre control y emancipación en la educación superior colombiana.

2.2. Reproducción de desigualdades: los espacios universitarios como espacio de exclusión

La universidad ha sido vista como un espacio de movilidad social, donde el conocimiento se ofrece en igualdad de condiciones para todos. Sin embargo, como han demostrado Bourdieu (1990a) y Bernstein (1975), esta visión es ilusoria, pues oculta la realidad de una reproducción sistemática de las desigualdades sociales. En su análisis sobre el capital cultural, Bourdieu (1990b) sostiene que las instituciones educativas legitiman y perpetúan las jerarquías, además de apuntalar aquellos saberes y competencias característicos de las clases dominantes. Esto es evidente en la manera en que el sistema universitario, bajo la premisa de la “universalidad” de

los conocimientos, impone estándares homogéneos, asumiendo que todos los estudiantes tienen el mismo acceso a estos saberes.

Lejos de ofrecer oportunidades equitativas, estos estándares refuerzan las brechas existentes. Los estudiantes de sectores privilegiados están más familiarizados con los códigos culturales legitimados por la universidad, ya que tienen más oportunidad de haber participado en contextos multisociosemióticos —museos, bibliotecas, eventos culturales, espacios académicos— que amplían su capital simbólico. En contraste, quienes provienen de entornos marginados deben enfrentarse a un sistema que no suele reconocer ni valorar saberes construidos en otros ámbitos: narrativas familiares, prácticas orales comunitarias, conocimientos sobre el territorio, el trabajo, la espiritualidad de pueblos indígenas o la vida cotidiana. Estos saberes, por ejemplo, no encuentran lugar en el plan de estudios de Lenguaje, donde se prioriza el análisis de textos literarios canonizados o la producción de textos académicos, mientras se ignoran formas de oralidad local, escritura creativa o experiencias lectoras vinculadas a contextos no escolares. Así, las universidades, en ocasiones, terminan privilegiando un tipo de cultura letrada que se ajusta a los intereses de ciertos grupos sociales, mientras sigue reproduciendo desigualdades.

Este proceso de exclusión simbólica no es accidental ni neutral. Según Bourdieu (1990b), el sistema educativo actúa como una máquina de reproducción social, en la cual el capital cultural se convierte en un mecanismo de diferenciación social. Bernstein (1975), por su parte, complementa esta lectura al argumentar que la transmisión del conocimiento en los ambientes académicos se estructura a través de códigos que responden a modos de comunicación profundamente enraizados en las relaciones de clase. En este sentido, las formas de enseñanza y evaluación favorecen lo que Bernstein (1975)² llama “códigos elaborados”, que coinciden con las prácticas

² El concepto de código se entiende como un principio regulativo tácitamente adquirido que selecciona e integra: a) significados relevantes; b) la forma de su realización y c) contextos evocadores. El código restringido se caracteriza por girar alrededor de significados dependientes del contexto, conceptos particulares y locales, mientras que el código elaborado sobresale por sus significados más independientes del contexto, conceptos universales y menos locales. Estos últimos fueron considerados como reguladores de un mayor rango de posibilidades combinatorias que los códigos restringidos, y sus alternativas sintácticas fueron

discursivas de las clases medias y altas. Estos códigos, altamente formalizados y abstractos, se valoran dentro del espacio universitario, mientras que los estudiantes que provienen de entornos menos privilegiados, donde predominan “códigos restringidos”, son marginados en términos de reconocimiento académico.

Este enfoque crítico revela una paradoja fundamental: aunque el sistema educativo está llamado a ser un espacio donde se forman sujetos críticos e igualitarios, en realidad reproduce y legitima las desigualdades existentes. Los saberes que el sistema educativo valida no son neutros; por el contrario, están inscritos en relaciones de poder que definen cuáles tipos de conocimiento son considerados valiosos, determinados los mismos en ocasiones por las políticas de orden nacional e internacional y/o la visión intersubjetiva de los docentes y el pénsum taxativo en el que se circunscribe la universidad. La estandarización, al imponer una única forma de aprender y de expresarse, invisibiliza y deslegitima las prácticas culturales de aquellos estudiantes que no han asumido el capital cultural dominante.

De este modo, la exclusión en el ámbito educativo no es simplemente una cuestión de acceso, sino de las formas de saber y de expresión que son reconocidas como válidas. Según señala Bourdieu (1990b), la evaluación serializada, lejos de ser una herramienta neutral, refuerza las desigualdades porque evalúa a los estudiantes no en función de su capacidad de aprender, sino en términos de su alineación con el acervo cultural prevaleciente. Por su parte, Bernstein (1975) agrega que este proceso se manifiesta de la manera en que los currículos y las evaluaciones están diseñados, para premiar las formas de comunicación de las clases altas, lo que convierte la educación en una herramienta de exclusión para aquellos que no encajan en este modelo.

Ambos autores coinciden en que las prácticas educativas, al estar subordinadas a un orden social más amplio, no solo reproducen las desigualdades económicas, sino que refuerzan una estructura simbólica que avala estas diferencias. Así, la imposición de estándares y las normativas educativas responden a una homogeneización

menos predecibles. Ninguno de los dos códigos es más importante que el otro, puesto que los dos permiten a los hablantes poder interactuar con su entorno y satisfacer las necesidades de comunicación, simplemente que estas necesidades para algunos son simples y para otros son más complejas (Londoño y Castañeda, 2011).

desbalanceada que no toma en cuenta las diversas realidades culturales, lingüísticas y sociales de los estudiantes. Esto genera una tensión evidente: mientras la educación afirma ser inclusiva, en la práctica perpetúa las dinámicas de exclusión. La idea de que los estudiantes deben adaptarse a los códigos culturales de las clases dominantes para tener éxito refuerza esa “violencia simbólica” que invisibiliza los saberes si no se ajustan a estos códigos.

Desde una óptica inquisitiva, la estandarización y la evaluación subsecuente funcionan como dispositivos de control y regulación concentrados en dar permanencia a las relaciones de poder en el ámbito educativo. Bourdieu (1990b) y Bernstein (1975) nos exhortan a analizar cómo estos mecanismos configuran el acceso al conocimiento, determinando quiénes pueden acceder a él y bajo qué condiciones. En este contexto, resulta indispensable dismantelar la aparente neutralidad de la universidad y sus prácticas pedagógicas, las cuales tienden a favorecer a quienes ya están incorporados al capital cultural dominante. Esto implica crear puentes entre los discursos y conocimientos que estudiantes y docentes coconstruyen, abriendo caminos por donde las fronteras epistemológicas y experienciales puedan ser atravesadas.

De esta manera, se generarían condiciones para que aquellos estudiantes de sectores históricamente marginados puedan acceder a saberes que de otro modo les estarían vedados, y, a su vez, se promovería que los estudiantes de clases socioeconómicas altas reconozcan y aprendan de contextos y conocimientos que les son ajenos. Así, se abre una posibilidad al fomentar un diálogo intercultural e interdiscursivo y la universidad dejará de ser un mero vehículo de reproducción de desigualdades para convertirse en un espacio de desarrollo liberador que desafíe los constructos de subordinación imperantes.

En el aula universitaria, los conceptos de estos autores adquieren expresiones concretas. Por ejemplo, la noción de “violencia simbólica” se manifiesta cuando los estudiantes cuya oralidad no se ajusta a los registros académicos son sistemáticamente penalizados en actividades escritas o presentaciones orales, sin que se reconozca el valor de sus saberes comunitarios o sus prácticas discursivas. Bernstein (1975), por su parte, nos permite entender cómo el énfasis en estructuras

formales, abstracción y argumentación lógica favorece a quienes dominan los “códigos elaborados”, mientras que otros estudiantes —quienes emplean formas más narrativas o situadas— ven sus producciones subvaloradas. En tanto, Foucault (1977) nos ayuda a identificar cómo el uso de rúbricas, evaluaciones estandarizadas y vigilancia constante opera como una red de micropoderes que disciplina no solo el aprendizaje, sino también los gestos, el habla y la actitud de los estudiantes. Así, la enseñanza de ambas disciplinas no es neutral, sino que estructura jerarquías a través de dispositivos predispuestos hacia ciertos modos de saber y ser.

2.3. La educación formal como espacio de control: una mirada foucaultiana

En la línea de la noción de poder³, compartimos con Foucault (1977) la idea de que las normas, los exámenes y las evaluaciones funcionan como dispositivos de control que configuran la subjetividad de los estudiantes, moldeando su comportamiento y pensamiento de acuerdo con los intereses del mando establecido. Este control se manifiesta en las prácticas pedagógicas diarias, donde tanto las Matemáticas como el Lenguaje son asignaturas utilizadas como herramientas para imponer una forma específica de pensar y actuar. Esta imposición no es casual; responde a un orden impuesto que favorece a quienes ya han absorbido un capital cultural significativo,

³ “Para Foucault, el poder no se posee, funciona; no es una propiedad ni una cosa, por lo cual no se puede aprehender ni con-quistar; sino que es una estrategia. Tampoco es unívoco, ni es siempre igual ni se ejerce siempre de la misma manera, ni tiene continuidad; es circular. El poder es una red imbricada de relaciones estratégicas complejas, las cuales hay que seguir al detalle (microfísica). El poder no está, pues, localizado, es un efecto de conjunto que invade todas las relaciones sociales. El poder no se subordina a las estructuras económicas. No actúa por represión, sino por normalización, por lo cual no se limita a la exclusión ni a la prohibición, ni se expresa ni está prioritariamente en la ley. El poder produce positivamente sujetos, discursos, saberes, verdades, realidades que penetran todos los nexos sociales, razón por la cual no está localizado, sino en multiplicidad de redes de poder en constante transformación, las cuales se conectan e interrelacionan entre las diferentes estrategias” (Giraldo, 2006, párr. 11).

reforzando así la exclusión de aquellos que no se ajustan a los criterios normativos. Foucault (1977) describe este proceso como una forma de biopoder, donde el control sobre los individuos se ejerce no solo a través de la represión, sino también mediante la regulación de sus prácticas cotidianas. Según el citado pensador, las instituciones educativas funcionan como “aparato de examen continuo” (Giraldo, 2006, p. 109). Esto revela una paradoja: el conocimiento, lejos de ser un medio para la liberación y el empoderamiento, se convierte en un instrumento de dominación. Las matemáticas y el lenguaje, en este sentido, no son neutrales; están al servicio de una estructura de poder que define qué es válido aprender y cómo debe enseñarse.

Esta dinámica es particularmente evidente en las matemáticas, donde el énfasis en la resolución de problemas abstractos y descontextualizados ignora las realidades sociopolíticas de los estudiantes. Por ejemplo, en los problemas clásicos de geometría se utilizan contenidos que no tienen relación con la vida cotidiana de muchos estudiantes, como el cálculo de áreas de figuras geométricas en contextos urbanos o de lujo, cuando en comunidades rurales o marginadas los problemas reales podrían involucrar el manejo de recursos limitados, la medición de terrenos agrícolas o el cálculo de distancias en contextos de movilidad restringida. Por igual, las pruebas estandarizadas de matemáticas vigentes exigen una comprensión abstracta de conceptos que no siempre se vinculan a las vivencias diarias de los estudiantes y excluyen saberes relacionados con la economía doméstica, el comercio local o la gestión de recursos naturales. Esta desconexión genera una brecha, no solo en el conocimiento matemático, sino también en la capacidad de los estudiantes para aplicar sus aprendizajes en el mundo real.

De manera similar, en el campo de la enseñanza del Lenguaje, el control se ejerce a través de la imposición de formas de expresión normativas que marginan las prácticas discursivas de aquellos estudiantes cuyas maneras de hablar y escribir no se alinean con los estándares impuestos por el sistema educativo. Desde la experiencia del autor como docente de Lenguaje, se ha observado cómo las formas de evaluación tienden a privilegiar un discurso académico que excluye a muchos estudiantes, quienes poseen saberes valiosos que no son reconocidos. Esta exclusión se traduce, nuevamente lo reitera el autor en una “violencia simbólica” (Bourdieu, 1990b) que

anula la diversidad lingüística y cultural, haciendo que los estudiantes se sientan alienados de su propia voz.

En este contexto, Gore (2000) refuerza la visión foucaultiana al argumentar que “las prácticas educativas disciplinan los cuerpos a través de la normalización de las conductas y la imposición de estándares, creando una jerarquía de saberes que favorece a ciertos grupos sobre otros” (p. 211). Este diálogo entre Foucault y Gore conduce a la necesidad de cuestionar cómo estas dinámicas de control influyen en la formación de identidades y de la manera en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento. Es esencial, por tanto, no solo reconocer la existencia de estos mecanismos de control, sino también resistirse a ellos, proponiendo un espacio educativo que valore y legitime las múltiples formas de saber y de expresión. De esta manera, tanto la enseñanza de las Matemáticas como del Lenguaje pueden transformar ambas materias en herramientas para la emancipación y no meros instrumentos de conformidad.

2.4. La posibilidad de una educación crítica y emancipadora

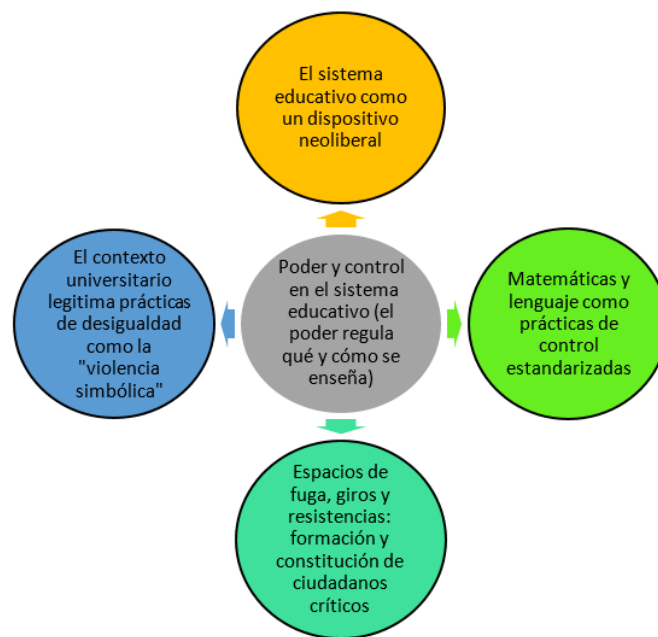


Figura 1. Resistencias, fugas y giros

A tono con estas ideas, se ha analizado cómo las Matemáticas y el Lenguaje se han convertido en herramientas de control y reproducción de inequidades dentro de un sistema educativo que, bajo el enfoque neoliberal, prioriza la eficiencia y la adaptación al mercado laboral, como si se tratara de una producción en serie, en lugar de la formación integral de ciudadanos críticos. Desde la perspectiva de Foucault (1977), hemos observado que el sistema educativo no solo regula los saberes, sino que también disciplina los cuerpos y las mentes de los estudiantes, moldeando su subjetividad de acuerdo con los intereses de un poder que, para afianzar su autoridad, busca permear los canales que le permiten más control. Este control se ejerce a través de normas, evaluaciones y currículos que no solo limitan la diversidad de experiencias que los estudiantes traen al aula, sino que también perpetúan las desigualdades existentes en la sociedad.

Sin embargo, en este contexto de control y exclusión, se presentan espacios de resistencia y fuga (véase Figura 1), que nos invitan a repensar el potencial emancipador de ambas disciplinas. Como plantea Skovsmose (1994b), las Matemáticas pueden transformarse en una herramienta de empoderamiento cuando se relacionan con las realidades sociales y políticas que afectan a los estudiantes. Esta posibilidad también se extiende al Lenguaje; al contextualizar la enseñanza de este, se pueden desafiar las narrativas hegemónicas y fomentar una conciencia reflexiva que permita a los estudiantes cuestionar y analizar. Autores contemporáneos como Guzmán (2018) y Pérez (2020) subrayan la necesidad de una pedagogía crítica que integre los saberes populares y locales dentro del currículo, sin dejar de lado los enfoques académicos tradicionales. Guzmán (2018), en particular, destaca que la educación debe estar basada en la realidad social de los estudiantes, lo que permite lograr una mayor conexión y entender la relevancia de los contenidos. Pérez (2020), por su parte, enfatiza cómo la enseñanza debe involucrar tanto la mirada escrutadora hacia el poder como la valoración de las prácticas culturales que se encuentran fuera del conocimiento normativizado.

En la misma línea, autores como Fischman (2019) han trabajado la idea de una educación que desbloquee los patrones taxativos y se enfoque no solo en la transmisión de conocimientos técnicos, sino en la construcción de sujetos críticos y transformadores. Fischman (2019) argumenta que la pedagogía crítica en Matemáticas y Lenguaje debe permitir a los estudiantes cuestionar los modelos establecidos de enseñanza y promover una formación que les permita tomar decisiones informadas sobre su entorno social y político. La idea de que la educación matemática y lingüística pueden ser vehículos de autodeterminación crítica resuena con la noción de resistencia de Bourdieu (1990b), quien nos advierte que la educación no es un espacio neutral. Desde su experiencia como docente, el autor ha sido testigo de cómo estas dinámicas de poder operan en el aula. Al implementar un enfoque crítico en la enseñanza, él ha observado que los estudiantes responden positivamente cuando se les da la oportunidad de conectar los contenidos matemáticos y lingüísticos con sus propias realidades. De hecho, al integrar problemas matemáticos o del lenguaje que reflejan las realidades sociopolíticas de sus estudiantes, se ha logrado una mayor implicación en el proceso de aprendizaje. En esta dirección, Tedesco (2021) también destaca la urgencia de formar sujetos capaces de examinar su entorno con discernimiento. Sin embargo, además de los enfoques clásicos de la pedagogía crítica, resulta necesario dialogar con desarrollos recientes como el de las literacidades múltiples (Kalantzis y Cope, 2012), las prácticas sociales del lenguaje (Barton y Hamilton, 1998) y la enseñanza situada (Lave y Wenger, 1991), que han enriquecido el campo educativo desde perspectivas más contextualizadas. Estos enfoques reconocen que leer, escribir y razonar no son prácticas universales, sino profundamente culturales y situadas. Así, integrarlos en las propuestas pedagógicas permite ampliar el horizonte emancipador, al legitimar formas de saber que tradicionalmente han sido excluidas del currículo formal. En tal propósito, la enseñanza de las Matemáticas y del Lenguaje debe centrarse en el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y las múltiples formas de conocimiento que cada estudiante aporta. Al hacerlo, podemos contribuir a la creación de un espacio educativo que no solo forme trabajadores competentes, sino también ciudadanos capaces de cuestionar y transformar los sistemas de poder. La

pedagogía crítica propuesta por autores como Tobón (2022) resalta la importancia de fomentar prácticas de pensamiento reflexivo y autocrítico en los estudiantes, especialmente dentro de los marcos estandarizados.

Para ejemplificar cómo es posible articular el trabajo pedagógico en aula, podemos detenernos en una clase de Lenguaje centrada en el análisis del discurso, donde se propuso a los estudiantes analizar relatos orales de sus comunidades sobre conflictos territoriales. Esto no solo permitió incorporar perspectivas locales, sino que abrió un espacio para discutir la noción de verdad, poder y legitimidad discursiva, conectando con Foucault (1980). En Matemáticas, se desarrolló una actividad de resolución de problemas a partir de datos reales sobre economía informal en barrios periféricos, lo cual llevó a los estudiantes a trabajar con porcentajes, promedios y proyecciones, pero también a reflexionar sobre la distribución desigual del ingreso. Estas experiencias muestran que es posible integrar los contenidos disciplinares con contextos sociales significativos, reforzando una pedagogía crítica y situada.

De ahí que pensar en los asuntos de lo crítico y lo político en las Matemáticas y el Lenguaje y su investigación como herramientas para la emancipación crítica, nos invita a imaginar un sistema educativo que desafíe las dinámicas de control y exclusión. Para lograrlo, es imperativo que nos comprometamos a cultivar un ejercicio docente que celebre la riqueza de las experiencias de nuestros estudiantes. Solo así podremos transformar la universidad en un verdadero espacio de emancipación, donde se fomente la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de resistencia ante un sistema que, aunque presente, no tiene por qué ser el único camino.

Las observaciones compartidas a lo largo del texto no se limitan a experiencias aisladas, sino que emergen de un trabajo sostenido del autor como docente universitario en programas de licenciatura. Estas reflexiones han sido sistematizadas a partir de varias cohortes de estudiantes, lo que ha permitido identificar patrones recurrentes de exclusión simbólica, resistencia y apropiación crítica del conocimiento. Si bien parten de lo vivencial, están ancladas en procesos formativos colectivos que reflejan tendencias amplias dentro del sistema educativo universitario colombiano.

Para cerrar este apartado, cabe señalar que, si bien una gran parte del currículo universitario está orientada por lineamientos estandarizados y por la lógica de rendición de cuentas, existen también experiencias pedagógicas innovadoras (Moreno, 2019; Hernández, 2019), impulsadas por docentes comprometidos con una educación situada y crítica. Estas iniciativas, aunque a menudo periféricas al discurso oficial, demuestran que es posible tensionar el modelo dominante desde dentro del sistema. Reconocer esta complejidad evita caer en una visión monolítica de la universidad y permite valorar tanto las resistencias como las contradicciones que habitan el espacio educativo.

3. Orientaciones pedagógicas para una educación crítica y emancipadora

- Conectar los contenidos con las realidades sociales y políticas: Al enseñar Matemáticas o Lenguaje, se busca integrar problemas y textos que estén relacionados con las experiencias diarias de los estudiantes, tales como situaciones económicas locales, relatos comunitarios o problemas sociales contemporáneos. Esto les permitirá ver el conocimiento como algo dinámico y transformador, no como algo aislado de su realidad. Dicho enfoque se conecta con las propuestas de Guzmán (2018) y Pérez (2020), quienes defienden la necesidad de contextualizar el aprendizaje.
- Fomentar un aprendizaje participativo y dialógico: Siguiendo el enfoque de Freire (1970) y Giroux (2000), se promueve la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza. En lugar de transmitir solo conocimientos, esto permite que los estudiantes expresen sus opiniones, discutan ideas y compartan sus perspectivas. La práctica pedagógica debe ser colectiva y la voz de los estudiantes debe ocupar un lugar central en su propio proceso educacional.
- Valorar la diversidad cultural: En un mundo globalizado, los estudiantes provienen de contextos culturales diversos. Reconocer y valorar sus

experiencias y saberes previos es clave. Por ejemplo, incorporar literatura, expresiones orales o prácticas matemáticas locales puede ayudar a que los estudiantes se sientan reconocidos y valorados en el aula, tal como sugieren Hooks (2018) y Mignolo (2018), quienes subrayan la importancia de dar cabida en el currículo a las identidades culturales.

- Cuestionar y transformar los estándares educativos: A pesar de los patrones establecidos, los docentes pueden promover una educación crítica y transformadora. Esto se logra mediante el diseño de actividades y estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes desarrollar un pensamiento cuestionador sobre los contenidos, las formas de evaluación y los valores que subyacen al currículo. En este sentido, la pedagogía descolonial de Mignolo (2018) y la crítica pedagógica de Tobón (2022) nos invitan a reflexionar sobre cómo los contenidos educativos deben romper con los marcos eurocéntricos.

4. Conclusiones

Al cerrar este ejercicio de análisis, reconocemos que las disciplinas de las Matemáticas y el Lenguaje, frecuentemente presentadas como neutras y universales, han sido moldeadas por estructuras de poder que las convierten en herramientas funcionales a los intereses del mercado y de la normalización de los sujetos. En consecuencia, nos resulta indispensable señalar cómo estas disciplinas, cuando se insertan en lógicas estandarizadas, contribuyen a perpetuar formas de exclusión, jerarquías culturales y violencias simbólicas. En este sentido, la educación no puede asumirse ingenuamente como un espacio emancipador per se; más bien, debemos interrogar sus dispositivos, sus silencios y sus complicidades con los esquemas de razonamiento dominantes.

Desde nuestra experiencia docente y desde un compromiso con la justicia social, consideramos necesario abrir grietas en el currículo prescrito, reconociendo las formas de saber que emergen de los márgenes, de las comunidades, de las

experiencias concretas de los estudiantes. No se trata de negar el conocimiento académico, sino de ponerlo en diálogo con otros saberes, de tensionarlo, de problematizar su pretendida universalidad. En este gesto, la educación matemática y lingüística puede devenir en práctica crítica, capaz de articularse con los conflictos sociales, con las memorias invisibilizadas y con las búsquedas de autonomía epistemológica que atraviesan nuestros contextos.

Nos posicionamos, por tanto, desde una pedagogía que no evade la dimensión política de enseñar. Entendemos que todo acto educativo configura subjetividades, legitima o deslegitima formas de existencia, y produce efectos que exceden los resultados medibles. Asumir esta responsabilidad nos exige cuestionar los mecanismos de evaluación, las metodologías impuestas y las narrativas hegemónicas que circulan en la educación superior. Apostamos, en cambio, por prácticas que dignifiquen la voz del estudiante, que reconozcan sus trayectorias y que permitan construir conocimiento como un acto situado, colectivo y transformador.

Finalmente, esta reflexión nos invita a mantener una actitud crítica y creativa frente a nuestras prácticas pedagógicas. Más allá de la denuncia de las dinámicas de control, este artículo propone repensar el papel de las disciplinas en clave emancipadora: no como contenidos a transmitir, sino como espacios de problematización, diálogo y acción situada. Frente al predominio de los estándares, abogamos por una educación que reconozca las literacidades diversas, las racionalidades múltiples y los saberes subalternos como fuentes legítimas de conocimiento. Esta visión superadora no niega la importancia del saber académico, insistimos, pero exige su democratización: que la universidad deje de ser un filtro de exclusión y se convierta en una plataforma de reconocimiento, participación y transformación social.

Referencias bibliográficas

Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.

Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control. Volume 3: Towards a theory of educational transmissions*. Routledge & Kegan Paul.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.

Bourdieu, P. (1990a). *La distinción: Criterio y bases sociales del juicio*. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1990b). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI Editores.

Fischman, G. (2019). *Pedagogía crítica y transformación social: Los caminos de la educación liberadora*. Editorial Praxis.

Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1980). El sujeto y el poder. En *Dits et écrits* (Vol. 3, pp. 192–202). Gallimard.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, (4), 103–122.

Giroux, H. (2000). Public pedagogy and the responsibility of intellectuals. *JAC*, 20(1), 9–42.

Gore, J. (2000). Disciplinar los cuerpos: Sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 31–51). Ediciones Pomares.

Guzmán, M. (2018). *Pedagogía crítica y saberes locales: Nuevas perspectivas educativas*. Editorial Universitaria.

Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>

Hooks, B. (2018). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Morata.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Londoño, D. y Castañeda, L. (2011). Basil Bernstein y la relación lenguaje-educación: el caso del Semestre de Afianzamiento (SEA) de la Institución Universitaria de Envigado. *Rev. Lasallista Investig.*, 8(2), 18–32. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492011000200003&lng=en

Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *New learning: Elements of a science of education* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Mignolo, W. (2018). *Descolonialidad y pedagogía: Retos del conocimiento y el poder en el siglo XXI*. Ediciones del Lirio.

Moreno, E. (2019). La escritura de géneros especializados y su relación con la identidad disciplinar. Estudio de caso en ingeniería industrial. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 249–269. <https://www.redalyc.org/journal/2550/255060697003/html/>

Moreno, E. y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219–229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>

Pérez, J. (2020). *Educación crítica y diversidad cultural: Replanteando el currículo*. Editorial Morata.

Popkewitz, T. (1998). *Luchando por el alma: La política de la reforma educativa en los Estados Unidos*. Routledge.

Popkewitz, T. (2004). School subjects, the politics of knowledge, and the projects of intellectuals in change. En *Researching the socio-political dimensions of mathematics education: Issues of power in theory and methodology* (pp. 251–267). Springer US.

Skovsmose, O. (1994a). *Emancipating mathematics: The struggle for critical education*. Springer.

Skovsmose, O. (1994b). *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica*. Editorial académica Kluwer.

Skovsmose, O. (2011). A critical conception of mathematics. En *An Invitation to Critical Mathematics Education* (pp. 59–70). Brill.

Tedesco, J. (2021). *La educación y los desafíos de la globalización: Replanteos para el siglo XXI*. Los Libros del Zorzal.

Tobón, S. (2022). *Pedagogía crítica y los desafíos del conocimiento en tiempos de crisis*. Cátedra.