

CAPÍTULO 5

Abordaje para repensar la intervención pedagógica

Magalí Catino y Virginia Todone

La propuesta es 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 sociocultural. Estas cuestiones serán abordadas desde algunos interrogantes, que nos permiten recorrer distintas aristas de análisis.

¿Desde qué sentidos se aborda 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; así como también 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 en capítulos anteriores. 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. 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, que nunca es unidireccional.
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.
Posición educador-educando	Es esencial, predefinida y fija, está determinada por la estructura social. Es inherente a los roles que ocupan lxs sujetxs. 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. Entre educador y educando hay diferencias de posiciones, asimetría. Es móvil.
Educando	Es ignorante, pensado como un ser pasivo, prefigurado por la mirada del otrx (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.
Formación	Fabricación del otrx. 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 “otrx”, 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 y de modificar la práctica. Incalculable en sus efectos.

Si a la relación pedagógica se la concibe como cerrada, 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 enseñar, como cuestión técnica y metodológica, para procurar las mejores formas de resolver las estrategias a adoptar, el orden o secuencialidad de la clase, etcétera.

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 sobre-determinada. La historia se construye desde los microespacios, no es algo que esté por fuera de lxs sujetxs; 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 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:

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” (1997, pp. 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 (1982) que etimológicamente atraviesan a la educación y sus maneras de concebirla:

- **Educare:** implica nutrir, alimentar, remite a la acción llevada a cabo sobre lxs sujetxs por agentes externos. La acción puede tener como sinónimo influencia (Furlán y Pasillas, 1994) o lo que Buenfil Burgos (1992) 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 se refiere a la heteroeducación (Nassif, 1982)
- **Ex-ducere:** remite a sacar, conducir desde dentro hacia fuera las formas personales en que el sujetx 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 (Nassif, 1982). 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* (1984) “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” (p. 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, definiendo 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, que finalmente se materializa en las categorías enseñanza y aprendizaje (como prácticas exclusivamente escolares). 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 docentes (sujetos del *hacer* educativo) la preocupación por ello en las resoluciones de carácter técnico-metodológico. Gana presencia en las formulaciones del campo un enfoque fuertemente vinculado a las teorías psicológicas sobre el aprendizaje y el énfasis en las cuestiones didácticas (generales y específicas por nivel educativo o por campos del conocimiento), conformando una alianza que suele encerrar a la cuestión pedagógica en el “cómo enseñar, qué contenidos, a qué sujetos”, mientras que la reflexión teórica y problematizadora de la práctica educativa en su complejidad parecía permanecer en un plano separado. Esto marcó una fuerte separación entre el “hacer educativo” y la “teoría pedagógica”. Esto se refleja en el orden nominal, que también es de carácter epistemológico, cuando por ejemplo comienza a reemplazarse dentro de los planes de estudio la denominación “pedagogía” por “teoría de la educación”, con desplazamientos en el campo teórico al sustento en la sociología de la educación.

Con el inicio de las pedagogías críticas, en la década de 1970, y también con la emergencia de la didáctica crítica, 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 contrahegemónicas. 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, Furlán 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 definen al pedagogo, siguiendo a Snyders, como “incitador de la interrogación y como aprovisionador de criterios para la opción. Custodio del buen fin, y de la acción consciente en relación a ese fin, incitador del consenso” (Furlán, 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, p. 4).

Entonces, ¿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 abordamos con anterioridad los sentidos que adquieren la educación y lo educativo cuando se recorta al dispositivo escolar moderno, también recuperamos el aporte fundamental de Freire, y la ruptura epistemológica que supone no desde la crítica a la escuela, sino a la relación pedagógica entre educadorxs y educandxs de una manera más general, es decir con categorías aplicables no solamente a los docentes y los estudiantes (sujetos 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 autorxs 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 otrx, respecto del efecto final. Lo incalculable es el encuentro con el otrx y sus efectos diversos, devenidos de la particularidad y libertad de ese otrx de no aceptar la propuesta, o en caso de hacerlo de atribuirle sentidos diferentes al esperado, o simplemente de no sentirse interpelado. El otrx 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” (Antelo, op.cit.) porque si trabajamos sólo con lo que el educandx nos reclama o le interesa, corremos el riesgo de restringirlx 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 otrx, dimensión generalmente ausente en las reflexiones pedagógicas. El vínculo pedagógico es una manera de meterse con el otrx, 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, p. 177).

Intervención pedagógica centrada en lo institucional

Desde una perspectiva psicoinstitucional, 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 otrxs. 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 hablamos de intervención a nivel institucional, aparece en el trabajo sobre prácticas que tienen el carácter central de ser prescriptivas. Partiendo de las dinámicas entre lo instituido y lo instituyente, profundiza sobre la necesidad de negociar significados, interpelar a lxs sujetxs que habitan 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 (p. 5).

De esta manera, se construye una mirada que pone en diálogo constante al que interviene con lxs sujetxs 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 configurar 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).

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 (1992) plantea que la escuela cumple efectivamente funciones de socialización (de carácter más adaptativo al orden social), y debería desplegar aquellas vinculadas a la humanización, planteando 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” (p. 29). Se plantea, así, al currículum como elemento que puede contribuir en ello.

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” (p. 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, problematizando sus 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 (p. 41).

Es interesante vincular esto con la idea de “intervención sobre la intervención” planteada por Furlan y Pasillas (1994) así como con las ideas de condicionamientos múltiples y sobredeterminación desarrolladas por Freire (1996) y Buenfil Burgos (1992) respectivamente, puesto que aportan a la complejización analítica que requiere la práctica educativa y sus efectos sobre los sujetos y las realidades.

Svi Shapiro (1989), 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 (p. 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 múltiples antagonismos, que implican a actores de diversos espacios, con diferentes posicionalidades.

A partir de la reestructuración de una estrategia que resulte contrahegemónica 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 (pp. 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” se torna de suma relevancia como parte de una instancia de intervención pedagógica con fines democráticos.

Intervención pedagógica centrada en los ámbitos

Se comprenden acá prácticas educativas incluidas en la educación popular, la educación social, y otras que se focalizan en diversos espacios sociales y educativos, generalmente por fuera de lo escolar, aunque puedan plantearse puentes y redes con estas instituciones, a fin de atender la problemática de una comunidad.

El campo de la Pedagogía Social, por ejemplo, encuentra su desarrollo en la imposibilidad o insuficiencia del modelo fundado por el sistema educativo moderno para atender situaciones y problemáticas socioeducativas que la escuela tradicional no comprende, y que se articulan 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, etcétera, para la inclusión. Y, en situaciones de extrema precariedad, poder tejer algún tipo de dispositivo donde el sujeto finalmente pueda asirse” (Núñez, 2003, p. 352).

Este y otros enfoques sobre la intervención abarcan un amplio abanico de posibilidades que se definen por problemáticas socioeducativas específicas y el planteo de abordajes 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 (Negrete, 2010, p. 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:

- La extensión de la actividad educativa a otros espacios, no escolares
- El diseño de diversos modos de abordar el quehacer educativo
- La tarea de educar como medio para arribar a otro propósito, no como fin en sí mismo
- Los contenidos no están previstos e incluyen temas y problemas múltiples (2010, pp. 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 abordaje sobre la construcción del vínculo pedagógico y de las distintas perspectivas o ángulos de mirada sobre la intervención pedagógica, el propósito fue ofrecer una mirada más focalizada y amplia sobre la misma, a partir de la cual ir construyendo un enfoque 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.

Referencias

- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En: Dicker, G. y Frigerio, G. (Comps.), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Buenfil Burgos, R. N. (1992). *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación* (Tesis de maestría). Recuperada del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Furlán, A. y Pasillas, M. Á. (1994). Investigación y campo pedagógico. *Revista Argentina de Educación, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*, (20).
- Furlán, A. (1988). *La formación del pedagogo. Las razones de la institución*. Ciudad de México: UNAM-UNESCO-ANUIES.
- Meirieu, P. (1998). *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). Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/13/013_Negrete.pdf
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Remedi, E. (28 de marzo al 2 de abril de 2004). La intervención educativa. *Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional*. Hotel Cibeles, México.
- Sáez Carreras, J. (diciembre, 2003). Entrevista a la profesora Violeta Núñez. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, (10).

Shapiro, S. (1989). Educación y democracia: Estructuración de un discurso contra hegemónico del cambio educativo. En *Revista de Educación*, (291).

Silber, J. (2008). Nuevas significaciones de la intervención pedagógica en la formación docente. Consideraciones sobre criterios de intervención. *Congreso Metropolitano de Formación Docente*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.