

Toward a philosophical understanding of the curriculum: emerging logics

AUTORES

Javier Bermejo Rodríguez¹

<https://orcid.org/0009-0003-1625-5550>

Gustavo Toledo Lara²

<https://orcid.org/0000-0002-5104-9555>

Recibido: 02/01/25

Aceptado: 02/02/25

Resumen: este artículo examina el papel esencial de la filosofía de la educación en tres dimensiones: la relación entre episteme y doxa, las prácticas docentes universitarias y el desarrollo del currículo. Cuestiona el enfoque predominante en objetivos económicos y utilitarios, destacando la necesidad de superar modelos educativos tradicionales que priorizan la memorización y las competencias técnicas, para fomentar el pensamiento crítico, la reflexión ética y el aprendizaje transformador. Inspirado en Paulo Freire, aboga por la construcción colectiva del conocimiento y la indagación dialéctica como alternativas a la "pedagogía bancaria". Asimismo, analiza el currículo como un instrumento técnico y político con profundo impacto sociopolítico, criticando las políticas educativas orientadas al mercado. Finalmente, propone un cambio de paradigma educativo que priorice el cuestionamiento crítico, el compromiso ético y los valores humanistas.

Palabras clave: pedagogía; filosofía; currículo; ética; sociedad.

Abstract: this article explores the critical role of the philosophy of education across three dimensions: the relationship between episteme and doxa, university teaching practices, and curriculum development. It critiques the predominant focus on economic and utilitarian goals, emphasizing the need to move beyond traditional models centered on memorization and technical competencies, toward fostering critical thinking, ethical reflection, and transformative learning. Inspired by Paulo Freire, it advocates for collective knowledge-building and dialectical inquiry as alternatives to "banking pedagogy." Additionally, it examines the curriculum as a technical and political tool with significant sociopolitical implications, critiquing market-driven education policies. Ultimately, it calls for an educational paradigm shift prioritizing critical questioning, ethical engagement, and humanistic values.

Keywords: Pedagogy; philosophy; curriculum; ethics; society

¹ Universidad Camilo José Cela, España. javier.bermejo.edu@gmail.com

² Universidad Camilo José Cela, España. gustavotoledolara@gmail.com

1.- Introducción

Un conjunto de transformaciones profundas y heterogéneas han cambiado el curso del planeta mientras la humanidad ha observado la evolución y el desarrollo de las sociedades. La velocidad y el ímpetu de los cambios que hemos experimentado han permeado todos los aspectos constitutivos del ser humano en su tránsito por el mundo. Los cambios en el orden ideológico han moldeado el desarrollo de todos los sectores, mientras que los cambios políticos, económicos, sociales y demográficos no han dejado de asumir posiciones tanto radicales como mediadoras, tanto antagónicas como conciliadoras. Desde el final de la última guerra mundial del siglo XX, el mundo experimentó un cambio de paradigma tecnológico que, junto con el reconocimiento de las capacidades constructivas y destructivas del ser humano, puso de manifiesto un conjunto de oportunidades en las que, por supuesto, los seres humanos fueron los principales actores, protagonistas y, sobre todo, responsables. En la última década del siglo XX, la caída del Muro de Berlín demostró que incluso las ideologías más arraigadas no serían inmunes a la voz de la humanidad. Desde entonces, la velocidad de los cambios aumentó, y la capacidad adaptativa se convirtió en una característica prácticamente imprescindible.

Este contexto representa una oportunidad privilegiada para las voces críticas y reflexivas que han abordado el tema de la educación. A medida que todo esto sucede, la educación se ve influenciada, y en muchos casos determinada, por una serie de corrientes que impregnan la labor educativa bajo el pretexto de adaptación y búsqueda de respuestas a las necesidades sociales. En esta búsqueda, el componente crítico y reflexivo, que debería estar presente en todo proceso educativo, lamentablemente no se manifiesta en todos los espacios formativos. Por ello, el énfasis en lo económicamente rentable y en las expectativas laborales parece haberse convertido en el objetivo que todos los sistemas desean alcanzar, y es en este punto donde surge casi inevitablemente la pregunta: ¿cuál es su propósito? Una vez planteada esta cuestión, lo humanístico y lo trascendental son desplazados por las nuevas lógicas que irrumpen en el pensamiento contemporáneo, priorizando lo útil y lo rentable sin un mayor cuestionamiento, en contraste con lo antropocéntrico y lo ético como elección y modelo educativo.

En este orden de ideas, es casi obligatorio detenerse por un momento en la figura del docente, quien tiene la responsabilidad y prácticamente la obligación de transmitir un conocimiento previamente construido. Para ello, un sistema medible y cuantificable de competencias sirve para determinar quiénes son los estudiantes que más se aproximan al ciudadano económicamente rentable y potencialmente más productivo. Sin embargo, resulta poco frecuente que se fomente en el profesorado un proceso de reflexión sobre su propia práctica y sobre cómo esta puede influir en el rumbo que sigue la educación (Standish, 2007). En consecuencia, se está favoreciendo categóricamente la adquisición de habilidades y competencias sin mayor cuestionamiento, en detrimento de la adquisición y cultivo de un criterio personal derivado del acercamiento al conocimiento y la comprensión del mundo.

Estas consideraciones sirven como punto de partida para abordar el tema de la filosofía de la educación. Si bien es cierto que forma (o debería formar) parte de la estructura curricular de la formación docente, también lo es que, debido a la tendencia contemporánea que privilegia lo rentable y lo competitivo sobre lo crítico y lo reflexivo, la filosofía de la educación ha seguido un camino lleno de altibajos, delegándose en la mayoría de los casos al ámbito de reflexiones correctas y bellas, pero con poca aplicación en el contexto educativo. Es aquí donde se identifican los desafíos actuales de la filosofía de la educación, y este artículo intenta ofrecer algunos criterios para su análisis y reflexión.

2.-Metodología

Este artículo desarrolla una investigación cualitativa con un enfoque analítico e interpretativo. Siguiendo la perspectiva de Corona Lisboa (2018), no se parte de variables medibles de manera cuantitativa, sino que se analiza información para generar una propuesta teórica como resultado del ejercicio investigativo. En función de la naturaleza del estudio, se plantearon las siguientes fases metodológicas:

- a) Muestreo teórico: esta fase incluyó el estudio y la revisión conceptual del fenómeno analizado, lo que permitió recopilar datos significativos para la construcción teórica. El proceso culminó con la saturación teórica, tal como se describe en Alarcón et al. (2017). Este enfoque aseguró que los datos recolectados sirvieran como base para formular la teoría emergente.
- b) Método de comparación constante: durante esta etapa, se recolectaron datos de manera simultánea al ejercicio comparativo sincrónico. Esto facilitó la identificación de características y la interconexión entre los hallazgos, generando un sustrato interpretativo que condujo a una propuesta teórica y a una posible reinterpretación paradigmática.
- c) Formulación de nueva teoría: los hallazgos de la investigación fueron sintetizados para desarrollar una construcción teórica emergente o reinterpretación del fenómeno estudiado, dando forma a una comprensión renovada y conceptual.

El análisis de contenido temático se utilizó como técnica principal para facilitar el desarrollo teórico. Este análisis permitió identificar términos o conceptos que, aunque no guardan interdependencia directa, fueron categorizados a través de un procedimiento inductivo. Este enfoque, según Díaz Herrera (2018), incluye la lectura detallada de los documentos, la identificación de categorías temáticas relevantes y las diferencias clave entre los textos. Adicionalmente, la triangulación teórica fue empleada para garantizar la validez y fiabilidad del estudio. Según Arias (2019), este procedimiento aporta credibilidad y autenticidad al trabajo investigativo. Piñero y Perozo (2021) describen la triangulación teórica como un método de categorización fundamentado en literatura científica, documentos, antecedentes y conceptos derivados del estado del arte. En línea con Sampieri Hernández et al. (2014), el diseño de esta investigación se caracteriza como emergente, lo que implica que la teoría se desarrolla a partir de los datos obtenidos. Mediante una codificación abierta y la comparación constante, se generaron categorías que finalmente permitieron formular una teoría conceptual que ilumina el objeto de estudio. Así, la metodología utilizada corresponde a la teoría fundamentada de diseño emergente.

3.- Episteme, doxa y filosofía de la educación

Existe consenso en considerar la filosofía como un pensamiento reflexivo que permite un diálogo permanente entre la realidad educativa y las construcciones racionales elaboradas en torno al hecho educativo (Amilburu, 2014). Todo esto con el interés de facilitar la comprensión del objeto y el sujeto de la educación desde el reconocimiento del aquí y el ahora, es decir, desde la situacionalidad. Además, el reconocimiento de la otredad (Vargas Manrique, 2016; Clavijo-Cáceres y Balaguera-Rodríguez, 2020) permitirá un enfoque dialógico contextualizado en las convicciones educativas más profundas, que emergen precisamente del (re)conocimiento del ser docente, generando un impulso experiencial derivado del pensamiento filosófico.

La actitud hacia la pregunta permanente, hacia el cuestionamiento de aquello que atañe a la naturaleza humana (Gil y Reyero, 2014), debe identificar imperativamente en la filosofía de la educación el espacio privilegiado para el proceso crítico y reflexivo, que permita superar la brecha impuesta por una perspectiva totalizadora y eficiente (Celis, 2017;

Basantes-Moscoso et al. 2019). En este sentido, puede resultar peligroso para la práctica educativa el aislamiento epistemológico de su naturaleza, al intentar responder a las denominadas “demandas sociales” mediante la generación de resultados aceptables desde una lógica fiduciaria, lo que podría perjudicar la educación y debilitar el pensamiento como espacio para la consolidación del criterio ético, que debería impactar directamente en la sociedad. Así, “el pensamiento filosófico y teórico en educación es necesario para acentuar la libre disposición del sujeto hacia sí mismo, revitalizando su estatus como agente educativo” (Gil y Reyero, 2014, p. 269).

Sin embargo, si partimos de la hipótesis de que la enseñanza es una actividad práctica en la que no solo se reconoce la otredad, sino también la situacionalidad, nos encontramos con la idea de que el pensamiento filosófico constituye la base desde la cual pueden identificarse los límites de la acción docente como un desafío derivado del proceso continuo e infinito de crítica, acción y reflexión (Rojas Huerta, 2016; Puente y Morillo, 2019). A partir de esto, resulta esencial reconocer la episteme como el germen de la actividad filosófica, al menos en el ámbito educativo, y es desde lo epistémico que se genera conocimiento sin ignorar el diálogo y, sin duda, la otredad (Soto y Rodelo, 2020; Villafuerte-Valdés, 2020). Por ello, la filosofía de la educación enfrenta el desafío de partir de una profunda convicción que implique un análisis crítico como raíz primordial para la construcción de posibles alternativas frente a preguntas o problemas.

Una posición más crítica nos permite observar que la práctica educativa actual gira en torno a la memorización, dejando de lado la experiencia sensorial (Flórez, 2011). Esto se agrava al constatar que los estudiantes no suelen interactuar con objetos tangibles, sino con un conjunto de textos que evidencian la ausencia de los sentidos. En consecuencia, los estudiantes no retienen en su memoria la experiencia generada por la percepción sensorial, sino que conservan alguna referencia textual o tal vez una instrucción o palabra del docente. Este tipo de práctica, en la que tanto docentes como estudiantes están inmersos, generalmente favorece un nivel muy primario de racionalidad. El único resultado o evidencia del estudiante es la adhesión a lo memorístico como un elemento de intercambio por una expresión alfanumérica que corresponde a lo memorizado.

Esto ocurre en detrimento del fortalecimiento del pensamiento crítico, la autonomía procesual y la búsqueda de soluciones alternativas a situaciones dadas. Así, la práctica tiende hacia la doxa presentada con toda la formalidad requerida, cuando lo que se espera es que la episteme impregne toda la práctica educativa (Hurtado, 2015). Según Gil y Reyero (2014), “la contribución nuclear del pensamiento filosófico en educación radica en recordarnos insistentemente los sentidos últimos de la formación humana” (p. 269). Si optamos por una posición basada en la racionalidad crítica, podemos identificar una serie de supuestos de referencia que, en su caso, orientan el debate sobre la cuestión pedagógica, entendiendo la pedagogía como una reflexión sobre la educación humana (Chacón y Covarrubias, 2012), sin descuidar la dialéctica y el reconocimiento del valor del discurso, la discusión, la filosofía o la sabiduría misma.

Un primer caso de referencia es la liberación de una serie de compromisos externos a la pedagogía (Rojas Huerta, 2016). Esto representa un desafío porque, en la práctica, la pedagogía intenta equilibrarse entre ser parte de la filosofía o ser considerada como una especie de ciencia empírica aplicada. Por lo tanto, frente a este supuesto, se puede iniciar una discusión desde la idea de que la pedagogía puede y forma parte del pensamiento crítico y reflexivo que se genera acerca de la práctica pedagógica misma.

Un segundo escenario de referencia implica la disposición para identificar qué corresponde teóricamente a la pedagogía y qué puede tener presencia en ella, pero que forma parte o pertenece a otro campo de estudio o contexto teórico. Por lo tanto, se requiere el

reconocimiento de la identidad pedagógica como un cuerpo con características propias y, a partir de ahí, iniciar el análisis y la crítica reconociendo sus elementos constitutivos.

Un tercer escenario de referencia para guiar el debate sobre la cuestión pedagógica está compuesto por un sentido de reconocimiento de la ética como sustrato propio de lo pedagógico. Sin embargo, debe diferenciarse entre entender la pedagogía como una simple caracterización de un discurso pedagógico transversalizado por la doxa, aunque presentado con formalidad epistémica, y comprender la pedagogía desde la posibilidad de una subjetividad discursiva propia de una constante evolución dialéctica, generada precisamente desde un cruce de saberes (Hurtado, 2015; Vargas Madrazo, 2015).

4.-Perspectivas filosóficas sobre la labor docente en la universidad

A medida que cambia el contexto en el que se circunscribe la formación, la práctica de la docencia universitaria debe lógicamente experimentar el efecto de la complejidad de ese contexto en constante transformación. Por lo tanto, desde el punto de vista actual, no podemos continuar con la misma práctica didáctica en la que lo teórico y conceptual abarca todo el interés, como si fuera la única justificación para formarnos a nivel universitario. Este patrón, que determina la práctica docente, se reproduce de generación en generación, de modo que la referencia cognitiva del profesor universitario hacia su práctica con los estudiantes está mediada por la forma en que él mismo fue formado y, al no permitirse identificar otro estilo de dinámica pedagógica, simplemente elige, casi automáticamente, reproducir el mismo estilo en el que fue educado.

Así, el peso de la tradición asegura la continuidad bajo el pretexto de la adquisición de competencias mediadas por innumerables teorías o prácticas sin la debida revisión o reflexión. Esto permite la formación de profesionales con poca o limitada capacidad para responder a problemas de orden lógico o ético, mientras los países reciben profesionales que, con sus más y sus menos, poseen un conjunto de habilidades y competencias técnicas y a veces automáticas, sin mayor cuestionamiento. Por lo tanto, no se considera adecuado promover la formación docente "a partir de modelos de enseñanza desfasados que funcionaron (aunque ya con dificultades) en otros tiempos" (Imbernón, 2012, p. 86). Incluso cuando se asume y generalmente se acepta la idea, una educación centrada en el estudiante parece ser la panacea para la crisis del currículo y el orden didáctico contemporáneos. Sin embargo, esta tesis generalmente aceptada no suele verse en su justa dimensión ni se reconoce su verdadera implicación, ya que al aceptar una educación cuyo enfoque es el estudiante, se cuestiona la formación teórica que tiene su epicentro en el docente (Cerón Martínez, 2016; Chipia y Santiago, 2020; Figueroa, 2019).

De este modo, la clase magistral, en la que el cuestionamiento y la interrogación a veces no existen, se convierte en uno de los escudos más fuertes frente a los aires ideológicos que abogan por un cambio real en la práctica docente (Taborda y Franco, 2016; Casillas-Gutiérrez, 2019). Mientras esto ocurre, la autonomía universitaria se utiliza con frecuencia como protección para justificar el estilo propio del docente en el aula. En este punto, la pregunta planteada por Escudero (2012) resulta pertinente y constituye uno de los elementos más controvertidos al replantearnos nuestra propia práctica didáctica:

¿Quién puede afirmar con justicia que lo que estamos enseñando (realmente no lo sabemos, tal vez por su opacidad bajo el manto de la autonomía de cada docente) no necesita también ser profundamente renovado y, por lo tanto, incluido bajo influencias innovadoras, reservadas, además de competencias, casi exclusivamente a actividades, TICs u otras metodologías, por convenientes que sean? (Escudero, 2012, p. 78).

La filosofía de la educación adquiere entonces una importancia singular al establecer las líneas de acción dirigidas a la formación del profesorado universitario. Más allá del cumplimiento formativo con miras a la acreditación, el rigor en la práctica y la ética pedagógica deben impregnar el espíritu que impulsa y sustenta la convicción docente, basándose en un enfoque de compromiso social y antropocéntrico en la formación humana, independientemente del campo de estudio (Collado Ruano, 2017). Así, se considera necesario formarse no solo en lo que se debe enseñar, sino también en cómo enseñarlo. Por lo tanto, la reflexión sobre la profesión docente universitaria debe contar como punto de partida con el rol del docente como maestro y, por supuesto, como formador. Estas referencias críticas y reflexivas seguramente necesitarán un punto de apoyo para comprender y reconocer una nueva forma de vivir la práctica docente, comenzando con el autoconocimiento de la responsabilidad ética y también con el descubrimiento de estrategias de enseñanza, principalmente inclinadas hacia la búsqueda de la experiencia de los sentidos a partir del desempeño propio del estudiante (Balladares et al. 2016). Hablamos, por ejemplo, de aprendizaje basado en problemas, autonomía en el aprendizaje, transferencia e inferencia de información, estudio de casos, autoevaluación, entre otros.

Intentar un ejercicio autocrítico forma parte del escepticismo hacia lo pedagógico que debería acompañar el ejercicio docente dentro del ámbito universitario, posiblemente porque las teorías, tendencias o terminología suelen ser altamente complejas en relación con la pedagogía. En este intento algo abrupto por convertir la pedagogía en una ciencia con procedimientos factuales, se justifica la aparición de un marco procedimental acompañado de palabras o conceptos tan audaces como complicados de entender, y si a esto le sumamos que en el lenguaje universitario se habla de "actividad" investigadora y "carga" docente, se asume que la actividad investigadora es lo que nos mueve, y que la carga docente es lo que puede impedir ese movimiento. Por lo tanto, y según Imbernón (2012, p. 101): "la mejora de la docencia universitaria depende no solo de la metodología utilizada en las aulas universitarias, sino también de la implicación institucional de la universidad y del colectivo docente".

5.-Una perspectiva filosófica sobre el currículo educativo

El pensamiento filosófico no es ajeno al proceso de análisis y cuestionamiento que debe realizarse sobre el currículo. Dicho proceso, lógicamente, debe basarse en la ciencia y no en la opinión, aceptando aquí que la ciencia busca precisamente esto. En resumen, el proceso que debe estar presente como un elemento determinante para la construcción de una estructura que intente organizar las enseñanzas debe conducir casi imperativamente a un nivel de densidad discursiva y reflexiva (Ferrada y Oliva, 2016; Di Franco et al. 2020). Sin embargo, este nivel de densidad requerido demanda que sea adquirido gradualmente a medida que profundizamos en los aspectos de los cuales somos partícipes.

En este contexto, nos acercamos al currículo. Las concepciones sobre el currículo son tan numerosas como los puntos de vista existentes. No obstante, podemos atrevernos a afirmar que el currículo es un cuerpo vivo en constante evolución y, además, un documento técnico y político. Por ello, la responsabilidad de concebir un currículo radica en que, entre otras cosas, determinará gran parte de la vida de los seres humanos educados bajo sus principios y criterios. Es decir, puede convertirse en un elemento clave para la legitimidad de las sociedades, especialmente la legitimidad de los gobiernos. Al ser un documento político, como hemos mencionado, implica toda una gama de aspectos propios que permiten identificar cómo los gobiernos orientan un sector particular. En otras palabras, se hace política desde el currículo, específicamente desde la política pública educativa (Toledo Lara, 2020).

El enfoque de la política pública es un aspecto de singular importancia al analizar el currículo como objeto de revisión. El reconocimiento de la relevancia de las políticas públicas como un proceso de toma de decisiones ha influido para que estas se reconozcan más allá de simples líneas de acción. Por otro lado, comprender el proceso de toma de decisiones en la política pública implica investigaciones empíricas y sistemáticas sobre cómo se construyen e implementan estas políticas. Así, según Lasswell (1996, p. 80), “nos hemos vuelto más conscientes de que el proceso político, desde su elaboración hasta su realización, es objeto de estudio por derecho propio, principalmente con la esperanza de aumentar la racionalidad de las decisiones”.

Cuando hablamos de políticas públicas en el ámbito de la educación, debemos considerar un aspecto que determina toda la discusión: el debate sobre si la educación es, o debería ser, un servicio público. Si entendemos la educación como un servicio público, esta pertenece a la sociedad. Sin embargo, existen posturas tanto normativas como de práctica política que comprenden de manera diferente la prestación de este servicio. En algunos países, las políticas subyacentes perfilan, casi sin intención, una naturaleza institucional que impulsa a considerar como referencia de la educación superior al mercado y no a la sociedad. Así, el resultado de la actividad de una autoridad pública, que ostenta poder y legitimidad gubernamental, se considera una política educativa pública.

Sin embargo, el carácter utilitario asignado al conocimiento ha convertido al sistema educativo en un sector que, para algunos, debe responder a las necesidades del sector industrial y las dinámicas económicas (Ferrada y Oliva, 2016; Pozuelos Estrada y García Prieto, 2020; Rodríguez, 2020). Por lo tanto, mientras el mercado laboral establece sus necesidades, el mundo educativo y sus actores de toma de decisiones comprenden que la educación debe responder precisamente a estas demandas. A partir de ahí, se diseña el currículo para lograr una mayor sincronización entre lo que demanda el mercado y lo que debe responder la educación (Negrete-Chauca et al. 2019; Niño-Arteaga, 2019). De manera similar, cuando surgen crisis en el sector económico, el enfoque se traslada hacia la educación mediante ciertos mecanismos de presión o coerción para realizar los ajustes necesarios ante esta coyuntura. Las voces críticas no han tardado en surgir y, desde diversos sectores, se cuestiona que si se persiste en la idea de que la educación está al servicio del mercado y que el talento humano se forma para generar riqueza y producir bienes, pero no para razonar, fortalecer el pensamiento crítico o resolver problemas, los principios sociales y éticos se relegan gradualmente a un segundo plano, priorizando la producción sobre la razón (Wong et al. 2016).

Otro aspecto importante es la organización de las enseñanzas como una característica y propiedad del currículo. Esta organización imprime una voz casi inapelable que permite decidir qué aprender y cómo aprender. Así, enfrentamos una función reproductiva del currículo si lo concebimos como un elemento rígido al que solo podemos hacer adaptaciones necesarias en respuesta a las demandas de los órganos de toma de decisiones (Marcillo, 2019; Martínez, 2020; Roacho y Herrera, 2019). A esto se suma que, como resultado del encuentro entre el estudiante y el contenido, el docente universitario puede garantizar de cierta manera la adquisición de competencias que alguien ha decidido como necesarias. Aquí es donde el dominio de la ciencia, el deber ser y el resultado esperado entran en un conflicto de convicciones, intentando que el polo con mayor dominio logre imponerse finalmente.

En este contexto, reconocer los efectos del nuevo orden tecnológico y económico en la educación no puede pasarse por alto. El sector educativo, como espacio de transmisión, debe medir el impacto de los valores generados por los avances científicos y tecnológicos (Wong et al. 2016), así como delimitar aquellas medidas que buscan reconocer las

amenazas asociadas al consumo irrestricto de conocimiento en una sociedad de información creciente y descontrolada. Asimismo, si reconocemos que el sector educativo es clave para afianzar una cultura democrática, asumimos que este espacio debe garantizar aquellos elementos constitutivos de dicha cultura, que incluyen el reconocimiento del contexto, el análisis de las realidades sociales, y la búsqueda constante de los deberes éticos y sociales necesarios para construir una sociedad más equitativa y humana (Ferrada y Oliva, 2016).

Por lo tanto, el cuestionamiento permanente de las realidades sociales, políticas, económicas y culturales requerirá una práctica docente comprometida con la relevancia social, de modo que la sociedad cuente con ciudadanos no solo educados bajo valores democráticos, sino también con ciudadanos que reciban de la educación las directrices necesarias para garantizar este tipo de cultura formativa. No se trata entonces de mirar la educación desde una perspectiva individualizada (en el sentido de la no aceptación del carácter ético y la responsabilidad de cada uno de los agentes involucrados), sino de comprender que, desde el autorreconocimiento en el espacio de acción personal, el efecto generado tendrá un impacto progresivo en las personas dentro de un espectro cercano de relaciones (Ferrada y Oliva, 2016).

Al observar la visión cognitiva de la educación, consistente en procesos educativos que promueven la construcción de criterios personales para la creación de opiniones informadas sobre lo político y lo cívico, se fomenta un pensamiento autónomo, de modo que, gradualmente, el cuestionamiento no se convierta en un impedimento para el progreso, sino que se consolide como una elección de vida destinada a proponer, cuando sea apropiado, posibles alternativas de mejora o revisión de ciertas prácticas que, al estar presentes en el ámbito educativo, son susceptibles de revisión no solo en su forma sino también en su fondo (Wong et al. 2016). Por supuesto, esto no implica, bajo ninguna circunstancia, fomentar una cultura de pensamiento único; más bien, se trata de reconocer el valor del pensamiento divergente como una oportunidad para la emergencia de nuevas vías de acción, siempre que este pensamiento pueda producirse bajo estándares éticamente correctos, en relación con el respeto a las diferencias y el aseguramiento del ejercicio responsable de la opinión informada.

Según Dewey, “no sería exagerado decir que una filosofía de la educación que afirma estar basada en la idea de la libertad puede volverse tan dogmática como la educación tradicional a la que reacciona” (Dewey, 2010, p. 69). Por lo tanto, los enfoques innovadores en educación no son prescriptivos, es decir, no determinan cómo debe actuar un docente en el aula o qué técnicas o procedimientos son mejores, ya que “la imposición desde arriba se opone a la expresión y el cultivo de la individualidad” (Dewey, 2010, p. 67). Así, va más allá de una acción inicial para iniciar un proceso crítico y reflexivo que ayude a la creación de un criterio propio. Un docente formado difícilmente aceptará instrucciones que pretendan resolver los problemas educativos de manera superficial, ya que la formación implica una visión menos superficial y más densa, siempre buscando la razón detrás de lo que le rodea, especialmente en el contexto pedagógico.

La pedagogía crítica supone que todos sus actores deben pensar y repensar un nuevo modelo educativo que, desde la reflexión y el análisis, pueda conducir a una forma de aprendizaje más socializada y que corresponda a un vínculo real y efectivo basado en el reconocimiento del otro a través del diálogo. De esta forma, el docente que desarrolla su acción pedagógica desde la pedagogía crítica acepta el proceso pedagógico como una oportunidad para la interacción, busca interpretar, analizar y transformar los problemas reales que puedan afectar a un contexto dado. De este modo, dicho docente comprende que la educación es una posibilidad privilegiada que permitirá identificar potenciales vías de

solución, pero desde su propio contexto cultural. Por ello, “el principio de que el desarrollo de la experiencia ocurre a través de la interacción significa que la educación es esencialmente un proceso social” (Dewey, 2010, p. 99).

La pedagogía crítica supone entonces un conjunto de elementos que forman parte del despliegue de este tipo de pedagogía. Estos elementos son: a) la participación social, b) la comunicación horizontal, c) la humanización de los procesos educativos, d) la contextualización del proceso educativo y e) la transformación de la realidad social. Por ello, el sector educativo “también debe ser un vehículo para abordar otros problemas apremiantes: las crecientes desigualdades económicas globales, el cambio climático y la degradación ambiental, la falta de acceso a una atención médica de calidad, la volatilidad económica y más” (The National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement, 2012, p. 19).

A nivel global, puede asegurarse que, para la pedagogía crítica, el currículo cerrado evita precisamente que se garantice el contacto con la realidad, al establecer contenidos o estrategias desconectados y descontextualizados. “El entorno, en otras palabras, es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que uno tiene” (Dewey, 2010, p. 86). La escuela se erige como el epicentro del cuestionamiento y la interpelación frente a instrucciones o decisiones que no son dialogadas ni consensuadas, y que buscan determinar un modelo único de pensamiento en detrimento de la pluralidad y el pensamiento crítico. La pedagogía crítica es una propuesta que fomenta el cuestionamiento de las prácticas pedagógicas y los principios impuestos por quienes detentan el poder. Como afirmó Dewey: “considero que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una relación íntima y necesaria entre los procesos de la experiencia real y la educación” (Dewey, 2010, p. 68). Por lo tanto, la pedagogía crítica defiende la protesta con propuesta, es decir, la reflexión crítica frente a un estilo educativo dominante, promoviendo iniciativas para reemplazarlo desde la reflexión y el análisis, y “hacerlo requiere expandir las capacidades de los estudiantes para ser solucionadores de problemas cívicos utilizando todo su poder intelectual y su inventiva” (The National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement, 2012, p. 19).

Uno de los representantes más conocidos de la pedagogía crítica es Paulo Freire, quien afirmó que el conocimiento no es algo que pueda transmitirse, sino que se construye colectivamente. Para que esto ocurra, tanto estudiantes como profesores deben ser conscientes de que la transformación necesaria para que la educación cambie puede provenir de ellos mismos. La postura radical de Freire contra lo que denominó “pedagogía bancaria” se basa en la idea de que el conocimiento es una donación de quienes se consideran dueños del mismo hacia quienes consideran ignorantes. Según Freire, estos “dueños” deciden qué debe conocerse y luego exigen que esa donación sea “reembolsada” mediante el trabajo para el que se ha “formado” al educando. Además, Freire rechaza entender la educación como un mero proceso de búsqueda de conocimiento y defiende el principio de educar desde el diálogo y la reflexión para que, juntos, se pueda construir un nuevo saber (Perlo, 2019; Ponce, 2018). Freire propone la “pedagogía dialéctica” como alternativa a la “pedagogía bancaria”, entendiendo que esta “pedagogía dialéctica” plantea el diálogo como una relación indispensable en el acto cognitivo que conduce al descubrimiento de la realidad de manera crítica (Duhalde, 2008, p. 208). Para la pedagogía crítica, la reflexión crítica sobre la práctica en sí misma es determinante, pero no desde una posición estática, sino desde un proceso en constante movimiento, es decir, desde la reflexión-acción-reflexión.

Las metodologías activas en el aula encuentran un gran apoyo en el diálogo, el reconocimiento de los pares, la multiculturalidad, las experiencias y los conocimientos previos, así como en la creatividad. Este enfoque, sin duda, se enmarca dentro de lo que previamente mencionamos como “pedagogía crítica”, ya que defiende una metodología pedagógica y didáctica como alternativa a las metodologías tradicionales y, si se desea, de corte conductista, para dar paso a la construcción colectiva, participativa y activa del conocimiento (Toledo Lara, 2021). Estas referencias al pensamiento crítico permiten reconocer que, desde el proceso de socialización como parte fundamental de las metodologías activas, se generan tres tipos de procesos vinculados, como hemos señalado, al pensamiento crítico desde el punto de vista de lo que ocurre con los estudiantes. De esta manera, se entiende que “cuanto más clara y sinceramente se afirma que la educación es un desarrollo dentro, por y para la experiencia, más importante es tener concepciones claras de lo que es la experiencia” (Dewey, 2010, p. 74). Teniendo siempre en cuenta la etapa de desarrollo de cada estudiante, estos tres tipos de procesos involucrados en el pensamiento crítico son los siguientes: 1) proceso de interpolación: se caracteriza por identificar la información que falta en una secuencia dada, 2) proceso de extrapolación: consiste en la construcción de un argumento al que le falta alguna parte para tener sentido. Esta parte es aportada por los estudiantes hasta que el argumento tenga coherencia y 3) proceso de reinterpretación: implica identificar una idea, asimilarla, comprenderla y luego reformularla, dando lugar a una nueva interpretación construida por los propios estudiantes.

Carbonell (2017) y Verdugo y Rodríguez (2013) coinciden en que la inclusión, como pedagogía, tiene sus raíces en una postura filosófica y una actitud ante la vida que indiscutiblemente está relacionada con el buen vivir, superando así el hecho de diseñar una estrategia metodológica específica y desvinculada. Por lo tanto, una pedagogía de la inclusión requerirá un cambio radical en la cultura docente, de ahí la importancia de considerar esta pedagogía como otro punto de partida para la innovación en el aula. La pedagogía de la inclusión defiende los valores de aceptación e integración, basándose en el valor de las diferencias. Todo esto está influenciado por una serie de referencias previas que han impactado en lo que hoy conocemos como pedagogía de la inclusión. Esas referencias son las siguientes: a. La educación especial tradicional y sus antecedentes. b. La teoría crítica y la sociología de la educación. c. Los estudios sobre discapacidad, tanto en general como en educación. d. El postestructuralismo y los estudios culturales. e. Los estudios de desarrollo. f. La investigación didáctica y curricular. g. La formación docente, y h. Las metodologías de investigación (Carbonell, 2017).

Ahora bien, existe un consenso en aceptar la necesidad de formación e información sobre lo que se entiende por inclusión educativa (Verdugo y Rodríguez, 2013), y el sentido de la pedagogía de la inclusión ha permitido fomentar la normalización de la diversidad en las escuelas y la búsqueda de una formación docente adecuada para que, como profesionales, tengamos la oportunidad de identificar los aspectos sustantivos de la pedagogía de la inclusión y, lógicamente, la emergencia de propuestas innovadoras derivadas de esta inclusión y sus implicaciones. La separación disciplinar, consolidada y ampliada desde el siglo XX y a lo largo del siglo XXI, ha resultado en una fragmentación y separación de las áreas en una especie de departamentalización no siempre provechosa. Esta separación ha dividido la práctica, causando, entre otros aspectos, que la visión del contexto se disperse, los esfuerzos se multipliquen y aumente la subspecialización. Sin embargo, debemos tener en cuenta que el nivel de especialización repercutirá en la generación de conocimiento, y esto no es algo malo en sí mismo. Los problemas comienzan cuando se cree erróneamente que un área es lo suficientemente autosuficiente como para no necesitar de otras áreas o campos de estudio, lo que resulta en que la multiplicidad de conocimientos ocupe gran parte de la atención del estudiante.

En respuesta a esta tendencia, surge lo que conocemos como “aprendizaje basado en proyectos”, con el propósito de convertir al estudiante en un sujeto activo de lo que aprende. Este tipo de aprendizaje es constructivista, y el docente facilita y guía el proceso mientras los estudiantes construyen a partir de la búsqueda de una o más alternativas que respondan a un proyecto en particular. Por otro lado, el docente acerca a sus estudiantes a la información, valora el trabajo en equipo y las dinámicas grupales, y sin duda crea un ambiente de aprendizaje inductivo, acompañando a sus estudiantes en la búsqueda, la indagación y el pensamiento crítico y analítico. Por otro lado, existe una tendencia a confundir el aprendizaje-servicio con el voluntariado o con iniciativas asistenciales (Gezuraga Amundarain y García Pérez, 2020). Sin restar importancia a estas iniciativas, no se trata exactamente de aprendizaje-servicio, ya que este último busca crear las condiciones para una experiencia educativa con la comunidad, no hacia la comunidad. La importancia de las experiencias como oportunidad formativa no debe olvidarse. Según Dewey (2010), “cuando la educación se basa en la experiencia y la experiencia educativa se considera un proceso social, la situación cambia radicalmente. El docente pierde la posición de maestro o dictador externo y adopta la de guía de las actividades del grupo” (Dewey, 2010, p. 99).

Es decir, en el aprendizaje-servicio, tanto la escuela como la comunidad aprenden juntas. Evidentemente, por parte de la escuela, la intencionalidad pedagógica estará presente para que los estudiantes puedan dar cuenta de lo aprendido con esta experiencia, además de fortalecer los lazos que unen a la escuela con la comunidad. El aprendizaje-servicio es el conjunto de actividades que vinculan el servicio a la comunidad con el aprendizaje de valores sociales, ciudadanía y conocimiento. En este sentido, es esencial recordar que “una responsabilidad primaria de los educadores es que no solo deben conocer el principio general de la formación de la experiencia mediante condiciones ambientales, sino también deben saber concretamente qué entornos son propicios para experiencias que faciliten el crecimiento” (Dewey, 2010, p. 83).

Según Pujolás (2008), el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico del trabajo en equipo para aprovechar la interrelación y la acción entre sus miembros en beneficio de su propio aprendizaje. Esto implica equipos con pocos miembros, ya que, para extraer aprendizaje de la interacción, es mejor formar equipos pequeños. Esto está relacionado con lo que se llama “conflicto cognitivo”, que consiste en la confrontación entre las afirmaciones que una persona expresa y las de otros, lo que puede modificar el enfoque individual y, finalmente, generar una nueva afirmación. La idea es que, al intercambiar opiniones, podemos modificar las nuestras al escuchar otros puntos de vista. Mientras tanto, el aprendizaje colaborativo (Guitert y Pérez, 2013) es el proceso de relación interactiva para la resolución de problemas en el que cada estudiante asume un rol como colaborador para construir un aprendizaje compartido mientras el docente participa como mediador.

6.-Conclusión

Una vez expuestas todas las consideraciones anteriores, es oportuno conducirnos hacia una serie de ideas que, como balance final, buscan ofrecer algunas aclaraciones para un cierre preliminar del tema bajo análisis. Lógicamente, no puede ser un cierre definitivo, ya que, de ser así, se perdería el sentido de transmitir y compartir estas reflexiones que pretenden colaborar con el proceso de crítica y reflexión. En primer lugar, es necesario reconocer la importancia de todo el proceso crítico relacionado precisamente con la educación como hecho social. Parece que la filosofía de la educación, desde sus orígenes, está llamada a ir contracorriente porque, en no pocas ocasiones, el eje o centro de atención no reside en el deber ser o en la actividad mental orientada a la capacidad resolutoria o crítica. Más bien, tiende a asumirse que la práctica educativa ideal, para muchas sociedades, es aquella que asegura mayores competencias adquiridas o más rentabilidad.

En este orden de ideas, todos los actores involucrados están, de alguna manera, coaccionados para reproducir este patrón. De ahí la importancia de reconocer el currículo como esa herramienta técnica y política que regula qué y cómo se enseña y se aprende. Es en este punto donde emerge la filosofía de la educación como una alternativa para que, desde la pedagogía crítica, se adviertan los riesgos que ello conlleva. Estamos hablando de cómo transmitir la información y experiencias de aprendizaje al estudiante, así como de cómo se forma el docente universitario para ejercer y vivir la docencia. Sin menospreciar la importancia de la investigación, ya que el valor y el avance que ha aportado a la humanidad son indiscutibles, no resulta realmente congruente acumular investigaciones sin una mayor relevancia social ni un mayor compromiso por comprender cómo ese camino investigativo impacta o beneficia al estudiante. Ortega y Gasset lo señaló en 1930 al afirmar categóricamente: “en comparación con la medieval, la Universidad contemporánea ha complicado enormemente la enseñanza profesional que ofrecía en germen, y ha añadido la investigación, eliminando casi por completo la enseñanza o transmisión de la cultura” (p. 4).

De este modo, la esfera pública de la educación nos obliga imperativamente a considerar que esta naturaleza pública es el criterio que debe seguirse para que, desde el hecho educativo, se considere prioritario, más allá de la adquisición de competencias esperadas económicamente, la capacidad analítica, el pensamiento crítico y, ciertamente, el sentido ético de nuestras acciones. Todo esto no debería ser ajeno a ninguna práctica considerada educativa en nuestro caso. Por lo tanto, el escenario ideal para vivir la filosofía de la educación será siempre efectivo en la medida en que se acepte que es importante, al menos, enseñar a pensar, dudar y cuestionar desde un criterio debidamente construido. Más allá de un currículum prescriptivo, existe la responsabilidad del docente, pero también la del estudiante. Ambos son sujetos y no objetos de la educación. Este "ser sujeto" de la educación impregna al hecho educativo desde la perspectiva de sus actores, de una atmósfera de responsabilidad primero consigo mismo, y casi como consecuencia, una responsabilidad hacia el otro. La otredad y el pensamiento dialógico se oponen a la inmediatez y al utilitarismo que, de alguna manera, han arraigado de forma palpable en la esfera educativa (Vargas Manrique, 2016).

Entendemos, entonces, que al estar en una sociedad denominada "sociedad de la información", la formación y su legitimidad, independientemente de si proviene de un origen institucional o personal, deben comprenderse a partir del establecimiento y aumento de indicadores que nos permitan evaluar de manera efectiva su carácter socialmente relevante. Este aumento debe ir acompañado de la capacidad de leer e interpretar los mensajes que las tendencias sociales, culturales, políticas y económicas transmiten a los seres humanos. Sin duda, esta capacidad de análisis e interpretación nos exige centrar nuestra atención en lo crítico, dado que el complejo proceso cognitivo, desde el reconocimiento del ciclo evolutivo del ser humano, permite la competencia para transferir e inferir el mensaje, procesar la información y emitir un juicio o valoración resultante del análisis, tanto personal como con los pares. Por lo tanto, la filosofía de la educación siempre enfrentará nuevos desafíos y nuevas oportunidades.

7.-Referencias bibliográficas

- Alarcón, A., Munera, L., y Montes, A. (2017). La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa. *Saber, ciencia y libertad*, 12, (1),236-245. <https://goo.su/gJptE51>
- Amilburu, M. (2014). Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación. *Revista española de pedagogía*, 231-247. <https://cutt.ly/HtrEl46>
- Arias, F. (2019). Citación de fuentes documentales y escogencia de informantes: Un estudio cualitativo de las razones expuestas por investigadores venezolanos. *E-Ciencias de la Información*, 9(1), 20-43. <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.32224>
- Balladares, J., Avilés, M., y Pérez, H. (2016). Del pensamiento complejo al pensamiento computacional: retos para la educación contemporánea. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (21), 143-159. doi 10.17163/soph.n21.2016.0
- Carbonell, J. (2017). *Pedagogías del siglo XXI*. Octaedro.
- Celis, A. (2017). Apuntes de Evaluación curricular: la tendencia eficientista. *Debates en Evaluación y currículum*, (2) 2, 1-11. <https://cutt.ly/mtrExLT>
- Cerón Martínez, A. (2016). El uso de conceptos teóricos de Pierre Bourdieu en la investigación educativa en México. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (71), 192-208. <https://cutt.ly/ctrEvQE>
- Chacón Ángel, P., y Covarrubias Villa, F. (2012). El sustrato platónico de las teorías pedagógicas. *Tiempo de Educar*, 13 (25), 139-159. <https://cutt.ly/ptrEbb9>
- Collado Ruano, J. (2017). Reflexiones filosóficas y sociológicas de la educación: un abordaje paradigmático. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (23), 55-82. doi <https://cutt.ly/8trEnJP>
- Corona Lisboa, J. L. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia*, (144), 69-76. <https://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación* [Trad. Lorenzo Luzuriaga]. Biblioteca nueva.
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119 – 142. <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Duhalde, M. Á. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En M. Godotti, MV Gómez, J. Mafra, y A. Fernández (Comp.) *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. (pp. 201-213). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Escudero, J. (2012). La elaboración de las titulaciones universitarias en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior: condiciones, procesos, resultados e interrogantes. En J. Bautista (coord.) *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 53-83). Graó.
- Ferrada, D., y Oliva, I. (2016). La organización del conocimiento en el currículum: Un debate abierto. *Estudios pedagógicos*, 42, 91-101. doi <https://cutt.ly/PtrEWjO>
- Flórez, A. (2011). La forma del diálogo y la forma de la filosofía en Platón. *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu*, 53, (156), 369-398. <https://cutt.ly/NtrEEDT>
- Gezuraga Amundarain, M., y García Pérez, Á. (2020). Recepciones de la pedagogía experiencial de Dewey en diversos enfoques metodológicos: el valor añadido del aprendizaje-servicio. *Educatio Siglo XXI*, 38 (3), 295-316.

- Gil, F., y Reyero, D. (2014). La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa. *Revista española de pedagogía*, 72, 258, 263-280. <https://cutt.ly/LtrERI3>
- Guitert, M., y Pérez, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(1), 10-31
- Hurtado, N. (2015). La distinción entre opinión y conocimiento (Doxa vs Episteme): La fundamentación del estado en Platón. *Entretemas*, 8 (16), 141-157. <https://cutt.ly/CtrETAf>
- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. Bautista (coord.) *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-102). Graó.
- Lasswell, H. (1996). *El estudio de las políticas públicas*. Miguel Ángel Porrúa Ediciones.
- Marcillo, C. (2019). ¿Qué es el currículum oculto? *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 3(1), 58-66. <https://goo.su/kKlPv3>
- Martínez, J. (2020). Ausencias relevantes en la teoría del currículum. *Investigación en la Escuela*, 100, 1-10. <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.01>
- Negrete-Chauca, G., Rugel-Jiménez, E., Hernández-Valencia, A., y Pinos-Medrano, V. (2019). División e historia del currículo. *Dominio de las Ciencias*, 5(2), 416-440. <https://goo.su/OHcT8v>
- Niño-Arteaga, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. *La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. Pedagogía y Saberes*, (51), 133-143. <https://goo.su/BKwV>
- Ortega y Gasset, J. (2001). *Misión de la Universidad*, [con indicaciones y notas para los cursos y conferencias de R. Palma]. <https://cutt.ly/mtrEUij>
- Perlo, C. (2019). La pedagogía biocéntrica: del currículum disciplinario-normativo al reencantamiento de la educación. *Revista Scientific*, 4(12), 68-88. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.3.68-88>
- Piñero, L., y Perozo, L. (2021). Enfoque de no escisión en la investigación cualitativa. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 17(50), 5-16. <https://goo.su/YpU7>
- Ponce, G. (2018). La teoría y la praxis curricular: Resignificaciones desde la práctica docente. *Revista científica Uisrael*, 5(2), 51-59. <https://doi.org/10.35290/rcui.v5n2.2018.90>
- Pozuelos Estrada, F. J. y García Prieto, F. J. (2020). Currículum integrado: estrategias para la práctica. *Investigación en la Escuela*, 100, 37-54. <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.04>
- Puente, K., y Morillo, Z. (2019). Formación docente. Un desafío de las actuales políticas educativas del nivel universitario. En N. García y E. Cuatzon (Cords.) *Revisiones y reflexiones sobre la política educativa y sus efectos*, (pp 46-60). Universidad Estatal de Oriente.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41.

- Roacho, G., y Herrera, L. (2019). Hacia nuevos horizontes del estudio del currículo. RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 983-993. <https://n9.cl/5p3vi>
- Rodríguez, M. (2020). El currículo en espacios transmodernos: lo implícito, significativo y emergente de la educación patrimonial transcompleja. *Revista Espaço do Currículo, San Paulo*, 13(1), 17-31. 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.50434
- Rojas Huerta, A. (2016). Retos a la Educación Peruana en el Siglo XXI. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. <https://cutt.ly/ZtrEiej>
- Sampieri Hernández, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Soto, J., y Rodelo, M. (2020). Fundamentos epistemológicos del currículo. *Amauta*, 18(35), 55-95. <https://n9.cl/bepli>
- Standish, P. (2007). Concepciones rivales de la Filosofía de la Educación. *Encounters on Education*, 8, 17-27. <https://cutt.ly/ItrEI5L>
- Taborda, M., y Franco, I. (2016). Mutaciones y tensiones de la escuela contemporánea: miradas críticas. *Avances en Educación y Humanidades*, 1(1), 75-86. doi <https://cutt.ly/StrEO0u>
- The National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement. (2012). *A Crucible Moment: College Learning and Democracy's Future*. Association of American Colleges and Universities.
- Toledo Lara, G. (2020). El análisis de las políticas públicas como campo de estudio: algunas implicaciones. En G. Toledo Lara (Coord.), *Políticas, universidad e innovación: retos y perspectivas* (pp. 89-111). Bosch Editores.
- Toledo Lara, G. (2021). Pedagogías emergentes: una aproximación exploratoria. *Aposta*, (91), 98-113. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/toledolara.pdf>
- Vargas Madrazo, E. (2015). Desde la transdisciplinariedad hacia el auto-conocimiento y el diálogo comunitario de saberes: simplicidad ante la crisis. *Polis: Revista Latinoamericana*, 14(42), 20. <https://cutt.ly/VtrEP5X>
- Vargas Manrique, P. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228. <https://cutt.ly/ItrESwP>
- Verdugo, M., y Rodríguez, A. (2013). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista española sobre discapacidad intelectual*. 39 (3), 5-25.
- Villafuerte-Valdes, L. (2020). Identidad ciudadana: hacia un currículum para el siglo XXI. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 5(5), 35-48. <https://n9.cl/t1zpqy>
- Wong, E., Peña, J., y Said, O. (2016). La actitud crítica un aspecto fundamental en la educación. *Sophia*, 12(1), 107-114. <https://cutt.ly/ZtrESMW>