Horizonte Académico
Revista Multidisciplinaria
Recibido:09/08/2025 Aprobado:16/09/2025

DOI: https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n3.207

Percepciones sobre el saber pedagógico y las prácticas sociocríticas en Psicopedagogía (UNL): deconstrucción de los fundamentos epistémicos e ideológicos desde voces docentes y estudiantiles

Yoder Manuel Rivadeneira Díaz
yoder.rivadeneirea@unl.edu.ec
https://orcid.org/0000-0001-5973-4277
Universidad Nacional de Loja

RESUMEN

Este estudio se propuso deconstruir las percepciones de docentes y estudiantes sobre el saber pedagógico y las prácticas sociocríticas en la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Loja, con el fin de analizar su papel en la transformación de la práctica docente universitaria. La investigación adoptó un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico-hermenéutico, enmarcado en la perspectiva sociocrítica y dialéctica. La muestra estuvo conformada por 19 estudiantes y 9 docentes de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Loja. Se utilizaron entrevistas en profundidad, cuyos datos fueron analizados mediante la aplicación combinada de técnicas de análisis de narrativas y análisis crítico del discurso. Los resultados revelan la coexistencia de tres concepciones del saber pedagógico: técnico-instrumental, práctico-reflexivo y crítico-transformador. Se identificó una brecha significativa entre el discurso pedagógico crítico declarado y las prácticas evaluativas reales, brecha mediada por condicionantes estructurales institucionales. Frente a estas limitaciones, los actores educativos desarrollan estrategias de agencia caracterizadas como micro-resistencias pedagógicas y procesos de autoformación. Se concluye que la deconstrucción de estas percepciones genera tensiones epistemológicas que evidencian la incompatibilidad fundamental entre las políticas institucionales hegemónicas y la implementación genuina del enfoque sociocrítico, señalando la necesidad de transformaciones estructurales para una auténtica praxis transformadora.

Palabras clave: percepción, saber pedagógico, prácticas sociocríticas, fenomenología hermenéutica, educación superior, psicopedagogía

Perceptions on pedagogical knowledge and sociocritical practices in Psychopedagogy (UNL): deconstruction of the epistemic and ideological foundations from the voices of teachers and students

ABSTRACT

This study aimed to deconstruct the perceptions of teachers and students regarding pedagogical knowledge and sociocritical practices in the Psychopedagogy program at the National University of Loja, in order to analyze their role in transforming university teaching practice. The research adopted a qualitative approach with a phenomenological-hermeneutic design, framed within the sociocritical and dialectical perspective. The sample consisted of 19 students and 9 teachers from the Psychopedagogy program at the National University of Loja. In-depth interviews were conducted, and the data were analyzed using a combined application of narrative analysis and critical discourse analysis techniques. The results reveal the coexistence of three conceptions of pedagogical knowledge: technical-instrumental, practical-reflective, and critical-transformative. A significant gap was identified between the declared critical pedagogical discourse and the actual evaluative practices, a gap mediated by institutional structural constraints. In response to these limitations, educational actors develop agency strategies characterized as pedagogical micro-resistances and self-training processes. It is concluded that the deconstruction of these perceptions generates epistemological tensions that highlight the fundamental incompatibility between hegemonic institutional policies and the genuine implementation of the sociocritical approach, pointing to the need for structural transformations to achieve an authentic transformative praxis.

Keywords: perception, pedagogical knowledge, sociocritical practices, hermeneutic phenomenology, higher education, psychopedagogy

INTRODUCCIÓN

El saber pedagógico constituye la base epistemológica fundamental de la práctica docente en educación superior, particularmente en el campo de la formación psicopedagógica donde se espera el desarrollo de prácticas educativas transformadoras. Como señala Grundy (1998), existe frecuentemente una disociación crítica entre "el curriculum como producto y el curriculum como praxis" (p. 25), tensión que se manifiesta especialmente en contextos donde se predican enfoques innovadores, pero persisten prácticas tradicionales. Esta brecha entre el discurso educativo transformador y las prácticas reales constituye un problema central en la pedagogía universitaria contemporánea.

En el ámbito latinoamericano, la conceptualización del saber pedagógico ha experimentado una evolución significativa, transitando desde perspectivas técnico-instrumentales, centradas en la eficiencia metodológica, hacia enfoques críticos, reflexivos y decoloniales que interpelan los fines mismos de la educación. Autores como Freire (1970) sentaron las bases al entender la pedagogía no como un acto de depósito de conocimientos, sino como "práctica de la libertad", afirmando que "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (p. 79). Este legado fue enriquecido por contribuciones como la de Walsh (2012) y su perspectiva de la interculturalidad crítica, que exige "desaprender la colonialidad para construir conocimientos otros, desde y para la diversidad " (p. 34). No obstante, estos marcos teóricos enfrentan desafíos significativos en su implementación concreta en instituciones de educación superior, donde a menudo chocan con lógicas institucionales burocráticas, culturas académicas arraigadas y las presiones de un modelo de universidad crecientemente mercantilizado.

Precisamente, la educación universitaria contemporánea global se debate en lo que Barnett (2000) denomina "crisis del conocimiento", un escenario donde la donde la sobre - especialización técnica y la fragmentación disciplinar terminan por oscurecer los fines sociales, éticos y políticos de la educación. En este contexto de crisis, el saber pedagógico adquiere relevancia crucial como mediador entre la formación disciplinar especializada y el desarrollo integral de profesionales críticos y socialmente comprometidos. Sin embargo, como advierte Zambrano (2018) con particular claridad para nuestra

región, "la universidad latinoamericana vive una tensión permanente entre su mandato social transformador y las presiones homogenizadoras y eficientistas hacia la mercantilización del conocimiento" (p. 112).

Esta tensión no es solo teórica; ha sido identificada empíricamente por numerosos estudios. Estudios previos en contextos latinoamericanos han identificado tensiones significativas entre las concepciones pedagógicas declaradas por los docentes y sus prácticas reales en el aula. Carr y Kemmis (1986) señalan que "la teoría crítica en educación, para ser auténtica, debe traducirse en acción crítica" (p. 34), pero esta traducción enfrenta múltiples obstáculos estructurales e institucionales. En la misma línea, Bailey et al. (2017) identifican lo que ellos llaman “contradicciones fundamentales en la educación contemporánea”, donde se proclama retóricamente el desarrollo de habilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida y la autonomía del estudiante, mientras se impulsan e implementan diseños curriculares basados en competencias con énfasis en el rendimiento académico cuantificable y la eficacia administrativa, lo que conduce inevitablemente al fortalecimiento de mecanismos de control en la gestión educativa, con profundas y negativas repercusiones en el ejercicio real de la enseñanza y en la autonomía profesional del docente.

Frente a esta realidad, la pedagogía crítica-radical de la resistencia, como la conceptualiza Contreras (2019), señala que los grupos sociales y educativos oprimidos -incluidos docentes y estudiantes- no son meros receptáculos pasivos, sino que, poseen capacidad para resistir negociar y subvertir a los sectores y discursos dominantes (p. 88). Esta resistencia se manifiesta de manera soterrada o explícita en prácticas pedagógicas alternativas y en espacios de autonomía que las cuestionan estructuras hegemónicas. El caso de la formación en la carrera de Psicopedagogía resulta un campo de estudio particularmente revelador y pertinente, pues esta disciplina se encuentra constitutivamente en la intersección entre lo psicológico, lo pedagógico y lo social. Como afirma Rockwell (2009) con gran acierto, "el conocimiento pedagógico genuino no se aplica, sino que se construye y reconstruye continuamente en la práctica situada" (p. 45), lo que implica necesariamente considerar contextos específicos y escuchar las voces de los propios actores educativos. Para que la psicopedagogía realice

su potencial transformador, es imperativo que supere visiones clínico-individualistas reduccionistas y adopte de manera coherente enfoques socio-comunitarios críticos.

Si bien existe un amplio consenso teórico sobre la necesidad de los enfoques sociocríticos y una abundante literatura que describe las tensiones macroestructurales, son escasos los estudios que, desde una perspectiva crítica y deconstructiva, se adentran en la "caja negra" de las percepciones de los actores directos para exponer los mecanismos micro-políticos y los sustratos ideológicos que explican la persistencia de la brecha teoría-práctica. Santos (2018) lo formula con claridad: "se necesitan con urgencia más estudios cualitativos y etnográficos que exploren en profundidad cómo los educadores navegan subjetiva y prácticamente las contradicciones concretas entre los mandatos críticos del discurso pedagógico y las realidades institucionales restrictivas que enfrentan a diario" (p. 156). Este estudio busca llenar ese vacío.

Por ello, esta investigación doctoral se plantea como objetivo central deconstruir las percepciones de docentes y estudiantes sobre el saber pedagógico y las prácticas docentes sociocríticas en la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Loja. Para alcanzar este objetivo, la investigación se articula en torno a la siguiente pregunta de investigación, formulada explícitamente desde un marco crítico-deconstructivo:

"¿Cuáles son los supuestos epistémicos (qué entienden por conocimiento válido y legítimo), las tensiones ideológicas (qué valores y visiones de mundo entran en conflicto) y las estructuras de poder subyacentes (qué relaciones de autoridad y control se ejercen) que configuran y se manifiestan en las percepciones de docentes y estudiantes sobre el saber pedagógico y su relación con las prácticas docentes sociocríticas en la carrera de Psicopedagogía?"

El estudio adopta una perspectiva metodológica cualitativa y crítica que, en palabras de Kincheloe (2008), "no se conforma con describir la realidad educativa, sino que busca comprender las relaciones de poder, a menudo invisibilizadas, que configuran y constriñen las prácticas educativas" (p. 23). La relevancia de este trabajo radica en su potencial no solo para identificar tensiones, sino también para vislumbrar posibilidades de transformación real en la formación psicopedagógica, aportando evidencia

empírica situada sobre los desafíos y resistencias concretas de implementar enfoques sociocríticos en la educación superior ecuatoriana.

El contexto ecuatoriano, con sus reformas educativas de la última década y sus particulares desafíos socio-históricos, añade capas adicionales de complejidad y pertinencia a esta indagación. Como bien indica Ortiz (2020), "el proyecto de universidad crítica en Ecuador debe construirse desde las particularidades históricas y culturales de la región" (p. 78). Esta exigencia de una construcción situada hace indispensables investigaciones como la presente, que parten de y se nutren de las voces, experiencias y luchas cotidianas de los actores educativos locales, iluminando así el camino hacia una práctica docente universitaria auténticamente transformadora.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio adopta un enfoque cualitativo, por ser el más adecuado para comprender en profundidad la compleja relación entre los fundamentos del saber pedagógico y las prácticas sociocríticas desde la perspectiva de los actores involucrados. Este enfoque, alineado con el marco sociocrítico y dialéctico que orienta la investigación, permite explorar cómo los fundamentos pedagógicos se materializan (o no) en prácticas docentes concretas, valorando las narrativas de los participantes y promoviendo la reflexión crítica para la transformación de las prácticas educativas hacia un horizonte sociocrítico.

El estudio se configura bajo un diseño fenomenológico-hermenéutico, que permite comprender las experiencias vividas por los participantes en su contexto natural. Como señala Van Manen (1990), "la fenomenología hermenéutica busca revelar el significado de las experiencias vividas a través de la interpretación de las narrativas de los participantes" (p. 18). Este diseño resulta particularmente apropiado para deconstruir las percepciones sobre el saber pedagógico, pues permite captar tanto lo explícito como lo tácito en los discursos de docentes y estudiantes.

La investigación incluyó 24 estudiantes de los ciclos superiores de la carrera de Psicopedagogía y 9 docentes de la misma unidad académica. La selección de participantes se realizó mediante muestreo intencional por criterios, buscando maximizar la diversidad de perspectivas y experiencias. Todos los participantes dieron su consentimiento informado y se aseguró la confidencialidad mediante códigos de identificación.

Como técnicas de recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas individuales, realizadas entre enero de 2024 y marzo de 2025, con duración promedio de 60 minutos. Las entrevistas se audiograbaron y transcribieron literalmente. El guion de entrevista incluyó preguntas abiertas sobre: concepciones del saber pedagógico, experiencias con prácticas sociocríticas, percepciones sobre brechas teoría-práctica, y estrategias de implementación.

El análisis siguió un proceso en cuatro fases utilizando software MAXQDA para apoyo en codificación y categorización: 1) inmersión holística mediante lectura repetida de transcripciones; 2) codificación analítica temática; 3) interpretación crítica contextualizada; y, 4) triangulación metodológica para validación de hallazgos. El análisis incorporó técnicas de análisis de narrativas para identificar patrones discursivos y de análisis crítico del discurso para deconstruir relaciones de poder en prácticas educativas.

Se aseguró el rigor metodológico mediante triangulación de fuentes (docentes y estudiantes), análisis documental y validación participativa en grupos focales. El estudio siguió principios éticos de investigación cualitativa: consentimiento informado, confidencialidad, reciprocidad y beneficio para participantes. Se aseguró el anonimato mediante códigos de identificación (E1-19 para estudiantes, para docentes de acuerdo a su especialidad, ej: DIE-03, DOP-06).

RESULTADOS

El análisis categorial de las narrativas recogidas, estructurado en torno a los bloques temáticos centrales de la guía de entrevistas, devela un campo de tensiones entre el marco teórico declarativo, las condiciones institucionales y las prácticas concretas. Los resultados se organizan en cuatro dimensiones analíticas interconectadas.

Concepciones del saber pedagógico

En respuesta a las preguntas sobre la conceptualización del saber pedagógico, emergió un espectro de concepciones que refleja distintas posturas epistemológicas.

La concepción técnico-instrumental, definida desde una racionalidad técnica, se concibe como un corpus de procedimientos validados. Un docente la expresó como "el conjunto de métodos y estrategias validados científicamente para optimizar el aprendizaje, es el docente, quien guía un

proceso de enseñanza-aprendizaje" (DIE-03). Esta perspectiva es reforzada por otro docente, quien señala: “el saber cómo enseñar en el aula, cómo construir ese proceso de enseñanza en la actualidad, sobre todo con la nueva tecnología, conocer valores, conocer actitudes, prácticas pedagógicas actuales” (DOP-06). De igual manera, los estudiantes corroboran esta concepción al señalar que es “un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que integran conocimientos y fundamentos teóricos y epistemológicos que ayudan a orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (E8-02); que “sería la comprensión y los conocimientos que tienen los docentes para facilitar el aprendizaje de los estudiantes en el aula prácticamente” (E8-03); o “como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que tiene un profesor o un educador, un mentor de la educación. Todo esto ayuda a facilitar el aprendizaje del estudiante” (E4-09). Esta perspectiva, centrada en la eficacia, privilegia la dimensión procedimental sobre la crítica.

La concepción práctica-reflexiva amplía el foco, incorporando la experiencia situada y la contextualización del conocimiento. Un participante señaló que "va más allá de técnicas... es un saber experiencial que se construye en la reflexión sobre la práctica, considerando al estudiante y su realidad" (DD-08), criterio que comparte el docente DEP-05 al definir al saber pedagógico como "la articulación entre la práctica y la teoría". En el caso de los estudiantes, “es mucho más allá de sólo técnicas de enseñanza, sino que también es cómo puede una persona aprender y asimismo poderlo aplicar en diferentes contextos o así en su situación del día a día” (E7-04). Por su parte, otro estudiante entrevistado señaló: “es algo que pasa en constante evolución y que se construye con la teoría, pero siempre y cuando sea aplicada a la experiencia” (E5-16). Aquí, el saber se nutre de la autorreflexión y la adaptación, respondiendo a la inquietud por elementos prácticos y experienciales.

Finalmente, la concepción crítico-transformadora representa el horizonte declarativo del proyecto formativo. En esta visión, el saber pedagógico es intrínsecamente político. Como afirmó un docente, "es un instrumento de transformación social... lleva inherente una posición política sobre el mundo, cuestiona estructuras de poder y promueve una lectura crítica de la realidad" (DUE-09). En este mismo sentido, otro grupo de docentes introduce un matiz crucial al definir este saber no solo como un conjunto de conocimientos, sino como una "construcción reflexiva", un conocimiento orientado a un

"para qué", es decir, a responder a las necesidades del contexto (DIE-03-01 y DDC-07). Esta concepción sitúa el acto educativo en el ámbito de la ética y la ciudadanía crítica, fundamentando epistémicamente las prácticas sociocríticas. En el caso de los estudiantes, no se evidencian criterios claros o sostenidos sobre una concepción crítica del saber pedagógico.

Brecha epistémica entre teoría declarada y praxis evaluativa

Uno de los hallazgos más críticos que surge de indagar sobre los desafíos y las discrepancias es la identificación de una disociación significativa entre el marco teórico sociocrítico declarado y las prácticas de evaluación concretas. Los estudiantes denuncian una contradicción performativa que afecta directamente su proceso de formación: "Los docentes en teoría promueven el pensamiento crítico, pero el sistema de evaluación premia el conformismo y la reproducción memorística... nos exigen cuestionar, pero evalúan respuestas incuestionables" (E14); “se evalúan más los contenidos mediante pruebas que tienen un alto porcentaje con relación a los otros parámetros como los trabajos prácticos” (E8-02); y, aunque “los docentes fomentan el pensamiento crítico y la reflexión sobre la realidad educativa, en otros casos la enseñanza sigue un enfoque más tradicional y estructurado, si bien hay apertura para el debate y el análisis de problemáticas del aula, no siempre se genera un espacio suficiente para aplicar enfoques sociocríticos a la práctica” (E5-05). Esta observación apunta a una incoherencia que mina la credibilidad del discurso crítico.

Los docentes manifiestan estar conscientes de esta incongruencia, atribuyéndola a inercias y a la presión de estructuras rígidas como la normativa institucional. Un docente admitió: "Reconocemos una paradoja: predicamos el enfoque crítico pero nuestras evaluaciones, en muchos casos, siguen ancladas en lógicas tradicionales y conductistas, que responden a las directrices establecidas por las autoridades" (DDC-07). DUE-09 identifica contradicciones profundas, como un sistema de evaluación que, pese a hablar de participación, sigue privilegiando el examen escrito por sobre el debate y el análisis. Este reconocimiento evidencia un conflicto entre la intención pedagógica y la habituación a prácticas arraigadas, lo que constituye un desafío central para la aplicación del saber pedagógico.

Condicionantes estructurales e inercia institucional

Las narrativas identifican un entramado de barreras estructurales que constriñen sistemáticamente la implementación de una praxis sociocrítica. La carga administrativa emerge como factor de desprofesionalización. Un docente expuso: "La carga administrativa se sobrepone en la mayoría de casos al desarrollo académico, pese a que en el distributivo docente, está a la par, lo que no da tiempo disponible para la innovación, formación y reflexión pedagógica profunda. Dedicamos más horas a informes y llenar matrices que a la planificación didáctica o formación continua" (DUE-09). Esta burocratización desplaza el foco de la enseñanza reflexiva.

Los estudiantes complementan esta visión, señalando que "la infraestructura material y curricular no acompaña el discurso innovador: grupos sobrepoblados (37 estudiantes), aulas inadecuadas y currículo sobrecargado que fomenta superficialidad por encima de profundización crítica" (E6-15). Estas condiciones generan un entorno que, por diseño, dificulta la participación activa y la aplicación de enfoques críticos, limitando el impacto de las prácticas sociocríticas.

Agencia docente y estudiantil

Frente a este panorama de limitaciones, ambos actores despliegan estrategias de agencia y micro-resistencias que buscan fisurar las lógicas institucionales dominantes. Los docentes describen la implementación de micro-innovaciones pedagógicas: "A pesar de todo, implementamos algunas modificaciones en el aula para las clases, pequeñas mejoras que abren oportunidades para prácticas más dialógicas y sociocríticas" (DRP-04); “Darle al estudiante una herramienta o darle las herramientas necesarias para que vea de manera crítica las situaciones actuales y sociales, es darle a la sociedad profesionales el día de mañana formados para transformar la calidad de vida de todas las personas” (DEP-05). Estas acciones, aunque limitadas, representan un ejercicio de autonomía profesional del docente para superar desafíos educativos. Acciones que son corroboradas por los estudiantes, cuando mencionan que “los debates han estado relacionados a la asignatura y también a problemas de las realidades sociales que se viven en la actualidad lo ha incentivado mi participación activa y crítica en el aula frente a las problemáticas sociales” (E8-02).

Los estudiantes, por su lado, desarrollan estrategias de solidaridad académica autogestionadas. Como relató un estudiante: "generamos grupos de estudio y trabajo autónomos donde nos apoyamos mutuamente. Sin embargo, incluso en estos espacios, notamos que el debate libre y crítico genuino es una meta lejana, pues estamos en un ambiente lleno de personas conformistas y pasivas" (E8-11). Sin embargo, no todos los estudiantes utilizan estas estrategias; unos lo hacen de forma autónoma: “he superado estos desafíos, de manera autónoma, investigando por mi parte en fuentes externas y así mismo buscando la ayuda y aclaración de estas dudas con otros docentes que siempre están dispuestos a ayudar en aclarar ciertas dificultades que tengamos” (E5-05). Estas reflexiones indican que las inercias del modelo tradicional se internalizan, dificultando la plena materialización de prácticas sociocríticas incluso en espacios creados por los propios estudiantes.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio revelan tensiones fundamentales en la articulación del saber pedagógico y las prácticas sociocríticas que caracterizan la educación superior contemporánea, particularmente en contextos latinoamericanos.

La identificación de concepciones técnicas, prácticas y críticas del saber pedagógico refleja una pugna epistemológica fundamental en el campo educativo. Esta triangulación de perspectivas encarna la histórica dicotomía entre una racionalidad técnica, que concibe la educación como un "producto" curricular (Grundy, 1998), y una racionalidad crítica, que la entiende como "praxis" liberadora (Carr y Kemmis, 1986).

La concepción crítico-transformadora, declarada como horizonte ideal por los docentes, se alinea directamente con el proyecto de la Pedagogía del Oprimido (Freire, 1970), donde el acto educativo es un proceso de deconstrucción del mundo para transformarlo. Asimismo, encuentra eco en la "colonialidad del poder" (Quijano, 2000), ya que el saber pedagógico es visto como un instrumento para decolonizar los conocimientos y las subjetividades.

Sin embargo, la preeminencia discursiva -pero no práctica- del enfoque crítico-transformador evidencia lo que Barnett (2000) caracteriza como la "supercomplejidad" de la universidad

contemporánea: un mundo donde no existen marcos estables de conocimiento, sino una multiplicidad de visiones, a menudo contradictorias, que compiten por su primacía.

La brecha identificada entre el discurso crítico declarado y las prácticas evaluativas tradicionales constituye el hallazgo más significativo. Esta contradicción performativa, donde se predica el pensamiento crítico, pero se evalúa la reproducción memorística, opera como un currículum oculto (Huerta et al., 2023; López, 2022). Dicha dinámica socava la coherencia epistemológica del proyecto formativo, creando una brecha insalvable entre el discurso pedagógico (la teoría que se pregona) y la práctica evaluativa (lo que realmente se premia y castiga), lo que genera escepticismo y desconfianza hacia la institución educativa. Como señalan Carr y Kemmis (1986), esta disociación refleja la dificultad de traducir principios críticos en prácticas concretas dentro de estructuras institucionales que priorizan la eficiencia y el control, o que reproducen inercias hegemónicas como la evaluación mediante exámenes memorísticos.

Esta incoherencia epistemológica puede interpretarse a la luz de la teoría de la dependencia y la colonialidad (Walsh, 2012). Las estructuras universitarias, herederas de modelos eurocéntricos, perpetúan "epistemicidios" (Santos, 2018) al silenciar formas alternativas de conocer y evaluar. El sistema exige "pensamiento crítico" pero dentro de lógicas de medición y estandarización que son inherentemente coloniales. Esto genera lo que Guzmán (2022) identifica como una "esquizofrenia institucional" en las universidades latinoamericanas, atrapadas entre el mandato de innovación y el peso de unas estructuras que penalizan la desviación de la norma.

Las condiciones estructurales identificadas -sobrecarga administrativa, ratios elevadas y currículo sobrecargado- coinciden con los obstáculos para la implementación de pedagogías críticas en contextos latinoamericanos y operan como tecnologías de poder que desprofesionalizan el oficio docente. Al robar el tiempo para la reflexión, la innovación y la formación, la burocracia convierte al académico en un administrador de procesos, alejándolo de su vocación fundamental como intelectual transformador (Kincheloe, 2008). Esta observación se vincula con la crítica de Barnett (2000) a la universidad en la era de la supercomplejidad, donde la gestión del performance y la rendición de cuentas cuantitativas han suplantado, en muchos casos, la misión crítica de la institución. El

"distributivo docente" se convierte así en un mecanismo de control que impide la materialización de las pedagogías críticas, confirmando las tensiones señaladas por Bailey et al. (2017) entre las demandas de la sociedad del conocimiento y las estructuras arcaicas de la institución universitaria.

Como afirma Cabaluz-Ducasse (2016), “las pedagogías críticas latinoamericanas deben confrontar las estructuras hegemónicas que reducen el campo pedagógico a aspectos técnicos, instrumentales y simplistas” (p. 76), ya que estas lógicas han favorecido procesos de des-intelectualización y mecanización del trabajo pedagógico.

Frente a este panorama, las micro-resistencias y estrategias de agencia documentadas constituyen el aspecto más promisorio de los hallazgos. Estas prácticas, aunque limitadas, encarnan lo que Freire (1970) conceptualizó como "praxis liberadora" y representan esfuerzos concretos por materializar principios sociocríticos dentro de constricciones estructurales adversas.

Estas prácticas no son meros paliativos, sino que constituyen lo que Santos (2018) denomina "epistemologías del Sur": formas de saber y hacer que surgen desde los márges del sistema para confrontar las lógicas dominantes. Su carácter emergentista coincide con lo descrito por Walsh (2012) respecto a las estrategias de resistencia que surgen desde los márgenes de los sistemas educativos. Como señala Freire (1970), la liberación no es un evento, sino un proceso pedagógico constante y colectivo que se ejerce incluso en los contextos más opresivos. El hecho de que los estudiantes y docentes identifiquen limitaciones incluso en sus propios espacios de resistencia indica una conciencia crítica avanzada, un primer paso indispensable para cualquier cambio sustantivo.

CONCLUSIONES

El análisis de las narrativas de docentes y estudiantes de la carrera de Psicopedagogía permite concluir lo siguiente:

Primero, la deconstrucción de las percepciones sobre el saber pedagógico revela un campo de tensiones epistemológicas. No existe una concepción unívoca, sino un espectro que oscila entre un saber técnico-instrumental (entendido como un corpus de herramientas validadas), práctico-reflexivo (construido desde la experiencia situada) y crítico-transformador (concebido como un instrumento político). Esta última, aunque se reconoce como el ideal declarativo, compite en la práctica cotidiana

con lógicas más procedimentales, lo que evidencia la complejidad de operacionalizar un paradigma crítico en el quehacer docente concreto.

Segundo, la deconstrucción de la implementación de las prácticas sociocríticas desvela una contradicción fundamental: una brecha performativa entre la retórica de la crítica y la transformación, y un sistema de evaluación que, en la práctica, privilegia y premia la reproducción memorística y las respuestas incuestionables. Esta incoherencia actúa como un currículum oculto que transmite un mensaje contradictorio a los estudiantes, socavando la credibilidad del proyecto formativo y la coherencia epistémica de la carrera.

Tercero, esta disociación no es un fenómeno aleatorio, sino que está estructuralmente condicionada. La deconstrucción apunta a que la sobrecarga administrativa, los ratios elevados y un currículo sobrecargado operan como tecnologías de gestión que consumen el tiempo y la energía necesarios para la reflexión y la innovación. Estas condiciones materiales desincentivan las prácticas sociocríticas —que demandan una mayor dedicación— y refuerzan inercias tradicionales, más fáciles de ejecutar y evaluar burocráticamente.

Cuarto, pese a estas limitaciones estructurales, la deconstrucción de las narrativas identifica espacios de agencia y micro-resistencias. Tanto docentes (a través de micro-innovaciones en sus aulas) como estudiantes (mediante grupos de estudio autogestionados) despliegan tácticas para fisurar las lógicas dominantes. Estas prácticas emergentes, aunque limitadas en su alcance, son significativas pues encarnan la praxis liberadora que el discurso declarativo enuncia y representan la posibilidad concreta de cambio desde dentro del sistema.

Finalmente, se concluye que el principal desafío para la carrera de Psicopedagogía no es la falta de un discurso crítico, sino la materialización de una coherencia sustantiva entre ese discurso y sus prácticas nucleares, especialmente la evaluación. Superar esta brecha requiere trascender ajustes superficiales y abordar una transformación estructural que libere tiempo para la reflexión, revise los mecanismos de evaluación y legitime pedagógicamente, ante estudiantes y docentes, el valor de una práctica sociocrítica auténtica. Futuras investigaciones podrían profundizar en el diseño y evaluación de

modelos evaluativos alternativos alineados con el paradigma crítico en contextos de alta presión burocrática.

Las micro-resistencias documentadas, lejos de ser anecdóticas, constituyen las "epistemologías del Sur" (Santos, 2018) sobre las cuales debe construirse la transformación. Por ello, se recomienda institucionalizar y visibilizar estas prácticas como un primer paso estratégico para generar una coherencia sustantiva, tal como propone la pedagogía de la resistencia (Contreras, 2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bailey, J., Rodríguez, M. G., Flores, M., & González, P. E. (2017). Contradicciones y propuestas para la educación en la sociedad del conocimiento. Sophia, 13(2), 30-39.

Barnett, R. (2000). Realizing the university in an age of supercomplexity. Open University Press.

Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. Educación y Educadores, 19(1), 67-88

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Becoming critical: Education, knowledge and action research. Falmer Press.

Contreras, D. (2019). El enfoque socio crítico en la educación. Dialéctica. Revista de Investigación Educativa.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Continuum.

Huerta Jiménez, C. S., Rojas Rodríguez, R., & Cortés Aburto, O. (2023). El Currículo Oculto en la Educación Superior y sus Efectos Negativos: Un Estudio Analítico-Descriptivo. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(5), 9117-9129. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8481

Grundy, S. (1998). Producto o praxis del currículo. Morata.

Guzmán-Valenzuela, C. (2022). Trastocando las lógicas del hogar: Hacia una crítica decolonial de la universidad en América Latina. Globalización, Sociedades y Educación, 20(4), 476-489. https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2051589

Kincheloe, J. L. (2008). Critical pedagogy primer. Peter Lang.

López, L. (2022). Prácticas evaluativas y curriculum oculto en educación superior. Educación y Sociedad.

Ortiz, P. (2020). Universidad y transformación social en Ecuador. Editorial IAEN.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (pp. 201-246). CLACSO.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.

Santos, B. de S. (2018). The end of the cognitive empire. Duke University Press.

Van Manen, M. (1990). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. State University of New York Press.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Abya-Yala.

Zambrano, G. (2018). Universidad y sociedad: Tensiones y posibilidades. Revista Andina de Educación.