



Currículo emancipador y rol docente en América Latina: desafíos y aportes desde la pedagogía de la liberación

Emancipatory curriculum and the teacher's role in Latin America: challenges and contributions from liberation pedagogy

Mag. Giacomo Castro Rojas

Sociólogo

Santiago, Chile

g.castro.r@hotmail.com

Resumen

El texto analiza la relación entre la Teoría Crítica, la Pedagogía de la Liberación y el Currículo Emancipador en América Latina, destacando su potencial transformador frente a las desigualdades estructurales que atraviesan a las comunidades educativas. Parte del diagnóstico del ahistoricismo en el campo pedagógico, identificando como un obstáculo que ha limitado la comprensión del currículo desde una perspectiva política y restringido la capacidad de los docentes para cuestionar los marcos dominantes de poder y conocimiento. Posteriormente, se revisan los aportes de la Teoría Crítica, la Pedagogía Crítica y la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire, enfatizando la centralidad de la praxis como articulación dialéctica entre acción y reflexión orientada a la transformación social. El análisis sostiene que la educación no posee un carácter liberador en sí misma, sino que depende de la mediación ejercida por los profesores. En consecuencia, el rol del docente se redefine como mediador dialógico y co-constructor del conocimiento, capaz de movilizar el pensamiento crítico, la participación y la acción transformadora. Se concluye que, mediante el reconocimiento de los contextos históricos y sociales y el compromiso con una praxis emancipadora, la educación puede constituirse en un espacio de justicia y equidad social.

Palabras Clave: Curriculum Emancipador, Pedagogía de la Liberación, Pedagogía Crítica, Teoría Crítica, Rol Docente.

Abstract

This paper examines the relationship between Critical Theory, the Pedagogy of Liberation, and the Emancipatory Curriculum in Latin America, highlighting their transformative potential in addressing the structural inequalities that pervade educational communities. It begins with a diagnosis of ahistoricism in the pedagogical field, identified as an obstacle that has limited both the understanding of curriculum from a political perspective and teachers' ability to question dominant frameworks of power and knowledge. Subsequently, the contributions of Critical Theory, Critical Pedagogy, and Paulo Freire's Pedagogy of Liberation are examined, emphasizing the centrality of praxis as a dialectical articulation between action and reflection aimed at social transformation. The analysis argues that education does not inherently possess a liberating character; rather, it depends on the mediation exercised by teachers. Consequently, the role of the educator is redefined as a dialogic mediator and co-constructor of knowledge, capable of mobilizing critical thinking, participation, and transformative action. The conclusion holds that, through the recognition of historical and social contexts and a commitment to emancipatory praxis, education can be configured as a space for justice and social equity.

Keywords: Paulo Freire, Emancipatory Curriculum, Pedagogy of Liberation, Critical Pedagogy, Critical Theory, Teachers' Role.

I. Introducción

Las discusiones educativas contemporáneas en torno a la Teoría Crítica y la Pedagogía de la Liberación, en diálogo con el enfoque curricular emancipador ofrecen un espacio provechoso para delinear y emprender acciones transformadoras en educación. La articulación de estas perspectivas resulta fundamental para comprender y enfrentar las inequidades sistémicas que, desde mediados del siglo XX, atraviesan a las sociedades latinoamericanas.

Este ensayo se sitúa en la tradición crítica-liberadora atendiendo su relación con el contexto latinoamericano y los debates en torno a elementos como la desigualdad y exclusión, interculturalidad y decolonialidad, movimientos sociales y de resistencia, entre otros aspectos que han estado presentes durante las últimas décadas (Castro, 2005).

El análisis comienza con la noción de ahistoricismo, presente en la educación durante la primera mitad del siglo XX, para pasar a un proceso de transformación marcado por hechos históricos que propiciaron discusiones en torno a las corrientes y estructuras educativas dominantes, desde donde brotaron nuevas teorizaciones educativas y curriculares.

Posteriormente, se examinan los aportes de la Teoría Crítica, la Pedagogía de la Liberación y el enfoque curricular emancipador, poniendo especial atención en el rol del docente como mediador dialógico y co-constructor del conocimiento, entendidos como elementos que permiten avanzar hacia sistemas sociales más justos.

En síntesis, este ensayo sostiene que una transformación profunda del sistema educativo latinoamericano exige la adopción de una pedagogía crítica y emancipadora, acompañada con la reconfiguración del rol del docente como agente dialógico y transformador del currículo.

II. Dilemas del campo educativo

“El ahistoricismo del campo tradicional ha impedido que los profesores comprendan el currículum desde una perspectiva política” (Pinar, 2014, p. 71).

Norbert Elias (1982) ya había cuestionado la historiografía tradicional por concebirla como un “relato lineal que describe una sucesión de singularidades en el transcurso de un intervalo de corta duración y cuya verdad se fundamenta exclusivamente en la fidelidad de las fuentes documentales” (Ramos, 1994, p.30), esta idea evidencia la tendencia de ciertos estudios de aislar los hechos de sus conexiones históricas, limitando la comprensión de los procesos sociales más amplios.

En esta línea, Ramos (1994) distingue dos dimensiones críticas: el ahistoricismo temático, que alude a “la ausencia de indagaciones sociológicas sobre hechos, procesos o épocas históricas, lo que se materializa en una atención unilateral a la actualidad inmediata y a una falta de interés...” por el desarrollo histórico; y el ahistoricismo sustantivo, caracterizado por “la ausencia de un aparato conceptual apropiado para el estudio de lo histórico en el que se prime metodológicamente la diacronía, el devenir y el carácter procesual de la realidad social” (Ramos, 1994, p.35).

Trasladado al ámbito pedagógico, el ahistoricismo supuso ignorar el contexto histórico y social asociado al desarrollo de las prácticas pedagógicas y el diseño curricular. Esto implicó, entre otras situaciones, que se invisibilizaran las ideologías políticas que sustentaban las decisiones curriculares, por ello, a los profesores les resultaba difícil reconocer cómo las agendas políticas influían en la selección de contenidos, cómo los objetivos de aprendizaje delimitaban el saber o cómo se definían las habilidades que debían desarrollarse en su dimensión ideológica.

En consecuencia, los profesores enfrentaron serios obstáculos para comprender cómo la historia había configurado y transformado las políticas educativas a lo largo del tiempo. Esta situación impidió que se percataran de cómo ciertas estructuras sociales, políticas, económicas o culturales influyeron en la formación del currículo (Kliebard, 1986). Por tanto, se redujeron las posibilidades de impulsar acciones transformadoras, lo que favoreció la reproducción de desigualdades sociales y sistemas de dominación.

Además, este ahistoricismo probablemente entorpeció los procesos de reflexión en los profesores y que cuestionaran el currículo desde una perspectiva política. Por tanto, se trata de una disposición que implica que los principales agentes del proceso educativo no pudiesen evaluar críticamente el currículo existente, ni ver el alcance de su rol como agentes sociales capaces de proponer cambios significativos. Contra esta perspectiva, se desarrolló la pedagogía crítica.

III. Momentos de agitación y transformación del campo

“La década de los 60 fue una década de grandes agitaciones y transformaciones. Los movimientos de independencia de las antiguas colonias europeas; las protestas estudiantiles en Francia y en otros países; la continuación del movimiento por los derechos civiles en los Estados Unidos; las protestas contra la guerra de Vietnam, los movimientos de contracultura; el movimiento feminista; la liberación sexual; las luchas contra la dictadura militar en Brasil: son algunos de los importantes movimientos sociales y culturales que caracterizaron los años 60” (Tadeu da Silva, 1999, p. 13).

En este contexto emergieron corrientes de pensamiento que cuestionaron las estructuras educativas imperantes. Sus raíces se vinculan a la Teoría Crítica, que surgió durante la primera mitad del siglo XX en Europa, en torno a la Escuela de Frankfurt, liderada por figuras como Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse. Estos pensadores analizaron la racionalidad capitalista y el mundo del trabajo, las nuevas formas de familia y las condiciones de socialización, la industria de la cultura de masas y los efectos de los medios de comunicación, entre otros fenómenos (Gimeno, 2012).

La aplicación de los principios de la Teoría Crítica durante 1960 y 1970 por educadores norteamericanos como Henry Giroux, Peter McLaren y Michael Apple en el campo de la educación, configuró el desarrollo de la Pedagogía Crítica, concebida como:

“una forma de práctica social que surge de las condiciones: históricas, contextos sociales y relaciones culturales. Se arraiga en una visión ética y política para tratar de llegar a los estudiantes más allá del mundo que conocen. Esta pedagogía es descrita como preocupada por la producción de conocimientos, valores relaciones sociales que ayudan a adoptar las tareas necesarias para conseguir una ciudadanía crítica” (Giroux, 1999, como se citó en Romero de Castillo, 2002, p. 100).

Uno de los principales aportes de la Pedagogía Crítica fue visibilizar cómo las instituciones educativas podían perpetuar ideologías dominantes y mantener el statu quo que reforzaba las desigualdades sociales. Esto supuso cuestionar las formas en que el currículo, métodos de enseñanza y estructuras escolares promovían valores, creencias y normas que beneficiaban a ciertos grupos en detrimento de otros. En esta línea Apple señaló que:

“necesitamos examinar críticamente no sólo <<cómo un estudiante adquiere más conocimiento>>... sino también por qué y cómo unos aspectos particulares de la cultura colectiva se presentan en la escuela como conocimiento objetivo y factual” (Apple, 1986, p. 26).

Paralelamente, en América Latina, Paulo Freire impulsó durante 1970 la Pedagogía de la Liberación, que compartía varias similitudes con la Pedagogía Crítica. Su pensamiento se gestó en el contexto histórico, político y social de Brasil, marcado por la exclusión, marginación y deterioro de su clase trabajadora. Desde allí, Freire desarrolló los principios de su pedagogía con el afán de orientar a los estudiantes hacia la reivindicación de la dignidad, la formación de una conciencia crítica y la independencia política frente a las lógicas colonizadoras (Castillo, 2022).

Sin embargo, como advierte Walsh (2014), la pedagogía freireana, pese a su carácter liberador, estaba restringida a los problemas históricos, económicos y sociales occidentales de aquel momento, con un énfasis predominante en la categoría de clase, desatendiendo las luchas por la descolonización pedagógica que se estaba gestando desde los pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes, colectivos feministas, campesinos, entre otros sujetos marginados por la colonialidad del ser (Pérez, Rueda y Liñan, 2020).

De este vacío emergió la Pedagogía Decolonial (Walsh, 2014), cuyo desarrollo se nutrió de las luchas históricas y actuales de los sujetos y las comunidades situadas entre el orden moderno y colonial. Esta corriente incorporó dimensiones como el territorio, la espiritualidad, la memoria colectiva y fundamentalmente el reconocimiento de un “modo otro” de ser, saber y vivir, construido desde la resistencia, insurgencia y re-existencia. En este sentido, la Pedagogía Decolonial no reemplaza a la Crítica ni a la de la Liberación, sino que dialoga críticamente con ambas, reconociendo sus aportes y limitaciones.

De regreso al núcleo del debate, la Pedagogía de la Liberación enfatizó la centralidad de la concientización y la *praxis* que proporciona la educación para liberar a las personas de la opresión. Según Freire, y como es señalado por Dussel (1998), la concientización es un proceso histórico y colectivo que va más allá de la mera percepción de la injusticia; supone más bien pasar de una “conciencia ingenua” —mágica o fanática— a una “conciencia crítica” capaz de leer las estructuras económicas, políticas y culturales que sostienen la opresión. Este tránsito se logra en el diálogo horizontal entre educador y educando, donde ambos son sujetos de conocimiento y actores transformadores.

Para Freire, no existe una verdadera concientización sin *praxis*, es decir, la reflexión crítica sobre la realidad debe ir acompañada de la acción transformadora y viceversa. En este contexto, la educación liberadora articula estas dos dimensiones como un mismo movimiento ético-político que busca empoderar a profesores y estudiantes y, con ello, avanzar hacia transformaciones sociales significativas.

El enfoque freireano exige que los estudiantes no se limiten a ser “receptores” pasivos, sino más bien sujetos creativos y activos de su proceso formativo, en diálogo permanente con el profesor. En este sentido la educación liberadora se concibe como un conjunto de actos cognoscentes (Freire, 1970) que atañe, tanto a docentes como a estudiantes. Es decir, el profesor deja de ser quién únicamente enseña, pues también se vuelve aprendiz a través del diálogo que sostiene con sus estudiantes (Grundy, 1998).

De esta manera, la concientización se construye en la intersubjetividad y establece condiciones de simetría en la producción del saber, configurando un nuevo encuadre, que entre otras cosas proporcionó una lógica dialógica de la enseñanza y el aprendizaje, que muestra cómo ambos procesos ocurren de forma simultánea, igualitaria e incluyente.

IV. Una propuesta liberadora

“La pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia de aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno: se trata de un proceso que toma las experiencias, tanto del alumno como del profesor y, a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas. Por eso Freire la denomina pedagogía que plantea problemas. La educación que plantea problemas permite, e incluso estimula, que los alumnos y profesores se enfrenten juntos a los problemas reales de su existencia y de sus relaciones” (Grundy, 1998, p.145).

A partir de estas corrientes se desprenden cambios significativos respecto de la pedagogía tradicional. En primer lugar, la definición y resolución de los “problemas” deja de ser un ejercicio abstracto para convertirse en un proceso compartido, donde los estudiantes junto al profesor reconocen y enfrenten los problemas “reales” de su vida por medio de procesos de discernimiento entre lo “natural y lo “cultural”. En segundo lugar, el control del conocimiento (tanto en su producción como aplicación) deja de estar mayoritariamente en el docente y pasa a ser responsabilidad del grupo de aprendizaje (estudiantes y profesores).

Comprender la acción pedagógica desde esta perspectiva exige profundizar en el concepto de *praxis*, eje fundamental de la obra de Freire y fundamento del Currículo Emancipador. Esta concepción se concreta, por ejemplo, en contextos escolares donde el currículo se adapta a las experiencias comunitarias y sociales de los estudiantes, incorporando debates sobre problemáticas locales de tipo comunitario (Zambrano y Dávila, 2018), de género (Díaz, 2023) o Derechos Humanos (Magendzo, 2017), entre otros. De este modo, se promueve una educación situada, contextualizada y transformadora.

Para ahondar en lo señalado, se abordarán los conceptos que Grundy (1998) elaboró en función del concepto de *praxis* de Freire y se interpretarán desde una lógica curricular emancipadora.

a) Los elementos constitutivos de la *praxis* son la acción y la reflexión:

Las actividades de los hombres son en parte reflexión y acción o contexto teórico y contexto concreto (Nayive & León, 2005). Esta relación no ocurre de forma pareja entre ambos elementos, donde la primera determina a la segunda; es más bien el fruto de la relación reflexiva en la que cada una va constituyendo a la otra, es decir, es parte de un movimiento dialéctico. Desde una visión educativa, invita a pensar que la implementación del currículo no es sólo la ejecución de un plan estructurado, sino más bien se constituirá a través de un proceso activo en el que planificaciones, acciones y evaluaciones estarán relacionadas mutuamente e influenciadas entre sí durante el proceso de ejecución.

b) La *praxis* se desarrolla en lo real, no en un mundo imaginario o hipotético:

La organización de un programa de contenidos debe pensarse de acuerdo con las situaciones presentes y concretas que atañen la vida de las personas; luego, utilizar las contradicciones básicas que se producen a su alrededor para problematizar y generar eventualmente acciones que se hagan cargo de ellas. De este punto se desprende que el currículo no puede separarse de su implementación, es decir, ha de construirse en función de los estudiantes (y sus experiencias vitales) que se encuentran en el aula y no los que hipotéticamente pudiesen estar.

c) La realidad en la que tiene lugar la *praxis* es el mundo de la interacción: el mundo social o cultural:

El lugar en que ocurre la *praxis* es aquel donde las transformaciones se dan en conjunto a otros hombres y mujeres. No es algo que puede ocurrir por cuenta propia o sobre otros sujetos sin contexto alguno. Desde una visión curricular, se desprende que la *praxis* no se ocupa sólo del aprendizaje, también es posible reconocerlo como un acto social. Esto, entre otras cosas, permite pensar en la construcción de ambientes de aprendizaje cuya noción trasciende la idea de espacios físicos, abriéndose a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a la existencia y experiencia de los estudiantes y profesores.

d) El mundo de la *praxis* es el mundo construido, no el natural:

Los seres humanos tienen la posibilidad de enfrentarse al mundo, mediante un proceso de objetivación que les permite comprenderlo y configurarlo a partir de su reflexión y acción. En este sentido, el mundo no se presenta como algo natural e inmutable, sino como una construcción susceptible de ser configurada y reconstruida de acuerdo con las prácticas humanas. Desde una perspectiva curricular, el conocimiento debe entenderse como una construcción social que requiere la participación activa de los estudiantes en tanto protagonistas de sus propios aprendizajes. En coherencia con lo anterior, se requiere incentivar una reflexión constante respecto de los elementos “naturales” o “culturales”, reconociendo que ninguno de ellos constituye una verdad absoluta.

e) La *praxis* implica un proceso de construcción social de significados, los cuales no son absolutos ni universales:

Las experiencias de aprendizaje que se desarrollan entre los distintos actores pueden diferir, pero a través de la reflexión crítica en torno a situaciones problematizadoras, es posible alcanzar una comprensión común que los acerque a un encuentro. Esta *praxis*, entendida en el marco del proceso curricular, revela la dimensión política que tiene, ya que es la institucionalidad la que determina qué contenidos se transmiten y de qué manera hacerlo.

V. La superación del mundo de las formas

“Como la emancipación suele ser un ideal hacia el que se tiende y no como un *fait accompli*, necesitamos cuestionar constantemente si se favorece el interés emancipador, aunque nuestro trabajo como profesores dentro de un sistema educativo puede que no se traduzca en la inmediata independización de nuestros alumnos” (Grundy, 1998, p.168).

La última dimensión que abordar es el rol del docente en el contexto del currículo emancipador. Como se aprecia en los principios que proporciona Freire (1970), la figura del profesor se transforma al dejar de ser únicamente transmisor de contenidos. Esta idea no implica que pierda la facultad de seleccionar saberes relevantes, por el contrario asume un papel dialógico que demanda aún mayor compromiso y liderazgo, ya que tiene la responsabilidad y el derecho de contribuir con el contenido del desarrollo curricular.

Si bien Freire apoyaba un enfoque educativo centrado en los estudiantes y en sus contextos sociales, políticos y culturales, así como la transformación del rol del profesor, cabe preguntarse ¿qué aspectos debería considerar un educador para trabajar desde la pedagogía liberadora? Ante la pregunta y los elementos señalados se pueden considerar, a lo menos, los siguientes puntos:

- a) El profesor debe actuar como facilitador del diálogo con los estudiantes, promoviendo la discusión crítica y la reflexión sobre su realidad y contexto. La clave es que el educador establezca un vínculo dialógico sobre experiencias comunes (Freire, 1982), y no repetir un discurso estandarizado que ignore sus particularidades. Ello permite una comunicación efectiva y afectiva.
- b) El profesor debe ayudar a los estudiantes a cuestionar y problematizar su entorno, las injusticias sociales y aquellos aspectos que parecen dados de forma natural. La guía del docente favorece las capacidades analíticas de los estudiantes y el proceso de búsqueda de soluciones, al enseñarles a adquirir por sí mismos los conocimientos que necesiten para comprender, cuestionar y transformar su realidad.
- c) El profesor debe ser co-constructor del conocimiento. Uno de los aspectos centrales es que el educador no imponga conocimientos preestablecidos, sin mediación alguna. Su papel es colaborar con los estudiantes en la construcción activa de aquellos conocimientos significativos que son reconocidos de acuerdo con sus experiencias y perspectivas. Visto desde otra posición, el profesor debe asumir el rol de intermediario entre el currículum oficial y el currículum contextualizado.
- d) El profesor debe trabajar constantemente una práctica que reduzca la dinámica del sabio y el ignorante en el aula (Freire, 2002). Derribar aquellas estructuras que separan al educando del educador, abre paso al diálogo y la cooperación para la transformación social (Nayive & León, 2005). Al brindar a los estudiantes la posibilidad de interrelacionarse a través de sus palabras, les permite reflexionar y revelar el mundo desde su posición, mientras que el profesor amplía su comprensión sobre la realidad de quienes educa (Bell, 2017).

VI. Conclusión

Este trabajo reivindica el aporte de la Teoría Crítica, la Pedagogía de la Liberación y el Currículo Emancipador como ejes para concebir la educación como herramienta de emancipación social y la construcción de sistemas sociales más justos. Sin embargo, para que ello sea posible, es imprescindible que los actores claves en el diseño y desarrollo curricular reconozcan las desigualdades sistémicas que atraviesan a las comunidades educativas y estén dispuestos a desafiar las estructuras de poder y los sistemas de opresión del siglo XXI.

En este marco, se ha expuesto de manera sintética los fundamentos de la Pedagogía de la Liberación de Freire, para sostener que la transformación no viene dada por la pedagogía en sí misma, sino más bien por la *praxis* de los actores que median entre ella y los aprendizajes. La educación, no es per se liberadora, puede reproducir los patrones culturales dominantes o, por el contrario, abrir espacios de resistencia y cambio. En este proceso, el profesor se constituye como el punto de conexión entre una educación transformadora y el diálogo se vislumbra como *praxis* emancipadora para alcanzarlo.

En última instancia, los profesores son los agentes claves ya que tienen la capacidad de movilizar el pensamiento crítico, la empatía y la participación activa de los estudiantes en función de su pasado, presente y futuro. Para ello, resulta fundamental que los docentes: a) reconozcan el contexto histórico y geográfico del grupo de aprendizaje; b) promuevan una pedagogía basada en un diálogo reflexivo que tienda hacia la acción transformadora de los estudiantes; y c) asuman una disposición progresista que los ubique junto a los estudiantes en un plano equilibrado e intercambiable. Sólo de este modo la educación podrá trascender su función reproductora y convertirse en una *praxis* liberadora comprometida con la justicia social.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Akal. <https://books.google.com.ar/books?id=dLV6LkYYhFcC&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Bell, A. (2017). Educación para la transformación social: la propuesta pedagógica de Paulo Freire y el contexto universitario. *Posgrado y Sociedad Revista Electrónica Del Sistema De Estudios De Posgrado*, 15(2), 37–48. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/posgrado/article/view/1961>
- Castillo, M. (2022). Paulo Freire: De la Educación Liberadora a la pedagogía decolonial. *Revista de Filosofía*, 39(Especial), 780 -786. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6469158>
- Castro, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia raza e ilustración en la Nueva Granada*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidade: uma introducao as teorias do curriculo*. Auténtica.
- Díaz, A. (2023). Construir conciencia de género sobre hombres y masculinidades: una intervención. *La ventana. Revista de estudios de género*, 7(57), 209-238. <https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7508>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*. Editorial Trotta.
- Elias, N. (1996). *La sociedad cortesana*. Fondo de Cultura Económica. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/elias-norbert-la-sociedad-cortesana.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores. https://assliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio* (5.ª ed.). Los editores. <https://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf>
- Gimeno, P. (2012). La evolución de la Teoría Crítica: Reflexiones y digresiones en torno a su vigencia para una educación crítica. *Con-Ciencia Social*, (16). <https://es.scribd.com/document/472787578/Dialnet-LaEvolucionDeLaTeoriaCriticaReflexionesYDigresione-4094155>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. (3ra. ed.) Morata. <http://tribunalcalificador.mined.gob.sv/wp-content/uploads/2020/09/Libro-Producto-o-Praxis-del-Curriculum-Graundy-S.pdf>

- Kliebard, H. (1986). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Routledge Falmer.
- Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (2), 19-27. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i2.516>
- Nayive, L. y León, A. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*, 9(29), 159-164. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000200003&lng=es&tlng=es
- Pérez, L., Rueda, L. y Liñán, Y. (2020). Paulo Freire: Anotaciones decoloniales. *Revista de Filosofía*, (96), 67-81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4588167>
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículo* (estudio introductorio de J. M. García Garduño). Narcea.
- Ramos, R. (1994). Del aprendiz de brujo a la escalada reflexiva: el problema de la historia en la sociología de Norbert Elias. *REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (65), 27-53. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.65.27>
- Romero de Castillo, C. (2002). Reflexión del docente y pedagogía crítica. *Laurus*, 8(14), 92-104. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111334007.pdf>
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales. Caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde AbyaYala. *Revista Entramados: Educación y sociedad*, 1(1), págs.17-30. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075>
- Zambrano Ledesma, C. y Dávila Vargas, S. (2018). La Terapia Comunitaria Integrativa Sistémica: experiencias socio-comunitarias y aprendizajes de su aplicación en Ecuador, Argentina y Chile. *Trenzar. Revista De Educación Popular, Pedagogía Crítica E Investigación Militante*, 1(1), 48-64. <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/3>