

## DEL SABER CRÍTICO A LA JUSTICIA COGNITIVA: UNA EXPERIENCIA DE RECONSTRUCCIÓN CURRICULAR ITINERANTE EN EDUCACIÓN SOCIAL

*From critical knowledge to cognitive justice: an experience in itinerant curriculum reconstruction in social education*

*Do conhecimento crítico à justiça cognitiva: uma experiência de reconstrução curricular itinerante na Educação Social*

Rosa María Rodríguez-Izquierdo 

### RESUMEN

Este artículo analiza la experiencia de rediseño curricular del Grado en Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide (España). El objetivo es sistematizar el tránsito de una innovación docente fragmentada hacia una innovación curricular de matriz crítica y emancipatoria, fundamentada en la praxis de Grundy y en la Teoría Curricular Itinerante de Paraskeva. Se describe el funcionamiento de la comisión de revisión (2025-2026) y la puesta en marcha de una experiencia piloto que apuesta por saberes situados y desterritorializados. A través de un análisis reflexivo, se visibilizan las tensiones entre las lógicas institucionales hegemónicas y la voluntad de construir un currículum comprometido con la justicia social y la transformación comunitaria.

**Palabras clave:** Educación Social; Currículum crítico; Teoría Curricular Itinerante; Pedagogías críticas; Desterritorialización.

### RESUMO

Este artigo analisa a experiência de redesenho curricular da Licenciatura em Educação Social da Universidade Pablo de Olavide (Espanha). O objetivo é sistematizar a transição de uma inovação docente fragmentada para uma inovação curricular de matriz crítica e emancipatória, fundamentada na práxis de Grundy e na Teoria Curricular Itinerante de Paraskeva. Descreve-se o funcionamento da comissão de revisão (2025-2026) e a implementação de uma experiência-piloto que aposta em saberes situados e desterritorializados. Através de uma

análise reflexiva, visibilizam-se as tensões entre as lógicas institucionais hegemônicas e a vontade de construir um currículo comprometido com a justiça social e a transformação comunitária.

**Palavras-chave:** Educação Social; Currículo Crítico; Teoria do Currículo Itinerante; Pedagogias Críticas; Desterritorialização.

## ABSTRACT

This article analyzes the experience of curriculum redesign for the bachelor's degree in social education at Pablo de Olavide University (Spain). The objective is to systematize the transition from fragmented pedagogical innovation to a critical and emancipatory curriculum innovation, grounded in Grundy's praxis and Paraskeva's Itinerant Curriculum Theory. It describes the functioning of the review committee (2025–2026) and the launch of a pilot project that prioritizes situated and deterritorialized knowledge. Through a reflective analysis, it highlights the tensions between hegemonic institutional logics and the desire to build a curriculum committed to social justice and community transformation.

**Keywords:** Social Education; Critical Curriculum; Itinerant Curriculum Theory; Critical Pedagogies; Deterritorialization.

---

## Introducción

La epistemología crítica sitúa en el centro de sus preocupaciones la transformación de la realidad, no como un cambio cualquiera, sino como un proceso orientado hacia la construcción de un mundo más justo. Esta perspectiva nos lleva a una pregunta recurrente: ¿qué tipo de currículo tiene mayor potencial para formar sujetos críticos y transformadores?

En el campo de la Pedagogía Social, responder a esta pregunta implica asumir los principios de las pedagogías críticas, cuyo germen se encuentra en Paulo Freire. Frente a los modelos educativos tradicionales que reproducen desigualdades y ejercen control social, Freire (1974) propuso una educación dialógica y liberadora, opuesta al modelo “bancario” que se limita a depositar conocimientos sin cuestionar las estructuras de poder. En esta misma línea, bell hooks (2021) concibe la enseñanza como un acto profundamente político, capaz de transgredir las fronteras impuestas por la hegemonía cultural, y como una

práctica de libertad que invita a imaginar y construir colectivamente mundos más justos.

Más recientemente, estos conceptos han evolucionado para abordar las realidades del neoliberalismo actual. Las pedagogías antifascistas y otros enfoques modernos, como las pedagogías posfeministas, inclusivas, decoloniales o del bien común (Díaz, 2022), amplían las ideas de Freire. Todas estas pedagogías comparten el propósito de desafiar las formas contemporáneas de opresión y promover una educación comprometida con el bienestar colectivo.

En este marco, la innovación curricular se concibe como un proceso de producción de sentidos: significados negociados y compartidos entre todos los agentes sociales implicados en la formación. En el Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide (UPO), este diálogo involucra tanto al profesorado como a los agentes sociales que participan en proyectos comunitarios, lo que permite al alumnado experimentar y sistematizar una práctica pedagógica situada (Haraway, 1995). Siguiendo a Freire (1993, p. 77), entendemos la comunicación como “diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados”.

La experiencia de reconstrucción del plan de estudios en la UPO ilustra cómo la universidad puede ser un espacio de luchas y contradicciones capaz de romper con la aparente inevitabilidad de la reproducción social. Desde esta perspectiva, la institución se convierte en terreno fértil para reconstruir/construir otros modelos de formación más experienciales y críticos; fomentar estilos comunicativos que permitan el diálogo y la negociación; reconocer y potenciar los fondos de conocimiento de las comunidades; e incorporar miradas no androcéntricas ni eurocéntricas, habitualmente ausentes en los planes curriculares. Todo ello configura una universidad comprometida con las comunidades de su entorno y con los grandes retos planetarios: pobreza, cambio climático, migraciones y múltiples formas de violencia.

Este proceso nos sitúa entre la utopía y la realidad. La utopía funciona como horizonte que orienta el camino, como ideal inalcanzable que nos impulsa a avanzar. La realidad, en cambio, impone límites y define los pasos concretos

que podemos dar. En esta tensión dialéctica se desarrolla el debate permanente entre acciones genuinas, aquellas que conciben la educación como praxis liberadora, y aquellas que, bajo un discurso de buenas intenciones, perpetúan una visión bancaria de la educación (Freire, 1974).

### **Punto de inicio: Constitución de la comisión de fortalecimiento del Grado de Educación Social**

El proceso comenzó por encargo de la Facultad de Ciencias Sociales, en la que se ubica el Grado en Educación Social de la UPO. Se constituyó una Comisión de Fortalecimiento integrada por el profesorado de diversas áreas que nutren el plan de estudios: pedagogía, psicología, sociología, antropología, servicios sociales, entre otras. La Comisión de Fortalecimiento del Grado inició formalmente sus trabajos durante el curso académico 2025-2026.

Desde el inicio, la comisión asumió el reto de compartir significados y sentidos sobre el lugar desde el cual repensar el Grado y, sobre todo, para qué hacerlo. Muy pronto, esta reflexión nos condujo a una encrucijada: cumplir con el trámite administrativo de renovación de la verificación del título o aprovechar la ocasión para impulsar una renovación profunda, repensando integralmente el currículo. Optamos por la segunda vía, conscientes de que suponía un trabajo más exigente, pero también más coherente con la vocación transformadora del Grado.

Una vez alcanzada esa disposición compartida, nos sumergimos en la búsqueda del sentido más profundo del cambio: ¿desde dónde acometer la renovación? Recurriendo a las memorias de calidad acumuladas a lo largo de los años, que recogen las opiniones del profesorado y del alumnado, identificamos tres presupuestos de partida.

1. En primer lugar, la necesidad de revisar el currículum desde una mirada crítica y transformadora que supere enfoques fragmentados, estandarizados y centrados exclusivamente en la empleabilidad, para avanzar hacia una propuesta formativa integrada, situada y socialmente comprometida.

2. En segundo lugar, la construcción de un currículum que no sea disciplinar ni tecnocrático, sino que articule saberes de manera contextualizada, ecológica y decolonial, promoviendo la reflexión sobre la práctica, la justicia social y el pensamiento crítico. Se busca dejar atrás una lógica bancaria, individualista y conservadora, para dar paso a una formación comunitaria, emancipadora y experiencial, donde el conocimiento se construya colectivamente y en diálogo con los desafíos del mundo actual.
3. Por último, la apuesta por una educación renovadora, capaz de abrazar la *Bildung* y la transformación, guiada por la ética del cuidado, la equidad y la sostenibilidad.

Aunque la declaración de intenciones resultaba sólida, la participación de otros agentes clave, como el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales, los empleadores, las y los egresadas/os o el propio alumnado, quedó pendiente. El argumento fue que su implicación se daría en una segunda fase, cuando el diseño inicial estuviera más avanzado. Este hecho marcó una característica esencial del proceso: si bien la comisión estaba cargada de buenas intenciones, la perspectiva inicial se construyó casi exclusivamente desde el profesorado. Esto aportó coherencia académica y una base epistemológica clara, pero probablemente dejó fuera miradas y experiencias imprescindibles para una revisión verdaderamente integral del Grado.

Esta elección inicial condicionó, de manera sutil pero significativa, los marcos epistemológicos y pedagógicos que terminaron guiando el trabajo posterior. El peso de la epistemología crítica y de las pedagogías transformadoras no fue casual, sino el resultado de una mirada compartida por quienes conformábamos la comisión. Sin embargo, al no haberse incorporado desde el inicio voces externas, el proceso partió con un sesgo que, si bien no anuló su potencia renovadora, sí acotó las perspectivas posibles. La narración que sigue se adentra precisamente en esos marcos conceptuales y en cómo estos orientaron la propuesta de saberes considerados relevantes para un currículum crítico en Educación Social.

**Presupuestos de partida: Apuesta por el currículum como praxis desde una mirada itinerante**

En este marco de trabajo, el enfoque del currículum como praxis (Grundy, 1998) resulta especialmente pertinente. No se trata de concebir el currículum como un simple plan de estudios fijado de antemano, sino como un proceso vivo que se configura en y a través de la praxis pedagógica, orientando la acción y transformando tanto a quienes aprenden como a quienes enseñan. El eje central de este modelo es la práctica real y reflexionada, en la que los saberes de la pedagogía, la psicología, la sociología o la antropología se ponen al servicio de la comprensión y la intervención en contextos sociales concretos.

El plan de estudios asume así un enfoque comunitario: las actividades académicas, los Trabajos Fin de Grado y las prácticas curriculares buscan un impacto tangible en las comunidades, los grupos y las entidades, que surgen de procesos de colaboración reales. Con ello, la formación de educadoras y educadores sociales se orienta hacia la creación de agentes de transformación capaces de actuar en red, desde las necesidades de los territorios y en diálogo con los desafíos globales. Este tránsito puede resumirse en un cambio de paradigma, tal como refleja la Tabla 1.

**Tabla 1.** Trayectoria y horizonte

<b>De dónde venimos</b>	<b>Hacia dónde vamos</b>
Fragmentada y disciplinar Individualista Conservadora	Integrada, compleja y pegada a la realidad Comunitaria Transformadora
Obsesionada con la empleabilidad	Obsesionada con formar a agentes de transformación social
Estandarizada	Disruptiva, reflexiva sobre la práctica
Focalizada en tareas aisladas	Transformativa y experiencial
Bancaria	Disposicional, competencial
Tecnocrática y orientada al mercado	Crítica, orientada hacia la justicia social, epistemológica y ecológica
Comunal y paternalista	Emancipadora, pensamiento ecológico, decolonial, <i>Bildung</i>

*Nota:* Elaboración propia

Sin embargo, este planteamiento no puede reducirse al marco, por valioso que sea, de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Aunque reconocemos que la Agenda 2030 supone un avance en la articulación de metas globales, su

alcance puede resultar insuficiente si no se problematizan las causas estructurales de la desigualdad, el empobrecimiento y la dominación (Hidalgo et al., 2019). Como advierte Garcés (2019), existe el riesgo de que bajo el lenguaje de la sostenibilidad se reproduzca un “conocimiento destilado”, limpio, envasado y listo para su consumo, que no incomoda ni interroga las raíces de la injusticia.

En este sentido, la propuesta que orienta nuestra revisión curricular se acerca a lo que João Paraskeva (2016, 2020) denomina Teoría Curricular Itinerante (TCI). Frente a una teoría del currículum burocratizada, eurocéntrica y anclada en lenguajes y formatos estandarizados, la TCI plantea desterritorializar los marcos de referencia, privilegiar la diferencia, la apertura epistemológica y el diálogo entre saberes diversos. No se trata únicamente de añadir nuevos contenidos, sino de subvertir las estructuras que deciden qué conocimientos son legítimos y cuáles quedan fuera.

Esta mirada itinerante cuestiona la “lengua oficial” del currículum, aquella que impone categorías, objetivos y estándares como si fueran universales, invisibilizando otras epistemologías y modos de conocimiento. Implica, siguiendo a Deleuze y Guattari (1987), pensar la formación como un campo de devenires múltiples, donde la planificación no excluye la espontaneidad y el encuentro con lo imprevisible. Supone también, como señala Sousa Santos, una ecología de saberes que confronte la monocultura del conocimiento científico moderno, integrando saberes situados, comunitarios e indígenas, sin idealizarlos ni encerrarlos en esencialismos.

Desde esta perspectiva, el currículum del Grado de Educación Social que proponemos no es un mapa cerrado, sino un territorio en constante movimiento, abierto a las tensiones entre global y local, entre hegemonía y resistencia, entre los marcos institucionales y las prácticas emergentes. Se trata, en última instancia, de un compromiso con la justicia social y cognitiva, que asume que la educación universitaria puede y debe contribuir a crear mundos más habitables para todas las personas y seres vivos.

### **De la teoría a la práctica: concreción de los marcos epistemológicos en el diseño curricular**

La traducción de estos presupuestos y marcos teóricos al diseño efectivo del plan de estudios del Grado en Educación Social supuso un ejercicio de coherencia y, al mismo tiempo, de negociación constante. La apuesta por un currículum como praxis y por una perspectiva itinerante y desterritorializada implicó repensar no solo los contenidos, sino también las formas de organización, las metodologías y los espacios de aprendizaje.

En primer lugar, se revisaron las asignaturas y módulos existentes para detectar la fragmentación disciplinar que dificultaba una comprensión integral de la realidad social. La reorganización del plan buscó que los saberes no quedaran encapsulados en compartimentos estancos, sino que se articularan en torno a ejes temáticos y problemas socioeducativos. Esto permitió, por ejemplo, que el estudio de las migraciones, el cambio climático o la violencia estructural no se abordara únicamente desde una perspectiva teórica, sino integrando enfoques pedagógicos, psicológicos, sociológicos y antropológicos en un mismo espacio formativo.

En segundo lugar, se incorporaron metodologías activas que privilegiaran la experiencia directa y la reflexión crítica sobre la práctica (Schön, 1987). El aprendizaje basado en proyectos comunitarios, la investigación-acción participativa y los seminarios de análisis de casos reales se convirtieron en elementos estructurantes del currículum. Estas estrategias no solo buscaban desarrollar competencias profesionales, sino también fomentar la capacidad de cuestionar y transformar las realidades de desigualdad y exclusión.

Asimismo, se diseñaron mecanismos para que los Trabajos Fin de Grado y las prácticas curriculares no fueran meros requisitos formales, sino procesos vinculados a necesidades concretas del territorio. La colaboración con entidades sociales, colectivos comunitarios y administraciones públicas permitió que el alumnado trabajara en contextos reales, enfrentándose a problemas complejos que requerían soluciones creativas y colectivas.

El plan también introdujo espacios de formación transversal en derechos humanos, equidad de género, interculturalidad y sostenibilidad, entendidos no como asignaturas aisladas, sino como perspectivas que debían impregnar todo el currículum. Un ejemplo concreto de esta transversalidad es la articulación del eje de Equidad de Género y Sostenibilidad a través de seminarios conjuntos con

la unidad de igualdad de la universidad y con algunos equipos de investigación que trabajan en esta línea. En lugar de tratar estos temas de forma teórica, se invita al alumnado a participar en procesos de Investigación-Acción en los barrios, donde analizan cómo el urbanismo o la falta de recursos comunitarios afecta de manera diferenciada a las mujeres, integrando así la ética del cuidado con el análisis crítico de la realidad situada. Esta transversalidad exige un trabajo coordinado entre el profesorado para identificar y potenciar las conexiones entre las diferentes asignaturas y proyectos.

Por último, se propuso un sistema de evaluación que superara la lógica exclusivamente calificadora y que integrara la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación formativa como herramientas para promover la autonomía, la responsabilidad compartida y el pensamiento crítico. Este cambio no estuvo exento de tensiones, ya que implicaba cuestionar hábitos arraigados y marcos institucionales rígidos.

En conjunto, estas decisiones respondieron a una idea central: que el currículum debía ser, al mismo tiempo, un instrumento para leer el mundo y una herramienta para transformarlo. Tal como plantea la Teoría Curricular Itinerante, el desafío no es solo ampliar el repertorio de saberes, sino reconfigurar las relaciones entre conocimiento, poder y práctica, abriendo espacios para que las voces y experiencias marginadas ocupen un lugar central en la formación universitaria.

Actualmente, el proyecto se encuentra en una fase de revisión técnica para la presentación de la propuesta formal ante la agencia de evaluación de la calidad. No obstante, de manera paralela a este proceso administrativo, se acordó la puesta en marcha de una experiencia piloto durante el curso 2025-2026. Esta iniciativa nos permite monitorizar la implementación de los nuevos enfoques pedagógicos y ha generado una notable aceptación entre el alumnado; sirve además como un espacio de aprendizaje para el profesorado con las metodologías críticas itinerantes.

## **Conflictos, tensiones y resistencias**

La materialización de un currículum crítico, comunitario y desterritorializado no se desarrolló en un terreno neutro. Desde el inicio, el proceso estuvo atravesado por tensiones entre las aspiraciones transformadoras y las lógicas institucionales, burocráticas y culturales de la universidad.

Una primera tensión surgió en el propio seno de la comisión. Aunque el acuerdo inicial fue avanzar hacia una renovación profunda del plan de estudios, las interpretaciones sobre qué significaba exactamente esa “profundidad” no fueron homogéneas. Para algunos, bastaba con una actualización de contenidos y metodologías; para otros, era imprescindible reestructurar los fundamentos epistemológicos y romper con la organización disciplinar tradicional. Esta diferencia de enfoques derivó en debates prolongados sobre la amplitud y el ritmo de los cambios.

A nivel institucional, las exigencias derivadas de la normativa de verificación y acreditación del título funcionaron como un marco de contención. La estructura modular, la carga lectiva por créditos, la tipología de asignaturas y los sistemas de evaluación oficiales imponen un lenguaje y unos formatos que, en muchos casos, colisionan con la flexibilidad y apertura que exige un currículum como praxis. Este fue un ejemplo claro de lo que Paraskeva (2011) denomina la “lengua oficial del currículum”, que normaliza ciertos modos de pensar y presentar el conocimiento, invisibilizando otros.

También aparecieron resistencias derivadas de hábitos docentes consolidados. Cambiar hacia metodologías más participativas y procesos de evaluación formativa implicaba para el profesorado un esfuerzo adicional de coordinación, rediseño y formación. No todos estaban dispuestos o en condiciones de asumirlo, ya fuera por limitaciones de tiempo, sobrecarga laboral o escepticismo sobre la eficacia de estas propuestas. En este punto, la “buena voluntad” inicial se vio atravesada por las tensiones cotidianas del trabajo universitario.

La falta de incorporación directa de agentes externos, Colegio Profesional, empleadores, egresados, alumnado, en la comisión también tuvo un efecto. Si bien estaba previsto incluirlos en una segunda fase, su ausencia inicial dificultó contrastar el diseño con las necesidades reales del campo profesional y social, limitando así su alcance transformador. Esto dejó un espacio abierto a la crítica:

el riesgo de que, aun con un fuerte compromiso social, la propuesta mantuviera un sesgo académico que limitara su pertinencia práctica. Como señalan Rodríguez-Izquierdo, Díaz-Jiménez e Iáñez-Domínguez (2022), el papel de los actores sociales es clave para la construcción de universidades verdaderamente comprometidas con la diversidad, pues su participación amplía las perspectivas, democratiza la toma de decisiones y conecta la institución con su entorno social.

A esto se suman los desafíos propios de implementar un giro curricular que va más allá de la innovación educativa para adentrarse en la innovación curricular comprometida con las pedagogías críticas y transformadoras. Ello implica un cambio cultural y estructural profundo que, si bien conlleva beneficios significativos en términos de motivación del alumnado, desarrollo de competencias y conexión con la realidad social, exige repensar elementos clave del diseño curricular. Supone, por ejemplo, organizar bloques temáticos en torno a grandes retos sociales, desarrollar proyectos anuales o semestrales con impacto comunitario, fomentar la colaboración interdepartamental, redefinir el papel del profesorado como mediador y facilitador, adoptar sistemas de evaluación auténtica y establecer alianzas estratégicas con el territorio para que las prácticas y los trabajos fin de grado respondan a necesidades reales.

Sin embargo, es preciso subrayar que modificar políticas y prácticas puede ser más sencillo que transformar la cultura institucional, pues esta está profundamente enraizada en estructuras ideológicas y de poder. El avance hacia una universidad comprometida se ve obstaculizado por discursos que, bajo la apariencia de trabajar en esa dirección, en realidad sostienen el statu quo. Estos discursos se refugian en innovaciones metodológicas superficiales que no cuestionan los fines ni la arquitectura epistemológica del currículum, evitando así un cambio profundo y manteniendo las lógicas de reproducción vigentes.

Por otra parte, emergió una tensión de escala. El enfoque adoptado aspiraba a articular lo local y lo global, reconociendo que las problemáticas que afectan a las comunidades del entorno están atravesadas por dinámicas transnacionales como la migración, el cambio climático o las desigualdades de género. Sin embargo, en la práctica, no siempre resultaba sencillo mantener ese equilibrio: el trabajo con el territorio exigía un conocimiento profundo de sus particularidades, mientras que el marco de referencia itinerante exigía abrirse a

epistemologías y experiencias más allá de las fronteras geográficas e institucionales.

En este contexto, las resistencias no deben leerse únicamente como obstáculos, sino también como oportunidades pedagógicas. La fricción entre innovación y tradición, entre regulación y creatividad, entre lo posible y lo deseable, permitió que la comisión reflexionara continuamente sobre sus propios límites y contradicciones. Tal como recuerda la Teoría Curricular Itinerante, el conflicto no es un accidente que evitar, sino un terreno fértil para repensar los vínculos entre conocimiento, poder y acción social.

### **Impacto y proyección**

A pesar de las tensiones y resistencias, la experiencia de rediseño del Grado en Educación Social en la UPO ha generado transformaciones tangibles, tanto en la dinámica interna del programa como en la experiencia formativa del alumnado.

En el plano de la formación, se observa un cambio progresivo en el tipo de competencias y disposiciones que desarrollan las y los estudiantes. El énfasis en la práctica situada y en la reflexión crítica ha favorecido la construcción de perfiles profesionales más conscientes de su papel como agentes de transformación social. Los Trabajos Fin de Grado y las prácticas externas se han convertido en espacios donde el conocimiento académico dialoga con saberes comunitarios y con problemáticas reales, generando productos y procesos útiles para las organizaciones implicadas.

Se ha fortalecido también la conciencia sobre la importancia de la dimensión comunitaria del plan de estudios. Las colaboraciones iniciadas con asociaciones, colectivos y servicios públicos han permitido que el aprendizaje se nutra de la realidad del territorio y que la universidad devuelva valor a esas comunidades. Esto se alinea con lo que Rodríguez-Izquierdo (2025) plantea al analizar la responsabilidad social universitaria: escuchar y comprender las percepciones de los actores externos es esencial para orientar la acción institucional hacia un impacto social real y sostenido.

En el ámbito docente, aunque persisten diferencias de enfoque, el trabajo coordinado que exige la transversalidad temática ha propiciado nuevas formas de colaboración entre profesorado de distintas áreas. Esto ha favorecido la creación de redes internas y el intercambio de metodologías, así como una mayor sensibilidad hacia la incorporación de perspectivas de género, interculturalidad y sostenibilidad en todas las asignaturas.

La proyección de esta experiencia va más allá de la UPO. El proceso ha despertado interés en otras universidades y las redes de Educación Social, que han mostrado disposición para conocer y debatir el modelo. Este diálogo abre la posibilidad de generar comunidades académicas más amplias que compartan marcos críticos y metodologías transformadoras, articulando alianzas que superen las fronteras institucionales y territoriales.

Mirando hacia el futuro, el reto es doble. Por un lado, consolidar los cambios introducidos para evitar que se diluyan ante las presiones institucionales o coyunturales. Por otro lado, ampliar la participación de todos los agentes implicados, incluidos el alumnado, los egresados y el Colegio Profesional, para que el currículum siga siendo un proyecto colectivo y abierto. Mantener viva la dimensión itinerante y desterritorializada implica estar dispuestos a cuestionar permanentemente lo ya logrado, adaptando la propuesta a contextos cambiantes sin renunciar a los principios de justicia social y cognitiva que la inspiran.

En este sentido, la experiencia demuestra que la universidad, aun siendo un espacio atravesado por contradicciones, puede constituirse en un lugar de encuentro entre saberes, intereses y actores diversos, capaz de imaginar y ensayar otros modos de formar y de intervenir en el mundo. Tal como plantea Paraskeva (2011), la transformación curricular no es un acto puntual, sino un proceso en movimiento, siempre inacabado, que requiere del coraje de seguir itinerando incluso cuando el camino se torna incierto.

## **Conclusiones**

El proceso de revisión del plan de estudios del Grado en Educación Social en la UPO ha sido, más que una reforma académica, un ejercicio de reflexión colectiva sobre el sentido y el alcance de la formación universitaria en un

momento histórico atravesado por crisis múltiples: sociales, económicas, ambientales y culturales.

La experiencia confirma que repensar el currículum desde la epistemología crítica y desde enfoques como la praxis de Grundy o la Teoría Curricular Itinerante de Paraskeva implica moverse en un terreno donde la pedagogía se entrelaza inevitablemente con la política. Cada decisión curricular, desde la selección de contenidos hasta la organización de las prácticas, no solo configura un itinerario formativo, sino que expresa una posición frente a qué saberes son legítimos, qué voces se escuchan y qué futuros se consideran posibles.

El camino recorrido muestra que la universidad, aun atravesada por inercias burocráticas, marcos normativos rígidos y resistencias internas, puede abrir grietas para imaginar y ensayar otras formas de enseñar y aprender. Sin embargo, también deja claro que es más sencillo cambiar políticas y procedimientos que transformar la cultura institucional. Esta última está profundamente enraizada en estructuras ideológicas y de poder, y su modificación exige tiempo, perseverancia y voluntad de afrontar conflictos.

La tensión entre utopía y realidad, presente desde los primeros debates de la comisión, sigue siendo un motor y un desafío. La utopía, como horizonte que orienta la acción, nos permite no conformarnos con lo dado y proyectar un modelo de formación capaz de contribuir a la justicia social y cognitiva. La realidad, con sus límites y contradicciones, nos recuerda que cada avance se negocia, se disputa y se sostiene en contextos concretos, donde el cambio es siempre parcial e inacabado.

Más que un producto cerrado, este currículum se concibe como un proceso en movimiento, un territorio abierto que se construye en la interacción entre universidad, comunidad y mundo. La experiencia deja claro que la formación en Educación Social no puede limitarse a preparar para el ejercicio profesional, sino que debe invitar a comprender y transformar las condiciones que hacen necesarias las intervenciones socioeducativas.

En última instancia, el currículum no es un mero texto regulador, sino un espacio de lucha, creación y posicionamiento ético. Mantenerlo vivo requiere vigilancia crítica, compromiso con la diferencia y apertura al cambio permanente. Entre las demandas institucionales y las aspiraciones transformadoras, entre lo local y lo global, entre lo disciplinar y lo itinerante, se juega la posibilidad de construir una educación social comprometida, crítica y emancipadora. Tal como señala bell hooks (2021), enseñar es un acto de transgresión y una práctica de libertad: asumirlo implica abrazar la incomodidad y el desafío como condiciones necesarias para abrir caminos hacia la justicia social y cognitiva. Esa es la travesía que hemos iniciado, y el reto ahora es sostenerla y ampliarla, con la certeza de que no tiene un punto final, aunque sí tiene un sentido: contribuir activamente a un mundo más justo y habitable.

---

## REFERENCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **A Thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **Epistemologies from the South**. Boulder: Paradigm, 2014.

DÍEZ, Enrique. **Pedagogía antifascista**. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia. Madrid: Octaedro, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1974.

FREIRE, Paulo. **¿Extensión o comunicación?** La concientización en el medio rural. Madrid: Siglo Veintiuno, 1993.

Grundy, Shirley. **Producto o praxis del currículum**. Madrid: Morata, 1998.

HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza**. Madrid: Catedra Edizioak, 1995.

HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA-ÁLVAREZ, Santiago, CUBILLO-GUEVARA, Ana Patricia; MEDINA-CARRANCO, Nancy. Los Objetivos del Buen Vivir. Una propuesta alternativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. **Iberoamerican Journal of Development Studies**, 8(1), (pp. 6-57), 2019.

HOOKS, Bell. **Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad**. Madrid: Capitán Swing, 2021.

GARCÉS, Marina. **Humanidades en acción**. Barcelona: Rayo Verde, 2019.

PARASKEVA, João. **Conflicts in curriculum theory**. Challenging hegemonic epistemologies. Nueva York: Palgrave, 2011.

PARASKEVA, João. **Curriculum epistemicides**: Towards and alternative thinking of alternatives. Nueva York: Routledge, 2016.

PARASKEVA, João. **Curriculum and the generation of utopia**: Interrogating the current state of critical curriculum theory. Nueva York: Routledge, 2020.

RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, Rosa M., DÍAZ-JIMÉNEZ, Rosa; IÁÑEZ-DOMÍNGUEZ, Antonio. El papel de los actores sociales para la construcción de universidades comprometidas con la diversidad. En: José Luís ÁLVAREZ-CASTILLO; María GARCÍA-CANO (Eds.), **Diversidad e inclusión en la universidad**: la vía de la institucionalización. Madrid: Narcea, 2022 (pp. 109-120).

RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, Rosa M. University social responsibility: Unravelling the perceptions of external stakeholders. **Higher Education Quarterly**, 79, 3, e70035, 2025.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos**: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1987.

---

Submissão em: 29 ago. 2025.

Aceite em: 21abr. 2026.

---

---

<sup>1</sup> **Rosa M. Rodríguez-Izquierdo** - Universidad Pablo de Olavide–UPO - Sevilla (Spain)

Profesora titular de Educación en la UPO. Doctorado en Educación y Sociedad (Universidad de Sevilla). Pedagoga social Ha sido becaria Fulbright visitante en la Harvard Graduate School of Education y profesora visitante en Australia entre otras. Es investigadora del Real Colegio Complutense, en Harvard, desde 2005.

E-mail: [rmrodizq@upo.es](mailto:rmrodizq@upo.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9432-1280>

Link Currículo <https://investiga.upo.es/investigadores/159515/detalle>