

PEDAGOGÍA / TEORÍA DE LA EDUCACIÓN – CÁTEDRA I
Profesorado en Comunicación Social – FPyCS – UNLP –

Autoras:

Prof. Magalí Catino¹

Mg. Virginia Todone²

Aportes para pensar la Intervención pedagógica

Este trabajo se propone abordar la especificidad de la relación pedagógica a partir de un trabajo sobre la categoría de **intervención** como constitutiva de la Pedagogía en el marco de las condiciones y exigencias actuales que la educación le plantea. Recuperamos la afirmación de Philippe Meirieu en la entrevista que le realizó Alejandra Birgin, referida a que en estos tiempos en que la educación se encuentra frente a un proceso de democratización importante, la pedagogía se vuelve más necesaria. Agregamos que, en ese sentido, la pedagogía requiere de una revisión de sus principales categorías, de cómo se posiciona frente a la relación teoría-práctica, y de cómo y en qué sentido sus propuestas de intervención inciden en la tensión entre conservación y transformación de lo socio-cultural. Estas cuestiones serán abordadas desde los algunos interrogantes, desde los que los invitamos a reflexionar juntos.

➤ **¿Desde qué sentidos abordar la relación pedagógica?**

La relación pedagógica: diferentes ángulos de mirada.

La reflexión sobre la relación pedagógica, esto es, las formas en que se plantea el **vínculo pedagógico**, supone explicitar las diferentes maneras de entender al sujeto que aprende, al educador y al carácter de los saberes que se ponen en juego en la transmisión, supone además ubicar al hecho educativo en las coordenadas más amplias en las que cobra sentido (su relación con lo social y los fines a los que la educación aspira).

Distintas configuraciones de la relación pedagógica podrían plantearse haciendo un paralelismo con las relaciones entre educación y sociedad que referimos trabajos anteriores (Catino, M Todone, V 2020). Estas cuestiones abren como campo de reflexión imprescindible para la pedagogía, a las categorías de intervención y de formación, al asumir la **determinación** o la **sobredeterminación** del proceso educativo.

¹ Prof. Ciencias de la Educación. FAHCE-UNLP. Prof. Titular Regular Pedagogía/Teoría de la Educación. FPyCS.UNLP Directora de Evaluación y seguimiento Académico, SAA, Presidencia UNLP. Prof. Titular Seminario Comunicación y procesos socioculturales. Maestría en Ciencias Humanas y Sociales. UNQ.

² Prof. Ciencias de la Educación. FAHCE-UNLP. Mg. en Pedagogía FFyL-UNAM. Prof. Adjunta Cátedra de Teoría de la Educación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social -UNLP. Ayudante Diplomada, cátedras de Fundamentos de la Educación y Pedagogía I. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP

Así, a riesgo de ser esquemáticos, desde las dos lógicas mencionadas, la relación pedagógica podría entenderse de la siguiente manera:

Categorías	Determinación	Sobredeterminación
Educación	Es la transmisión de la cultura de las generaciones adultas a las jóvenes.	Es un proceso de transmisión /adquisición de la cultura, que debe entenderse en el campo de producción de significaciones.
Dimensión social	Puede variar históricamente de contenido pero no varían ni sus posiciones ni sus funciones.	Es abierta. Está histórica y políticamente constituida. Varían los contenidos, las posiciones y las funciones.
Dimensión cultural	El arbitrario cultural de la transmisión es una condensación cultural convertida en universal cultural abstracto.	El arbitrario cultural de la transmisión es una condensación cultural posible, entre otras, en las que irrumpen factores externos, que la desordenan, la cuestionan.
Transmisión	La transmisión es lineal, se plantea como una continuidad.	La transmisión reconoce las diferencias culturales, la discontinuidad entre una y otra cultura, susceptibles de ser articuladas creativamente.
Posición educador-educando	Es esencial, predefinida y fija, está determinada por la estructura social. Es inherente a los roles que ocupan los sujetos. No son posiciones intercambiables. Se oponen mutuamente.	Existen múltiples combinaciones posibles de las determinaciones (económicas, políticas, sociales y culturales) que actúan en la conformación de esas posicionalidades. Su naturaleza es histórico política y están discursivamente constituidas. Son roles intercambiables que se constituyen mutuamente, en relación.
Relación Pedagógica	Continuidad y linealidad. Educador y educando son términos oposicionales, fijos y cosificados.	El reconocimiento de la humanidad, de las diferencias culturales, la discontinuidad, es susceptible de ser articulada creativamente. Entre educador y educando hay diferencias de posiciones, asimetría. Es móvil.
Educando	Es ignorante, pensado como un ser pasivo, prefigurado por la mirada del otro (tábula rasa, recipiente vacío).	Adquiere identidad alrededor de una "madeja de discursos educativos" que lo configuran de maneras diversas. Es activo, construye el conocimiento, lo pone en relación, lo significa.

PEDAGOGÍA / TEORÍA DE LA EDUCACIÓN – CÁTEDRA I
Profesorado en Comunicación Social – FPyCS – UNLP –

Formación	Fabricación del otro. Con acento en los procesos de conocimiento.	Nadie forma a nadie. Histórico política, ética, dialéctica. Subjetiva. Condición humana.
Educador	Es el poseedor del saber. Es garante de la reproducción/conservación. Sobrepone la cultura válida al inculto.	Es el “otro”, término necesario de la relación pedagógica. Es el mediador entre el educando y lo que se transmite.
Intervención	Lineal. Imposición. Calculable, predefinida. Centralmente instrumental y metodológica.	Intención de influenciar de modificar la práctica. Incalculable.

Si a la relación pedagógica se la concibe como **cerrada**, como susceptible de ser predecible en sus actos y sus efectos, es porque las respuestas al qué enseñar, para qué, y a quién están dadas. Entonces asumimos que la realidad es así, que está determinada. De esta manera pasa a ser central la respuesta a **cómo** educar, al mismo tiempo que despojada de toda reflexión o análisis respecto de los sujetos, las condiciones socio / históricas, el tipo de conocimiento, y por ende la relación pedagógica. La intervención pedagógica se reduce así a una cuestión técnica y metodológica, para procurar las mejores formas de resolver las estrategias a adoptar, el orden o secuencialidad de la clase, etc.

Sin embargo, si a la relación pedagógica la concebimos como **abierta**, como campo de lo incalculable, en el que se dirimen los sentidos y las significaciones de aquello que se pone en juego en la transmisión, entonces es necesario desnaturalizar las preguntas (qué, para qué, a quién, cómo). La realidad es lo posible, está así, pero podría estar de otra manera, está sobredeterminada. La historia se construye desde los micro-espacios, no es algo que esté por fuera de los sujetos, por lo tanto, primero debemos preguntarnos por las finalidades de la educación y en función de ello por la validez social de aquello que se transmite. Luego estaremos en condiciones de pensar el cómo hacerlo. La educación constituye un acontecimiento de orden ético dentro del cual, como núcleo central se encuentra una relación, la relación pedagógica, que hace a la condición humana.

En este sentido recuperamos las palabras de Paulo Freire: *“Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto (...) significa reconocer que somos seres condicionados, pero no determinados. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, es problemático y no inexorable” (...)* *“Me gusta ser persona porque, inacabado, sé que*

soy un ser condicionado, pero, consciente del inacabamiento, sé que puedo superarlo. Ésta es la diferencia profunda entre el ser condicionado y el ser determinado”. (...) “Mi papel fundamental como educador es contribuir positivamente para que el educando vaya siendo el artífice de su formación con la ayuda necesaria del educador” (1996;20-21). Es entonces necesario comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo.

Intervención y formación: dos caras de un mismo proceso

Es pertinente ahora recuperar los dos sentidos (desarrollados por Nassif) que etimológicamente atraviesan a la educación y sus maneras de concebirla:

Educare: implica nutrir, alimentar, remite a la **acción** llevada a cabo sobre los sujetos por agentes externos. La acción puede tener como sinónimo **influencia** (Furlán y Pasillas, 1994) o lo que Buenfil Burgos (1983) retoma como **interpelación**. En este sentido, las influencias o interpelaciones pueden ser deliberadas o no, sin embargo, la **intervención** siempre es una acción deliberada. De allí la diferencia entre práctica educativa e intervención pedagógica. Volviendo a la etimología, esta dimensión del concepto refiere a la **heteroeducación**.

Ex-ducere: remite a sacar, **conducir** desde dentro hacia fuera las formas personales en que el sujeto se va constituyendo y configura su identidad. La expresión revela que ese **desarrollo** se produce en un proceso **reflexivo** de desenvolvimiento. Es lo que comúnmente se llama **autoeducación**. Aquí la práctica sobre la que se pone el acento es la **formación**.

Ahora bien, ¿es posible pensar la formación del sujeto sin ningún tipo de mediación que la provoque o la impulse? ¿Tiene alguna razón de ser la intervención pedagógica si no es suscitar un proceso de formación en el sujeto? ¿Podemos responder afirmativamente a estos interrogantes sin caer en esencialismos y sin subsumir o superponer un proceso al otro? ¿Por qué elegimos trabajar con las categorías de intervención y formación, y no de enseñanza y aprendizaje?

En la historia de la educación y de la pedagogía, puede verse que la palabra educación fue usada en ambos sentidos y con mayor énfasis en uno u otro, sin embargo, tal como afirma Nassif en su “Pedagogía General”, *“Ninguno de estos modos puede darse aislada y absolutamente, como si nada tuvieran que ver entre sí. Se complementan, se insertan uno en el otro, se sintetizan en la vida misma”* (1984;7). De esta manera, el abordaje de las categorías de intervención y formación serán trabajadas separadamente sólo a los fines analíticos.

➤ **¿Qué entendemos por Intervención Pedagógica?**

Desde su constitución como disciplina, la Pedagogía estuvo siempre ligada a la idea de intervención, definiéndose esta última como algo que *viene-entre*, lo que ocurre entre *la pauta dicha y la acción*. De esta manera, la intervención parecería tener un sentido deliberado (reforzada por el término "racional"), a la vez que queda abierta a aquello que se pone en juego en la acción educativa (creencias, actitudes y emociones, de referencia personal pero necesariamente también socio-cultural). La declinación de la idea de intervención, corrió paralela al estrechamiento de la propia Pedagogía. La preponderancia de las ciencias de la educación dentro de un paradigma empírico-analítico, condujo a la hegemonía de la explicación por sobre la normatividad, con lo cual la idea de intervención pierde fuerza en la producción de conocimiento pedagógico, dejando a los maestros y docentes (sujetos del *hacer* educativo) la preocupación por ello.

Con el inicio de las pedagogías críticas, en la década del setenta, se comienzan a problematizar las prácticas educativas en tanto prácticas político-sociales atravesadas por el poder, y comprometidas en la transformación social, constituyéndose así en prácticas contra-hegemónicas. La perspectiva crítica, con su prioridad en el análisis de la educación como problema sociopolítico y en la búsqueda de respuestas pedagógicas desde la peculiaridad propia del hecho educativo, reavivó su sentido intervencionista en un sentido complejo y multidimensional. Avanzó en los estudios acerca de las contradicciones sociales y prestó atención privilegiada a la formación del sujeto social en el sentido del desarrollo de su autoconciencia.

A propósito, Furlan y Pasillas (1994) reflexionan sobre las implicancias de "intervenir sobre la práctica": ¿Acaso la práctica no está ya intervenida a través de dispositivos de estructuración y vigilancia? ¿No se trata más bien de una intervención sobre la intervención? En este sentido es que los autores entienden lo pedagógico como un esfuerzo de racionalización de lo educativo que prevalece sobre otras prácticas instituidas. Y define al pedagogo siguiendo a Snyders como "incitador de la interrogación y como proveedor de criterios para la opción. Custodio del buen fin, y de la acción consciente en relación a ese fin, incitador del consenso" (Furlan, 1988; s.d.)

Analíticamente, también debemos tener en cuenta las diferencias entre la práctica y la intervención. Como plantea Silber, "la intervención es el intento de modificación de la práctica desde una acción consciente, de la que puede o no resultar modificada la práctica y, de serlo, no necesariamente en el sentido esperado" (2004;4).

¿Cómo intervenir?... o ¿Desde dónde?

Las formas y propósitos que la intervención pedagógica puede asumir son múltiples y tan variadas como posturas respecto a lo que se entienda como educar, sus alcances y sus fines, su relación con la conservación y transformación de un orden cultural y social, los sentidos que se construyan respecto a las posibilidades de la educación, y las concepciones en torno a los sujetos partícipes de la práctica pedagógica. Así, como hemos visto otros trabajos (Catino, M. Todone, V. 2020), la modernidad definió sus propias formas de intervención, reduciéndolas a la tarea de enseñar, lo cual exigía el manejo de ciertos contenidos y técnicas didácticas, con el fin de formar al ciudadano trabajador de los nacientes estados nacionales, bajo la premisa que se podía educar al niño cual se fabrica un Frankenstein. En este sentido también recuperamos el aporte fundamental de Freire, el cual fue la ruptura epistemológica no desde la crítica a la escuela, sino a la relación pedagógica entre educadores y educandos de una manera más general, es decir con categorías aplicables no solamente a los docentes y los alumnos escolares sino a todos los sujetos sociales vinculados por la educación.

A manera de ejemplos de posturas que plantean la intervención pedagógica podemos citar algunos autores y/o perspectivas, que la abordan desde diferentes ángulos de mirada:

➤ **Intervención pedagógica centrada en el vínculo o relación entre sujetos**

Para trabajar este punto retomaremos a Estanislao **Antelo** (2005), quien en "Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar", recupera la noción de intervención para analizar sus rasgos de incalculabilidad, desmesura, que se explica desde la no correspondencia entre las intenciones de la influencia que se ejerce sobre el otro, respecto del efecto final. Lo incalculable es el encuentro con el otro y sus efectos diversos, devenidos de la particularidad y libertad de ese otro para aceptar la propuesta, o en caso de hacerlo de atribuirle el sentido esperado, o simplemente de no sentirse interpelado. El otro puede ser indiferente (y suele pasar), es justo en ese derecho a la indiferencia en donde debemos buscar el valor agregado de la experiencia de educar, "ofertando más allá de la demanda", porque si trabajamos sólo con lo que el educando nos reclama o le interesa, corremos el riesgo de restringirlo en sus posibilidades y, según el autor, de hacer algo muy distinto a lo que la educación como práctica social nos reclama.

Por otro lado, se menciona que el vínculo educativo implica forzar el comportamiento del otro, dimensión generalmente ausente en las reflexiones pedagógicas. El vínculo pedagógico es una manera de meterse con el otro, entrometerse, para que se produzca algún tipo de transformación en él. *"Para que haya educación tiene que haber intencionalidad, apetito de vínculo y promesa de transformación del ser. No se puede reducir la experiencia educativa a la experiencia de aprender"* (Antelo,2005;177).

Algunos rasgos de la caracterización de la intervención pedagógica pueden ser rastreados en la lectura de las seis primeras alertas que Meirieu (1998) trabaja en su capítulo “A mitad de recorrido por una verdadera Revolución Copernicana en Pedagogía”.

➤ **Intervención pedagógica centrada en lo institucional**

Desde una perspectiva psico-institucional, Eduardo **Remedi** (2004) nos habla sobre la intervención pedagógica que intenta producir cambios en algún aspecto o nivel de los espacios y prácticas que tienen por fin formar a otros. Intervenir es, para el autor, interponerse al desarrollo de una acción que se viene desarrollando, es mediar en un territorio definido por formas de acción instituidas. La complejidad, cuando uno habla de intervención a nivel del sistema educativo o de las prácticas de intervención, aparece en el trabajo sobre prácticas que tienen el carácter central de ser prácticas prescriptivas. Partiendo de las dinámicas entre lo instituido y lo instituyente, profundiza sobre la necesidad de negociar significados, interpelar a los sujetos que habitan a una institución, portan sus mandatos, reproducen esquemas de pensamiento y acción, al mismo tiempo que se tensionan en la producción de nuevos rasgos.

Es interesante en su planteo la reciprocidad que marca, en tanto señala que aquél que interviene también es intervenido en la práctica, al ser interpelado en sus concepciones, valoraciones, juicios, etc. “El concepto de experiencia situada para nosotros es central, yo no hago intervención en la teoría, yo no hago intervención en el aire, no hago intervención en un escritorio, no puedo realizar intervención si no estoy metido en esa experiencia situada” (2004;5). De esta manera, se construye una mirada que pone en diálogo constante al que interviene con los sujetos que hacen a la institución y sus prácticas, y las formas de (re)construir significados en torno a las mismas, con el fin de poder construir repertorios comunes que permitan asumir compromisos mutuos.

➤ **Intervención pedagógica centrada en las funciones de la educación**

Otros dos autores, retomados por Silber (2008) en un trabajo en el que aborda particularmente la intervención docente, parten de identificar los efectos de crisis y desintegración que generan las políticas neoconservadoras y neoliberales desde contextos geográficos diferentes: Ángel Pérez Gómez (España) y Svi Shapiro (Estados Unidos)¹.

A partir de identificar los rasgos aparentemente contradictorios que poseen la educación para el mundo del trabajo en un esquema capitalista y la formación ciudadana en términos democráticos, **Pérez Gómez** plantea que la escuela debe

cumplir funciones de socialización y humanización, desarrollando y consolidando dos ejes de intervención: el desarrollo radical de la función compensatoria y la reconstrucción crítica del conocimiento y de la experiencia. Respecto a la primera, que pone el foco en las diferencias causadas por el sistema social y económico, considera que *“La escuela no puede anular tal discriminación, pero sí paliar sus efectos y desenmascarar el convencimiento de su carácter inevitable, si se propone una política radical para compensar las consecuencias individuales de la desigualdad social”* (1992;29), se plantea así al currículum como elemento que puede contribuir en esto. Así, *“La igualdad de oportunidades no es un objetivo al alcance de la escuela, pero paliar en parte los efectos de la desigualdad y preparar a cada individuo para luchar y defenderse en las mejores condiciones posibles en el escenario social, sí es el reto educativo de la escuela contemporánea”* (1992;30)

La reconstrucción crítica del conocimiento y de la experiencia apunta a trabajar con los estudiantes los principios de interpretación de la realidad, que guían su práctica cotidiana, reconstruyendo las percepciones, actitudes e intereses. A propósito, señala el autor que *“No quiere esto decir en modo alguno que el conocimiento, las actitudes o formas de actuación reconstruidos por el alumno/a en la escuela se encuentren libres de condicionamiento y contaminación; son el resultado, también condicionado, de los nuevos intercambios simbólicos y de las nuevas relaciones sociales. La diferencia estriba en que el alumno/a ha tenido la oportunidad de conocer los factores e influjos que condicionan su desarrollo, de contrastar diferentes propuestas y modos de pensar y hacer, de descentrar y ampliar su limitada esfera de experiencia y conocimiento y, enriquecido por el contraste y la reflexión, tomar opciones que sabe provisionales”* (1992;41). Es interesante vincular esto con las ideas de “intervención sobre la intervención” planteada por Furlan y Pasillas, así como con las ideas de condicionamientos múltiples y sobredeterminación desarrolladas por Freire y Buenfil Burgos, respectivamente.

Shapiro, desde una posición posmarxista y en base a los aportes de Chantal Mouffe y Ernesto Laclau, realiza un interesante análisis de problemas clave a los que se enfrentan individuos y sociedades dentro de los esquemas neoliberales. Partiendo de criticar la visión reduccionista de la educación (punto en contacto con el planteo de Buenfil Burgos), y apartándose de visiones tradicionales que atribuyen a la escuela el poder de configurar a la sociedad, afirma que *“Ningún agente social, simple o principal, tiene las claves de la reconstrucción educativa, sino que esa tarea de reconstrucción es un esfuerzo conjunto de una amplia variedad de movimientos y grupos que en modo alguno pueden ser entendidos como reducibles entre sí”* (1989;36) De esta manera, las relaciones complejas que logran construir una hegemonía en el campo de lo educativo, lo hacen a partir de la articulación entre diversos antagonismos, que implican a actores de diversos espacios, con diferentes posicionalidades.

A partir de la reestructuración de una estrategia que resulte contra-hegemónica y se enfrente a una racionalidad hegemónica que se define por ser individual-adaptativa, propone una pedagogía social- intervencionista que contiene las dos caras de una moneda: una analítica y contrastadora, y otra creadora, imaginativa y esperanzadora. Remarca como puntos principales de su propuesta democrática, los siguientes ítems: *“a) Preocupación por uno mismo y por la colectividad: una ciudadanía asertiva, que haga frente a la pérdida de poder, ampliamente compartido, de individuos y grupos. b) Continuación de la lucha por la igualdad: de derechos, de acceso, de oportunidades y de resultados. c) Desarrollo de las actitudes, los valores y las prácticas necesarios para lograr una comunidad (local, nacional o global) socialmente responsable”* (1989:45-46) Así, la elaboración de un currículum que refleje las intenciones contrahegemónicas y emancipadoras, que colabore no en la acumulación de conocimientos y técnicas, sino que pueda constituirse en un “proceso de alfabetización cultural crítica”.

➤ **Intervención pedagógica centrada en las otras educaciones (no escolares)**

Párrafo aparte merecen las propuestas esgrimidas desde el campo de la **Pedagogía Social**, y la aparición relativamente reciente de carreras universitarias que tienen por objeto la **Intervención Educativa** (Lic. en Intervención Educativa, Universidad Pedagógica Nacional, México). Referencias más detalladas exceden por mucho la exposición de este trabajo, simplemente apuntaremos que la *Pedagogía Social* encuentra su desarrollo con el agotamiento del modelo fundado por el sistema educativo moderno, en su articulación con la situación de vulneración de los derechos sociales, económicos y/o culturales que han afectado a la posición del sujeto en una red de relaciones, a veces muy seriamente (situaciones de precariedad social grave), pero no necesariamente (alcanza con que algunos de los derechos sociales sean vulnerados para que la pedagogía social encuentre un lugar posible de intervención). El objetivo de estas intervenciones es “la reinención de los vínculos, para poder construir posibilidades, plataformas, enganches, etc, para la inclusión. Y, en situaciones de extrema precariedad, poder tejer algún tipo de dispositivo donde el sujeto finalmente pueda asirse” (Núñez, en Sáez Carreras; 2003; 352).

La *Licenciatura en Intervención Educativa*, apuntaría a la formación de profesionales de la educación que puedan intervenir en situaciones educativas que trascienden o no el ámbito escolar. Esto abarca un amplio abanico de posibilidades que se definen por las problemáticas socio educativas específicas y el planteo de soluciones que pueden comprender otros ámbitos. Los temas y/o problemas de intervención se definen a partir de una demanda, atendiendo a la edad y condición social de los sujetos.

“La intervención se gesta a partir de la identificación de un problema, de una necesidad o de una demanda de apoyo, etc., siendo el diagnóstico una herramienta fundamental

para su detección, a partir del cual se deciden los alcances y se realiza el diseño de una estrategia de intervención viable y pertinente fundamentada en aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales que derivarán en el logro de las metas establecidas y la evaluación de los resultados del proceso que se concretan en un informe que da cuenta de la acción interventora (UPN, 2002:14, en Negrete, 2007;6). De esta manera, las áreas que se definen como posibles son diversas: salud, sexualidad, inclusión social, calidad de vida, medio ambiente, educación de jóvenes y adultos, entre otras. A propósito, Negrete señala cuatro aspectos que caracterizan a las intervenciones educativas: a) La extensión de la actividad educativa a otros espacios, no escolares; b) El diseño de diversos modos de abordar el quehacer educativo; c) La tarea de educar como medio para arribar a otro propósito, no como fin en sí mismo; y d) Los contenidos no están previstos e incluyen temas y problemas múltiples (2010;36-37).

Como puede observarse, el campo de posibilidades de intervención desde la Pedagogía comienza a mostrar su diversificación, más producto de las exigencias y/o necesidades sociales que la interpelan como campo, que desde su intención de salir de la "zona de confort" que implica pensarse en relación a las prácticas escolares.

Breves referencias finales, y una propuesta de reflexión

En este trabajo sobre la construcción del vínculo pedagógico y de las distintas perspectivas o ángulos de mirada sobre las que consideramos las dos categorías básicas de la Pedagogía: formación e intervención. El propósito fue ofrecer una mirada más focalizada y amplia sobre la intervención pedagógica, a partir de la cual ir construyendo un posicionamiento epistemológico que nos permita posicionarnos frente a nuestras prácticas.

Como en algún momento hemos mencionado, esta manera de entender a la Pedagogía se plantea desde un posicionamiento crítico frente a la educación y sus posibilidades de contribuir en la transformación de un orden social que se nos presenta por momentos abrumador, por otros desafiante, pero siempre bajo una complejidad de factores que hacen a la necesidad de un marco ordenador y orientador de nuestras intervenciones.

Bibliografía y materiales

- Antelo, E. (2005): "Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar", en: Dicker, G. y G. Frigerio (comps.) Educar: ese acto político. Buenos Aires, Del Estante.

- Bárcena, F. y Mèlich, Joan – Carles (2000) Introducción. En *La educación como acontecimiento ético*, Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Buenfil Burgos, R. N. (1992). “Introducción” y “Consideraciones finales”. En: El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación. [Tesis de Maestría DIE 12] Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, D.F., México.
- Catino, M Todone, V. (2020) Algunas notas sobre la sobredeterminación para pensar los procesos educativos <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/93727>
- ----- (2020) Aproximaciones epistemológicas al campo pedagógico y la educación <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/92761>
- ----- (2020) Imbricaciones entre los procesos educativos, sociales y culturales <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/92843>
- ----- (2020) Reflexiones pedagógicas para pensar las funciones de la educación y de la escuela <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/96887>
- Dicker, G. (2004) “Y el debate continúa: ¿por qué hablar de transmisión?” En Frigerio, G.; y Dicker, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Furlán, A. y Pasillas, M.A. (1994): “Investigación y campo pedagógico”, en *Revista Argentina de Educación*, Asoc. Grad. en Cs. de la Educ., nº 20.
- Larrosa J. (2005) “Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes”. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona, Serie Encuentros y Seminarios.
- Meirieu, Philippe (1998) “A mitad de recorrido por una verdadera „Revolución Copernicana“ en *Pedagogía Frankenstein educador*. Barcelona, Editorial Laertes.
- Nassif, R. (1982), *Teoría de la educación*, Madrid, Cincel-Kapelusz.
- ----- (1984). *Pedagogía General*. Bogotá, Cincel- Kapelusz.
- Negrete, T. (2010) “La intervención educativa. Un campo emergente en México”. *Revista de Educación y Desarrollo*, 13. Abril-junio de 2010. Disponible en:
http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/13/013_Negrete.pdf
- Pérez Gómez, A. (1998) "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia". En Pérez Gómez, A. y J. Gimeno Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Ediciones Morata.
- Remedi, E. (2004) “La Intervención educativa”. Conferencia presentada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención

Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles. México.

- Sáez Carreras, J. “Entrevista a la profesora Violeta Núñez”. En: *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria* Nº10, segunda época, diciembre de 2003, pp. 349-380. (disponible on line)
- Shapiro, S. (1989) “Educación y democracia: Estructuración de un discurso contra hegemónico del cambio educativo”. En *Revista de Educación*, Madrid, nº 291.
- Silber, J. (2008) “Nuevas significaciones de la intervención pedagógica en la formación docente. Consideraciones sobre criterios de intervención” Ponencia presentada en Congreso Metropolitano de Formación Docente. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y *Letras, UBA*.
- Todone, V., Catino, M. y Pierigh, P. (2015). “Procesos de formación en la construcción del lazo social: aportes para pensar las prácticas sociales como prácticas educativas”. En: *Revista Horizontes sociológicos*. Año 3, Nº 5, Enero-Junio 2015 ISSN 2346-8645.