

INVESTIGACIONES

## Investigando la “CRÍTICA” en el Aprendizaje Servicio Universitario: ¿una cuestión técnica?

Research about “CRITICISM” in the University Service-Learning (USL):  
A technical issue?

*Alberto Moreno-Doña<sup>a</sup>*  
*Ricardo Martín-Moya<sup>b</sup>*  
*Mario Fuentes-Rubio<sup>c</sup>*  
*Javier Giles-Girela<sup>b</sup>*  
*Johan Rivas-Valenzuela<sup>b</sup>*  
*Carmen Trigueros-Cervantes<sup>b</sup>*  
*Enrique Rivera-García<sup>b</sup>*

<sup>a</sup> Universidad de Valparaíso, Chile.  
alberto.moreno@uv.cl

<sup>b</sup> Universidad de Granada, España.  
r.martinm91@gmail.com, javiggr@hotmail.com,  
jrivasesfi@gmail.com, ctriguer@ugr.es, erivera@ugr.es

<sup>c</sup> Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.  
mario.fuentes.rubio@gmail.com

### RESUMEN

La polisemia del concepto de crítica y la diversidad de formas de entender el Aprendizaje Servicio Universitario [ApS(U)] nos ha llevado a proponer una revisión sistemática cuyo objetivo ha sido comprender el valor de la CRÍTICA como eje vertebrador y principio educativo fundante del Modelo Pedagógico del ApS(U). Hemos seguido el conjunto de procedimientos recomendados por PRISMA 2020 para elaborar un protocolo a través de la lista de comprobación de 27 ítems. El proceso de identificación de artículos incluyó una búsqueda sistemática en las bases de datos Web of Science (Wos) y Scopus. La selección final consistió en 144 documentos que se analizaron en profundidad. Los hallazgos nos permiten dar cuenta de cierto activismo pedagógico en la forma de entender eso que llamamos crítica. Se visualiza cierta despolitización y eurocentrismo en dicho concepto y un énfasis en lo metodológico más que en lo político, ético, social y pedagógico.

*Palabras clave:* crítica, ApS(U), despolitización, eurocentrismo, activismo pedagógico.

### ABSTRACT

The polysemy in the “criticism” concept and the variety of ways in which University Service-Learning (USL) can be understood have made us propose a systematic review. The goal of this review has been to understand the value of “CRITICISM” as the structural axis and the educational principle on which the USL pedagogical model is founded. The procedures recommended by PRISMA 2020 have been followed to elaborate a protocol with the 27-item checklist. The process to identify the articles included a systematic search in the Web of Science (Wos) and Scopus databases. The final selection included 144 documents that were analyzed in depth. The findings allow us to account for some pedagogical activism in the way of understanding what we call “criticism”. Some degree of depoliticization and eurocentrism is observed in this concept, besides an emphasis on methodology, rather than on the political, ethical, social and pedagogical aspects.

*Key words:* Criticism, University Service-Learning (USL), Depoliticization, Eurocentrism, Pedagogical Activism.

## 1. INTRODUCCIÓN

La crítica en las ciencias sociales es una parte esencial del proceso de análisis y comprensión de diversos fenómenos y estructuras en la sociedad (Palumbo y Vacca, 2020). La crítica está enfocada en cuestionar, analizar y evaluar diferentes aspectos de la sociedad con el objetivo de generar un conocimiento más profundo y pertinente sobre su funcionamiento y sus posibilidades de transformación en pos de mayores cuotas de justicia social, cognitiva y ecológica (Sánchez y Grosfoguel, 2022).

Hablar de crítica en las ciencias sociales requiere asumir que esta puede desplegarse en diferentes dimensiones. Es posible evaluar y cuestionar las teorías existentes en una disciplina. Esto puede involucrar la identificación de supuestos subyacentes, limitaciones conceptuales o sesgos en las teorías establecidas (García-Campos et al., 2022). También es factible la evaluación de los resultados de estudios e investigaciones en las mismas ciencias sociales. Desde aquí se busca determinar si los datos recopilados respaldan o refutan las hipótesis planteadas, así como identificar posibles problemas en la recopilación o interpretación de datos (Batthyány y Cabrera, 2011). Y, por supuesto, también es posible centrarse en la identificación y análisis de las ideologías, prejuicios y valores que pueden influir en aquello que estamos haciendo desde el punto de vista social y/o educativo (Chappi, 2023). Estos son ejemplos de posibles formas de entender, trabajar y desplegar eso que llamamos crítica.

En relación con lo anterior, la crítica en las ciencias de la educación refiere al análisis complejo y multidimensional sobre los procesos educativos, las teorías pedagógicas, las prácticas docentes y el sistema educativo en su conjunto (Alfandari y Tsubaris, 2022) Ello, asumiendo que dicho sistema educativo puede estar reproduciendo las desigualdades que la sociedad encarna, ya sean estas económicas, culturales, históricas, de género, raza, etc. (Rodríguez et al., 2023). Se asume que la crítica en el ámbito educativo requiere de un posicionamiento político (Gómez y Niño, 2015), ético (Mauri-Álvarez et al., 2022) y pedagógico (Martínez, 2001) del profesorado. Ello permitirá pensar y repensar la institución educativa formal que queremos en función de la sociedad que anhelamos construir. La justicia siempre está al centro de eso que llamamos crítica en el sistema educativo (Díez y Rodríguez, 2021).

La crítica en la pedagogía busca promover un enfoque reflexivo y transformador en la educación, donde se cuestionen las prácticas tradicionales y se busquen alternativas que sean más inclusivas, democráticas y participativas (Díez y Rodríguez, 2021).

Todo esto, llevado al ámbito de las instituciones de educación superior, específicamente las universidades, requiere, o al menos invita, a evaluar y analizar reflexiva y críticamente diferentes aspectos relacionados con la educación superior, ya sea en el ámbito de la investigación, la administración-gestión y la cultura académica de dichas instituciones (Couëdel y Blondeau, 2008). La crítica en este ámbito busca identificar problemas, desafíos y oportunidades para mejorar la calidad de la educación en dichas instituciones. Y ello, asumiendo la calidad no desde un punto de vista económico y productivo sino desde una dimensión de mayor equidad, justicia social e inclusión; además de estar orientada a cómo dichos principios se transfieren al quehacer profesional en la sociedad en general (Santos-Guerra, 2003).

En el ámbito concreto del ApS(U), uno puede asumir que es una metodología que combina el aprendizaje académico con la realización de actividades de servicio a la

comunidad. El enfoque principal consiste en asumir que los estudiantes construyan conocimientos y habilidades a través de la participación en proyectos y actividades que sean útiles y beneficiosos para la sociedad. Además, se busca fomentar el compromiso cívico, la empatía y la responsabilidad social en los estudiantes (Fong et al., 2022; Bosch et al., 2021) Desde aquí uno puede asumir que el ApS(U) incluye, en sí mismo, cierta perspectiva crítica desde la que construir el compromiso cívico mencionado, la empatía y la responsabilidad social y, desde ahí, ser aporte para la transformación de la sociedad (Mambu, 2022).

Cuando se combinan el Aprendizaje-Servicio y la perspectiva crítica se genera una herramienta educativa centrada en dos ideas que pueden relacionarse. La primera de ellas es la reflexión crítica sobre el servicio. Los estudiantes pueden analizar de manera crítica las implicaciones de sus actividades de servicio en la comunidad. Pueden cuestionar cómo sus acciones abordan las causas subyacentes de los problemas y cómo podrían generar un cambio más profundo y sostenible (Yomantas, 2020). La segunda es el análisis de sistemas y estructuras. Al involucrarse en proyectos de Aprendizaje-Servicio, los estudiantes pueden investigar y comprender las estructuras sociales y los sistemas que contribuyen a las necesidades y desafíos de la comunidad. Esto puede llevar a una comprensión más profunda de las injusticias y desigualdades presentes (Chacon-Hurtado et al., 2022). Desde lo dicho, se supone que la perspectiva crítica en las experiencias de ApS(U) busca, siempre, las acciones transformadoras desde la que los estudiantes construyan acciones que no solo aborden los síntomas de un problema, sino que, también, cuestionen y transformen los sistemas que los generan (Collazo & Geli, 2017).

La perspectiva crítica implica analizar y cuestionar de manera reflexiva y profunda la realidad, las estructuras sociales, las normas y los sistemas en los que vivimos. Se trata de ir más allá de aceptar las cosas tal como son, y en su lugar, examinar cómo se forman y mantienen las desigualdades, las injusticias y las problemáticas sociales. Desde esta perspectiva, se busca comprender y transformar los factores subyacentes que contribuyen a los problemas (Collazo & Geli, 2017).

Ahora bien, en los últimos años se visualiza un problema relacionado con la crítica en las experiencias de Aps(U). Dicho problema está relacionado con la edulcoración de la misma (Moreno et al., 2018) o psicologización dirán otros y otras (Palacios-Díaz et al., 2020). Se está entendiendo, únicamente, como habilidad del pensamiento y, por tanto, como algo que ocurre en la 'cabeza' del estudiantado (Moreno et al., 2018). De tanto usarse, como ocurrió con los conceptos de participación, evaluación formativa, metodologías activas e inclusión, entre otros, (Santos-Guerra, 2003) pareciera que se le ha ido quitando uno de los componentes más relevantes de eso que llamamos crítica. Nos referimos, específicamente, al componente político. Finalmente, se genera una visión de la crítica centrada en los individuos, considerados estos individualmente, y no en la comunidad y la sociedad (Moreno et al., 2018).

Es desde aquí que, para efectos de este trabajo, hemos indagado en eso que se entiende por crítica en las experiencias de ApS(U). El objetivo del trabajo que se presenta ha sido comprender, críticamente, el valor de la CRÍTICA como eje vertebrador y principio educativo fundante del Modelo Pedagógico del Aprendizaje Servicio Universitario que con tanta fuerza se está instalando en las instituciones universitarias.

## 2. METODOLOGÍA

Esta investigación es una revisión sistemática de la literatura existente sobre el concepto de “CRÍTICA” en las experiencias de Aprendizaje Servicio Universitario entre los años 1999 y 2022. Los motivos de irnos tan atrás en la búsqueda de trabajos están relacionados con el hecho de que el APS comienza a instalarse en las universidades norteamericanas a finales de la década de los 90 del siglo pasado; y porque nos interesa ir visualizando cómo la categoría crítica ha ido modificándose a lo largo del tiempo en las experiencias analizadas.

Hemos seguido el conjunto de procedimientos recomendados por PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses for Protocols*, Page et al., 2021) para elaborar un protocolo a través de la lista de comprobación de 27 ítems.

El proceso de identificación de artículos incluyó una búsqueda sistemática en las bases de datos Web of Science (Wos) y Scopus, pues son las colecciones más grandes de revistas en todas las disciplinas y porque se consideran las indexaciones de mayor nivel de calidad (Gregorio-Chaviano, 2018).

Las ecuaciones de búsqueda utilizadas en ambas bases de datos, tanto en castellano como en inglés, fue la siguiente:

TITLE-ABS-KEY (“service learning” OR “service learning” OR “aprendizaje servicio” OR “aprendizaje-servicio”) AND TITLE-ABS-KEY ( universit\* OR “higher education” OR \*graduate OR universi\* OR “educación superior”) AND TITLE-ABS-KEY (“critical perspective” OR “critical methodology” OR “critical approach” OR “critical review” OR “critical pedagogy” OR “critical thinking” OR “perspectiva crítica” OR “metodología crítica” OR “enfoque crítico” OR “revisión crítica” OR “pedagogía crítica” OR “pensamiento crítico”

TS=(“service learning” OR “service learning” OR “aprendizaje servicio” OR “aprendizaje-servicio”) AND TS=( universit\* OR “higher education” OR \*graduate OR universi\* OR “educación superior”) AND TS=(“critical perspective” OR “critical methodology” OR “critical approach” OR “critical review” OR “critical pedagogy” OR “critical thinking” OR “perspectiva crítica” OR “metodología crítica” OR “enfoque crítico” OR “revisión crítica” OR “pedagogía crítica” OR “pensamiento crítico”).

La búsqueda inicial dio como resultado un total de 316 documentos científicos, de los que 115 fueron duplicados. El proceso de selección de los trabajos finalmente analizados se muestra en la figura 1 y consistió en los pasos siguientes:

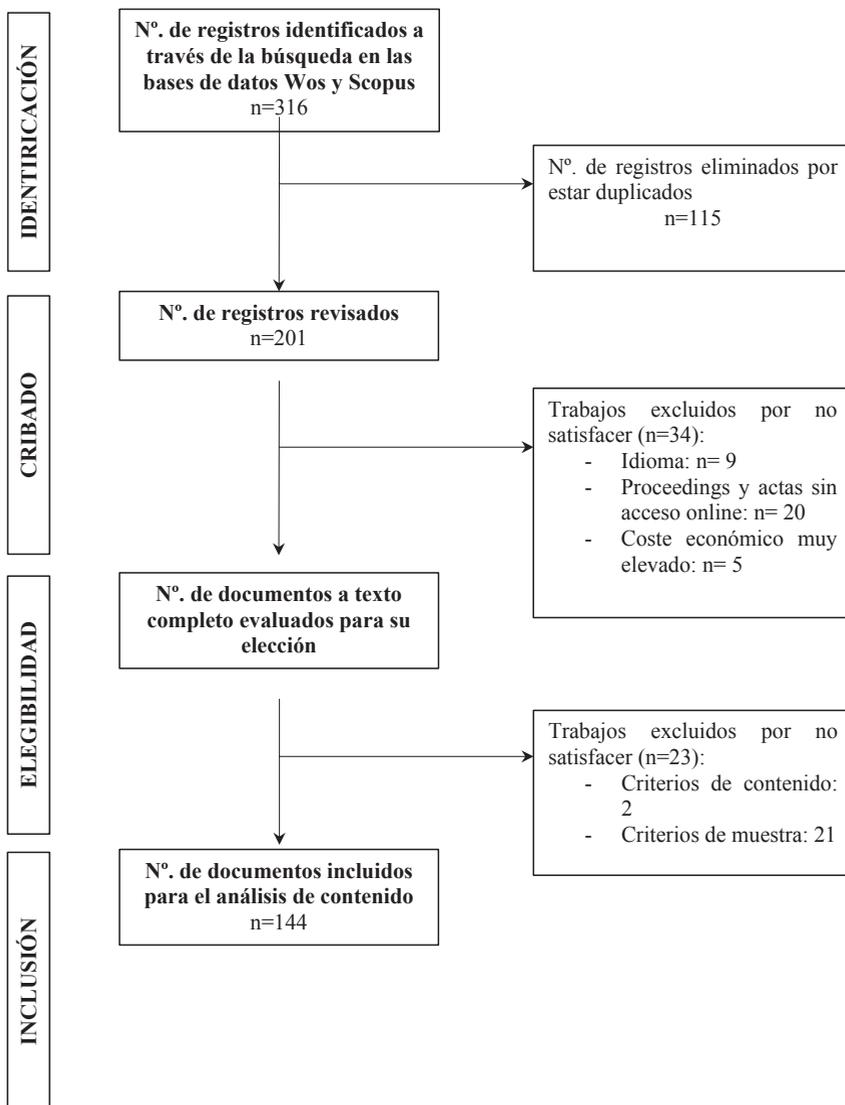


Figura 1. Flujo de información de Revisión Sistemática siguiendo a PRISMA.

Fuente. (Page et al., 2021).

En relación a los procesos seguidos por los revisores y el número de ellos se trabajó a partir de una primera revisión, realizada por la autora principal, en los títulos, resúmenes y palabras claves (García, 2015). A continuación, las otras autoras evaluaron la elegibilidad de los documentos científicos identificados por la primera, mediante un archivo colaborativo de Zotero. No existieron diferencias ni desacuerdos en la identificación y selección de los estudios.

En la figura 1 es posible visualizar los pasos de identificación, cribado, selección e inclusión de fuentes bibliográficas. En una primera fase se identificaron 316 documentos

(n=316). Se exportaron a un archivo zotero para buscar documentos repetidos (n=115). Entonces se seleccionaron 201 documentos. De ellos se excluyeron 34 siguiendo los siguientes criterios (fase de cribado): 9 fueron excluidos por estar en un idioma asiático de difícil manejo para las autoras; 20 eran documentos proceedings y actas de congresos sin acceso online; y 5 eran trabajos que para ser adquiridos requerían de una inversión económica muy alta. Se seleccionaron, entonces, 167 documentos. De estos últimos, en la etapa de elegibilidad y por criterios de contenido y muestra se excluyeron 23. El resultado final (fase de inclusión) fue de 144 documentos que se analizaron en profundidad (análisis de contenido). Para acceder al listado de los documentos científicos analizados, se puede pinchar [aquí](#).

El proceso de análisis de los documentos científicos seleccionados en la fase de inclusión siguió una lógica en la que hemos utilizado conceptos y relaciones entre ellos (Strauss y Corbin, 1990). Se ha realizado análisis de contenido del concepto de “CRÍTICA” en su relación al Aprendizaje Servicio Universitario. Nos hemos apoyado en el programa computacional NVivo 12.0. Los procedimientos de análisis que se emplearon se han ceñido a las propuestas de fragmentación y articulación de la *Grounded theory* (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990). Se realizó codificación abierta, con categorías emergentes; codificación axial, en torno a la agrupación de las categorías emergentes en familias de categorías; y codificación selectiva, mediante un trabajo interpretativo que condujo a la elaboración de un modelo interpretativo y, finalmente, a este artículo que se presenta. Como señalan Strauss y Corbin (1990), la primera codificación de los datos consistió en “[...] el proceso analítico, por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110). En la primera fase, pues, se realizó una lectura analítica de los datos con el fin de seleccionar unidades de significado en base a *criterios temáticos* (Rodríguez et al., 1996). En este sentido, se siguió un proceso fundamentalmente inductivo (Miles y Huberman, 1994). En la segunda fase se procedió a la síntesis y agrupamiento de unidades de significado en categorías y subcategorías (Rodríguez, Gil y García, 1996). Esta labor de síntesis estuvo orientada a una recreación de lenguaje (Martínez, 1999; Rodríguez et al., 1996; Strauss y Corbin, 1990). La tercera fase consistió fundamentalmente en la contextualización y constatación de los hallazgos alcanzados con otros estudios, para finalmente elaborar un informe narrativo de los resultados y las conclusiones. Si bien el trabajo de análisis ha sido eminentemente de carácter inductivo, también hemos realizado un análisis con una lógica más deductiva. Ello a partir de unas categorías previas con las que la literatura actual relaciona el concepto de crítica en el ámbito social y educativo (Dussel, 2015; Fernández-Savater y Etxeberría, 2023; Grosfoguel, 2022; Mendoza, 2023; Mejía, 2011; Moreno y López de Maturana, 2020).

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA LITERATURA SOBRE EL CONCEPTO DE CRÍTICA EN LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SERVICIO UNIVERSITARIO: PRIMERA APROXIMACIÓN A LOS RESULTADOS

De los 144 documentos científicos analizados en el periodo 1999-2022, se puede observar (figura 2) cómo la producción científica sobre la temática en estudio ha ido aumentando progresiva y paulatinamente. Pero es el periodo 2008-2010 donde el aumento es más

considerable (n=13). En los periodos siguientes, hasta la actualidad, la presencia es mucho mayor, a saber: en 2011-2013 n=23, 2014-2016 n=23, 2017-2019 n=29 y en 2020-2022 n=40. Lo mostrado refleja un mayor interés por la temática a lo largo de los años.



Figura 2. Número de documentos según año de publicación

Fuente. (Elaboración propia).

Como es habitual en la producción de documentos científicos, la mayor parte de los trabajos están escritos en idioma en inglés (131 de los 144), como se puede visualizar en la figura 3.



Figura 3. Publicaciones según idioma de producción.

Fuente. (Elaboración propia).

La muestra comprendía trabajos publicados por autores y autoras procedentes de instituciones repartidas a lo largo de toda la geografía mundial. Como se puede observar en la figura siguiente (figura 4), la gran parte de los documentos científicos proceden de autores pertenecientes a instituciones norteamericanas (97). En segundo lugar, estaría Europa (24) y en tercer lugar Asia (14). Las otras zonas del mundo están poco representadas.

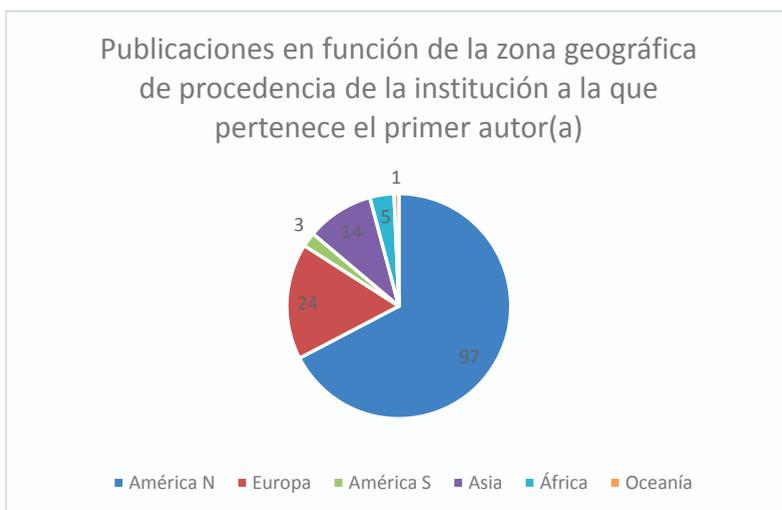


Figura 4. Publicaciones en función de la zona geográfica de procedencia de la institución a la que pertenece el primero autor(a)

Fuente. (Elaboración propia).

Sin embargo, si mostramos ahora no la zona geográfica de la que proceden los autores y autoras principales de los trabajos, sino que visualizamos la zona a la que pertenecen las editoriales en donde han sido publicados los documentos científicos, podemos percatarnos de que América del Norte y Europa muestran mayor igualdad (70 frente a 60). En la figura siguiente (figura 5) es posible, también, ver cómo quedan reflejadas las otras zonas del mundo.



Figura 5. Publicaciones por el lugar de origen de la editorial  
Fuente. (Elaboración propia).

Lo que sí podemos afirmar es que son Norteamérica y Europa las dos zonas del mundo donde la producción científica sobre crítica y Aps es mayor, ya sea porque los autores(as) pertenecen a instituciones de ambos lugares o por las editoriales a las que pertenecen las revistas, libros o congresos.

En relación a los tipos de publicaciones que conforman nuestra base de datos analizadas, hemos encontrado que no sólo contamos con artículos científicos (figura 6), sino también con 15 ponencias, 3 libros, 4 capítulos de libros y una resección.

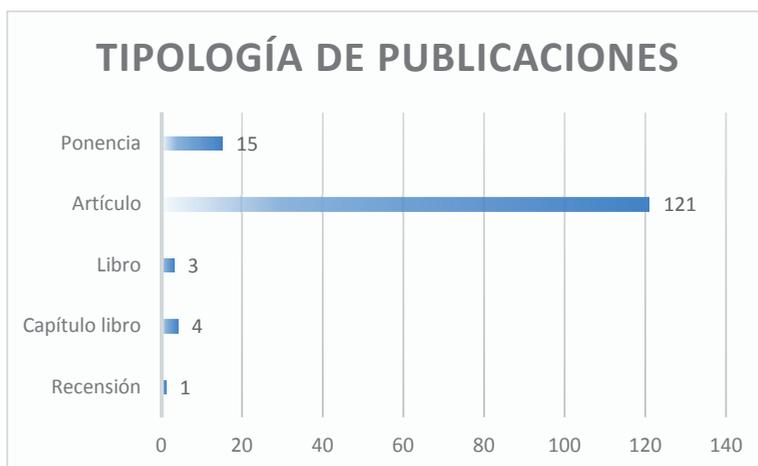


Figura 6. Tipología de publicaciones  
Fuente. (Elaboración propia).

Por último, en la figura siguiente (figura 7) nos percatamos que es la metodología cualitativa la de mayor presencia en los trabajos analizados. Lo que llama la atención es la existencia de 22 documentos en los que no se declaran los procedimientos metodológicos utilizados en el trabajo presentado.

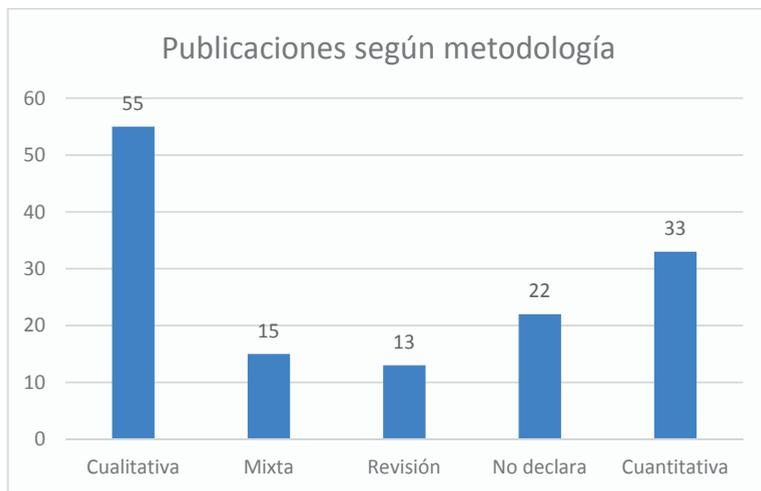


Figura 7. Publicaciones según metodología  
Fuente. (Elaboración propia).

### 3.2. SEGUNDA APROXIMACIÓN A LOS RESULTADOS: AVANZANDO DESDE LA NADA AL TODO

#### 3.2.1. ¿Qué está oculto en los textos analizados?

En esta segunda aproximación centrada en el análisis de contenido, hemos querido comenzar con aquellas dimensiones del pensamiento crítico contemporáneo (Dussel, 2015; Fernández-Savater y Etxeberría, 2023; Grosfoguel, 2022; Mendoza, 2023; Mejía, 2011; Moreno y López de Maturana, 2020) que, por diferentes razones, no están presentes en los 141 documentos con los que hemos trabajado. En la figura siguiente (figura 8) es posible visualizar las dimensiones mencionadas.

<input checked="" type="radio"/>	OCULTOS		0	0
<input type="radio"/>	Amor y afectos		0	0
<input type="radio"/>	Anticapitalismo		0	0
<input type="radio"/>	Capitalismo		0	0
<input type="radio"/>	Decolonialidad		0	0
<input type="radio"/>	Epistemología		0	0
<input type="radio"/>	Eurocentrismo		0	0
<input type="radio"/>	Extractivismo		0	0
<input type="radio"/>	Movilización		0	0
<input type="radio"/>	Subvertir		0	0
<input type="radio"/>	Transgredir		0	0

Figura 8. Categorías ocultas tras los análisis

Fuente. (Elaboración propia).

Desde una perspectiva crítica contemporánea (Dussel, 2015; Fernández-Savater y Etxeberria, 2023; Grosfoguel, 2022; Mendoza, 2023; Mejía, 2011; Moreno y López de Maturana, 2020), en relación con el análisis de la “crítica” en las experiencias de ApS(U), es relevante identificar aquellas categorías ausentes, pues ello nos permite ir comprendiendo las dinámicas de poder, exclusión y marginalización que ciertos modelos pedagógicos van configurando en su propio quehacer. En la figura 8, lo que observamos son algunas categorías que nos permiten ir definiendo varias de las ausencias en la literatura revisada. Dichas ausencias (lo que hemos llamado la nada) nos invita a ir mostrando algunas líneas sobre las que profundizaremos más adelante. Identificar y abordar estas categorías ausentes es fundamental para fomentar la equidad, la inclusión y una comprensión más completa de los problemas y desafíos que enfrenta la sociedad, en general, y los procesos educativos en particular (Moreno y López de Maturana, 2020).

Cuando las experiencias, investigaciones y trabajos sobre ApS(U) no dicen nada sobre amor y afectos, ni sobre epistemología, por ejemplo, podemos pensar en un posible entendiendo de la crítica desde perspectivas racionalistas que siguen cayendo en la clásica dicotomía mente-cuerpo o razón-emoción. Ello, aunque la relevancia de las emociones ya ha sido ampliamente trabajada, no como una incorporación que haya que hacer sino como condición sine qua non de la forma en la que hoy se entiende el conocimiento y el proceso del conocer (Maturana y Dávila, 2015).

La ya trabajada perspectiva que entiende la crítica desde una visión despolitizada de los procesos educativos (Gómez y Niño, 2015) nos permite comprender el modo en que categorías tan relevantes en la actualidad, como anticapitalismo, capitalismo y extractivismo no estén presentes en los trabajos analizados. Pareciera que ciertos modelos pedagógicos poseen soluciones didácticas efectivas desde las que enfatizar lo metodológico sin la necesidad de atender a una comprensión crítica y transformadora donde dichas metodologías son desplegadas por el profesorado (Moreno et al., 2018). A la vez, la falta

de mención al extractivismo, ya sea este cognitivo y/o de los recursos naturales nos lleva a que los problemas actuales sobre medio ambiente sean pasados por alto en las experiencias de ApS(U) (Miriam et al., 2022).

La ausencia de cierta mención al carácter eurocéntrico de la perspectiva crítica en la actualidad (Grosfoguel, 2022) nos dirige hacia una forma homogénea de entender la crítica desde la que no se consideran, adecuadamente, formas otras desde las que acercarse al conocimiento (Grosfoguel, 2022; Dussel, 2016). Se asume a Europa como la medida de todas las cosas y ello conduce a plantear y proponer experiencias de ApS(U) desde las que se subestiman a otras culturas y logros educativos de carácter no europeo (Grosfoguel, 2022).

Desde esta situación descrita sobre las ausencias identificadas en nuestro trabajo de análisis, es relevante mencionar que, si asumimos cierto racionalismo que opera en la ‘cabeza’ de los sujetos, aislándolos del mundo emocional, y cierta despolitización de la crítica desde una mirada técnica de los procesos formativos, parece fácil entender cómo la movilización, la subversión y la transgresión son dimensiones ausentes en los trabajos revisados (Moreno et al., 2018).

### 3.2.2. *Lo que sí aparece: ¿qué y cómo entendemos la “crítica” en los textos sobre ApS(U)?*

El ApS(U) es una metodología educativa, para algunos, y un modelo pedagógico, para otros, que combina la enseñanza y el servicio comunitario en un solo enfoque integrado. En otras palabras, implica que los estudiantes universitarios participen en actividades de servicio a la comunidad como parte de su proceso educativo. A través de estas actividades, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos que han construido y aprendido en el aula a situaciones y problemas reales en la sociedad (Zarzuela y García, 2021).

Es por esta razón que los conceptos de comunidad y aprendizaje con tan relevantes en los análisis realizados. No es posible hablar de ApS(U) y no hacer mención del concepto de comunidad y al de aprendizaje. Son estas categorías la que más veces son referenciadas en una estrecha relación a la crítica (ver figura 9).

Las características centrales de un entorno de aprendizaje de servicio requieren que los estudiantes brinden el servicio comunitario en respuesta a las necesidades autoidentificadas de la comunidad, que el servicio esté vinculado a los objetivos académicos a través de la reflexión crítica, y que el crédito académico se otorgue por el aprendizaje, no por el servicio (Armstrong et al., 2021, p. 1275).

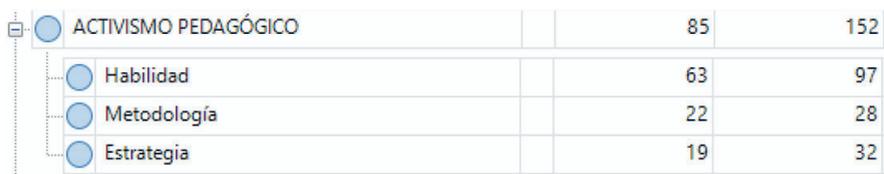
(...) para obtener una experiencia de aprendizaje estructurado que combina el servicio comunitario con objetivos explícitos de aprendizaje, preparación y reflexión. El aprendizaje servicio también tuvo como objetivo promover la integración de los conocimientos de los estudiantes en situaciones de la vida real y desarrollar una mejor comprensión de las necesidades de los adultos mayores que viven en la comunidad (Chung, 2008, p. 252).

Nombre	Archivos	Referencias
CRÍTICA	139	1506
Comunidad	98	400
Aprendizaje	88	250
ACTIVISMO PEDAGÓGICO	85	152
Justicia	35	98
Poder	32	91
Pedagogía Crítica	29	132
Política	23	46
Transformación	21	30
Patriarcado	19	48
Ciudadanía	19	25
Diversidad	9	14
Desigualdad	6	6
Racismo	5	11
Colonial	5	6
Igualdad	3	3
Neoliberalismo	2	2
Democracia	1	1
OCULTOS	0	0

Figura 9. Categorías surgidas tras los análisis  
 Fuente. (Elaboración propia).

Sin embargo, las dos categorías no son definidas de manera clara y explícita. Son mencionadas asumiendo que todos y todas entendemos lo mismo cuando hacemos mención a dichas dimensiones del proceso educativo. El peligro que esto acarrea es que ambas categorías se constituyen en conceptos manidos, que de tanto uso pierden su significado original o con un sentido polisémico que no permite el ponernos de acuerdo sobre el mismo.

Lo que resulta más interesante es que la tercera categoría más referenciada -Activismo Pedagógico- (ver figura 10), nos permite ir delimitando la forma en la que la crítica es planteada en las experiencias de ApS(U). La crítica se asume, entonces, como una habilidad, una metodología o una estrategia. Este será el centro neurálgico de nuestro análisis, pues aleja a dicha crítica de ciertos fundamentos sociopolíticos e históricos (Grosfoguel, 2022; Moreno et al., 2018), de una pedagogía crítica realmente preocupada por las desigualdades de origen y por la transformación social (Mejía, 2011) y asume que la crítica es algo que se aprende como habilidad del pensamiento y que está más relacionada con la posibilidad de argumentar y contraargumentar (Moreno, Toro y Gómez, 2018) que con el compromiso por la construcción de un mundo mejor (Mejía, 2011).



ACTIVISMO PEDAGÓGICO	85	152
Habilidad	63	97
Metodología	22	28
Estrategia	19	32

Figura 10. Subcategorías de la categoría Activismo Pedagógico

Fuente. (Elaboración propia).

Si se aborda y reflexiona sobre estas complejidades, los estudiantes en formación pueden pasar de la compasión a una postura crítica, aumentando en gran medida la conciencia intercultural, el conocimiento, la sensibilidad y la competencia de los futuros docentes, así como su capacidad para comprender, respetar y comprometerse con los demás. Y, en última instancia, enseñar a diversos grupos culturales (Baecher & Chung, 2020, p. 3).

Pareciera que la reflexión sobre un contenido permite, en sí misma, un salto tan complejo como el que se da entre la compasión y la postura crítica. ¿Qué dirección debiera tomar dicha reflexión? Eso es lo que no queda del todo claro en los trabajos analizados. Y la reflexión, ¿es un procedimiento abstracto realizado desde la comodidad de las aulas universitarias o es la consecuencia ‘natural’ de un trabajo comprometido por mayores cuotas de justicia social de aquellos y aquellas que forman parte de las comunidades con las que se comparten en las experiencias de ApS(U)?

(...) se encontró que los estudiantes en los programas de ingeniería de primer año (n = 79) demostraron habilidades de pensamiento crítico estadísticamente más altas que los estudiantes en los programas de ingeniería de último año (n = 31). Esto es inesperado. Las investigaciones han demostrado que los estudiantes aumentan sus habilidades de pensamiento crítico durante la universidad, aunque algunos han cuestionado si la tendencia ha disminuido. Un estudio indicó que el pensamiento divergente, que se cree que se relaciona con la capacidad de los estudiantes para abordar los problemas de nuevas maneras, permanece estancado con la progresión a través de los planes de estudios de ingeniería. (Benning et al., 2022, p. 258).

¿Cómo se está considerando y conceptualizando eso que llamamos ‘crítica’ cuando asumimos que la misma es medible ‘objetivamente’ y cuando se considera que esta aumenta o disminuye como si fuera una variable controlable por aquellos que dirigen las prácticas pedagógicas? Estas preguntas nos permiten profundizar en nuestros análisis y nos conducen a afirmar que dicha ‘crítica’ se termina asumiendo como “algo que ocurre en la cabeza” de los jóvenes y que poco tiene que ver con el trabajo comunitario realizado junto a otros y otras desde el que ‘ganar’ una nueva forma de hacer requiere de la pérdida de ciertos privilegios (Cusicanqui, 2010).

Y es desde ahí que la literatura revisada enfatiza lo metodológico por encima de los principios políticos, sociales, éticos y pedagógicos que orienten la ‘supuesta’ transformación intencionada desde las prácticas de ApS(U).

Se concluyó que la incorporación de esta metodología en la educación superior tiene un impacto, ya que trae los beneficios de las actividades de reflexión, incluyendo la académica (habilidades para el pensamiento complejo y la resolución de problemas) y el desarrollo personal (aclaración de valores, autoevaluación) (Araya et al., 2012, p. 594).

Asumir la comunidad y el aprendizaje como los grandes elementos de la crítica, aunque se planteen de manera acrítica, y el activismo pedagógico como el camino desde el que asumir la forma de entender la crítica, nos permite visualizar, en la figura 11, el intenso cruce de aprendizaje y comunidad con activismo pedagógico. Es el cruce más presente entre todas las posibles relaciones que hemos establecido entre las diferentes categorías.

	Activismo Pedagógico	Ciudadanía	Colonial	Democracia	Desigualdad	Diversidad	Igualdad	Neciberalismo	Racismo	Transformación
Aprendizaje	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Comunidad	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Justicia	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Patriarcado	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Pedagogía Crítica	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Poder	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Política	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Figura 11. Relación entre categorías  
 Fuente. (Elaboración propia).

La preocupación por eso que denominamos activismo pedagógico ha ido creciendo a lo largo de los años, como se puede observar en la siguiente figura (figura 12). Si bien se han sucedido momentos de mayor presencia con bajadas importantes, el año 2022 es el que mayor presencia muestra de trabajos en donde dicho activismo pedagógico está presente en las experiencias de ApS(U). La preocupación por el cómo, más que el qué, el por qué y para qué es algo bastante común en el ámbito educativo durante la última década (Moreno et al., 2018) La sociedad actual, líquida para algunos (Bauman, 2003), del cansancio para otros (Han, 2013) hace que las preguntas por los fundamentos dejen paso a cierta visión pragmática del mundo educativo en las instituciones de educación superior (De Sousa Santos, 2007).



Figura 12. Presencia de categoría Activismo Pedagógico según año de publicación  
Fuente. (Elaboración propia).

Otras de las categorías de mayor relación con la crítica y que más es referenciada en los artículos analizados es la de ‘pedagogía crítica’. Es interesante esta dimensión, sobre todo habiendo mostrado la relevancia del activismo pedagógico y la concepción de la crítica más ligada a lo metodológico que a lo político;

La pedagogía crítica comprometida con la comunidad es importante. La forma en que los instructores, de manera cuidadosa e intencional, diseñan sistemáticamente sus cursos con participación de la comunidad es esencial si quieren desafiar las desigualdades sociales en lugar de cosificarlas (...). Sin embargo, el apoyo pedagógico para el profesorado de colegios y universidades, incluso aquellos enfocados en la enseñanza, a menudo es limitado (...). Por lo tanto, el apoyo para comprender la pedagogía crítica y, aún más específicamente, la pedagogía crítica comprometida con la comunidad es, en el mejor de los casos, escaso (Coles-Ritchie et al., 2022, p. 2).

En la siguiente figura (figura 13) es posible visualizar como son las categorías de comunidad y aprendizajes, ya descritas anteriormente, las que más se relacionan con la ‘pedagogía crítica’, aunque también hay otras de las que resulta interesante poder decir algo. Nos referimos a ‘justicia’, ‘poder’ y ‘género’.



Figura 13. Relación de la categoría Pedagogía Crítica con otras categorías  
 Fuente. (Elaboración propia).

“La pedagogía crítica permitió a los participantes del proyecto exponer y deconstruir un sistema de injusticia, y el conocimiento del sistema les permitió crear estrategias para la liberación colectiva, además de la resistencia” (Cate & Russ-Eft, 2020, p. 72).

Es bastante común, en los artículos de este trabajo de análisis, afirmar que lo realizado ayudó a la transformación y a una mayor justicia, pero es inexistente la explicación sobre lo que significa dicha transformación.

Es aquí donde el poder se constituye en una dimensión relevante. Al no clarificar qué vamos a entender por poder asumimos la forma en la que habitualmente se entiende -como dominación- (Dussel, 2016) y desde ahí las experiencias de ApS(U) reproducen las desigualdades existentes. Sobre todo, cuando una visión no contrahegemónica del poder nos conduce a una práctica educativa centrada en la caridad.

Así nos lo plantea Coles-Ritchie et al. (2022, p. 3) al decirnos que “los estudiantes en cursos de aprendizaje-servicio centrados en la caridad interactúan con la comunidad, pero también implícita o explícitamente absorben sistemas hegemónicos, racistas, clasistas, heterosexistas, cissexistas y capacitistas”.

Esta cita nos conduce a la tercera relación mencionada, la de la pedagógica crítica con la categoría género/sexo.

Es recurrente, en las experiencias de ApS(U) que la discriminación asociada al género se constituya en parte relevante de las mismas. “Los estudiantes (...) pusieron sobre la mesa temas relacionados con el género y el acceso de las mujeres a los recursos de salud” (Mountz et al., 2008, p. 225).

Si asumimos las 4 grandes dimensiones desarrolladas por la teoría crítica en la actualidad (raza, género, clase social y colonialidad) sin duda que la más mencionada en los trabajos analizados es la de género, haciéndose escasas alusiones a lo que se entiende, actualmente, por la interseccionalidad. Como se puede leer en la siguiente referencia;

(...) atender al lenguaje que rodea la opresión y la interseccionalidad dentro de sus cursos universitarios o redes sociales ayudó a los activistas de color a negociar identidades múltiples e investigar las interconexiones en ellas (Kornbluh et al., 2020, p. 6).

Para terminar, señalar que las otras categorías que han emergido del análisis realizado poseen una presencia mucho más modesta (ver figura 9).

#### 4. DISCUSIÓN

Este estudio se adentra en la comprensión del valor de la CRÍTICA como eje vertebrador y principio educativo fundante del Modelo Pedagógico del Aprendizaje Servicio Universitario que con tanta fuerza se está instalando en las instituciones universitarias.

Si bien la literatura muestra cómo eso que llamamos crítica es un elemento sustancial en las experiencias de ApS(U), los análisis realizados nos permiten dar cuenta de que dicho concepto de crítica es polisémico, lo que sin duda no permite entender claramente a qué nos referimos cuando hablamos de ello. Sobre todo cuando la concepción hegemónica remite a una crítica entendida desde una comunidad despolitizada y un aprendizaje más técnico que dirigido hacia la vida (Moreno et al., 2018).

Hablar de crítica conlleva asumir que la misma invita a un posicionamiento político, ético y pedagógico sobre el trabajo educativo que estamos orientando desde las experiencias de ApS(U).

Lo que se plantea es que lo histórico, lo cultural, lo político, lo epistemológico, lo ontológico que cada uno de nosotros ha encarnado en su devenir vital va a ir determinando nuestro proceder como educadores y educadoras. Y, por tanto, las experiencias de ApS(U) son el resultado lógico de cierto posicionamiento ético, político y pedagógico. Quitarle a dichas experiencias esos fundamentos éticos, políticos y pedagógicos, donde se posiciona la crítica, es no entender que cualquier modelo pedagógico y/o metodología educativa no son solos procedimientos técnicos sino formas de entender el proceso educativo (Aguirre y McLaren, 2003).

Y hablar de experiencias de ApS(U), considerando lo ético, lo político y lo pedagógico nos remite, necesariamente, a pensar en el poder, en cómo está siendo vivenciado (Grosfoguel, 2022; Dussel, 2016).

Proponer y/o guiar experiencias de ApS(U) es seguir pensando cómo se distribuye el poder en las instituciones universitarias; es asumir que el poder debe ser distribuido y que, por tanto, las decisiones deben ser colegiadas (De Sousa Santos, 2010). Asumiendo el poder como gran parte de la literatura occidental lo asume, el poder como dominación, nos dirige a pensar y pensarnos en relación a cómo el deseo de dominar a otros está impreso en nosotros, pues es parte de la cultura occidentalocéntrica donde nos hemos desarrollado y donde vivimos (Grósfoguel, 2022). De ahí la recurrencia a caer en cierto paternalismo -disfrazado de crítica- en las experiencias de ApS(U) (Moreno et al., 2018).

Lo que surge como una práctica educativa anclada en un compromiso ético, político y pedagógico con formas críticas, democráticas, participativas y contrahegemónicas (fuerte carácter crítico) y dirigidas hacia la transformación social a través de un servicio (Zarzuela y García, 2021), se constituye, hoy en día, en una práctica (al menos discursiva) HEGEMÓNICA de las instituciones educativas que recoge gran parte de los elementos técnicos del quehacer educativo, pero que ha perdido su esencia: el compromiso con una educación otra que permita otras formas de ser y estar en el mundo (Moreno y López de Maturana, 2020).

Lo que partió como una ruptura con un sistema jerárquico, excluyente, no participativo y reproductor de saberes propios de una mirada muy tradicional del quehacer universitario, ha concluido en la imposibilidad de mantenernos fiel a ese nuevo acontecer, a ese nuevo régimen de verdad, como diría Badiou (2010) Y es aquí donde están emergiendo todas las dificultades, porque pareciera que hemos burocratizado las experiencias de ApS(U).

Hemos transitado desde la democratización de las experiencias de ApS(U) hacia una “supuesta eficiencia pedagógica” desde la que se genera una casi exclusiva preocupación por la integración de aquellas variables que queremos medir y controlar, así como los indicadores de logro. Estos son aspectos muy presentes en los discursos y propuestas sobre ApS(U) (Zarzuela y García, 2021).

La burocratización de la que hablamos es la que hace que la pedagogía crítica y eso que llamamos propuestas innovadoras comiencen a corromperse. Y en ese corromperse, las propuestas de ApS(U) comienzan a alejarse de eso que las vio nacer, de esa perspectiva que las acogía en sus utopías y que no es otra cosa que el enfoque crítico (Zarzuela y García, 2021):

El pensamiento crítico se viene ahogando en la inmediatez, se pierde en la sucesión de coyunturas en las que apuesta por el mal menor, ruta casi segura para perderse en el laberinto de los flujos de información, sin contexto ni jerarquización. El sistema aprendió a bombardearnos con datos, con las últimas informaciones que sobreabundan en medio de la escasez casi absoluta de ideas diferentes a las hegemónicas (Zibechi, 2021, s/p).

El enfoque crítico en la universidad, en general, y en las propuestas de ApS(U), en particular, ha ido desapareciendo o constituyéndose en un enfoque crítico psicologizado y edulcorado, en un enfoque no crítico (Moreno et al., 2018).

La burocratización de la que hablamos es la fetichización<sup>1</sup> de las nuevas propuestas desde su despolitización (Dussel, 2016). La despolitización nos conduce a la supresión de lo crítico como algo que va más allá de una habilidad del pensamiento, más allá de algo que ocurre en nuestras cabezas y que tiene que ver con una forma de vida, una forma de comprender el fenómeno educativo, una forma de ser y estar en el mundo (Walsh, 2015).

Vivimos en un tiempo de mucha crítica y de poca transgresión. La crítica acaba siendo absorbida por el sistema (Melich, 2021). ¿Acaso no han sido, o están siendo, las experiencias de ApS(U) normalizadas dentro del sistema?

Aquí hay que pensar, entonces, la relación entre neoliberalismo y universidad. Y en esta relación aparece cierta fagocitación de lo crítico (De Sousa Santos, 2010) ¿No es

<sup>1</sup> Fetichismo significa la divinización de diversas cosas y objetos (fetiches), atribuyéndoles fuerzas misteriosas, sobrenaturales, inasequibles para la comprensión humana.

extraño que la institucionalidad educativa, con su tendencia `natural` a conservar el status quo, hoy tenga a las experiencias de ApS(U) como uno de sus caballitos de batalla?

Ese neoliberalismo, entendido como sentido común más que como lógica económica (Monedero, 2013), condiciona la forma en la que nos relacionamos con las universidades y las formas de entender el proceso de construcción de conocimientos. Y pareciera que dichos procesos responden a lo que el mismo De Sousa Santos (2019) denomina extractivismo epistemológico.

## 5. CONCLUSIONES

En términos descriptivos podemos concluir diciendo que la producción científica sobre nuestro objeto de estudio ha ido en aumento progresivo desde el año 1999 a la actualidad. La mayor parte de dicha producción está escrita en inglés por autores y autoras procedentes de instituciones educativas norteamericanas y ha sido publicada en editoriales norteamericanas y europeas. Metodológicamente, la mayor parte de los trabajos usan metodologías cualitativas, aunque existen 22 documentos que no declaran los procedimientos metodológicos seguidos.

En términos del análisis de contenido es importante destacar las siguientes conclusiones.

Existen una serie de características propias de la teoría contemporánea sobre pensamiento crítico que no están presentes, o lo están de manera muy marginal, en los documentos analizados.

Además, ha sido posible observar cierta despolitización del concepto de crítica presente en los documentos analizados. Pareciera que ciertos modelos pedagógicos poseen soluciones didácticas efectivas desde las que enfatizar lo metodológico sin la necesidad de atender a una comprensión crítica y transformadora donde dichas metodologías son desplegadas por el profesorado.

A pesar de dicha despolitización, los conceptos de comunidad y aprendizaje son los más referenciados en relación a la crítica. Sin embargo, las dos categorías no son definidas de manera clara y explícita. El peligro que esto acarrea es que ambas categorías se constituyen en conceptos manidos.

El “activismo pedagógico” cruza transversalmente la comprensión de eso que llamamos crítica. La crítica se asume, entonces, como una habilidad, una metodología o una estrategia. Se asume que la crítica es algo que se aprende como habilidad del pensamiento y que está más relacionada con la posibilidad de argumentar y contraargumentar que con el compromiso por la construcción de un mundo mejor.

Es desde aquí que la literatura revisada enfatiza lo metodológico por encima de los principios políticos, sociales, éticos y pedagógicos que orienten la ‘supuesta’ transformación intencionada desde las prácticas de ApS(U).

El poder se constituye en una dimensión relevante en los análisis acometidos. Al no clarificar qué vamos a entender por poder asumimos la forma en la que habitualmente se entiende -como dominación- y desde ahí las experiencias de ApS(U) reproducen las desigualdades existentes. Sobre todo, cuando una visión no contrahegemónica del poder nos conduce a prácticas de ApS(U) centradas en la caridad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Muñoz, L. C. y McLaren, P. (2003). El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001. Entrevista a Peter McLaren. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 1-51. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/74/134>
- Alfandari, N. & Tsubaris, D. (2022). Temas controvertidos en la ciencia: Explorando las dinámicas de poder mediante la aplicación de pedagogías críticas en educación secundaria. *Izquierdas*, 51, 1-18.
- Araya, S. B., Acuña, M. R., Núñez, M. G. & Vería, C. S. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 26(4), 594-603.
- Armstrong, D., Murck, B. & Poe, J. C. (2021). Service Learning Opportunity for Undergraduate Science Students: Integrating Problem-Based Learning in the High School Science Curriculum. *Journal of Chemical Education*, 98(4), 1275-1282. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c01275>
- Badiou, A. (2010). *La filosofía otra vez*. Errata Naturae.
- Baecher, L. & Chung, S. (2020). Transformative professional development for in-service teachers through international service learning. *Teacher Development*, 24(1), 33-51. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1682033>
- Baththyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Universidad de La República.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Benning, J., Shearer, C., Kellogg, S. & Oakes, W. (2022). Impact of Service Learning on Engineering Student Development. *International Journal of Engineering Education*, 38(1), 253-263.
- Bosch, N. V., Freude, L., Calvet, C. C., Vergés Bosch, N., Freude, L. & Camps Calvet, C. (2021). Service Learning with a Gender Perspective: Reconnecting Service Learning with Feminist Research and Pedagogy in Sociology. *Teaching Sociology*, 49(2), 136-149. <https://doi.org/10.1177/0092055X21993465>
- Cate, R. & Russ-Eft, D. (2020). Expanding circles of solidarity: A comparative analysis of Latin American community social justice project narratives. *Power and Education*, 12(1), 55-77. <https://doi.org/10.1177/1757743819871320>
- Chacon-Hurtado, D., Sirota, S. & Hertel, S. (2022). Teaching Engineering for Human Rights: Lessons Learned from a case study-based undergraduate class. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*.
- Chappi, T. (2023). Trascendiendo textos y contextos: metodología para investigar polémicas mediáticas. *Correspondencias & Análisis*, (17), 43-70. <https://doi.org/10.24265/cian.2023.n17.02>
- Chung, J. C. C. (2008). Active learning of geriatric rehabilitation: Deliberations of an undergraduate occupational therapy programme. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 15(3), 250-256. <https://doi.org/10.1046/j.1471-6712.2001.00033.x>
- Coles-Ritchie, M., Power, C. A., Farrell, C. & Valerio, M. (2022). Pedagogy Matters: A Framework for Critical Community-Engaged Courses in Higher Education. *Gateways*, 15(1).
- Collazo Exposito, L. M. & Geli de Ciurana, A. M. (2017). Advancement in education for sustainability: Combining methodologies to work on critical and autonomous thinking, reflection and the capacity for transformation of the system. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 131-153.
- Couédel, A. y Blondeau, N. (2008). Una pedagogía crítica en la universidad: pedagogía de acción y de transformación social. *Enunciación*, 13(1), 110-120.
- Cuisicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Cides-Umsa, Asdi y Plural editores.

- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce Extensión Universitaria.
- \_\_\_\_\_. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Editorial Trotta.
- Díez-Gutiérrez, E. J. y Rodríguez-Fernández, J. R. (2021). *Educación crítica e inclusiva en una sociedad poscapitalista*. Octaedro.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Akal.
- \_\_\_\_\_. (2016). *14 Tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Trotta.
- Fernández-Savater, A. y Etxeberria, O. (2023). *El eclipse de la atención*. Editorial NED.
- Fong, B. Y. F., Ng, T. K. C., Yee, H. H. L. & Chow, B. S. M. (2022). Ageing with Dignity Through Service-Learning—Hong Kong Experience. En *Quality of Life in Asia*, 16, 347-359. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-3061-4\\_24](https://doi.org/10.1007/978-981-19-3061-4_24)
- García-Campos, J., Sarabia-López, S. & Hernández-Chávez, P. (2022). Tres grandes enigmas de los sesgos cognitivos. *SCIO: Revista De Filosofía*, 22, 99–125. [https://doi.org/10.46583/scio\\_2022.22.1031](https://doi.org/10.46583/scio_2022.22.1031)
- García-Perdomo, H. A. (2015). Conceptos fundamentales de las sistemáticas/metaanálisis. *Colombiana*, 24(1), 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.uroco.2015.03.005>
- Glaser B. y Strauss A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Gómez Torres, F. H. y Niño Gutiérrez, E. M. (2015). La identidad profesional del profesor en educación secundaria. El posicionamiento político en la función del maestro. *Educación y Ciudad*, (29), 187–198. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n29.2015.17>
- Gregorio-Chaviano, O. (2018). Evaluación y clasificación de revistas científicas: reflexiones en torno a retos y perspectivas para Latinoamérica. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(1), 166-179.
- Grósfoguel, R. (2022). *De la sociología de la descolonización al nuevo antimperialismo decolonial*. Editorial Akal.
- Han, B. Ch. (2013). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Kornbluh, M., Collins, C. & Kohfeldt, D. (2020). Navigating activism within the academy: Consciousness building and social justice identity formation. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 30(2), 151-163. <https://doi.org/10.1002/casp.2434>
- Mambu, J. E. (2022). Co-constructing a critical ELT curriculum: A case study in an Indonesian-based English language teacher education program. *TESOL Journal*, 1-18. <https://doi.org/10.1002/tesj.667>
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Martínez Bonafé, J. (2001). Arqueología del concepto “compromiso social” en el discurso pedagógico y de formación docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), 1-28. <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>
- Maturana, H. y Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. MPV Editores.
- Mauri-Álvarez, M., Vilafranca-Manguán, I. y José-Mestre, C. (2022). Compromiso ético y responsabilidad en el contexto universitario. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 15(1), 1–13. <https://doi.org/10.1344/reire.36970>
- Mejía, M. (2011). *Educación y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Melich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets
- Mendoza, B. (2023). *Colonialidad, género y democracia*. Editorial Akal.
- Miles M. B. & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. CA, Sage.
- Miriam Andrea, H.-B., Jesús, S.-M., Isaac, C.-C. & Florentina, C.-C. (2022). Is sustainability an exhausted concept? Bridging the gap from environmental awareness to emotional proficiency in science education through integral sustainability. *Heliyon*, 8(12). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12546>

- Monedero, J. C. (2013). *Curso urgente de política para gente decente*. Seix Barral.
- Moreno, A. M., Toro, S. y Gómez, F. G. (2018). Crítica de la educación física crítica: Eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. *Psychology, Society and Education*, 10(3), 349-362. Doi: 10.25115/psye.v10i3.2104
- Moreno, A. y López de Maturana, S. (2020). El mapa escolar como 'epistemicidio' de lo educativo: Comprensión de la escuela desde los márgenes. En Moreno, A. y López de Maturana, S. (comp). *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares*, (pp. 7-24). Universidad de La Serena.
- Mountz, A., Moore, E. B. & Brown, L. (2008). Participatory action research as pedagogy: Boundaries in Syracuse. *ACME*, 7(2), 214-238.
- Page, M. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Palacios-Díaz, D., Hidalgo-Kawada, F. & Saavedra-Stuardo, P. (2020). Psicologización y lenguaje en educación: Analizando discursivamente políticas educativas latinoamericanas contemporáneas. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 4(1), 62-80. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i1.pp62-88>
- Palumbo, M. M. y Vacca, L. C. (2020). Epistemologías y metodologías críticas en Ciencias Sociales: precisiones conceptuales en clave latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10(2), e076. <https://doi.org/10.24215/18537863e076>
- Rodríguez G., Gil J. y García E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez, J. M., Martínez, L. y de Madaria, B. (2023). *La reproducción de las desigualdades sociales en el sistema educativo. El Mapa Escolar de València. Políticas de zonificación, libertad de elección y segregación escolar*. Universidad de Valencia.
- Sánchez-Antonio, J. C. y Grosfoguel, R. (2022). ¿Qué significa descolonizar las ciencias sociales? Entrevista a Ramón Grosfoguel. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), 1-17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6634998>
- Santos-Guerra, M. A. (2003). *Trampas en la educación: el discurso sobre la calidad*. Editorial La Muralla.
- Strauss A. y Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. SAGE.
- Walsh C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, II(4), 1-11.
- Yomantas, E. L. (2020). Decolonizing Knowledge and Fostering Critical Allyship. En L. Parson & C. C. Ozaki (Eds.), *Teaching and Learning for Social Justice and Equity in Higher Education: Foundations* (pp. 303-328). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-44939-1\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-030-44939-1_16)
- Zarzuela, A. & Garcia, M. (2021). Aprendizaje-servicio crítico en la formación inicial del profesorado a través de un itinerario curricular. *HOLOS*, 37(2), e11986.
- Zibechi, R. (2021). Las urgencias y el pragmatismo demolieron el pensamiento crítico. *Desinformémosnos. Periodismo de abajo*. <https://desinformemonos.org/las-urgencias-y-el-pragmatismo-demolieron-el-pensamiento-critico/> Recuperado el 20 septiembre 2023.

