



**Máster en Profesorado de Educación  
Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**  
Especialidad Orientación Educativa

La educación como resistencia: Una revisión  
sistemática sobre las pedagogías críticas en  
educación secundaria

Trabajo Fin de Máster

Curso académico 2018/2019

Autor: Román Fernández Fernández

Directora: Dra. María del Carmen Morán de Castro

Santiago de Compostela, 17 de junio de 2019

La educación como resistencia: Una revisión sistemática sobre las pedagogías críticas en educación secundaria

A educação como resistência: Unha revisión sistemática sobre as pedagogías críticas en educación secundaria

Education as resistance: A systematic review of the critical pedagogies in secondary education

*A mi tutora Carmen Morán, porque más que tutora ha sido mentora que, con su dedicación y cariño, me ha hecho aprender pero, sobre todo, apasionarme con la educación crítica. Y, por supuesto, a mis padres, porque sin su confianza y esfuerzo diario no podría haber llegado hasta aquí.*

*“Todos los bebés nacen igual, desnudos. Pero muy pronto a algunos de ellos los cubren con ropa carísima, comprada en las mejores boutiques, mientras que a la mayoría los visten con harapos. Cuando crecen un poco, los primeros ponen mala cara cada vez que los familiares o los padrinos les traen más ropa –ya que ellos preferirían otro tipo de regalos –, y los segundos sueñan con el día en que podrán ir a la escuela con zapatos sin agujeros”*

Yanis Varoufakis, 2015

Catedrático de Economía y ex-Ministro de Finanzas Griego

## Resumen

**Objetivo:** El final de la Segunda Guerra Mundial ha dotado al capitalismo de un protagonismo inédito en la historia de la humanidad y la razón instrumental, su *raison d'être*, se ha convertido el motor de las sociedades. Esta realidad ha dado lugar a un prolífico debate en torno a en qué medida la racionalidad instrumental contribuye al aumento de las desigualdades, así como qué papel juega la educación al respecto: bien como reproductora del *status quo* o bien como espacio de resistencia.

**Método:** Por ello, se plantea una revisión sistemática a través de la declaración PRISMA con el objetivo de conocer qué experiencias de pedagogía crítica (educación como resistencia) existen en el ámbito de la educación secundaria.

**Resultados:** Los resultados de la revisión sistemática muestran una escasa presencia de iniciativas transformadoras, así como una heterogeneidad de características en las experiencias identificadas.

**Conclusiones:** Es necesario fomentar el desarrollo de la pedagogía crítica en la educación secundaria, para constituir la escuela como un espacio de resistencia frente a las desigualdades.

**Palabras clave:** Pedagogía crítica, resistencia, desigualdad, capitalismo, educación secundaria.

## Resumo

**Obxectivo:** O fin da Segunda Guerra Mundial dotou ao capitalismo dun protagonismo inédito na historia da humanidade e a razón instrumental, a súa *raison d'être*, converteuse no motor das sociedades. Esta realidade deu lugar a un prolífico debate en torno a en qué medida a racionalidade instrumental contribúe ao aumento das desigualdades, así como qué papel xoga a educación ao respecto: ben como reproductora do *status quo* ou ben como espazo de resistencia.

**Método:** Por elo, plantéxase unha revisión sistemática a través da declaración PRISMA co obxectivo de coñecer qué experiencias de pedagogía crítica (educación como resistencia) existen no ámbito da educación secundaria.

**Resultados:** Os resultados da revisión sistemática mostran unha escasa presenza de iniciativas transformadoras, así como unha heteroxeneidade de características nas experiencias identificadas.

**Conclusións:** É necesario fomentar o desenvolvemento da pedagogía crítica na educación secundaria, para constituir a escola como un espazo de resistencia fronte as desigualdades.

**Palabras chave:** Pedagogía crítica, resistencia, desigualdade, capitalismo, educación secundaria.

## Abstract

**Objective:** The end of the Second World War has endowed capitalism with an unprecedented protagonism in the history of humanity and instrumental reason, its *raison d'être*, has become the engine of societies. This reality has led to a prolific discussion about the extent to which instrumental rationality contributes to the increase of inequalities, as well as which role education plays in this respect: either as a reproducer of the *status quo* or as a space of resistance.

**Method:** Therefore, a systematic review is proposed following the PRISMA statement with the objective of knowing what experiences of critical pedagogy (education as resistance) exist in the field of secondary education.

**Results:** The results of the systematic review show a low presence of transformative initiatives, as well as a heterogeneity of characteristics in the identified experiences.

**Conclusions:** It is necessary to encourage the development of critical pedagogy in secondary education, to constitute the school as a space of resistance to inequalities.

**Keywords:** Critical pedagogy, resistance, inequality, capitalism, secondary education.

## Índice

Introducción .....	1
Justificación del trabajo.....	1
Objetivos .....	2
Estado de la cuestión.....	3
Una sociedad neoorwelliana y una educación a medida .....	3
La pedagogía como un intento de respuesta.....	5
La educación como reproducción. Educación neoliberal.....	8
La educación como resistencia. Pedagogía crítica .....	9
Las pedagogías críticas.....	10
Método .....	14
Búsqueda de estudios .....	14
Criterios para la inclusión y exclusión de documentos .....	16
Codificación .....	18
Resultados y discusión.....	19
Objetivos de las experiencias .....	20
Contenidos.....	22
Metodología .....	25
Comprobación de las hipótesis.....	26
Conclusiones.....	29
Referencias bibliográficas.....	33
Apéndices.....	39
Apéndice A: Codificación de los estudios .....	
Apéndice B: Modelo de correo para el contacto con investigadores (en castellano)..	
Apéndice C: Modelo de correo para el contacto con investigadores (en inglés) .....	

## Introducción

### Justificación del trabajo

El presente trabajo consiste en una revisión sistemática sobre las experiencias prácticas de pedagogía crítica (educación como resistencia) que existen en el marco de la educación secundaria. La elección de este tema responde, en primer lugar, a una clara curiosidad epistemológica propia por profundizar sobre un enfoque alternativo de educación, un enfoque que cuestione la centralidad del argumento económico, la deshumanización del proceso educativo y la anacronía, tanto de los métodos como de los contenidos, que hoy gobiernan el interior de muchos centros educativos. En suma, este trabajo pretende indagar en el papel que desempeña la educación en el marco de sociedades que, a la vez que se presumen “desarrolladas”, incrementan las cotas de desigualdad, abordando lo que McLaren y Kincheloe (2008) han definido como el dilema educativo del siglo XXI: educación como reproducción o educación como resistencia.

En un segundo lugar, se pretende dar respuesta a las competencias recogidas en la *Guía do Traballo de Fin de Máster (curso 2018-2019)* (Universidade de Santiago de Compostela, 2018, p. 2), desde las *competencias generales* (e.g. “buscar, obter, procesar e comunicar información”), hasta las *específicas* (e.g. “analizar críticamente o desempeño da docencia, das boas prácticas e da orientación, utilizando indicadores de calidades”) y las *transversales* (e.g. “utilizar bibliografía e ferramentas de busca de recursos bibliográficos xerais e específicos”). Todo ello con el horizonte común de integrar los aprendizajes adquiridos en los distintos módulos formativos del Máster, tal y como se recoge en su memoria. Además, cabe mencionar que, para la redacción del escrito, se ha optado por seguir las recomendaciones del documento *Criterios de linguaxe non sexista* elaborado por la Universidade de Santiago de Compostela (2011), en un intento de dar perspectiva de género al trabajo y de evitar posibles problemas de ambigüedad comunicativa.

Por último, se ha optado por la metodología de revisión sistemática porque se considera la idónea para los objetivos que se persiguen, fundamentalmente por tres motivos: el primero, es que se parte de un nivel de conocimientos básico sobre el tema, por lo que recurrir a esta metodología es condición *sine qua non* es posible construir un panorama comprensivo y comprensivo sobre el tema; el segundo, al hilo de la

afirmación de Sánchez-Meca (2010), es que este tipo de estudios junto a los meta-análisis permiten conocer cuáles son las mejores evidencias y, en extensión, posibilitan el enfoque de la Práctica Basada en la Evidencia, el cual debería ser el eje fundamental de toda actuación educativa; el tercero, es que la educación es un hecho político (Redon, 2018) y, por tanto, conocer es el primer paso para poder ser crítico y posicionarse al respecto. En suma, con el presente trabajo se pretende asentar los cimientos de una filosofía de la praxis personal, es decir, crear una base que permita interpretar el mundo para después transformarlo (Wanschelbaum, 2018); se pretende así reflexionar sobre el futuro desempeño como orientador educativo, en términos de qué rol se debería asumir para favorecer el desarrollo de procesos educativos emancipadores, es decir, procesos de resistencia frente al moldeamiento y la acomodación (reproducción).

## **Objetivos**

El objetivo principal que se persigue con la presente revisión sistemática es conocer, analizar y valorar experiencias prácticas de pedagogía crítica que se desarrollen en el ámbito de la educación secundaria a nivel internacional, con especial atención a aquellas que se desarrollan en el ámbito nacional.

Este objetivo general se concreta en los siguientes específicos:

- Constatar el nivel de desarrollo y fortaleza de iniciativas transformadoras en el marco de la educación escolar en el nivel de secundaria.
- Identificar factores posibilitadores e inhibidores en el desarrollo y consolidación de una educación para la resistencia.
- Describir las características básicas (organizativas, curriculares, metodológicas...) en que se concretan este tipo de propuestas.
- Reflexionar sobre las funciones del Departamento de Orientación, tomando como base los fundamentos de este marco pedagógico.

En esta línea, se establecen las siguientes hipótesis:

- Las prácticas de pedagogía crítica tienen una escasa presencia en el ámbito de la educación secundaria, tradicionalmente un nivel más atento a la transmisión de saberes que a la educación ciudadana.

- La concreción de estas iniciativas responde en mayor medida a esfuerzos individuales y puntuales de determinados profesores y profesoras que a proyectos colectivos de centro.
- Existe una gran variabilidad en cuanto a características de estas propuestas educativas, difícilmente asimilables a un patrón común.

## **Estado de la cuestión**

### **Una sociedad neoorwelliana y una educación a medida**

La sociedad descrita por Orwell en su novela *1984* ilustra a la perfección en qué consiste una distopía, lo que podría condensarse en tres pilares fundamentales: manipulación de la información, vigilancia ubicua y represión política y social. Podría parecer descabellado a ojos de muchos y muchas establecer cierto paralelismo con la actualidad, pero si no es así, ¿cómo se podría explicar entonces la profunda desigualdad que existe en nuestras sociedades “desarrolladas”? Y remitiéndonos a la cita de la contraportada, ¿por qué a pesar de que “todos los bebés nacen igual” después toman caminos tan dispares?

Este tema se ha convertido en recurrente en la investigación pedagógica, hasta tal punto de que a comienzos del siglo XXI se empieza a reconocer la naturaleza dual de la educación: por un lado, una educación que persigue un objetivo democrático, inclusivo y sensible con los asuntos sociales; por otro, una educación que defiende un programa estandarizado, exclusivo y socialmente regulativo que sirve a los intereses del poder dominante y, en consecuencia, aumenta las desigualdades (McLaren y Kincheloe, 2008). Algunos autores como Díez (2018) elevan esta realidad a la categoría de guerra ideológica global, reivindicando así la necesidad de deconstruir la genealogía de los valores en los que estamos siendo “educados”.

Para comprender esta dicotomía y el *status quo* del sistema educativo es necesario hacer un ejercicio de memoria histórica, ya que esta guerra ideológica es heredera de la Segunda Guerra Mundial y, en extensión, de su continuación por medio de la Guerra Fría. Este acervo de conflictos finalizó en la década de los ochenta y los noventa con el triunfo del capitalismo global, producto fundamentalmente del derrumbe del “socialismo real” y

la desintegración del mundo soviético, la caída del “Muro de Berlín”, y la puesta en marcha de políticas de corte neoliberal bajo el liderazgo de Margaret Thatcher en Reino Unido y de Ronald Reagan en Estados Unidos (Cánovas, 2014; de Agüero, 2000; Pardo y García-Tobío, 2003). Sin ánimo de profundizar en estos hitos históricos, lo esencial es que su conjunción dio lugar a un intenso proceso de globalización que, de acuerdo a Aguilar, Cisneros y Aguado (2010), provocó una proliferación de grandes empresas transnacionales en base a una ideología de mercado sin barreras; en suma, la razón instrumental o económica (de adecuación de medios a fines) se convirtió en la *raison d'être* de la sociedad.

Las consecuencias de esta nueva forma de entender la sociedad o el mundo son múltiples, como por ejemplo el auge del consumo, la modificación de la geopolítica mundial o el desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) (Cánovas, 2014), pero nos limitaremos a comentar dos de ellas por su representatividad y por su conexión con el sistema educativo: la crisis de los valores y el “pensamiento y conducta unidimensional”. En cuanto a la primera de ellas, Aguilar et al. (2010) la describen como una pérdida y relativización de valores causada por una ambición desmedida por el crecimiento económico, donde no se tienen en cuenta las potenciales consecuencias que ello pueda generar. Hasta tal punto llega esta crisis de los valores que Pardo y García-Tobío (2003) llegan incluso a afirmar que la desigualdad es en sí mismo un valor indispensable para el desarrollo de este tipo de sociedades, ya que rechazan el igualitarismo por atentar contra la competencia y la “libertad” de los ciudadanos.

De esta forma tiene lugar la victoria de los valores de cambio sobre los valores experienciales, como explica Varoufakis (2015), donde el dinero ha pasado de ser un medio para conseguir un fin a convertirse en un fin en sí mismo, y donde la comercialización ha colonizado todos los ámbitos de la sociedad (incluyendo a la educación, la cual retomaremos más adelante). A medida que este proceso es más notorio, más notable es la erosión sobre los discursos de comunidad, justicia, igualdad, valores públicos y bien común; así, el fundamentalismo de mercado supera los valores democráticos, los intereses privados atentan contra los valores públicos y el consumismo se erige como la única obligación de la ciudadanía (Giroux, 2013).

Este nuevo marco de valores o marco ideológico cristaliza en lo que Marcuse (1993) denominó “pensamiento y conducta unidimensional”, que se refiere a como las “ideas, aspiraciones y objetivos, que trascienden por su contenido el universo establecido del

discurso y la acción, son rechazados o reducidos a los términos de este universo” (p. 42); es decir, que todo aquello que no se acomoda al molde de valores o de ideas del capitalismo, se rechaza. Esta casuística Marcuse (1993) la relaciona con el desarrollo del método científico, caracterizado por un empirismo total en el tratamiento de los conceptos (solo es “científico” aquello que puede ser descrito en términos de operaciones y/o conductas particulares) que proporciona la justificación metodológica de su racionalidad (positivismo).

Muchos autores se han hecho eco de esta idea, como Freire (1996) al señalar la sobrevaloración que se hace de la ciencia en menoscabo del sentido común, lo que “se concretó en el científicismo que, al postular como absolutos la fuerza y el papel de la ciencia, terminó por convertirla casi en magia” (p. 14); empleando una metáfora similar se encuentra Salvador (2016) al hablar de una secularización de la ciencia, “donde persiste la esperanza divina a manera de dogma, por ejemplo, en una teoría científica” (p. 203). En suma, el capitalismo presenta su racionalidad en forma de una verdad aparentemente objetiva (positivismo) fruto de una supuesta neutralidad científica en el acceso al conocimiento (Ayuste, Flecha, López, y Lleras, 2005) y, por tanto, incuestionable.

Una vez tratados estos conceptos es necesario formularse dos preguntas: la primera, al hilo de lo que plantean Gurpegui y Mainer (2013), en qué medida la escuela y la cultura que en ella se (re)produce son deudoras y/o responsables del pensamiento único; la segunda, retomando a Aguilar et al. (2010), en qué medida la escuela alimenta la crisis de los valores a través de la instrucción y/o formación que en ella se imparte. En suma, cabe reflexionar sobre qué papel juega la educación en todo este entramado, lo que nos reinstala en la pregunta fundacional de este trabajo: *¿cómo se podría explicar entonces la profunda desigualdad que existe en nuestras sociedades “desarrolladas”?*

### **La pedagogía como un intento de respuesta**

La respuesta que permite dilucidar el papel que juega la educación en el entramado social es múltiple. Y es así porque existen diferentes corrientes de pensamiento y, a su vez, en ellas diversas interpretaciones sobre qué es la educación y cuáles son sus funciones. Si bien la presente revisión versa sobre las pedagogías críticas, no se podría hablar de ellas sin antes dibujar un panorama comprensivo que nos permita, como señalaron McLaren y Kincheloe (2008), saber *de qué hablamos y dónde estamos*.

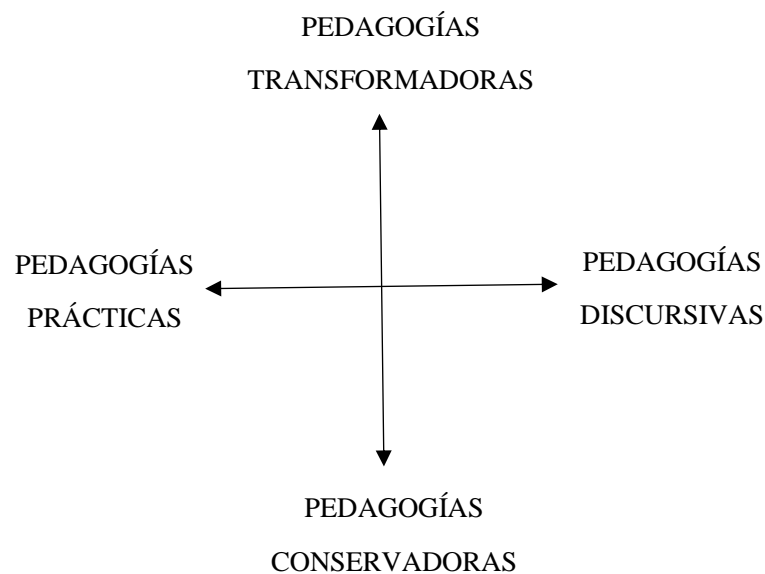
Como explican Ayuste y Trilla (2005), existen múltiples clasificaciones: desde la distinción propuesta por Habermas (1988) entre el paradigma positivista, interpretativo y crítico, con sus respectivas variaciones, como por ejemplo la clasificación análoga de enfoque tecnológico (positivista), hermenéutico-interpretativo (interpretativo) y socio-crítico (crítico) (Luengo, 2004); las clasificaciones que parten de disciplinas próximas a la pedagogía, como por ejemplo la que se plantea desde la sociología con la teoría de la reproducción de Althusser (2003); hasta repertorios de corrientes pedagógicas, como la que distingue entre pedagogía tradicional, antiautoritaria, etc. (Ayuste et al., 2005).

No obstante, nosotros nos adscribiremos a la realizada por Ayuste y Trilla (2005) en su artículo *Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación* por dos razones fundamentales: la primera, porque establecen una serie de criterios explícitos y rigurosos para definir qué se considera una teoría, corriente o tendencia pedagógica y, por tanto, limita la posible arbitrariedad o sesgo por parte de los investigadores/as; la segunda, porque la clasificación que proponen es flexible, es decir, se distribuye a modo de *continuum* (y no como compartimentos estancos) y, en consecuencia y como ellos mismos arguyen, responde mejor a la versatilidad de algunas teorías o a la evolución del pensamiento de determinados autores/as.

A tenor de esto, Ayuste y Trilla (2005) construyen un sistema taxonómico a partir de la combinación de dos criterios: uno de carácter teleológico, que identifica las teorías, corrientes o tendencias pedagógicas según la función sociopolítica que atribuyen a la educación (conservación-transformación); y uno de carácter epistemológico, relacionado con el tipo de conocimiento pedagógico que se produce (práctico-discursivo). Fruto de esta combinación, se obtienen cuatro arquetipos pedagógicos que se pueden representar gráficamente en un plano cartesiano (figura 1) y que, de acuerdo a estos autores, se pueden definir de la siguiente forma:

- Pedagogías transformadoras: Pedagogías que se caracterizan por el análisis crítico de las relaciones de poder y las desigualdades sociales y, en esta línea, plantean la educación como una herramienta para el cambio o la transformación social.
- Pedagogías conservadoras: Pedagogías que se caracterizan por no cuestionar las condiciones sociales en las que se encuentran los centros educativos y, por tanto, entienden la educación como un proceso de adaptación al medio.

- Pedagogías discursivas: Pedagogías que se caracterizan por ofrecer marcos teóricos de conceptualización y reflexión, los cuales no se traducen de forma directa en la práctica, aunque sus principios puedan visualizarse; por tanto, poseen un elevado nivel de abstracción.
- Pedagogías prácticas: Pedagogías que se caracterizan por generarse y desarrollarse en interacción directa con la práctica educativa y, por tanto, dan lugar a una teoría con un elevado nivel concreción.



*Figura 1. Los cuatro arquetipos de pedagogía. Tomado de Ayuste y Trilla (2005, p. 225).*

De esta forma, el plano queda dividido en cuatro cuadrantes sobre los cuales se pueden situar las diferentes teorías, tendencias o corrientes pedagógicas en función de su grado de conservación-transformación (eje de las ordenadas) y de su grado de practicidad-discursividad (eje de las abscisas). En el presente trabajo nos centraremos fundamentalmente en el primer eje, por estar directamente relacionado con el aspecto sociopolítico y, por tanto, con la desigualdad social, la crisis de los valores y el pensamiento y conducta unidimensional, abordados previamente; no obstante, también se hará referencia al segundo eje por la estrecha relación que guarda con el primero.

De acuerdo a esta taxonomía y retomando las preguntas que precedieron a este apartado, sobre el papel de la educación en el entramado social, podríamos distinguir

entre una educación conservadora, que no cuestiona las condiciones sociales y, por tanto, se mimetiza con el paradigma neoliberal imperante; y una educación transformadora que, por el contrario, analiza y cuestiona las relaciones de poder y las desigualdades que produce y, en esta línea, plantea la educación como un espacio para el cambio.

### **La educación como reproducción. Educación neoliberal**

La visión de la escuela como institución que reproduce el *status quo* ha sido perfilada por muchos y muchas autoras, pero su máximo exponente es Althusser (ideólogo del modelo de la reproducción). Según este autor, el sistema social dispone de diferentes aparatos represivos e ideológicos que utiliza para perpetuarse, entre los cuales se sitúa la escuela (Ayuste et al., 2005).

Como postula Althusser (2003), “la condición final de la producción es la reproducción de las condiciones de producción” (p. 9), lo que convierte a la escuela en el escenario donde se forma la mano de obra calificada para los trabajos que va creando el mismo avance industrial (García, 1980, citado por Garay, 2018). En esta línea, de forma simétrica a la ideología neoliberal y su racionalidad supuestamente científica, lo “eficaz” se constituye como lo único que se tiene en cuenta en el ámbito educativo y, por ende, todos los esfuerzos se van a depositar en la medida de los resultados de aprendizaje (Ayuste et al., 2005).

De este modo, la educación se convierte en un fin en sí mismo, en una *poiesis* como menciona Imbert (1985, 1987, 1992, citado por Meirieu, 1998), lo que supone entender la educación como una fabricación que se detiene en cuanto alcanza su objetivo, previamente definido y medible. Interesa una traducción de la educación en resultados concretos como el aumento de la producción de los trabajadores sin un aumento de sueldo, disminuir los conflictos entre la dirección empresarial y los trabajadores y trabajadoras, o extender la idea de que empresa y clase obrera comparten los mismos objetivos (McLaren y Kincheloe, 2008). La consecución de estos resultados es lo que determina los contenidos que se van a impartir en la escuela, así como su organización, las jerarquías dentro de ella, la metodología o la evaluación, entre otros muchos aspectos (Ayuste et al., 2005).

Nos encontramos así en una paradoja, como señala Garay (2018), pues como sin la escuela no podemos esperar cambio, tampoco podemos esperar el cambio dentro de ella; no al menos que no se repiensen ciertos aspectos. Como defiende Cánovas (2014), si bien la escuela es una institución subsidiaria del orden socioeconómico-político que reproduce su esencia, también proporciona margen para cambiar las cosas, constituyéndose como espacio de resistencia. Esto nos remite de nuevo a la naturaleza dual de la educación, pudiendo funcionar como un instrumento para integrar a las nuevas generaciones en la lógica del sistema actual, o bien convertirse en “un ejercicio de libertad” si se relaciona críticamente con la realidad (Freire, 1985, citado por Díez, 2018); esto nos conduce hacia a la pedagogía crítica.

### **La educación como resistencia. Pedagogía crítica**

La pedagogía crítica constituye el marco de la presente revisión sistemática y, si bien es cierto que no se ha tratado de forma concreta y pormenorizada hasta ahora, es porque esta pedagogía “se define mejor como lo que no es” (McLaren y Kincheloe, 2008, p. 13). En este sentido, para entender la pedagogía crítica es necesario, como se anticipó, deconstruir la genealogía de los valores imperantes (Díez, 2018), ya que ésta surge como respuesta ante la desigualdad, la injusticia y las contradicciones profundas presentes en las sociedades gobernadas por la producción y el mercado (Díaz y Pinto, 2017). En suma, no cabría pedagogía crítica si no existiese una necesidad de cambio.

Este enfoque alternativo se caracteriza, como señalan Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004), por dos rasgos fundamentales: en primer lugar, sus aportaciones para el análisis y superación de las desigualdades sociales y educativas y, en segundo lugar, la reivindicación del papel de la escuela como eje que permite reproducir o superar dichas desigualdades. Al hilo de la primera característica, la pedagogía crítica considera que defender la verdad objetiva de los conocimientos, sin tener en cuenta el mundo subjetivo y social, supone un reduccionismo (Ayuste et al., 2005); por tanto, su primera tarea consiste en el análisis de las prácticas educativas en términos de al servicio de quién se diseñan, a quién favorecen y qué tipo de sociedad ayudan a construir (Díez, 2018), reconociendo así la afirmación de McLaren (1998, citado por Cánovas, 2014) de que el conocimiento es “socialmente construido” y, por tanto, contrariando la defensa del pensamiento o conducta unidimensional.

En cuanto a la segunda característica, Gimeno (2009) señala que “la sociedad se construye a partir de un doble proceso: por una parte somos consecuencia de nuestras biografías, de nuestras condiciones sociohistóricas pero, por otra, podemos intervenir como agentes activos en su cambio, en su transformación” (p. 67). Así, la pedagogía contrae su compromiso con la búsqueda de un futuro más justo en lo social, reinsertando los valores que se encontraban en crisis, e introduciendo la posibilidad de modificar, a través del discurso de la crítica y de la posibilidad, los espacios en los que se desarrolla nuestra vida (McLaren y Kincheloe, 2008).

De esta forma, la educación deja de ser una *poiesis* para convertirse en *praxis* (Imbert, 1985, 1987, 1992, citado por Meirieu, 1998) que, a diferencia de la primera, no tiene un objetivo predefinido o una expectativa que delimite su desarrollo, sino todo lo contrario: la educación se convierte en un acto que se constituye en su continuidad, y cuya finalidad no es otra que ella misma. Por tanto, Cánovas (2014) destaca que esta nueva concepción demanda más práctica que teoría, donde el sujeto se convierte en hacedor de sí mismo cuya tarea es incidir en su realidad social. El objetivo, por tanto, es la emancipación de los sujetos.

### **Las pedagogías críticas**

En lo que antecede a este apartado, que constituye propiamente el objeto de la revisión sistemática, se ha presentado una visión panorámica para comprender la naturaleza dual de la educación y su relación con la pregunta planteada inicialmente: *¿cómo se podría explicar entonces la profunda desigualdad que existe en nuestras sociedades “desarrolladas”?* La argumentación que se ha desarrollado puede generar una cierta sensación de que la pedagogía crítica es un constructo unitario sobre el que se incardina toda aquella pedagogía que, axiológicamente, rechaza el papel reproductor de la escuela, pero nada más lejos de la realidad. Aunque se ha tratado la pedagogía crítica desde una perspectiva unitaria, su definición y concreción resulta compleja al caracterizarse, como señalan varios autores (e.g. Díaz y Pinto, 2017; Kincheloe y McLaren, 2005, citado por Gamboa, 2011), por estar en constante cambio, al ir integrando y dando respuesta a los diferentes cambios sociales que van teniendo lugar. Con todo, pese a la complejidad y dificultad epistemológica que presenta su *corpus teórico*, es posible identificar una serie

de aspectos vertebradores, los cuales son los que permiten hablar de “pedagogías críticas” como un arquetipo común.

En primer lugar, existe cierto consenso en lo que respecta a su origen, que se relaciona con la creación de la Escuela de Frankfurt (1922) en Alemania, 10 años antes del comienzo de la Segunda Guerra Mundial. Esta escuela estaba integrada por un grupo de intelectuales (Adorno, Horkheimer, Fromm, Marcuse, etc.) que, en base a los ideales de la Ilustración (razón, justicia e igualdad) y la teoría marxista, pretendían construir un discurso crítico de la sociedad industrial, caracterizada por el predominio de la razón instrumental (adecuación de medios a fines), para intentar cambiar así el orden establecido (Ayuste et al., 2005; del Pozo, 2004).

Ésta fue considerada como la primera etapa de la teoría crítica, con continuidad en la actualidad a través de la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas, al adaptar el discurso crítico a la actual sociedad postindustrial (del Pozo, 2004). No obstante, existe una diversidad de opiniones en cuanto el origen del modelo propiamente conocido como “pedagogía crítica”, en función de la importancia o centralidad que se les confiere a los diferentes autores que integran esta corriente. En este sentido, del Pozo (2004) sitúa su origen a principios de los años 80 del siglo XX en Estados Unidos, destacando como máximos representantes a Henry Giroux y Peter McLaren; por su parte, Carbonell (2015) defiende como referente inicial a Paulo Freire, junto al anteriormente mencionado Jürgen Habermas. Independientemente de estas divergencias, Ayuste et al. (2005) afirman que en este modelo se pueden enmarcar de diferente forma autores como Apple, Willis o Bernstein, junto a los anteriormente mencionados y muchos/as otros. El denominador común es la consideración del conocimiento como fuente de liberación (Freire, 1989); como señala Freire, (1969, citado por Carbonell, 2015), “la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades”.

Sobre esta base común, del Pozo (2004) afirma que la pedagogía crítica ha aportado tres conceptos a la teoría pedagógica actual, que pueden considerarse los ejes sobre los que se articulan las principales características de este paradigma: la idea de resistencia, los profesores como intelectuales transformativos y las escuelas como esferas públicas democráticas. En primer lugar, la idea de resistencia, desarrollada por Giroux en torno a 1983, surge de forma refractaria a la de reproducción y hace referencia al cuestionamiento de los valores dominantes de la sociedad en pro de la emancipación de los sujetos (del Pozo, 2004). La emancipación, por su parte, “consiste en un interés primario que impulsa

al ser humano a liberarse de las condiciones opresoras tanto de la naturaleza externa como de los factores internos de carácter intersubjetivo e intrasubjetivo (temores, aspiraciones, creencias, entre otros” (Álvaro y García, 2008, p. 193). En suma, y como se señaló anteriormente, la idea de resistencia se relaciona con la posibilidad de cambio y de acción que se encuentra en las escuelas, que se conforman como un escenario de investigación y resistencia contrahegemónica (Ramírez, 2008).

En segundo lugar, la figura de los profesores como intelectuales transformativos se relaciona con el rol que éstos pueden adoptar para fomentar procesos de emancipación en los y las alumnas, lo que implica, por un lado, reformar el currículum oficial para que responda al conocimiento cotidiano que es relevante para la vida de los estudiantes y, por otro lado, encarna la responsabilidad de realizar unas clases dialécticas (del Pozo, 2004). En lo que respecta al currículum, Redon (2018) señala que es necesario evidenciar las implicaciones políticas y morales implícitas en él, ya que el currículum opera como un dispositivo selectivo e ideológico de lo que se supone culturalmente valioso y, por tanto, entraña una forma de vivir lo cierto, lo bueno, lo bello y lo político. Es necesario, por tanto, explicitar el currículum oculto, para que los participantes puedan posicionarse y ser críticos (Ayuste et al., 2005), de forma paralela que se trabaja en la configuración de un currículum crítico y emancipador, lo que se relaciona, entre otras, con las siguientes premisas (Carbonell, 2015):

- Respetar la diversidad epistemológica, social y cultural;
- Crear espacios para que los estudiantes puedan construir sus propios marcos de significación del conocimiento;
- Conectar los contenidos con la experiencia local del entorno;
- Priorizar las cuestiones éticas ante el imperio de la racionalidad;
- Integrar los saberes frente a la fragmentación curricular.

En tercer lugar, añade del Pozo (2004) que los profesores como intelectuales transformativos deben ser los encargados de expandir las prácticas democráticas en las escuelas, para dar respuesta, tanto a la idea de resistencia, como a la creación de un currículum crítico y emancipador. Esto implica, por un lado, atender a una cuestión puramente ética de “reconocer el derecho natural de voz a los alumnos, a las profesoras” y a todos los miembros que forman parte de la comunidad (Freire, 1996, p. 83) y, por otro lado, a una cuestión puramente “científica”, pues se sabe que el conocimiento se crea en situaciones de interacción entre diferentes personas, al intercambiar saberes, experiencias,

vivencias y sentimientos, que permiten transformar y ampliar lo que se sabía previamente (Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008).

Es entonces cuando se habla de las escuelas como esferas públicas democráticas, lo que supone la pérdida del monopolio del profesorado en base a su papel como mero transmisor de contenidos, a medida que el diálogo adquiere un papel central en el proceso de aprendizaje; el alumnado, desde este enfoque, construye su conocimiento en interacción, tanto con otras personas de su contexto como con los artefactos culturales de dicho entorno (Aubert et al., 2008). Esto se relaciona con múltiples aspectos como la comunicación horizontal, el fortalecimiento del pensamiento democrático, la contextualización del proceso educativo, la humanización de la educación (reincorporando los valores, en detrimento de un conocimiento puramente instrumental) y la participación social, lo que implica concienciar a los miembros de la comunidad educativa sobre su responsabilidad y papel con el presente y futuro desarrollo de su contexto (Ramírez, 2008). En este marco, Ayuste et al. (2005) señalan que el profesorado puede realizar una importante contribución a la hora de generar unas condiciones óptimas para que se desarrolle el diálogo y la comunicación, lo que Meirieu (1998, p. 83) denomina “espacios de seguridad”, además de realizar contribuciones acordes a su preparación y dedicación profesional a los temas tratados.

Abordado el estado de la cuestión y cartografiadas las características de las pedagogías críticas, se ha construido un horizonte suficientemente rico que nos permite entender el *status quo*, cómo hemos llegado hasta él y qué posibilidades de cambio existen al respecto. Al hilo de lo que señala del Pozo (2004), uno de los problemas que más han acusado las pedagogías críticas es el pasar de un lenguaje crítico a un lenguaje de posibilidad, es decir, trascender la mera reflexión teórica en pro de la articulación de un proyecto real de emancipación; esto se relaciona, de acuerdo a la clasificación de Ayuste y Trilla (2005), con el grado de practicidad-discursividad (eje de las abscisas) de las pedagogías transformadoras. A continuación, de acuerdo a los objetivos e hipótesis planteados al inicio de este trabajo, se pretende abordar esta cuestión, comprobando en qué medida la crítica ha cristalizado en propuestas concretas de cambio, que son las que nos permiten hablar de la educación como resistencia.

## Método

### Búsqueda de estudios

Para llevar a cabo la presente revisión sistemática, se siguieron las recomendaciones de la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*), un recurso creado para mejorar la claridad y la transparencia en este tipo de publicaciones (Urrútia y Bonfill, 2010). Asimismo, se han tenido en cuenta las recomendaciones de otros artículos de referencia, tales como el de Fernández-Ríos y Buela-Casal (2009), el de Perestelo-Pérez (2013) o el de Sánchez-Meca (2010). En esta línea, se llevaron a cabo 3 estrategias diferentes para la localización de los estudios:

- a) Búsqueda en bases de datos electrónicas de referencia internacional (ERIC, Web of Science<sup>1</sup>, Dialnet);
- b) Cotejo de las referencias de las publicaciones seleccionadas (*ancestry approach*);
- c) Contacto con investigadores de relevancia en la temática (esto es, con aquellos autores de los artículos seleccionados);

Estas estrategias contemplan el uso de fuentes formales y fuentes informales de búsqueda, incluyendo entre otras la *grey literature* o literatura gris, con objeto de evitar el sesgo de publicación (Sánchez-Meca, 2010). En este sentido, la implementación de estrategias tales como el “contacto con investigadores de relevancia en la temática” pueden proporcionar acceso a documentos que, por diferentes razones, no han sido publicados (e.g. los resultados no son lo suficientemente atractivos para ser divulgados en una revista de impacto); el modelo de correo utilizado para el contacto con investigadores se presenta a modo de Apéndice B (en castellano) y Apéndice C (en inglés). Asimismo, no se ha cribado en función de ningún criterio idiomático ni temporal, con el objetivo de obtener el mayor número de resultados posible.

En cuanto a la construcción de la ecuación booleana de búsqueda, se emplearon un total de dos bloques terminológicos, relacionados mediante el operador lógico “AND”, a saber: pedagogía crítica (“pedagogía crítica” OR “educación crítica” OR “critical pedagogy” OR “critical education”) y educación secundaria (“secundaria” OR

---

<sup>1</sup> De ahora en adelante, WOS.

“secondary” OR “middle school” OR “high school”). Esta ecuación se construyó a partir de un sistema de aproximaciones sucesivas, donde se fueron incorporando palabras clave de relevancia a medida que fueron identificadas en los artículos; en este sentido, previamente no se había contemplado la inclusión de las palabras “middle school” o “high school”, las cuales hacen referencia a sistemas educativos cuya organización es diferente a la del ámbito nacional (e.g. Estados Unidos).

Previamente al proceso de revisión, se realizó una búsqueda exploratoria para descartar la existencia de revisiones sistemáticas previas sobre el tema, mediante la incorporación de los términos “revisión sistemática”, “systematic review” y “literature review” a la ecuación booleana de búsqueda. Una vez descartado este aspecto, se llevó a cabo la estrategia de búsqueda, la cual reportó un total de 248 resultados (117 resultados en WOS, 98 en ERIC y 33 en Dialnet) que, tras eliminar los duplicados, se obtuvo un total de 205 artículos; además, cabe señalar que se identificaron un total de 6 artículos a través de otras fuentes, concretamente a raíz del contacto con otros investigadores/as. Estos artículos fueron cribados mediante la lectura pormenorizada de su resumen, lo que resolvió con la exclusión de 139 registros. Los artículos restantes fueron analizados a texto completo, lo que concluyó con la selección de un total de 17 para formar parte de la presente revisión. Este proceso se ilustra en la figura 2.

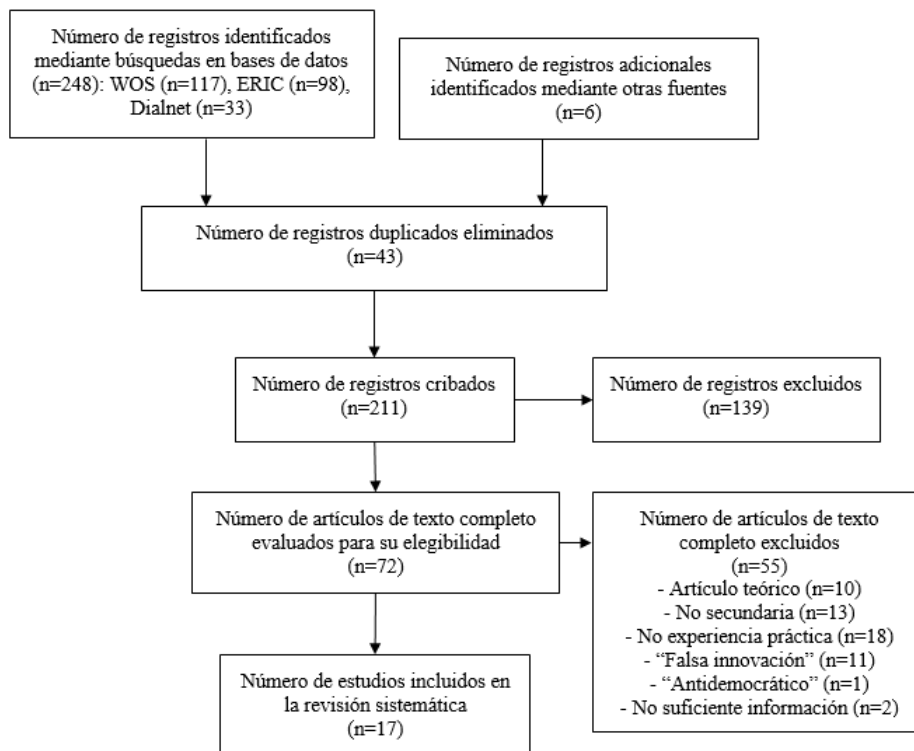


Figura 2. Diagrama de flujo del proceso de revisión. Adaptado de Urrútia y Bonfill (2010, p.511).

## **Criterios para la inclusión y exclusión de documentos**

Se han utilizado un total de 5 criterios para la inclusión de los estudios, de tal forma que se han seleccionado todos aquellos estudios que:

- a) Se desarrollen en el *nivel de la educación secundaria*, porque el Máster en el que se enmarca este trabajo está relacionado con este ámbito;
- b) Se correspondan con *experiencias educativas prácticas*, ya que la pedagogía crítica requiere ser más práctica que teórica (Cánovas, 2014);
- c) Constituyan *experiencias innovadoras*, entendiendo como tal aquellas experiencias que incorporen algún elemento novedoso que contribuya a no reproducir la dinámica educativa y, por tanto, se relacione con la idea de resistencia (del Pozo, 2004; Ramírez, 2008);
- d) Incorporen un *currículum crítico y emancipador*, con especial arreglo a que los contenidos puedan proporcionar una base para la transformación y que, asimismo, respeten y contemplen la diversidad (Carbonell, 2015);
- e) Utilicen una *metodología coherente con principios democráticos*, tales como el debate, el diálogo o el intercambio de opiniones (del Pozo, 2004).

Por otro lado, se han excluido aquellas publicaciones que:

- a) Se correspondan con artículos teóricos o de revisión, es decir, publicaciones con mero carácter discursivo;
- b) Constituyan lo que podríamos denominar “falsa innovación”, es decir, que las modificaciones que contemplen no sean sustanciales y, por tanto, se insieran en la dinámica de la educación como reproducción;
- c) Contemplen la aplicación de algún tipo de prácticas segregadora y, por tanto, no respetuosa con la diversidad y reproductora de desigualdades como, por ejemplo, los “tres pasos de la exclusión” (Aubert et al., 2008): grupos homogéneos por nivel dentro del aula, adaptaciones curriculares fuera del aula ordinaria y escolarización especializada fuera del centro;
- d) Que gestionen aspectos democráticos de una forma antidemocrática como, por ejemplo, una participación fuertemente estructurada y/o pautada por el docente, o la prevalencia de la opinión experta del profesorado, entre otras.

Los documentos finalmente objeto de revisión son los que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1.

*Documentos objeto de análisis*

---

**Referencias de los artículos seleccionados**

---

- Aksakalli, A. (2018). The effects of science teaching based on critical pedagogy principles on the classroom climate. *Science Education International*, 29(4), 250-260. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1205428.pdf>
- Azzarito, L., Simon, M., y Marttinen, R. (2017). ‘Up against whiteness’: Rethinking race and the body in a global era. *Education and Society*, 22(5), 635-657. doi:10.1080/13573322.2015.1136612
- Bolaños, F., Flórez, K., Gómez, T., Ramírez, M., y Tello, S. (2018). Implementing a community-based project in an EFL rural classroom. *Revista Colombiana de Lingüística Aplicada*, 20(2), 274-289. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v20n2/0123-4641-calj-20-02-00274.pdf>
- Cammarota, J., y Romero, A. (2009). A social justice epistemology and pedagogy for latina/o students: Transforming public education with participatory action research. *New Directions for Youth Development*, (123), 53-65. doi:10.1002/yd.314
- De los Ríos, C., López, J., y Morrel, E. (2015). Toward a critical pedagogy of race: Ethnic studies and literacies of power in high school classroom. *Race and Social Problems*, 7(1), 84-96. doi:10.1007/s12552-014-9142-1
- Domingues, M. R., Pereira, S. P., y Durán, A. (2013). Por una (hiper)pedagogía crítica, intercultural y multisensorial en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE). *Revista de Didáctica*, (17), 1-19. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/17/domingues-et-al-hiperpedagogia.pdf>
- García, L. G. (2012). Making cultura count inside and out of the classroom: Public art and critical pedagogy in south central Los Angeles. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 9(2), 104-114. doi:10.1080/15505170.2012.743446
- Ghahremani-Ghakar, S. S., y Abdolhamid, S. (2005). English class or speaking about everything class? Dialogue journal writing as a critical EFL literacy practice in an Iranian high school. *Language, Culture and Curriculum*, 18(3), 286-299. doi:10.1080/07908310508668748
- Gibson, M. (2018). Scaffolding critical questions: Learning to read the world in a middle school civics class in Mexico. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(1), 25-34. doi:10.1002/jaal.735
- Hones, D. (2007). “A meeting place for us”. *Multicultural Education*, 14(4), 8-15. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ774861.pdf>
- Martos, D., Tamarit, E., y Torrent, G. (2016) Negociando el currículum en educación física. Una propuesta práctica de cogestión. *Retos*, (29), 223-228. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/download/39107/25481>
- Morales-Doyle, D. (2017). Justice-centered science pedagogy: A catalyst for academic achievement and social transformation. *Science Education*, (101), 1034-1060. doi:10.1002/sc.21305
- Palacios, N., y Marcela, C. (2014). Use of english songs with social content as a situated literacy practice: Factors that influence student participation in the EFL classroom. *Folios*, (40), 125-138. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n40/n40a10.pdf>
- Parkhouse, H. (2018). Pedagogies of naming, questioning, and demystification: A study of two critical U.S. history classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 46(2), 277-317. doi:10.1080/00933104.2017.1389327
- Rodríguez, M. B., y Cebrián, G. (2017). Propuesta de integración de AICOLE mediante las TIC en el aula de música bilingüe de educación secundaria. *Encuentro*, (26), 69-82. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/35103>
- Schindel, A. (2016). Exploring the potential and complexity of a critical pedagogy of place in urban science education. *Science Education*, 100(5), 814-836. doi:10.1002/sc.21233
- Stoval, D. (2006). We can relate. Hip-hop culture, critical pedagogy and the secondary classroom. *Urban Education*, 41(6), 585-602. doi:10.1177/0042085906292513
-

## **Codificación**

Una vez finalizado el proceso de selección de los artículos, se codificaron los resultados en función de (a) referencia del artículo, (b) participantes, (c) objetivo de la experiencia (relacionado con la *innovación*), (d) contenidos (relacionado con el *currículum crítico y emancipador*) y (e) metodología (relacionado con los *principios democráticos*). Cabe mencionar que con “metodología” no se hace referencia únicamente a la forma en la que se imparten los contenidos, sino que se engloba a todas aquellas prácticas relacionadas con la labor del profesorado como intelectual transformativo, como por ejemplo la comunicación horizontal, el fortalecimiento del pensamiento democrático o la contextualización del proceso educativo, entre otras. El resultado de este proceso se presenta a modo de Apéndice A.

## Resultados y discusión

Como se ha mencionado en el apartado anterior, los resultados de la revisión sistemática se presentan a modo de Apéndice A y, en esta línea, se procederá a su comentario y discusión respetando las dimensiones tenidas en cuenta a la hora de la codificación: 1) los objetivos, a través de los cuales se determinará en qué medida se trata de *experiencias innovadoras* y, por tanto, se relacionan con la idea de resistencia; 2) los contenidos, relacionados con el *currículum crítico y emancipador*, es decir, en qué medida los temas abordados resultan relevantes y significativos para los alumnos y alumnas; y 3) la metodología, la cual debe ser *coherente con principios democráticos* y, asimismo, se relaciona con el rol del profesorado como intelectual transformativo. Además, es conveniente destacar que, por motivos de limitación en la extensión de este TFM, no se profundizará en demasía en cada una de las experiencias identificadas; en este sentido, se informará de aquellos aspectos más relevantes, para así dar respuesta a los objetivos que dieron inicio a la elaboración del trabajo.

De manera descriptiva, el origen de la mayoría de las experiencias se sitúa en diferentes ciudades de los Estados Unidos, país que aglutina casi la mitad de las propuestas identificadas (n=8), mientras que el resto se distribuyen de forma fragmentaria a lo largo de la geografía mundial, con dos experiencias detectadas en España y Colombia respectivamente, y solo una experiencia identificada en el resto de países (Turquía, Portugal, Irán, México y Australia). En cuanto a las materias en las que se desarrollaron las experiencias, hay una clara preminencia en la asignatura de Lengua Extranjera (n=5, siendo cuatro en Lengua Inglesa y una en Lengua Española) mientras que el resto se reparten entre las materias de Ciencias (n=3), Educación Física (n=2), Historia (n=2), Artes (n=1), Ética (n=1), Química (n=1), Música (n=1) y Ciencias Sociales (n=1); cabe señalar que, si bien la experiencia que se desarrolla en la “Milpera State High School” (Hones, 2007) no se limita a una materia concreta, sí que centra la mayor parte de sus esfuerzos en la alfabetización de la Lengua Extranjera (concretamente, la Lengua Inglesa), razón por la cual se ha codificado dentro de esa categoría. A continuación, se procede a profundizar en las diferentes propuestas a lo largo de las dimensiones mencionadas con anterioridad.

## **Objetivos de las experiencias**

Los objetivos de las 17 experiencias identificadas tienen un claro vértice común, el cual justifica su inclusión en la presente revisión sistemática, que se relaciona con su papel crítico y emancipador (Álvaro y García, 2008; del Pozo, 2004). No obstante, un detenido análisis del contenido de los diferentes artículos nos permite establecer una clara división en dos categorías: por un lado, experiencias cuyo objetivo fundamental se cierne sobre una alfabetización crítica, relacionada con la materia de referencia en la que desarrollan su marco de acción (Aksakalli, 2018; Azzarito, Simon, y Marttinen, 2017; Bolaños, Flórez, Gómez, Ramírez, y Tello, 2018; de los Ríos, López, y Morrell, 2005; Domingues, Pereira, y Durán, 2013; Ghahremani-Ghakar y Abdolhamid, 2005; Martos, Tamarit, y Torrent, 2016; Morales-Doyle, 2017; Palacios y Marcela, 2014; Parkhouse, 2018; Rodríguez y Cebrián, 2017; Stoval, 2006); por otro lado, experiencias cuyo objetivo va más allá de una alfabetización crítica, con un afán transformador de la realidad o contexto de origen (Cammarota y Romero, 2009; García, 2012; Gibson, 2018; Hones, 2007; Schindel, 2016).

En cuanto a las experiencias cuyo objetivo se relaciona fundamentalmente con la alfabetización crítica, se podría hacer mención, por ejemplo, de cómo en la materia de Educación Física en dos institutos de Estados Unidos se busca suscitar una reflexión crítica sobre la influencia de los medios de comunicación en relación a la autoimagen (Azzarito et al., 2017), o como en las materias de Historia y de Ciencias Sociales, ambas también en institutos norteamericanos, se pretende fomentar la conciencia crítica a través del desarrollo de un currículum significativo (Parkhouse, 2018; Stoval, 2006). Cabe destacar la experiencia de Rodríguez y Cebrián (2017), ya que es una de las pocas que se desarrollan en el ámbito nacional y, como se señaló al principio del trabajo, uno de los objetivos que se persigue está relacionado con prestar una especial atención a las experiencias desarrolladas en España.

A propósito de ésta, parte de un previo análisis de necesidades, en base al cual identifica 1) un alto número de suspensos, 2) desmotivación, 3) poco tiempo destinado a la parte práctica de la materia, 4) escaso uso de las TIC y 5) una desorganizada inmersión lingüística. En base a esto, se propone el objetivo de, en la materia de Música, crear un currículum crítico y emancipador al aunar el conocimiento musical, la educación bilingüe y las TIC y, por tanto, fomentar la interdisciplinariedad y la integración de saberes (Carbonell, 2015), al mismo tiempo que crea espacios para que el alumnado pueda

construir sus propios marcos de conocimiento, a través de la metodología de la clase invertida y la creación de un “espacio de seguridad” (Meirieu, 1998).

En cuanto a las experiencias con un afán más transformador de la realidad, podríamos mencionar por ejemplo la de “Lakeshore High School” en Estados Unidos (Schindel, 2016), en la que se materializa la pretensión de integrar en el currículum la educación ambiental a través de acciones concretas desarrolladas en la comunidad, con actividades relacionadas con el medio ambiente (e.g. identificación de especies autóctonas) o actividades de restauración y cuidado de los parques de su entorno; o la experiencia en la “Milpera State High School” (Hones, 2007), pues la alfabetización crítica que propone otorga al alumnado herramientas para su inclusión en la sociedad y, asimismo, para hacer frente al “trauma”. No obstante, por su relevancia y trascendencia, cabría detenerse sobre la experiencia que plantea García (2012).

García (2012) es un profesor de Artes en el “Eastside High School” (Los Ángeles, Estados Unidos) que, en base a los intereses y preocupaciones de sus estudiantes, desarrolló el “proyecto de aprendizaje servicio del Uno de Mayo” (“May Day service learning project”). Esta iniciativa surgió a raíz de la controvertida ley SB1070 del Estado de Arizona, la cual exige a la policía pedir la documentación a aquellas personas de las que sospechen de que no tienen regulada su situación en el país. A este respecto, los 17 alumnos/as de su clase, todos provenientes de familias inmigrantes, consideran la ley como una forma de regular la discriminación racial y, por tanto, se manifiestan activamente en contra de ella. El profesor, en base a esto, se plantea el objetivo de empoderar a los estudiantes para que, a través del arte y en interacción con los recursos de su comunidad (Aubert et al., 2008), se enfrenten a dicha injusticia, que limita sus derechos como ciudadanos y ciudadanas.

Este trabajo requería, por parte del estudiantado, un período de investigación e información previo, relacionado con la simbología y los estereotipos. En base a ello, tenían que elaborar un trabajo final que ellos mismos decidieron, el cual consistía en modificar una señal en la que aparecía escrito “Alerta” (“Caution”) en signo de advertencia por la presencia de personas inmigrantes, por una palabra que representara su interpretación de la situación. Para tal tarea, se basaron en la señal previamente presentada por el profesor García en clase, en la cual la palabra “Caution” aparecía sustituida por “Education” (“educación”); de esta forma, el profesor hacía además de su rol como facilitador del aprendizaje, y no como mero transmisor de contenidos (Aubert et al.,

2008). Por último, el proyecto culminó con la participación en la manifestación del día 1 de mayo del “Día Internacional del Trabajador”, que en los últimos años en la ciudad de los Ángeles se ha convertido en un día dedicado al activismo por los derechos de las personas inmigrantes y, de esta forma, se conectaron los contenidos con su comunidad de origen (Carbonell, 2015) y se fomentó la participación social (Ramírez, 2008).

Así, este proyecto trabaja la alfabetización crítica de la materia de Artes pero, al mismo tiempo, posibilita un espacio de acción social y de cristalización del pensamiento crítico en acciones concretas (Cánovas, 2014). Además, esta alfabetización implica evidenciar lo político y moral presente en la educación (Redon, 2018), al mismo tiempo que se cultiva la capacidad del estudiantado para analizar y entender el funcionamiento de las estructuras sociales y políticas. Resulta representativo de esta experiencia crítica el testimonio de una de sus alumnas:

El proyecto de la clase del señor García requería más que simplemente pintar una imagen. Se requería que cada pintura contara una historia, sacara a la luz una injusticia, destacara un problema y fuera más allá de elaborar una gran variedad de imágenes. (...) Hacernos investigar para crear nuestros proyectos y luego explicar su significado nos permitió crecer académicamente. (García, 2012, p.110).

## **Contenidos**

El currículum se corresponde con el elemento donde existe una mayor variabilidad en cuanto a las características de las propuestas educativas, debido fundamentalmente a la materia en la que se desarrollan, así como a la riqueza geográfica y, por tanto, cultural, que caracteriza el total de experiencias identificadas. Para abordar este punto, se recurrirá a las premisas que, retomando a Carbonell (2015), son clave en la configuración de un *currículum crítico y emancipador*: 1) respetar la diversidad epistemológica, social y cultural; 2) crear espacios para que los estudiantes puedan construir sus propios marcos de significación del conocimiento; 3) conectar los contenidos con la experiencia local del entorno; 4) priorizar las cuestiones éticas ante el imperio de la racionalidad; 5) integrar los saberes frente a la fragmentación curricular.

El respeto a la diversidad epistemológica, social y cultural es una constante que se repite a lo largo de todas las experiencias que, coherentemente con el criterio de exclusión contemplado en la selección de los artículos, no aplican ninguno de los “tres pasos de la exclusión”, es decir, grupos homogéneos por nivel dentro del aula, adaptaciones curriculares fuera del aula ordinaria y escolarización especializada fuera del centro (Aubert et al., 2008). Este respeto a la diversidad se manifiesta de diferentes formas, bien en relación al conocimiento o epistemología, como el alto componente crítico que caracteriza a las clases de Historia de Parkhouse (2018); en relación a lo social, como la alfabetización crítica ya mencionada en la “Milpera State High School” (Hones, 2007), con un claro afán inclusor; o en relación a lo cultural, como por ejemplo en lo tocante al plurilingüismo (Domingues et al., 2013), a la conservación del medio ambiente de la comunidad (Schindel, 2016), o a las necesidades contextualizadas de los y las alumnas (Cammarota y Romero, 2013).

En cuanto a la creación de espacios para que los estudiantes construyan sus propios marcos de significación del conocimiento, podríamos destacar las experiencias que proporcionan esta posibilidad mediante el arte, bien a través de la pintura (García, 2012), de la poesía (de los Ríos et al., 2005) o de la composición de canciones (Palacios y Marcela, 2014; Stoval, 2006), donde el alumnado tiene la posibilidad de expresarse de forma creativa. Otras experiencias dan respuesta a esta premisa proporcionando a los y las estudiantes la posibilidad de participar en la toma de decisiones sobre aspectos relativos a los contenidos de la materia, bien negociando el currículum (Aksakalli, 2018; Martos et al., 2016) o bien tomando decisiones relativas a algún aspecto del mismo (Bolaños et al., 2018; Gharemani-Ghakar y Abdolhamid, 2005).

La conexión de los contenidos con la experiencia local del entorno guarda una íntima relación con este último aspecto abordado, apreciable de forma manifiesta en experiencias comentadas en apartados anteriores, como las actividades de restauración y cuidado llevadas a cabo en los parques de la comunidad de Lake Shore (Schindel, 2016), o la participación en la manifestación del día 1 de mayo del “Día Internacional del Trabajador” por las calles de la ciudad de Los Ángeles (García, 2012). También cabe mencionar el abordaje de los contenidos de la materia de Química a través de la medición de la contaminación presente en la comunidad (Morales-Doyle, 2017). De esta forma, también se tienen en cuenta componentes éticos y no solo conceptuales, premisa que cuenta con una especial consideración en las clases de Historia de Parkhouse (2018), y de

Ciencias Sociales de Stoval (2006), donde la denuncia de las desigualdades es un componente clave. En cuanto a la integración curricular, la mencionada experiencia de Rodríguez y Cebrián (2017), aunando la música y la lengua inglesa, o la experiencia de Azzarito et al. (2017), integrando el papel de los medios de comunicación en los contenidos de Educación Física, resultan claros ejemplos de esta premisa.

Por último, sería conveniente cerrar este apartado con un análisis más detallado de una propuesta, la cual representa con especial acierto en qué consiste un *currículum crítico y emancipador*. Ésta es la de Gibson (2018), una profesora de origen estadounidense que se trasladó a México para impartir clase de Ética en una “American school”, un centro educativo que certifica a los estudiantes con un diploma de los Estados Unidos. Los contenidos del currículum oficial de la materia se relacionaban con la historia, estructura y funcionamiento del gobierno de los Estados Unidos que, si bien proporcionan un marco esencial para la participación democrática, suponían un enfoque limitado para la realidad del entorno de dichos alumnos y alumnas. A propósito de esto, el clima sociopolítico de México está marcado por una profunda desigualdad social, líderes autoritarios y problemas relacionados con la seguridad, que se retroalimentan con el fraude electoral (Gibson, 2018); tal es así, que los y las estudiantes de dicha clase se lo hicieron saber a la profesora Gibson, aludiendo a la fuerte represión ejercida desde el gobierno y, en consecuencia, la preocupación que éstos y éstas tenían por su seguridad personal.

A tenor de esto, la profesora optó por la modificación del currículum oficial para que diera respuesta a la realidad cotidiana de su alumnado (del Pozo, 2004), lo que implicaba abordar contenidos relacionados con su realidad sociopolítica concreta (y no la norteamericana), explicitando así el currículum oculto y permitiendo en consecuencia, como señalan Ayuste et al. (2005), que el alumnado tomara una posición crítica al respecto. El objetivo que se perseguía, por tanto, no consistía en la transmisión por parte de la profesora de unos contenidos prefijados (Aubert et al., 2008), sino que su propósito se convirtió en favorecer la alfabetización crítica, ética y democrática de su estudiantado, el cual debería desarrollar de forma autónoma un proyecto de investigación relacionado con su contexto, que se convirtió en la preocupación central del currículum. De esta forma, se constituyó un *currículum crítico y emancipador*, que responde de forma clara a las premisas establecidas por Carbonell (2015).

## **Metodología**

La metodología resulta el apartado donde las experiencias identificadas muestran un mayor grado de similitud, pues los principios democráticos se manifiestan de forma constante en diferentes aspectos, desde la pérdida del monopolio del profesorado (Aubert et al., 2008), hasta un mayor grado de comunicación horizontal, el fortalecimiento del pensamiento democrático, la humanización de la educación, o la contextualización del proceso educativo (Ramírez, 2008), entre otros. Esto se explica porque la metodología debe posibilitar, al fin y al cabo, la concreción de la teoría (objetivos y contenidos) en la práctica educativa y, como señala Cánovas (2014), la pedagogía crítica requiere ser más práctica que teórica; si no existiese comunión en este aspecto, posiblemente estaríamos ante un error en la selección de los estudios, pues se habría considerado como experiencias prácticas de pedagogía crítica, artículos con mero carácter discursivo.

No obstante, atendiendo a la clasificación de Ayuste y Trilla (2005), dentro de las pedagogías críticas existen diferencias en función de su grado de practicidad-discursividad, según su relación con la práctica educativa. En esta línea, se podrían establecer diferencias entre las experiencias identificadas en la revisión sistemática en función de si incorporan aspectos de carácter más práctico como, por ejemplo, la interacción con artefactos culturales (Aubert et al., 2008) o la participación social (Ramírez, 2008). A este respecto ya se han tratado de forma suficiente experiencias relacionadas con estos aspectos, como la de los Ríos et al. (2005), García (2012) o Schindel (2016), entre otras.

Por último, cabe abordar la experiencia de Martos et al. (2016) por dos motivos fundamentales: el primero, en consonancia con los objetivos del trabajo, se pretende prestar una especial atención a las propuestas desarrolladas en el ámbito nacional; el segundo, a raíz de las características de la propia experiencia, ya que contemplan un alto grado de participación del alumnado y, por tanto, suponen un claro ejemplo de cómo se podrían traducir los principios democráticos en la práctica educativa cotidiana. Esta propuesta se enmarca en la materia de Educación Física en un instituto situado en Valencia, cuyo objetivo es favorecer la emancipación de los sujetos y la democratización del proceso educativo; para ello, proponen la negociación del currículum.

Esta negociación del currículum la plantean a modo de proceso, de tal forma que la participación del alumnado se iría incrementando a lo largo de las tres evaluaciones y en

función de su edad. A propósito de lo primero, no se proporciona la posibilidad de elección en la primera evaluación ya que primero, según estos autores, deben crearse unas condiciones mínimas para plantear la negociación y, de acuerdo a Cook, (1992, citado por Martos et al., 2016), existen contenidos innegociables cuya decisión corresponde al profesorado. Por otro lado, en función de la edad de los alumnos y alumnas, se plantean tres niveles diferentes de participación: elección con lista, elección libre por consenso o “Mundo al Revés”.

La elección con lista se daría en los primeros cursos de la ESO y consiste en una lista cerrada de contenidos, elaborada por el profesor/a en cuestión, que se le presenta al alumnado para que elija; de esta forma, se pretende familiarizar al alumnado con los principios democráticos. La elección por consenso supone un nivel más avanzado de responsabilidad por parte del alumnado, el cual debe consensuar los temas a tratar, minimizando en la medida de lo posible la utilización del voto; esto supone un aumento de la comunicación horizontal (Ramírez, 2008), a medida que se diluye el papel experto del profesorado (Aubert et al., 2008). Por último, el “Mundo al Revés” implicaría el intercambio de los roles tradiciones de profesor-alumnado, donde serían éstos y éstas últimos los que, además de seleccionar los contenidos de una unidad didáctica, serían los encargados de impartirla (Martos et al., 2016). Además, todos estos procesos democráticos responden a una humanización del proceso educativo, donde es fundamental el respeto y la empatía (Ramírez, 2008), de forma paralela a que se garantiza la creación de un “espacio de seguridad” (Meirieu, 1998), donde los alumnos y alumnas se sientan respetados, convirtiendo así la educación en “un ejercicio de libertad” (Freire, 1985, citado por Díez, 2018).

### **Comprobación de las hipótesis**

Una vez tratadas de forma pormenorizada las distintas experiencias, se procederá a comprobar las hipótesis de trabajo que dieron lugar a la conducción de la presente revisión sistemática. En primer lugar, una de las hipótesis que se manejaban se relacionaba con la escasa presencia en el ámbito de la educación secundaria de iniciativas o prácticas que se puedan adscribir a la pedagogía crítica, de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión que se elaboraron a partir de la teoría. En este sentido, se podría confirmar nuestra hipótesis inicial ya que, del total de registros identificados a través del compendio de

estrategias de búsqueda (n=248, junto a los 6 artículos adicionales identificados a través del contacto con investigadores de referencia), solo se han identificado un total de 17 experiencias prácticas que se podrían considerar como críticas. No obstante, es necesario tener en cuenta que muchas de estas experiencias no son publicadas en revistas científicas, si no que responden a esfuerzos particulares de profesores y profesoras, evidenciando así la desconexión entre las pedagogías prácticas y las pedagogías discursivas, de acuerdo a la clasificación de Ayuste y Trilla (2005). Además, también es necesario mencionar que en la revisión se identificaron experiencias con características de la pedagogía crítica, sin embargo, o bien no cumplían con todos los criterios de inclusión establecidos, o bien existía algún criterio de exclusión que justificaba su ausencia en la presente revisión.

En segundo lugar, otra de las hipótesis era que “la concreción de estas iniciativas responde en mayor medida a esfuerzos individuales y puntuales de determinados profesores y profesoras que a proyectos colectivos de centro”. De nuevo, se confirma la hipótesis, pues solo la experiencia en la “Milpera State High School” (Hones, 2007) se corresponde a un proyecto colectivo de centro, con una clara voluntad de coherencia interna; el resto, responde al esfuerzo aislado de uno o varios profesores que, con una mayor o menor presencia y participación del alumnado y de la comunidad, ponen en marcha proyectos críticos para cambiar, de alguna forma, la dinámica reproductora de la escuela.

La razón por la cual el proyecto desarrollado en la “Milpera State High School” responde a un propósito común de centro se relaciona con que tiene unas características muy particulares, ya que la mayoría de los estudiantes a los que recibe son inmigrantes o refugiados (60% de su población escolar) a causa de las guerras, las hambrunas o la devastación económica que existe en sus tierras de origen. En este sentido, muchas y muchos de ellos ingresan a la “Milpera State High School” con un nivel de alfabetización de la Lengua Inglesa muy bajo, estando por detrás del nivel que se supondría que deberían tener por su edad cronológica, lo que supone una dificultad añadida para adaptarse al nuevo país. Así lo indica Hones (2007, p. 9) al destacar que “la adquisición del lenguaje y el logro académico son solo una parte de la lucha de los y las jóvenes refugiadas e inmigrantes que intentan adaptarse a una nueva sociedad y a una nueva escuela”. Esto ha provocado que los 25 profesores/as que integran el cuerpo docente del centro tengan una clara visión compartida sobre su rol relacionado con la alfabetización pero, asimismo, unido al desarrollo de las “inteligencias múltiples” (Hones, 2007, p. 14). Destacan entre

ellas la musical y la artística, porque suponen una potenciación de la alfabetización del alumnado, al mismo tiempo que les proporciona una vía para la superación del potencial “trauma” provocado por sus experiencias vitales.

Por último, nuestra tercera hipótesis de trabajo se relacionaba con que “existe una gran variabilidad en cuanto a características de estas propuestas educativas, difícilmente asimilables a un patrón común”. A este respecto, esta hipótesis no se cumple de forma completa ya que, si bien objetivos de cada experiencia, así como los contenidos para darles respuesta, se diferencian entre sí necesariamente porque implican a diferentes materias, el objetivo de base (la emancipación de los sujetos) es una constante en todas las experiencias. Para conseguirlo, recurren sistemáticamente a estrategias tales como el debate, la preminencia del papel activo del alumnado, el rechazo al papel del profesorado como mero transmisor de contenidos, el aumento de la toma de decisiones del alumnado en aspectos relativos al currículum y otros temas, etc.

## Conclusiones

En primer lugar, los resultados obtenidos en la presente revisión sistemática deben ser interpretados a la luz de las limitaciones presentes. Por un lado, como señala Perestelo-Pérez (2013), las síntesis narrativas se caracterizan por la utilización de métodos subjetivos en lugar de métodos estadísticos, lo que podría suponer una potencial fuente de sesgo al hacer énfasis en determinados resultados en menoscabo de otros. Por otro lado, cabe destacar que la construcción de la ecuación booleana de búsqueda implica la selección de unas palabras clave en detrimento de otras y, por tanto, no permite identificar todas las experiencias prácticas de pedagogía crítica que existen en el ámbito de la educación secundaria; no obstante, esta acotación de términos es completamente necesaria, ya que si no el análisis de los resultados sería, a todas luces, inabarcable. Por último, cabe mencionar que no todos los artículos proporcionaban una forma de contactar con las y los autores en cuestión y, además, en los casos que se proporcionaba, apenas se ha obtenido respuesta, lo que ha comprometido la estrategia de “contacto con investigadores de relevancia en la temática”, dirigida a evitar el sesgo de publicación; a propósito de esto, fue posible contactar con un total de 14 autores/as del total de 17, de los y las cuales solo 3 han proporcionado una respuesta.

En segundo lugar, los resultados de la revisión sistemática evidencian el escaso número de experiencias prácticas existentes en el nivel de la educación secundaria, cuya presencia es anecdótica en la mayoría de los países (a excepción de Estados Unidos). Esto supone la aceptación de nuestra hipótesis inicial, confirmando que el nivel de la educación secundaria permanece más atento a la transmisión de contenidos que a la educación ciudadana; si bien es cierto, tal y como señalamos anteriormente, hay que tener en cuenta que muchas de estas experiencias no se encuentran publicadas y, por otro lado, algunas de ellas no han cumplido los criterios necesarios para ser analizadas en la presente revisión. También es reseñable la heterogeneidad en cuanto a las características (organizativas, curriculares, metodológicas...) de las propuestas identificadas pero, lejos de ser un aspecto merecedor de preocupación, supone que existen múltiples formas de traducir la crítica en la práctica y, en suma, erigir una educación como resistencia dirigida a lograr la emancipación de los sujetos (del Pozo, 2004). Por otro lado, la figura del orientador/a educativo no ha sido identificada en ninguno de los artículos, por lo que merece reflexionar sobre esta cuestión de manera diferenciada.

Previamente a la elaboración del trabajo, concretamente en la fase de búsqueda de información, se pretendía hacer un especial énfasis en la relación de las pedagogías críticas con la figura del orientador/a educativo que, de acuerdo a los contenidos del Máster y a una lógica puramente formativa, se suponía un profesional crucial a la hora de articular cualquiera experiencia que quisiera adjetivarse de crítica; no obstante, los resultaron brillaron por su ausencia. ¿Cómo es posible que, el que se supone que es el “líder” pedagógico de los centros educativos, no aparezca tan siquiera mencionado en ninguna de las experiencias críticas identificadas? Quizás esto sea una evidencia más de que la educación como reproducción es norma, mientras que la resistencia es ocasional, anecdótica y estratificada. Por este motivo, se estableció el objetivo de “reflexionar sobre las funciones del Departamento de Orientación, tomando como base los fundamentos de este marco pedagógico”, sobre el que nos detendremos a continuación.

El orientador/a educativo es un profesional que, de acuerdo a su formación, tiene conocimientos sobre todo lo expuesto a lo largo del trabajo: desde que la educación es un hecho político (Redon, 2018) hasta que el conocimiento se construye en interacción con otras personas y con nuestro entorno (Aubert et al., 2008), entre muchos otros aspectos. Por tanto, su rol se antoja clave para traducir la teoría en la práctica pero, lejos de pretenderse un papel experto, lo que supondría un retorno a la función reproductora de la escuela, se busca un papel relacionado con la comunicación horizontal, la humanización de la educación, la participación social o el fortalecimiento del pensamiento democrático (Ramírez, 2008), aspectos definitorios de una educación crítica. Por tanto, proponemos que el orientador debe desarrollar un rol socrático, clave para iniciar procesos de cambio en la comunidad educativa; si bien esto puede parecer una consigna vacía, fácil de repetir e incluso demagógica, que peca de la misma dificultad que caracteriza a algunas pedagogías críticas, anquilosadas en el discurso (del Pozo, 2004), nada más lejos de la realidad. Hablar del rol socrático del orientador/a supone mostrar que importan más las preguntas que las respuestas, en base a que el conocimiento es socialmente construido (McLaren, 1998, citado por Cánovas, 2014) y, por tanto, importa más el proceso que el resultado, la *praxis* y no la *poiesis* (Imbert, 1985, 1987, 1992, citado por Meirieu, 1998).

De forma concreta, las funciones que le son propias a este profesional en Galicia se recogen en el *Decreto 120/1998* y en la *Orden de 24 de julio de 1998* que lo desarrolla. Por tanto, hablar del rol socrático del orientador respecto a la normativa vigente implicaría que en funciones tales como “participar na elaboración, seguimento e avaliación dos

proyectos educativo e curricular do centro” se reintrodujesen los valores y la crítica, desmitificando la supuesta neutralidad de las medidas implantadas (Marcuse, 1993) y, en suma, permitiendo que cada persona reflexione sobre al servicio de quién se diseñan, a quién favorecen y qué tipo de sociedad se ayuda a construir (Díez, 2018). Supondría que ante la función de “valora-las necesidades educativas” de los alumnos/as no se les atiende únicamente evaluando estándares y focalizando en él o ella la dificultad, sino que se realice un análisis más exhaustivo y comprensivo sobre el origen y causa de sus necesidades, y que se responda en consecuencia evitando la aplicación de medidas segregadoras, como los grupos homogéneos por nivel dentro del aula, las adaptaciones curriculares fuera del aula ordinaria o la escolarización especializada fuera del centro (Aubert et al., 2008). Contemplaría, al contrario que en la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), descentralizar el poder concentrado en la figura del director para así poder materializar funciones tales como “impulsa-la participación do profesorado en programas de investigación e innovación educativa”, “promove-la cooperación entre o centro e as familias, implicándoas no proceso educativo dos seus fillos” o “establecer canles de comunicación cos diferentes servicios ou institucións no ámbito das súas competencias”, entre otras. Imbricaría, en suma, muchas acciones cuyo denominador común sería una crítica coherente, basada en el diálogo y el consenso, y traducida en un lenguaje de la posibilidad.

En extensión, este papel que se propone se articula en uno de los puntos fundamentales de las pedagogías críticas, que consiste en introducir el discurso de la posibilidad (McLaren y Kincheloe, 2008), de que existen formas alternativas de hacer las cosas. Implica, por tanto, poner de manifiesto que es posible poner en marcha un proyecto colectivo de centro coherente y común, como el que se llevó a cabo en la “Milpera State High School” (Hones, 2007) para dar respuesta a las necesidades de sus alumnos y alumnas; que se puede generar una auténtica innovación educativa, conectando las preocupaciones de los y las estudiantes con su realidad, como consiguió García (2012) al estimular la participación en la manifestación del día 1 de mayo del “Día Internacional del Trabajador”, como medio para que los y las estudiantes reivindicasen sus derechos; que es posible una alfabetización crítica en base a un currículum crítico y emancipador, a través de la pintura (García, 2012), de la poesía (de los Ríos et al., 2005) o de la música (Palacios y Marcela, 2014; Stoval, 2006), entre muchas otras formas; y que la participación democrática puede dejar de ser ilusoria, como en la propuesta de Martos et

al. (2016), en la que la implicación de los y las alumnas, en diferentes grados, articulaba tanto los contenidos del currículum como su forma de evaluación.

Por último, la realización de este trabajo ha supuesto la construcción de una filosofía de la praxis personal que, como anticipamos al inicio del mismo, supone una forma de ver el mundo que permite, en extensión, transformarlo (Wanschelbaum, 2018). Ésta se ha constituido a lo largo de una nutrida reflexión, conducida desde el primer interrogante acerca de las causas de la acuciante desigualdad presente en nuestras sociedades “desarrolladas”, continuada a través del análisis sobre el papel de la educación, y concluida sobre el examen y reflexión sobre experiencias prácticas concretas. Así, se ha dado respuesta a las competencias del Trabajo de Fin de Máster, pudiendo destacar algunas tales como “participar na avaliación, investigación e na innovación dos procesos de ensinanza aprendizaxe”, “analizar críticamente o desempeño da docencia, das boas prácticas de da orientación”, “participar nas propostas de mellora” o “utilizar bibliografía e ferramentas de busca de recursos bibliográficos xerais e específicos” (Universidade de Santiago de Compostela, 2018, p. 2); todo ello integrando los conocimientos adquiridos en el Máster, fundamentalmente aquéllos relacionados con las corrientes pedagógicas y la relación entre educación y sociedad. Para terminar, nos gustaría destacar una cita que condensa con milimétrica exactitud la filosofía de la praxis personal que se ha construido, cuyo pivote es el lenguaje de posibilidad y la voluntad de la esperanza; porque, si bien las dificultades y los obstáculos son una realidad, ¿cuál es la alternativa?

Si somos capaces de imaginar la posibilidad de viajar a Marte, de conseguir vacunas contra diferentes tipos de cáncer; si imaginamos que podremos crear robots y ser optimistas en conseguirlo, sabiendo que es cuestión de destinar recursos para avanzar en esas líneas de investigación y ser constantes hasta conseguirlo, ¿por qué aceptamos con tanta resignación la imposibilidad de erradicar el hambre y la pobreza, de hacer desaparecer el fascismo o de tener la mejor educación para todas las personas que habitan el planeta? (Díez, 2018, p.99).

## Referencias bibliográficas

Las referencias marcadas con un asterisco indican estudios comprendidos en la revisión.

- Aguilar, A. M., Cisneros, E. J., y Aguado, G. O. (2010). Valores, educación y capitalismo. *Educación y Ciencia*, 1(38), 7-16. Recuperado de <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/269/pdf>
- \*Aksakalli, A. (2018). The effects of science teaching based on critical pedagogy principles on the classroom climate. *Science Education International*, 29(4), 250-260. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1205428.pdf>
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Alvarado, L., García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, (2), 187-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: GRAÓ.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Ayuste, A., Flecha, R., López, F., y Lleras, J. (2005). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar (5ª Ed.)*. Barcelona: GRAÓ.
- Ayuste, A., y Trilla, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, (336), 219-248. Recuperado de [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336\\_13.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336_13.pdf)
- \*Azzarito, L., Simon, M., y Martinen, R. (2017). 'Up against whiteness': Rethinking race and the body in a global era. *Education and Society*, 22(5), 635-657. doi:10.1080/13573322.2015.1136612

- \*Bolaños, F., Flórez, K., Gómez, T., Ramírez, M., y Tello, S. (2018). Implementing a community-based project in an EFL rural classroom. *Revista Colombiana de Lingüística Aplicada*, 20(2), 274-289. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v20n2/0123-4641-calj-20-02-00274.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- \*Camarota, J., y Romero, A. (2009). A social justice epistemology and pedagogy for latina/o students: Transforming public education with participatory action research. *New Directions for Youth Development*, (123), 53-65. doi:10.1002/yd.314
- Cánovas, C. E. (2014). La perspectiva crítica en la educación: Su vigencia en el contexto neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(1), 175-190. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/362/302>
- Carbonell, J. (2015). Las pedagogías críticas. En J. Carbonell (Ed.), *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa* (pp. 63-92). Barcelona: Editorial Octaedro.
- De Agüero, M. (2000). Hacia el tercer milenio: El capitalismo globalizador y sus efectos. *Revista Contaduría y Administración*, (196), 54-60. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/rca/196/RCA19606.pdf>
- \*De los Ríos, C., López, J., y Morrel, E. (2015). Toward a critical pedagogy of race: Ethnic studies and literacies of power in high school classroom. *Race and Social Problems*, 7(1), 84-96. doi:10.1007/s12552-014-9142-1
- Del Pozo, M. M. (2004). Corrientes críticas de la escuela como institución. En M. M. del Pozo (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 291-314). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Diario Oficial de Galicia (1998). *Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Recuperado de [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1998/19980427/AnuncioB71A\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1998/19980427/AnuncioB71A_gl.html)

Diario Oficial de Galicia (1998). *Orden del 24 de julio de 1998 por la que se establece la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia regulada por el Decreto 120/1998.*

Recuperado de

[https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1998/19980731/Anuncio107CA\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1998/19980731/Anuncio107CA_gl.html)

Díaz, C., y Pinto, M. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54.

doi:10.19137/praxiseducativa-2017-210105

Díez, E. J. (2018). Otra educación es posible. En E. J. Díez (Ed.), *Neoliberalismo educativo. Educando al nuevo sujeto neoliberal* (pp. 83-103). Madrid: Editorial Octaedro.

\*Domingues, M. R., Pereira, S. P., y Durán, A. (2013). Por una (hiper)pedagogía crítica, intercultural y multisensorial en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE). *Revista de Didáctica*, (17), 1-19. Recuperado de

<https://marcoele.com/descargas/17/domingues-et-al-hiperpedagogia.pdf>

Fernández-Ríos, L., y Buela-Casal, G. (2009). Standards for the preparation and writing of psychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 329-344. Recuperado de <http://www.aepc.es/ijchp/ref-es-326.pdf>

<http://www.aepc.es/ijchp/ref-es-326.pdf>

Ferreira, H. A. (2017). Una escuela secundaria posible. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(2), 55-69. doi:10.18359/reds.2981

Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1996). *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI editores.

Gamboa, R. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, (21), 48-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3931278.pdf>

Garay, J. M. (2018). De los mitos ilustrados de la educación a la re-significación del 'sujeto' como marginado: Algunas consideraciones para hacer frente a la

educación neoliberal. *Teoría y Crítica de la Psicología*, (10), 155-169.

Recuperado de <http://teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/217/194>

- \*García, L. G. (2012). Making cultura count inside and out of the classroom: Public art and critical pedagogy in south central Los Angeles. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 9(2), 104-114. doi:10.1080/15505170.2012.743446
- \*Gharemani-Ghakar, S. S., y Abdolhamid, S. (2005). English class or speaking about everything class? Dialogue journal writing as a critical EFL literacy practice in an Iranian high school. *Language, Culture and Curriculum*, 18(3), 286-299. doi:10.1080/07908310508668748
- \*Gibson, M. (2018). Scaffolding critical questions: Learning to read the world in a middle school civics class in Mexico. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(1), 25-34. doi:10.1002/jaal.735
- Jimeno, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Barcelona: Octaedro.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, 17(1), 13-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>
- Gurpegui, J., y Mainer, J. (2013). La crisis de la escuela como problema. Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia. *Con-Ciencia Social*, (17), 13-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4498702.pdf>
- Habermas, J. (1988). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- \*Hones, D. (2007). "A meeting place for us". *Multicultural Education*, 14(4), 8-15. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ774861.pdf>
- Luengo, J. (2004). El conocimiento científico de la educación: Pedagogía y ciencias de la educación. En M. M. del Pozo (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 155-174). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini.
- \*Martos, D., Tamarit, E., y Torrent, G. (2016) Negociando el currículum en educación física. Una propuesta práctica de cogestión. *Retos*, (29), 223-228. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/download/39107/25481>

- McLaren, P., y Kincheloe, J. L. (Eds.) (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: GRAÓ.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- \*Morales-Doyle, D. (2017). Justice-centered science pedagogy: A catalyst for academic achievement and social transformation. *Science Education*, (101), 1034-1060. doi:10.1002/sce.21305
- Orwell, G. (2013). *1984 (9ª Ed.)*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- \*Palacios, N., y Marcela, C. (2014). Use of english songs with social content as a situated literacy practice: Factors that influence student participation in the EFL classroom. *Folios*, (40), 125-138. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n40/n40a10.pdf>
- Pardo, J. C., y García-Tobío, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la educación pública. *Educatio*, (20), 39-85. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/download/134/118>
- \*Parkhouse, H. (2018). Pedagogies of naming, questioning, and demystification: A study of two critical U.S. history classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 46(2), 277-317. doi:10.1080/00933104.2017.1389327
- Perestelo-Pérez, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in psychology and health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 49-57. Recuperado de [http://www.aepc.es/ijchp/articulos\\_pdf/ijchp-432\\_es.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-432_es.pdf)
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), 108-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/3459/345941358009/6>
- Redon, S. (2018). La pedagogía crítica como pedagogía en sí misma. En R. Vázquez (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación* (pp. 231-258). Madrid: Ediciones Morata.
- \*Rodríguez, M. B., y Cebrián, G. (2017). Propuesta de integración de AICOLE mediante las TIC en el aula de música bilingüe de educación secundaria.

- Encuentro*, (26), 69-82. Recuperado de  
<https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/35103>
- Salvador, E. (2016). La psicología nihilista en el sistema capitalista. *Teoría y Crítica de la Psicología*, (7), 201-212. Recuperado de  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5895421.pdf>
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 38(2), 53-64. Recuperado de  
<http://www.um.es/metaanalysis/pdf/5030.pdf>
- \*Schindel, A. (2016). Exploring the potential and complexity of a critical pedagogy of place in urban science education. *Science Education*, 100(5), 814-836.  
doi:10.1002/sce.21233
- \*Stoval, D. (2006). We can relate. Hip-hop culture, critical pedagogy and the secondary classroom. *Urban Education*, 41(6), 585-602. doi:10.1177/0042085906292513
- Universidade de Santiago de Compostela (2011). *Criterios de linguaxe non sexista*.  
Recuperado de  
[http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/oix/descargas/linguaxe\\_non\\_sexista\\_publicado\\_WEB\\_USC.pdf](http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/oix/descargas/linguaxe_non_sexista_publicado_WEB_USC.pdf)
- Universidade de Santiago de Compostela (2018). *Guía do Traballo de Fin de Máster (curso 2018-2019)*. Recuperado de  
[http://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/gl/centros/cc\\_educacion/descargas/master\\_profesorado/18\\_19\\_Guia-do-TFM-2018-2019-publicar.pdf](http://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/gl/centros/cc_educacion/descargas/master_profesorado/18_19_Guia-do-TFM-2018-2019-publicar.pdf)
- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. doi:10.1016/j.medcli.2010.01.015
- Varoufakis, Y. (2015). *Economía sin corbata. Conversaciones con mi hija*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Wanschelbaum, C. (2018). Educación, poder, conocimiento y desigualdad. Un recorrido por la filosofía de la praxis de Michael Apple. En C. Balagué (Ed.), *Educadores con perspectiva transformadora* (pp. 111-133). Santa Fe, Argentina: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Apéndice A: Codificación de los estudios

Tabla A1.

*Características de los estudios*

<b>Referencia</b>	<b>Participantes</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Metodología</b>
Aksakalli (2018)	Estudiantes de octavo grado de la materia de Ciencias en un instituto (Erzurum, Turquía).	Crear un clima apropiado en el aula, entendiendo esto como una adecuada gestión de la relación alumnado/profesor, que ayude a los estudiantes a alcanzar los máximos resultados posibles.	Aquéllos considerados como más interesantes a través de un proceso de diálogo alumnado/profesor, en base a un listado previamente facilitado por este último.	Toma de decisiones compartida sobre la distribución del espacio (e.g. colocación de las mesas y sillas) y sobre el currículum, participación activa a través del diálogo/debate, impartición ocasional de las clases por parte del alumnado (de forma individual o en pequeños grupos).
Azzarito, Simon y Marttinen (2017)	Estudiantes de décimo grado de la materia de Educación Física en dos institutos situados de la región noreste (Estados Unidos).	Suscitar una reflexión crítica en los estudiantes sobre la influencia de los medios de comunicación en relación a su imagen física.	Temas relacionados con la imagen corporal desde una perspectiva sociocultural y crítica, tanto a través de lecciones establecidas por los docentes como a través de cuestiones planteadas por el alumnado.	Participación activa a través del diálogo o la expresión de opiniones, creación de contenido propio, escritura de diálogos personales, utilización de TICS (textos multimedia y fotografía).

Tabla A1 (continuación)

Referencia	Participantes	Objetivo	Contenidos	Metodología
Bolaños, Flórez, Gómez, Ramírez y Tello (2018)	Estudiantes de noveno grado de la materia de Lengua Inglesa en un instituto (Santander, Colombia).	Promover el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en relación a aspectos culturales y sociales de su comunidad de referencia.	Temas relacionados con la comunidad de referencia, los cuales fueron seleccionados a través de entrevistas con el alumnado y técnicas de observación.	Aprendizaje basado en proyectos, creación de contenido propio (de forma individual o en pequeños grupos), reflexión crítica, interacción con miembros de la comunidad a través de diferentes actividades, presentación de los resultados de su trabajo al profesorado y familias.
Cammarota y Romero (2009)	Estudiantes de la materia de Ciencias en el “Cerro High School” (Tucson, Estados Unidos).	Aumentar el nivel de conciencia crítica y de autodeterminación del alumnado, al proporcionar espacios para el análisis de sus necesidades en relación a la realidad social.	Temas seleccionados por los estudiantes en función de sus necesidades y preocupaciones personales (e.g. inmigración).	Investigación-acción participativa, participación en diferentes contextos (e.g. escuela, vecindario...), creación de contenido propio (e.g. poesía), elección de temas.
De los Ríos, López y Morrell (2005)	Estudiantes de décimo grado de la materia de Historia Mundial en la “Roosevelt High School” (Los Ángeles, Estados Unidos).	Crear, por parte de los estudiantes, un libro de biografías, poemas, historias y entrevistas, relacionado con su comunidad de referencia. Éste será publicado y expuesto en un acto que congregará a familias, profesorado y a las personas entrevistadas.	Información recabada sobre los “tesoros culturales de la comunidad”, esto es, personas de referencia por sus destacadas contribuciones a la cultura de la comunidad.	Lectura de diferentes fuentes de información, entrevistas a informantes clave, escritura crítica de la historia de su comunidad, publicación y presentación del libro.

Tabla A1 (continuación)

Referencia	Participantes	Objetivo	Contenidos	Metodología
Domingues, Pereira y Durán (2013)	Estudiantes de séptimo de la materia Lengua Española en la “Escola Básica Nicolau Nasoni” (Porto, Portugal).	Estimular a la comunidad escolar para el aprendizaje de idiomas y de sus culturas, desarrollar la competencia cultural crítica del alumnado e implementar un plurilingüismo funcional.	Temas relacionados con la cultura meta.	Participación en juegos físicos o interactivos relacionados con la cultura meta, bailar con recurso a coreografías basadas en la Lengua Gestual Portuguesa, resolver problemas de la vida diaria, manipular objetos propios de la cultura meta, visualización de vídeos ilustrativos de aspectos culturales de las lenguas meta.
García (2012)	Estudiantes de la materia de Artes en el “Eastside High School” (Los Ángeles, Estados Unidos).	Empoderar a los estudiantes marginalizados para que, a través del arte, utilicen los recursos de la comunidad para enfrentarse a los factores opresivos (en especial, a la controvertida ley SB1070 de inmigración) que limitan sus oportunidades educativas y sociales.	Temas relacionados con la violación de los derechos humanos, los estereotipos, los símbolos y la sociología, desde una perspectiva artística.	Investigación-acción participativa, aprendizaje-servicio, parte de los intereses e ideas de los estudiantes, politización de los estudiantes, relación recíproca estudiante-profesor y profesor-estudiante como artistas y observadores, potenciación de la dimensión afectiva en la relación profesor-estudiante, participación cívica.

Tabla A1 (continuación)

Referencia	Participantes	Objetivo	Contenidos	Metodología
Ghahremani-Ghakar y Abdolhamid (2005)	Estudiantes de 16 años de la materia de Lengua Inglesa en un instituto de la región norte (Teherán, Irán).	Empoderar al alumnado a participar, pensar y actuar críticamente a través del Dialogue Journal Writing (DJW), que consiste en una conversación escrita en la que se comunican de forma periódica profesor y alumnado.	Temas del libro oficial de inglés, junto a temas adicionales relacionados con autores famosos iraníes o internacionales, poemas o temas elegidos por los estudiantes.	Lectura de textos adicionales, visualización de películas, discusiones en inglés, actividades de escritura crítica, preguntas guía del profesor para el fomento del espíritu crítico.
Gibson (2018)	Estudiantes de octavo grado de Ética en una “American school” (México).	Favorecer la alfabetización crítica, ética y democrática del alumnado.	Contenidos relacionados con la ética y su comunidad (e.g. democracia y derechos humanos).	Elaboración de un proyecto de investigación propio relacionado con su entorno, debate.
Hones (2007)	Estudiantes en la “Milpera State High School” (Brisbane, Australia).	Fomentar la alfabetización crítica del alumnado al mismo tiempo que se desarrollan las “inteligencias múltiples”.	Temas relacionados con sus culturas de origen y con la cultura de Australia, en relación a las diferentes materias.	Contextualización del proceso educativo, humanización de la educación (teniendo en cuenta su pasado e incorporando los valores), utilización de la música y el arte para favorecer la asimilación de contenidos, fortalecimiento de la relación con las familias, diálogo.

Tabla A1 (continuación)

Referencia	Participantes	Objetivo	Contenidos	Metodología
Martos, Tamarit y Torrent (2016)	Estudiantes de 3º de la ESO y de 1º de BAC de la materia de Educación Física en un instituto (Valencia, España).	Favorecer la emancipación de los sujetos y la democratización del proceso educativo, a través de experiencias de autogestión y cogestión.	Temas elegidos por consenso o, en su defecto, por votación por el alumnado (salvo en la primera evaluación, que se corresponde con el currículum oficial).	Negociación del currículum, humanización del proceso educativo (en base a la centralidad de los valores de respeto y empatía, para un adecuado desarrollo del proceso democrático), creación de un “espacio de seguridad” para la manifestación de opiniones, debate, autoevaluación y evaluación por pares.
Morales-Doyle (2017)	Estudiantes de undécimo y duodécimo grado de la materia de Química en “La Lucha High School” (Ridgevale, Estados Unidos).	Ayudar a los estudiantes a tener éxito académico al mismo tiempo que se da respuesta a cuestiones urgentes de justicia social y ambiental identificadas en sus comunidades.	Temas relacionados con la materia de Química y su comunidad (e.g. investigación del impacto de las centrales térmicas de carbón en la contaminación de su comunidad)	Lectura crítica de artículos científicos, elaboración de proyectos/estudios propios, debates, colaboración con la universidad, organización con ayuda del alumnado de una “noche de ciencias” dirigida a alumnado, profesorado, familias y comunidad, presentación de los proyectos/estudios elaborados en la “noche de ciencias”.

Tabla A1 (continuación)

Referencia	Participantes	Objetivo	Contenidos	Metodología
Palacios y Marcela (2014)	Estudiantes de undécimo grado de la materia de Lengua Inglesa en el instituto “Fabio Lozano Simonelli” (Bogotá, Colombia).	Fomentar el aprendizaje de la Lengua Inglesa, la participación y la motivación del alumnado, al mismo que se facilita la expresión emocional y el espíritu crítico.	Canciones con contenido social organizadas a través de tres bloques temáticos: 1) contexto físico y social de los estudiantes; 2) interacciones en el seno de su comunidad; 3) valoración de sí mismos.	Creación de canciones propias, humanización del currículum, debates, relato de experiencias personales, fomento del espíritu crítico.
Parkhouse (2018)	Estudiantes de undécimo grado de la materia Historia en dos institutos (Estados Unidos).	Aumentar la conciencia crítica de los estudiantes sobre las formas en que la ideología hegemónica moldea el sentido común y, en extensión, la conciencia personal.	Temas relacionados con el currículum oficial, con un énfasis en contenidos críticos (e.g. racismo, sexismo...).	Debate, fomento del pensamiento crítico, humanización del currículum, contextualización del proceso educativo a través del análisis crítico de la influencia de la historia en el presente.
Rodríguez y Cebrián (2017)	Estudiantes de la materia de Música en un instituto (España).	Aunar el conocimiento musical, la educación bilingüe y las TIC, fomentando la interdisciplinariedad y la inclusión de valores democráticos.	Temas relacionados con la música y con la lengua inglesa, tanto los establecidos en el currículum oficial como aquellos consensuados entre el alumnado y el profesorado a través de un proceso asambleario.	Clase invertida, bidireccionalidad profesor-alumnado, creación de un “espacio de seguridad”, contratos de aprendizaje, debates, participación del alumnado en la creación de contenido, autoevaluación y coevaluación.

Tabla A1 (continuación)

<b>Referencia</b>	<b>Participantes</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Metodología</b>
Schindel (2016)	Estudiantes de décimo, undécimo y duodécimo grado de la materia de Ciencias en la “Lakeshore High School” (Lake Shore, Estados Unidos).	Integrar los problemas medioambientales de la comunidad en el currículum de ciencias.	Temas ambientales (e.g. biodiversidad) relacionados con la comunidad local, a través de ejemplos o en relación con los proyectos de restauración que los estudiantes se encuentran llevando a cabo.	Actividades de restauración y cuidado del medio, actividades de relación con el medio ambiente (e.g. identificación de especies), colaboración con estudiantes de otros años, discusión crítica de temas.
Stoval (2006)	Estudiantes de la materia de Ciencias Sociales en un instituto (Chicago, Estados Unidos).	Fomentar el aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del desarrollo de un currículum significativo para el alumnado.	Temas relacionados con la sociedad y las desigualdades sociales a través de diferentes canciones.	Profesor como facilitador del aprendizaje, propuestas de mejora de las sesiones por parte del alumnado, debates, contextualización del proceso educativo a través de las canciones.

Apéndice B: Modelo de correo para el contacto con investigadores (en castellano)

Buenos/as [*días/tardes*],

Mi nombre es Román Fernández, estudiante del Máster del Profesorado (itinerario de Orientación Educativa) en la Universidad de Santiago de Compostela, y estoy llevando a cabo una revisión sistemática para conocer las experiencias de pedagogía crítica que existen en el ámbito de la educación secundaria. Me pongo en contacto con usted motivado porque el artículo [*título del artículo*] ha cumplido con los criterios de inclusión de mi trabajo y, por tanto, me gustaría saber si existe algún otro artículo que no haya sido publicado y que cumpla con los siguientes criterios de inclusión:

- a) Se corresponda con *experiencias educativas prácticas*;
- b) Se desarrolle en el *marco de la educación secundaria* (Cánovas, 2014);
- c) Constituya una *experiencia innovadora*, entendiendo como tal aquella experiencia que incorpore algún elemento nuevo o innovador que contribuya a no reproducir la dinámica educativa y, por tanto, se relacione con la idea de resistencia (del Pozo, 2004; Ramírez, 2008);
- d) Incorpore un *currículum crítico y emancipador*, con especial arreglo a que los contenidos puedan proporcionar una base para la transformación y que, asimismo, respete y contemple la diversidad (Carbonell, 2015);
- e) Utilice una *metodología coherente con principios democráticos*, tales como el debate, el diálogo o el intercambio de opiniones (del Pozo, 2004).

De esta forma, se pretende incluir la *grey literature* o literatura gris, con objeto de evitar el sesgo de publicación (Sánchez-Meca, 2010).

Muchas gracias por su inestimable ayuda.

Un cordial saludo,

Román Fernández

## Apéndice C: Modelo de correo para el contacto con investigadores (en inglés)

Good [*morning/afternoon*],

My name is Román Fernández, a student of the Master of Professorate (Educational Orientation itinerary) at the University of Santiago de Compostela, and I am carrying out a systematic review to know the experiences of critical pedagogy that exist in the field of secondary education. I get in touch with you motivated because the article [*title of the article*] has fulfilled the inclusion criteria of my work and, therefore, I would like to know if there is any other article that has not been published and that fulfill the following inclusion criteria:

- a) It corresponds with *practical educational experiences*;
- b) Be developed within the *framework of secondary education* (Cánovas, 2014);
- c) Constitute an *innovative experience*, understanding as such that experience that incorporates some new or innovative element that contributes not to reproduce the educational dynamic and, therefore, is related to the idea of resistance (del Pozo, 2004; Ramírez, 2008);
- d) Incorporate a *critical and emancipatory curriculum*, with special attention to the fact that the contents can provide a basis for transformation and that, likewise, respect and contemplate diversity (Carbonell, 2015);
- e) Use a *methodology consistent with democratic principles*, such as debate, dialogue or the exchange of opinions (del Pozo, 2004).

In this way, it is intended to include grey literature, in order to avoid publication bias (Sánchez-Meca, 2010).

Thank you very much for your invaluable help.

A cordial greeting,

Román Fernández