

GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

Curso 2021-2022

APORTES DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS CONTEMPORÁNEAS A LA EDUCACIÓN SOCIAL. UN ACERCAMIENTO TEÓRICO.

Autora: Paula Rosales Soler

Directora: Karmele Artetxe Sánchez

Codirector: Mikel Varela Pequeño

En Leioa, a 6 de junio de 2022

ÍNDICE

Introducción.....	3
1. Objetivos de la investigación.....	4
1.1. Objetivo general.....	4
1.2. Objetivos específicos.....	4
2. Marco teórico y conceptual.....	5
2.1. Características de la realidad actual.....	5
2.2. Pedagogía Crítica.....	8
2.3. Pedagogía Crítica y Educación Social.....	11
3. Marco Metodológico.....	14
4. Desarrollo del trabajo: Nuevos horizontes para la intervención socioeducativa.....	15
4.1. Corrientes contemporáneas de la Pedagogía Crítica.....	15
4.1.1 Pedagogía Crítica Postmoderna.....	16
4.1.2. Pedagogía Queer.....	18
4.1.3. Pedagogía Crip.....	21
4.1.4. Pedagogía Feminista Decolonial.....	23
4.2. Ideas clave para la Educación Social.....	24
5. Conclusiones.....	28
6. Referencias bibliográficas.....	30

APORTES DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS CONTEMPORÁNEAS A LA EDUCACIÓN SOCIAL: UN ACERCAMIENTO TEÓRICO.

Paula Rosales Soler

UPV/EHU

Tomando como referencia algunas de las pedagogías críticas contemporáneas orientadas a dar respuesta a las demandas y necesidades sociales surgidas por los cambios acontecidos en la postmodernidad o modernidad líquida, el presente trabajo de fin de grado tiene como objetivo principal la puesta en valor de las posibles aportaciones de esas pedagogías a la Educación Social, con el fin último de contribuir a una posible mejora de la acción profesional. Para ello, se ha recurrido a la metodología de la indagación sistemática, basada en la investigación bibliográfica. En el transcurso del trabajo se muestra la necesidad de crear nuevos contextos sociales más libres, igualitarios y democráticos, a los que la Educación Social puede contribuir desde el cuestionamiento problematizador y la proyección de acciones socioeducativas con perspectiva crítica.

Postmodernidad, Pedagogía Crítica Postmoderna, Pedagogía Queer, Pedagogía Crip, Pedagogía Feminista Decolonial.

Postmodernitatean edo modernitate likidoan gertatutako aldaketek sortutako gizarte-eskaerei eta -premiei erantzutera bideratutako pedagogia kritiko garaikideetako batzuk erreferentziatzat hartuta, gradu-amaierako lan honen helburu nagusia pedagogia horiek Gizarte Hezkuntzan egin ditzaketen ekarpenei balioa ematea da, lanbide-ekintza hobetzen laguntzeko. Horretarako, ikerketa sistematikoaren metodologiara jo da, ikerketa bibliografikoan oinarrituta. Lanean zehar, gizarte-testuinguru askeagoak, berdintasunezkoagoak eta demokratikoagoak sortzeko beharra erakusten da, eta gizarte-hezkuntzak testuinguru horiei lagundu diezaieke, azterketa problematizatzaileen bidez eta ikuspegi kritikoa duten gizarte- eta hezkuntza-ekintzak proiektatuz.

Postmodernitatea, Pedagogia Kritiko Postmodernoa, Pedagogia Queer, Pedagogia Crip, Pedagogia Feminista Dekoloniala.

Taking as a reference some of the contemporary critical pedagogies aimed at responding to the social demands and needs arising from the changes that have taken place in postmodernity or liquid modernity, the main objective of this end-of-degree dissertation is to highlight the possible contributions of these pedagogies to Social Education, with the ultimate aim of contributing to a possible improvement of professional action. To this end, we have resorted to the methodology of systematic enquiry, based on bibliographical research. In the course of the work, the need to create new, freer, more egalitarian, and democratic social contexts is shown, to which Social Education can contribute from the problematising questioning and the projection of socio-educational actions with a critical perspective.

Postmodernity, Postmodern Critical Pedagogy, Queer Pedagogy, Crip Pedagogy, Decolonial Feminist Pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge del interés por comprender y conocer los fundamentos teóricos sobre los que se desarrolla la actuación profesional socioeducativa, como son las pedagogías. Es por ello que se presenta una investigación de carácter bibliográfico de diversas corrientes pedagógicas críticas contemporáneas en relación con la acción y profesión socioeducativa, con el objetivo de poner en valor sus potencialidades y contribución a la práctica de la Educación Social.

El cambio de paradigma que ha impulsado la globalización ha supuesto ciertas modificaciones sociales, económicas, políticas, educativas y culturales que han generado inestabilidad y disolución de los regímenes racionales y objetivos precedentes. Estos cambios han desencadenado la desintegración social y el declive del Estado del Bienestar, lo que ha favorecido la creación de nuevas formas de exclusión, que se han sumado a las ya existentes. A su vez, estos cambios tienen una repercusión directa en la educación y, más concretamente, en la educación social, demandando la creación de nuevas herramientas conceptuales capaces de hacer frente a nuevos retos sociales. Esto exige la creación de nuevos imaginarios sociales, más libres, igualitarios y democráticos, para los que el estímulo del compromiso socioeducativo desde una posición ético-crítica es crucial.

Con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos, el trabajo ha sido estructurado en cuatro apartados. En primer lugar, se muestra el marco teórico, dividido a su vez en tres secciones. En la primera, se realiza una aproximación a la realidad actual en la que se desarrolla la acción socioeducativa; y a continuación, en las dos siguientes secciones, se aborda el significado general de la pedagogía crítica, mediante la exposición de los conceptos teóricos que la sustentan, así como su relación con la Educación Social. En segundo lugar, se plantea el marco metodológico, donde se muestran los elementos más destacados de la modalidad de indagación sistemática. En tercer lugar, se aborda el desarrollo del trabajo, donde se estudian las concepciones de las pedagogías críticas contemporáneas seleccionadas: la Pedagogía Crítica Postmoderna, la Pedagogía Queer, la Pedagogía Crip y la Pedagogía Feminista Decolonial; así como un apartado en el que se realiza una propuesta de ideas clave para la Educación Social. Por último, se despliegan las conclusiones obtenidas a lo largo del proceso de investigación.

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Objetivo general:

- *Realizar una revisión sistemática y un análisis bibliográfico de las posibles y potenciales aportaciones teóricas de las pedagogías críticas contemporáneas a la acción y profesión de la educación social, con la finalidad de poner en valor la valía de las propias pedagogías y contribuir a la mejora de la práctica de la educación social.*

Debido a la realidad actual, dominada por el neoliberalismo y caracterizada por la volatilidad y el cambio constante, tanto la pedagogía como la educación social tienen que tratar de ajustar sus prácticas a las demandas y necesidades sociales, para procurar dar respuestas lo más ajustadas a la sociedad. Para ello, las pedagogías críticas contemporáneas pueden ser instrumentos para matizar la visión en torno a la realidad de las profesionales socioeducativas¹.

1.2. Objetivos específicos

- *Conocer las claves socioculturales y politicoeconómicas básicas de la realidad contemporánea, en la que se desarrolla el ejercicio de la educación social.*

Conocer la realidad sobre la que se desarrolla la práctica profesional de la Educación Social resulta imprescindible cuando el objetivo consiste en la inclusión de nuevos elementos analíticos que contribuyan a problematizar y mejorar la propia práctica.

- *Establecer vínculos constructivos entre la Educación Social y la pedagogía crítica.*

Se torna imprescindible poner en evidencia los beneficios que las diversas corrientes de las pedagogías críticas contemporáneas pueden reportar a los desarrollos teórico-prácticos de la Educación Social.

- *Identificar, comprender y sintetizar los principios básicos sobre los que se articulan las principales corrientes de la pedagogía crítica contemporánea.*

Es preciso conocer los principios básicos de las corrientes pedagógicas críticas que pueden ser de gran utilidad para la configuración de las prácticas socioeducativas: pedagogía crítica postmoderna, queer, crip y feminista decolonial. Todas estas pedagogías buscan la decosntrucción de la normatividad, son herramientas para el cuestionamiento de

¹ A lo largo del trabajo, por el carácter del mismo, se considera vital el uso del género neutro; sin embargo, al no admitirse el uso de la “e” en la RAE, se ha optado por el femenino genérico (haciendo referencia a “las personas”) al estar esto recogido por el documento de la UPV/EHU y Pikara Magazine: *Guía rápida. Uso inclusivo del castellano* (Fernández Casete, 2018).

las estructuras sociales opresivas y buscan generar espacios para la construcción de identidades individuales y colectivas en igualdad.

- *Aportar y subrayar posibles directrices de mejora desde las pedagogías críticas en lo referente a lo que supone la acción socioeducativa.*

Se plantea el desarrollo de una educación social que abogue por no limitar únicamente sus funciones a los contextos en alza y que fomente el aspecto material y espiritual de la sociedad (Sarrate y Hernando, 2009), siendo función de la misma favorecer la (re)socialización ante los cambios acontecidos, la promoción de valores sociales emergentes, impulsar la conciencia crítica y las acciones desde una perspectiva crítica, en favor de la promoción del bienestar social, de la mejora de la calidad vital y la transformación social.

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1. Características de la realidad actual

Los acontecimientos de las últimas décadas, debido a la globalización, han traído consigo una inmersión de la sociedad en una marejada de cambios económicos, políticos, demográficos, educativos, culturales y sociales (Sarrate y Hernando, 2009; Giroux, 1996). Estos acontecimientos han causado la disolución e inestabilidad de valores, guías y estructuras, dando lugar a la realidad actual, denominada por el sociólogo Zygmunt Bauman como Modernidad Líquida (Bauman, 2007). La Modernidad Líquida se sitúa como categoría sociológica referida al concepto que se toma como metáfora de la fase moderna actual de la sociedad capitalista. La Modernidad Líquida sirve como figura del cambio y transitoriedad profunda de la desregularización y liberalización de los mercados, que tiene como consecuencia directa la precariedad de los vínculos y redes humanas de una sociedad individualista, con intereses meramente privatizadores y económicos que constituyen la doctrina de la globalización, que ha traído como afección y efecto colateral la desintegración social. Este estado de fluidez y levedad, con estructuras sistémicas inciertas e imprevisibles, así como el descuadre político vital, ha supuesto un cambio radical en la condición humana y el declive de la protección social lograda por el Estado del Bienestar, la cual exige considerar las concepciones y discursos narrativos antiguos (Bauman, 2000; Bauman, 2007; Giroux, 2013).

Desde otras posiciones, se habla de sociedades postmodernas, que hacen referencia al alejamiento de nociones cartesianas-newtonianas de racionalidad, objetivismo y verdad, que solo acarrearán orden, universalización y, consecuentemente, exclusión (Hayes, Steinberg y Tobin, 2011; Pastor y Ovejero, 2006). Estas sociedades se caracterizan por estar culturalmente sometidas a la presión hegemónica del neoliberalismo generalizado y de los medios de comunicación que colonizan los pensamientos y la cotidianidad, de una nueva transformación sistémica del capitalismo que la concibe como “una pauta cultural dominante de la lógica del capitalismo tardío” y que entiende la mercantilización del mundo como un proceso (Jameson, 1996, p. 80). A diferencia de la modernidad líquida, la postmodernidad consiste en una nueva periodización histórica, que, como tal, trae consigo una nueva construcción cultural donde se dan cambios culturales, políticos y económicos. Es un fenómeno que indica la ruptura con lo insatisfactorio y con la rigidez de la modernidad, suponiendo el fin de la ideología tradicional, de las clases sociales o de la socialdemocracia de la modernidad; rompiéndose así los enlaces de significantes y dándose la fragmentación de los sujetos, la cual deriva en alienación (Jameson, 1996). De forma que el postmodernismo requiere abandonar los regímenes de la verdad y objetividad, la creencia en un futuro y progreso perfectos, del triunfo de la razón o de la educación de la ciudadanía “como misión de la élite cultural para lograr la emancipación individual y colectiva” (Laudo, 2011, p. 48), para, en cambio, establecerse en la incomodidad de la ética y la política. Esta transformación de posición antidogmática y antiautoritaria de mayor grado de libertad conlleva consigo caos, incertidumbre e impredecibilidad (Pastor y Ovejero, 2006).

De la mano de las sociedades postmodernas, ahora en el terreno de los desarrollos teóricos, íntimamente ligado al nacimiento de posteriores propuestas pedagógicas, surge la corriente filosófica del postestructuralismo (Castellanos, 2009). Este también se aleja de la idea de que existe una verdad universal (Sands y Nuncio, 1997), afirmando que el conocimiento siempre es dependiente de los sistemas de poder. No renuncian a la concepción de la “estructura”, que establecen los estructuralistas, sino que rechazan las “estructuras sociales” como una construcción estable y determinante, y la comprenden desde una concepción abierta. A su vez, el postestructuralismo, considerando las estructuras de poder, enfatiza la pluralidad discursiva y significativa de la diferencia, como dice Althusser (1969, citado en Halls, 1985), en la unidad compleja; concibiendo así lo diferencial como la posibilidad de que diversos colectivos sociales tengan la capacidad de instaurar nuevas construcciones colectivas, así como de entender lo diferencial respecto a la naturaleza de los entes (Castellanos, 2009; Hall,

1985; Fox, 2014). Derrida (1976, citado en Fox, 2014) exponía que es importante identificar la imposibilidad de conocer de forma directa la realidad, ya que tener el conocimiento total supondría establecer la autoridad y dominación sobre las demás. De esta forma el postestructuralismo genera herramientas para analizar y criticar los sistemas de pensamiento, para erradicar así los privilegios desiguales existentes de las oposiciones binarias que fundamentan el sistema de pensamiento moderno.

En lo que a la realidad socio-político-económica actual se refiere, el contexto de neoliberalismo generalizado ha supuesto la decadencia del Estado Social y, por tanto, el aumento de desigualdad social, la erosión de libertades civiles y el debilitamiento de la confianza pública hacia las instituciones que definen la democracia, convirtiendo el Estado Social en el estado de castigo, frente al que solo cabe la adaptación (Giroux, 2013; McLaren, 2015). Así, se constituyen realidades que se presentan como única concepción social imaginable, que reproducen prácticas basadas en políticas asistencialistas que crean sociedades no reflexivas y que inciden en el *statu quo* (Caride, 2017). Todas estas condiciones de inconsistencia y desorientación cultural han transformado las relaciones, entre otros, de la educación y la cultura, donde se ve necesario desarrollar un nuevo lenguaje político y pedagógico, para poder liderar los contextos y problemas actuales cambiantes y complejos que contrarresten el creciente poder del capitalismo global (Giroux, 2013; 2020). En este sentido, Bauman (2007) afirma que, aunque ante este horizonte se presentan pocas opciones y posibilidades de corregir la trayectoria errática de creación de mercados, en épocas de crisis se dan nuevas maneras de pensar e inventar otras formas de decir y hacer. Consecuentemente, apuesta por otorgar poder a los saberes y quehaceres, a construir una nueva ciudadanía al margen de la cuestión economicista.

Estos cambios (sociales, culturales, teóricos, políticos, económicos, etc.) tienen una repercusión directa en la educación social, ya que traen consigo nuevos significados y marcos sociales, por lo que, junto con la pedagogía social, tiene un papel relevante en la atención a las necesidades, intereses y demandas del Estado del Bienestar. Si bien la globalización ha sumergido a la sociedad en una ceguera nociva que imposibilita ver las necesidades y desigualdades del sistema social, es precisamente debido a esa urgencia de “reinventarse de modo continuo” (Bauman, 2007, p.13) y de visibilizar y sensibilizar las injusticias sociales generadas por la globalización que la educación social tiene más tarea que nunca (Caride, 2017). Si la educación social se centra especialmente en problemas humano/sociales, siendo su fin último “la mejora, el cambio y la transformación social”, facilitando la creación de un

pacto cívico con respuestas morales reales, justas y equitativas (Sarrasate y Hernando, 2009, p.33), es evidente que necesitan generar cambios. Para ello, la profesión socioeducativa requiere de herramientas conceptuales que le permitan desarrollar nuevas formas crítico-sociales y, así, hacer frente a las amenazas contra la justicia y la democracia (Giroux, 1990; 2013).

2.2. Pedagogía Crítica

Es en esta búsqueda por fomentar acciones socioeducativas críticas donde tiene cabida la pedagogía crítica. Desarrollada a partir de las propuestas teóricas de la Escuela de Frankfurt, la pedagogía crítica se define como una corriente pedagógica, una filosofía de la educación y como un movimiento social que trata de repensar desde el no dogmatismo la significación de la direccionalidad humana o de su emancipación para lograr una transformación, tratando de poner de relieve las relaciones cotidianas y de analizar los problemas sociales (Hayes, Steinberg y Tobin, 2011). Fue el pedagogo brasileño Paulo Freire quien acuñó este término y lo denominó como movimiento educativo orientado hacia la praxis con el fin de desarrollar en las personas educandas la conciencia reflexiva de libertad, equidad y democracia, así como el reconocimiento de tendencias autoritarias, la conexión del conocimiento con el poder y del emprendimiento de acciones constructivas frente a los acontecimientos socio-históricos que nos conforman como sujetos (Freire, 1969).

La relación inseparable del conocimiento y el interés, como dice Giroux (1990), se debe a la no neutralidad de conocimiento, puesto que no puede desarrollarse en un vacío social y, por ende, produce un interés humano más profundo que puede ser técnico, práctico o emancipatorio (Habermas, 1968). Por ello, la cuestión de la pedagogía consiste en entretrejer asuntos del ser y del hacerse humano desde la promoción de prácticas contra-hegemónicas y más democráticas de gobierno, repensando la propia realidad con argumentos racionales, cuestionando el propio conocimiento y promoviendo procesos de cambio que superen lo instrumental y se fundamenten en el orden ético y de lo posible (White, Cooper y Mackey, 2014; Giroux, 1990). Es a través de esta autoreflexión como Habermas (1968) entiende la liberación de la supeditación de los constreñimientos sociales y de las fuerzas fácticas que obstaculizan la libertad individual, dado que actúan sobre la razón humana interponiéndose a la base de sus propias reflexiones racionales. De esta forma la crítica y la acción se vuelven rasgos básicos de la mentalidad democrática y crítica; mentalidad que tiene como característica la ausencia de permeabilidad, dado que no se deja influenciar por cuestiones

dogmáticas externas (Haymes, 2006, citado en Walsh, 2013). Se busca la creación y promoción de condiciones idóneas para fomentar la comprensión individual, hacia las demás y de las masas sobre su contexto (Giroux, 1990; Freire, 1969).

Este tipo de pedagogía emancipadora, basada en la educación dialógica problematizadora, sirve como herramienta para cuestionar los sistemas represores, que afectan a las personas más ajenas a posiciones hegemónicas, puesto que son percibidos como un signo de inferioridad u “otredad” por las personas que se encuentran dentro de la corriente dominante (White, Cooper y Mackey, 2014; Chomsky, 2000). “Otredad” que se sitúa en el eterno “fracaso individual” y que no tiene aparente solución (Mateo, 2008, p. 3). Bourdieu los llama “sistemas simbólicos”, y menciona que cumplen una función política, económica y social de imposición y de legitimación de la dominación para que, mediante la violencia simbólica, se contribuya a asegurar la jerarquía social, la “domesticación de los domesticados” (Bourdieu, 2001, p. 95). Una representación de poder no solo económico y político, sino también simbólico, que es adoptado por las personas dominadas para interpretar el mundo, sus estructuras y sus roles de género, de forma natural u objetiva, mediante la configuración cognitiva y corporal que otorga sentido a las acciones. La violencia simbólica reside igualmente en la acción pedagógica, que se orienta en la producción y reproducción de hábitos interiorizados y perpetuados en prácticas fundamentadas en el poder de arbitrariedad cultural (Fernández Fernández, 2005; Gutiérrez, 2004; Haslanger, 2017; Spivak, 2003). Es lo que Panikkar (2007, citado en Laudo, 2011, p. 49) denomina “el ‘mito’ del conocimiento objetivo de la realidad”, que hace referencia a “lo que se cree sin creer que se cree, lo que se toma como natural”. Según Lyotard (1988, citado en Fox, 2014; Lyotard, 1992), esta violencia simbólica ejercida es consecuencia del predominio de un sistema de pensamiento postindustrial y de la cultura postmoderna.

En esta línea, la pedagogía crítica, debido al criterio de criticidad por el que se rige, combina aquellas tipologías de pedagogía crítica que analizan los diferentes condicionantes que atraviesan la educación, con el objetivo precisamente de desmontar lo anterior y de dotar a las educandas de las herramientas necesarias para poder hacerlo. Esta pedagogía, considerada más como una perspectiva vital que como metodología, tiene como máxima la erradicación de la opresión y el sufrimiento; reflexiona de manera crítica en torno a las desigualdades sociales, tanto actuales como históricas, con el objetivo de lograr el empoderamiento y transformación social dentro de una sociedad realmente democrática y socialmente justa, al

tiempo que fundamenta sus acciones y prácticas en decisiones morales y valores (McLaren, 1995; White, Cooper y Mackey, 2014).

Asimismo, en el intento de lograr un orden social democrático, la pedagogía crítica, como forma política cultural y moral, necesita de educadoras críticas racionales conscientes de, como dice Apple (1996, citado en Nganga y Kambutu, 2013), las dinámicas de poder generadas en la sociedad, así como de estar capacitadas para proporcionar las condiciones de adquisición de un lenguaje crítico que permita a las personas reflexionar sobre sus propias experiencias y que supere las limitaciones teóricas de lo que se entiende por pedagogía, para darle un nuevo impulso a las relaciones existentes entre democracia, ética y las acciones políticas en aras de mayor responsabilidad y justicia social. De tal forma que se hace la política más pedagógica, creando medios para la transformación social, económica y política; una pedagogía que sea la base fundamental de cualquier noción política viable, donde se vean implicados el conocimiento, los valores, el deseo y los nexos sociales en las relaciones de poder (Giroux, 2013; McLaren, 2015). Giroux (1990) lo considera como una utopía moderna e ideal que puede llegar a plantearse en términos de desafío educativo ineludible y de primera importancia.

Sin embargo, la pedagogía crítica no ha estado exenta de crítica, entre otras cuestiones por considerar su fundamentación como abstracta y utópica (Ellsworth, 1989). A su vez, y pese a la finalidad de la misma pedagogía crítica de ruptura con los discursos absolutistas, autoras como la mencionada, así como desde la pedagogía postcrítica², han sugerido que esta impone “una visión de futuro único, universal y descontextualizado” (Ellsworth, 1989; Mejía Delgadillo, 2020, p. 58); que a su vez sitúa a las educadoras en una situación privilegiada de conocimiento por conocer el futuro utópico que trata de lograr la pedagogía crítica, así como por estar autorizadas a orientar a las educandas que inicialmente no han logrado esa conciencia crítica (Mejía Delgadillo, 2020). Estas, como muchas otras, son cuestiones que también preocupaban a Freire y a otros autores de la pedagogía crítica, y suponen los dilemas y dificultades con los que tienen que lidiar las educadoras en sus prácticas. Igualmente, para autores como Laudo (2011), tomar los conceptos de incertidumbre y de efímero, entre otros, como algo negativo e indeseable supone que se sigan respondiendo a narrativas occidentales y tradicionales sin mostrar realmente cuáles son las críticas concretas.

² Véase Mejía Delgadillo (2020). Se trata de un número monográfico que la revista *Teoría de la Educación* dedicó al “Manifiesto por una Pedagogía Postcrítica” de Hodgson, Vlieghe y Zamojski (2016).

A modo conclusivo, la pedagogía crítica, en su crítica continuada de la verdad absoluta, del orden establecido y de las normas rígidas de lo que se considera correcto y adecuado, va en contra de cierta tendencia normalizadora de la pedagogía y la educación, que a su vez genera exclusión al forzar a los individuos a situarse dentro de un molde preestablecido³. Es decir, en la constante de fluctuación, de transformación e inestabilidad social, la pedagogía crítica puede romper con los esquemas binarios y cruzar barreras constantemente, acercándose a las fronteras de la exclusión y subversión social. Es una pedagogía, especialmente aquella que ha incorporado las enseñanzas de las teorías postestructuralistas, que no deja a las educadoras situarse al margen de este contexto en el que no hay respuestas seguras y estables, y las conduce a la búsqueda de verdades interminables, por lo que estas no pueden ignorar las “nuevas” prácticas y desafíos; las sitúa en la ambigüedad, la multiplicidad y las lleva a pensar en otras formas de cultura, conocimiento, poder y educación. Es una pedagogía que, mediante la educación, como mencionan Dewey y Russell (s.f., citados en Chomsky, 2000), confía en ayudar a transformar el fin último de producción de bienes de la sociedad actual, por la concepción de producción como la configuración de personas libres que vivan en sociedades equitativas, justas y democráticas. En definitiva, no se trata de una pedagogía que, por su carácter crítico, oriente hacia un nuevo pensamiento social, sino de una pedagogía que por su idiosincrasia crítica implique autoevaluación y repensar el pasado, el presente y el futuro.

2.3. Pedagogía Crítica y Educación Social

Como se ha expuesto a lo largo del marco teórico, actualmente la sociedad líquida postmoderna se caracteriza por el cuestionamiento de las narrativas modernas y de los metarrelatos (Rodrigo y Aguirre-Martín, 2020); por ser reproductora de ideología, acciones y prácticas deshumanizantes; así como por naturalizar normas que se encuentran guiadas por patrones hegemónicos y homogeneizadores. Normas regidas por la ideología neoliberal, que desde la proclamación del principio de libertad ocultan los mayores niveles de injusticia social, marginación y exclusión mundial, y que a su vez presentándose como herramienta transformadora tratan de establecer “verdades absolutas”, así como lo que debe ser considerado como “lógico” o “normal” (Santaella, 2014, p. 148); todo ello respaldado por una supuesta objetividad que, sin embargo, opera a partir de categorías que fomentan la esencialización y naturalización de grupos sociales, y que, además de excluyentes, se

³ Tal y como se critica en el clásico videoclip de Pink Floyd: “Another Brick in the Wall”. En este video se hace referencia a que, si la educación sólo conduce a la creación de productos y no de sujetos activos, entonces, las personas no serán más que como dice el cantante “otro ladrillo en la pared”, una pieza más en el engranaje del orden social.

convierten en legitimadoras sociales (Haslanger, 2017). De modo que se dá una sociedad donde la educación misma se convierte en víctima del sistema, al entenderse esta como un producto a consumir o a alcanzar y no como un medio por el que poder obtener unos valores y competencias para el libre desenvolvimiento personal (Santaella, 2014).

Es en esta vorágine, y frente a esto, que la pedagogía en general y la educación social en particular buscan crear sujetos críticos, solidarios y responsables que sean capaces de fomentar la (de)construcción social y los “discursos disciplinadores y tecnicistas”, con el fin de alcanzar mayor conocimiento sobre los contextos de “los fenómenos educacionales” (Rodorigo y Aguirre-Martín, 2020; Ortega, 2009, p. 31; Bernal, 2012, p. 34). Es aquí donde juegan un papel relevante para alcanzar las aspiraciones de cambio social (Rodorigo y Aguirre-Martín, 2020). Debido a la despolitización de los individuos que tiene lugar en la sociedad postmoderna, donde se carece de mentalidad comunitaria y la economía ha sobrepasado al poder político, anteponiendo así los intereses particulares a las necesidades sociales existentes, se ve necesario repensar las acciones socioeducativas, así como recuperar el sentido político de la educación (García León y García León, 2013); una educación social que permita comprender a los seres humanos como entes creadores de significado, con capacidad crítica, competencia comunicativa y emancipadora para transformar la sociedad.

En este intento por considerar la educación como acción política, que conlleva valores e ideologías que legitiman los poderes sociales y estructuras sociales existentes, se entiende que no se puede considerar a la educación social de un modo neutral que esté a merced de los grupos de poder hegemónicos. Asimismo, desde hace años se aprecia una preocupación por y necesidad de “revisar todas aquellas normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos” que se encuentran en la organización y funcionamiento de instituciones educativas (Egea, Massip, Flores y Barbeito, 2014, p. 39; Santaella, 2014), con la finalidad de orientar la educación hacia perspectivas político-críticas no opresoras. Se considera necesario fomentar una educación política que sea promotora de la formación de sujetos activos y reflexivos que sean capaces de entender el mundo en su complejidad, desde la pluralidad, para que sean posibilitadores de la creación de espacios de construcción de identidades individuales y colectivas. Es decir, propiciadores de una educación con responsabilidad y compromiso político respecto a la diversidad de una sociedad que se encuentra en constante cambio (García Leon y Garcia Leon, 2013); de una educación que reconozca a los sujetos silenciados por las lógicas tradicionales Norte-Sur (Egea, Massip, Flores y Barbeito, 2014); que se replantee los valores para que las educandas sean capaces de comprender la realidad desde la

pluralidad y la no-monoculturalidad, de modo que se promueva una democracia más radical. Eso pasa por considerar y dar voz a la diversidad de sujetos que conforman la sociedad. Se trata de cuestionar las ideas dominantes que tienen el poder de legitimar o de desechar nuevos marcos de cambios culturales, políticos y económicos transgresores que conducen a la justicia social (Nos, 2014).

En otras palabras, se requiere de una pedagogía crítica como apuesta ética y política que se sustente sobre los siguientes fundamentos teóricos: participación social, comunicación horizontal, significación de los imaginarios, contextualización de los procesos educativos, transformación de la realidad social y humanización de los procesos educativos (Ramírez, 2008, p. 109), todo ello con el fin de reconocer, empoderar a las personas y que se dé una democracia social donde se reconozcan las diferencias, desigualdades y subalternidad (Ortega, 2009).

A tal efecto, la educación social necesita analizar su papel y sus funciones, al tiempo que precisa conocer las posibilidades de su entorno, tanto humanas como institucionales (Rodrigo y Aguirre-Martín, 2020, p. 185). De esta forma, se entiende la profesión socioeducativa como aquella que fomenta y se cuestiona los procesos de aprendizaje e intervención enmarcados en las políticas y movimientos teóricos actuales que sitúen a las personas en la realidad que se puede y se debe construir (Walsh, 2013; Pastor y Ovejero, 2006), siempre teniendo en cuenta la complejidad y diversidad que caracterizan al mundo.

En esta tarea se debe también actualizar la relación entre educadoras-educandas, dejando de lado las jerarquizaciones y posiciones de dominación que solo crean sujetos pasivos. Por lo que desde la pedagogía crítica se propone que, en esa búsqueda por lograr justicia social, entendida como participación social o justicia distributiva que posibilite la vida digna, se requiere de educadoras que reformulen los conocimientos y saberes y que sean transmisoras de reflexión para entender de esta forma la educación como “práctica de la libertad [que] implica negarse a aceptar la concepción de hombres y mujeres como agentes vacíos y abstractos” (Santaella, 2014, p. 166). Asimismo, se debe buscar una relación entre los sujetos educativos de horizontalidad, donde se creen canales bidireccionales de aprendizaje y se fundamenten en el diálogo. De esta forma la educación pasa a ser un motor que genera espacios para dialogar y que sirve para comprometer a la comunidad hacia el cambio (Santaella, 2014).

Sin embargo, esta tarea de liberación de los corazones y mentes de las personas, como mencionan Saleebey y Scanlon (2005), no solo debe estar orientada a las propias personas con las que se trabaja en la acción socioeducativa, sino también a las estudiantes y profesoras que forman a las futuras profesionales. Todo ello para replantear los saberes convencionales, los propios valores y creencias, así como del alumnado, y para cuestionarse cuáles son las implicaciones de la pedagogía crítica en relación al bienestar, a la libertad y al empoderamiento de las sociedades y de las profesionales académicas y socioeducativas (Saleebey y Scalón, 2005).

Para ello se presentan varias corrientes pedagógicas críticas surgidas de la praxis, que fusionan la teoría y la práctica, y que por lo tanto son una aportación fundamental para la educación social. Educación social que, a su vez, puede ser enriquecedora aportando análisis, reflexión y crítica académica (Caride, 2017) para, como Hall (1985) menciona, teorizar las luchas que abogan por los cambios sociales, políticos y culturales locales. Es por tanto tarea de la educación social actuar e intervenir desde una pedagogía crítica emancipadora y no opresora que cuestione sus prácticas y ayude a situarse de una forma alternativa en, con y para el mundo dentro de un contexto denominado como postmoderno, capitalista, neocolonial, eurocéntrico y heteronormativo. Es sobre la perspectiva de la pedagogía crítica sobre la que se van a presentar, en el siguiente apartado, varias corrientes pedagógicas críticas contemporáneas.

3. MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se aborda el planteamiento metodológico del presente trabajo. Considerando la naturaleza del mismo, así como la temática, se ha optado por la modalidad de investigación sistemática, concretamente en el análisis sistemático de fuentes bibliográficas. Por el carácter transformador y de cambio, la metodología se plantea con una perspectiva crítica y de transición que se hace visible en la elección de las pedagogías críticas contemporáneas.

La realización del trabajo ha sido de carácter flexible debido a que durante el proceso se ha ido ajustando el tema a la modalidad del TFG. Si bien es cierto que el proceso de investigación no ha sido lineal, desde un inicio el objetivo del mismo ha consistido en indagar sobre diferentes pedagogías críticas contemporáneas con el fin de aportar base teórico-práctica a la acción y profesión socioeducativa. Tener esta cuestión concretada desde un inicio ha facilitado la configuración, diseño y coherencia del trabajo pese a los cambios introducidos.

Inicialmente se ha procedido a la documentación sobre la importancia de la aplicación de la pedagogía crítica en la sociedad actual. Para ello se ha recabado información respecto al contexto actual donde se desarrolla la práctica socioeducativa, y, tras conocer los retos que estas sociedades plantean al ejercicio de la educación social, se ha procedido a profundizar en el vínculo existente entre la pedagogía crítica y la educación social. Tras ello, se han seleccionado cuatro corrientes pedagógicas críticas contemporáneas: *Pedagogía Crítica Postmoderna*, *Pedagogía Queer*, *Pedagogía Crip* y *Pedagogía Feminista Decolonial*, dado que se ha considerado que estas podrían ayudar a dar respuesta a las demandas sociales actuales, especialmente por su carácter interseccional, que contemplan categorías sociales históricamente olvidadas y especialmente vulnerables en las sociedades neoliberales.

Finalmente, mencionar que para el desarrollo del proceso de investigación se ha recurrido a bases de datos científicas como Eric, Google Académico, Dialnet, el repositorio de la Biblioteca de la UPV/EHU, SciELO, ResearchGate, ADDI, Academia.edu y Redalyc. En relación a los descriptores, se han seleccionado considerando los siguientes aspectos: los retos actuales de la educación social, el contexto actual donde se desarrolla la profesión socioeducativa, las denominaciones de las diferentes pedagogías críticas y la relación de las mismas con la educación social.

4. DESARROLLO DEL TRABAJO: NUEVOS HORIZONTES PARA LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

4.1. Corrientes contemporáneas de la pedagogía crítica

Partiendo de la necesidad de analizar las prácticas educativas desde las pedagogías críticas más recientes y radicales, las que se muestran a continuación son pedagogías críticas que perturban y desestabilizan el consenso de la pedagogía, de todos aquellos poderes que legitiman los discursos normativos hegemónicos (Enrico y Castro, 2021), para repensar así el entendimiento o significación histórica de la educación (Ocampo et al., 2019). Son, de manera global, pedagogías de contraposición crítica, posiblemente utópicas, que piensan la pedagogía como contestación y denuncia al *statu quo* y sus formas de generar discriminación, lo que las hace cuestionables e impugnables. Por tanto, en tanto en cuanto se busca una pedagogía emancipadora que se oponga a la reproducción de injusticias sociales y al dogmatismo heredado de la modernidad, se hace necesario la exposición de estas con el fin de perseguir prácticas socioeducativas más democráticas.

4.1.1. Pedagogía Crítica Postmoderna

En primera instancia se va a definir la pedagogía crítica postmoderna. Este es un estilo de crítica cultural y producción de conocimiento (Giroux, 1996), así como una corriente de pensamiento que busca la libertad frente al dogmatismo del modernismo (Pastor y Ovejero, 2006), al capitalismo, al patriarcalismo, al colonialismo, al racismo o a la heteronormatividad⁴ (Fox, 2014). La postmodernidad, precisamente, se caracteriza por su escepticismo hacia los metarrelatos (Lyotard, 1992), que impulsa aquello contra lo que la pedagogía crítica postmoderna se sitúa. El discurso postmoderno ha discutido los conceptos de “realidad” e “irrealidad”, así como “multiplicidad de realidades” (Laudo, 2011, p. 49), lo que ha hecho que desafíe fronteras disciplinarias, entre las que se encuentra el ámbito de la educación (Giroux, 1996). De ahí que Giroux (1996) enuncie que desde una mirada postmoderna deben entenderse las prácticas culturales inscritas en el contexto y relaciones de poder reproductivas que se cruzan de forma diferente con la raza, la clase y la orientación sexual. Entiende la pedagogía como herramienta para criticar las formas de entender la educación que establecen jerarquías, cánones e instituyen ciertas prácticas culturales como único modo de estar en el mundo y convertirse en sujetos.

En consonancia con el carácter activo del sujeto, Foucault relacionaba esa libertad con la resistencia, y entendía la ética como medio para lograrlo, como un poder que configura estilos de vida y sujetos. Garantizar unos mínimos de libertad (“posibilidad” de elegir) requiere de una ética (acción de elegir) que, a su vez, necesita de lucha política previa (Pastor y Ovejero, 2006, p. 6). Es decir, la ética postmoderna entiende al otro como sujeto principal en la constitución del yo moral, siendo el “árbitro de la vida moral”, aquella que “toca sin oprimir” (Bauman, 2005, pp. 99-107). Es lo que Bauman (2005, p. 22) considera “repersonalizar” la ética para enraizar la moralidad desde el inicio del ser humano, para, en definitiva, crear un ser moral que surge desde el otro. A su vez, la postmodernidad no reniega de la moral o conjunto de valores universalistas, sino que entiende que estos pueden concretarse de diferentes maneras adaptándose y ajustándose a las circunstancias, a las personas y a las culturas; rechazando solo el universalismo que genera exclusión, que no está dispuesto al cambio o que niega lo concreto (Laudo, 2011). En relación con esto, Bernal (2012) habla de un cierto individualismo en la ética postmoderna que se complementa con el universalismo. Este entiende que se debe promover el derecho individual, la autoafirmación y

⁴ Heteronormatividad: suposición de que todo el mundo es heterosexual y que esta está por encima del resto de sexualidades (National LGTB Health Education Center, 2018).

la posibilidad de expresarse desde el “yo” a la vez que se deben respetar los derechos sociales en todos y cada uno de los contextos. Es por todo esto por lo que Foucault cree que las prácticas educativas se deben definir dentro del marco postmoderno de la cultura, que está ligado a las cambiantes condiciones globales que piden nuevas formas de alfabetización, una mayor comprensión del poder y una percepción y entendimiento más agudo de las nuevas y múltiples identidades sociales (Pastor y Ovejero, 2006).

Para McLaren (1995), la pedagogía postmoderna como pedagogía crítica no solo reside en hacer visibles los instrumentos y formas de dominación, sino también en los constantes movimientos de la configuración de poderes del conocimiento y el espacio, característicos de la globalización. Es una pedagogía que trata de reconceptualizar y entender cómo los individuos y colectivos se desenvuelven, desarrollan, sienten y entienden en la sociedad, es decir de cómo se desenvuelve la objetividad en las acciones sociales; como una forma reflexiva de empoderar a las silenciadas en la sociedad (Fox, 2014; Haslanger, 2017). De igual manera, la pedagogía postmoderna entiende las prácticas socioeducativas como híbridas y posibilitadoras de crear nuevos idearios identitarios y significaciones sociales (Giroux, 1996). Como menciona Bernal (2012), los sujetos no se limitan a respetar las normas y los mecanismos socioculturales, sino que tratan de construir identidades singulares. Esta, a su vez, es una herramienta para las educadoras para cuestionarse el deseo de verdades absolutas que caracterizan, como se decía, al pensamiento heredado de la modernidad.

En definitiva, se presenta como pedagogía de lucha por la igualdad y la libertad como aspectos del discurso democrático liberal (McLaren, 1995); como condición social donde lo verdadero y lo justo se deslegitiman por falta de confianza en las “salvaciones globales” (Laudo, 2014, p. 25), donde la verdad deja de ser absoluta y pasa a ser ambigua y dependiente de un contexto determinado; se liga la verdad a la experiencia y a los caminos que la construyen a través del diálogo, es decir, al proceso y no al producto. Esto no es sinónimo de relativismo entendido como un “todo vale” o un “nada puede conocerse”, o como aquello que invalide los códigos morales o conocimiento, sino que afirma la “inadmisibilidad racional de universalizar normas, creencias o prácticas que, sin dejar de ser válidas, lo son en ámbitos y contextos concretos, cosa que le diferencia del escéptico o del cínico” (Laudo, 2014, p. 25). Y es que esta es una pedagogía que aboga por la pluralidad y la existencia simultánea de diversas realidades y verdades, donde no todo vale, pero sí que “todo lo que vale depende” (Laudo, 2011, p. 59), rechazando, así, la naturalización de cuestiones que han sido socialmente construidas, que solo refuerzan y naturalizan los

discursos hegemónicos esencialistas. Igualmente, se esfuerza por romper con esa esencia humana occidental, con las relaciones heterosexuales, etc., para abrir, de este modo, espacios para generar identidades en libertad. En palabras de Freire (1991, citado en Laudo, 2011, p. 59), “la postmodernidad significa no estar demasiado ciertos de nuestras certezas, sin que ello suponga descomprometerse. Renunciar a estar demasiado cierto de las certezas no significa negarlas, sino estar abierto a su superación y respetar las certezas de los otros”.

Es por todo ello que la pedagogía crítica postmoderna entiende que la educación no debe consistir tanto en la innovación de proyectos, sino en la creación y fomento de espacios y tiempos donde tengan cabida el pensar en y el ejecutar acciones partiendo de otros significados (Laudo, 2011). Es decir, en que las educadoras no basen sus prácticas en teorías universales sino en las creencias y principios que emergen de las acciones socioeducativas; sin negar la “intencionalidad educativa y pedagógica en la cual se guíen por ideales u orientaciones”, lo que ponen en cuestión es que haya un fundamento teórico último para la práctica (Laudo, 2011, p. 61). Aun así, la pedagogía postmoderna hace compatibles a la educadora con su conciencia en torno a su acto educativo, así como a defenderlo dentro de sus creencias a la vez que asume la relatividad que tienen (Laudo, 2011). Esta pedagogía trata de poner en relieve la posibilidad de las nuevas educadoras, que se han desarrollado en la condición postmoderna, de ser capaces de educar desde una concepción ajena a la línea hegemónica y normativa de la modernidad.

4.1.2. Pedagogía Queer

En cuanto a la pedagogía queer, esta se fundamenta en la teoría con la que comparte el mismo nombre: la teoría queer. La pedagogía queer surge de los movimientos feministas deconstructivos antiesencialistas y está influenciada por la pedagogía postmoderna y la teoría postestructuralista francesa (Carrera-Fernández, 2013; Louro, 2001), así como por ciertos movimientos antinormativos y de defensa de la homosexualidad. Este movimiento contracultural parte de la crítica a la naturalización del concepto de feminidad y del sujeto femenino como algo unitario, colonial, blanco, de clase media-alta y desexualizado (Duque, 2010), del mismo modo que se cuestiona “la integración del sujeto gay dominante” (Moya, 2018). Lo “queer⁵” se aleja de la victimización y normalización (Planella y Pie, 2012), reaccionando contra el esencialismo biológico e identitario (Moya, 2018). Busca la oposición inmediata al modelo y perspectiva de identidad neoliberal heteronormativa (Enrico y Castro,

⁵ Queer: persona que rechaza ser clasificada como heterosexual o cisgénero, así como por sus prácticas sexuales o género.

2021; Louro, 2001) y se cuestiona la idea y utilidad política de las identidades sexuales (Planella y Pie, 2012). Por tanto, considera que no existen roles de género en la naturaleza humana, ya que toma como única naturaleza la cultura. De esta forma, considera el género y el sexo como el resultado de actos performativos⁶ del discurso autoritario (Duque, 2010). “El ‘sujeto’ es el resultado del proceso de subjetivación, de interpretación, de asumir performativamente alguna ‘posición fija del sujeto’ ” (Laclau, 2003, p. 15, citado en Duque, 2010, p. 88).

Esta pedagogía confía en que la educación utópica puede posibilitar la trascendencia del *statu quo* y lograr el “status queer” (Ocampo et al., 2019, p. 61). Las pedagogías queer de manera global tratan de cuestionar las prácticas pedagógicas de forma general y específicamente aquellas relacionadas con el género y la sexualidad producida y naturalizada por la escuela, aunque aplicable a la sociedad. Es en este intento de resistencia y subversión donde se encuentran la teoría y la pedagogía queer; concretamente, un intento de desmontar las narrativas binarias de hombre/mujer, sexo/género y homo/hetero, sobre las que se configuran los procesos de creación de significado, aprendizaje, enseñanza y política, para así legitimar la diversidad de identidades (Luhmann, 1998; Berná, Cascone y Platero, 2012). La pedagogía queer hace una crítica a los principios de las definiciones identitarias y de saber en la educación, persiguiendo la desestabilización de la construcción social del binarismo excluyente *normal/anormal*, para socavar así la normatividad y homogeneidad y cuestionar los dispositivos restrictivos de poder que sujetan las prácticas educativas y sociales que se ajustan, produciendo y reproduciendo, a las jerarquías existentes que privilegian y legitiman la cisheteronorma⁷ (Louro, 2001; Vazquez, 2021; Ocampo et al., 2019; Carrera-Fernández, 2013). Preciado (2002) habla de tecnologías sociopolíticas complejas que sirven para establecer un orden social, por lo que aboga por romper con todas estas concepciones que son meros constructos sociales. Dispositivos de configuración social que, enmarcados en la inestabilidad y precariedad de identidades (Alegre Benítez, 2013; Louro, 2001), no fomentan más que ideas normativas, que desvalorizan la diversidad y carecen de reciprocidad (Ocampo et al., 2019, p. 108).

⁶ Performativo como aquello que crea eso que nombra y que por lo tanto marca el poder productivo de la narrativa (Oliva, 2005).

⁷ Cisheteronormatividad: término acuñado por la teoría queer que hace referencia a la construcción social que se considera discriminante hacia el colectivo LGTBIQ+ dado que desarrolla su ideología, principios, normas y cultura por los que se rigen las personas heterosexuales que se identifican con su identidad de género, invisibilizando la diversidad sexual y por a las personas que no se sienten identificadas con este ideal.

En definitiva, la pedagogía queer surge, como dice Britzman (s.f., citado en Alegre Benítez, 2013), en la posibilidad de pensar en una pedagogía diferencial, que reconozca la diferencia alejada de los imperativos de la normalidad. Asimismo, tanto Luhmann (1998) como Planella y Pie (2012) mencionan que las teorías y pedagogías queer no únicamente contemplan las tendencias sexuales como, para o sobre sujetos queer, sino que también se cuestionan y se preocupan por subvertir las “arquitecturas de normalización” asignadas por los poderes “heteronormativos del mundo” (Enrico y Castro, 2021, p. 166) que subordinan al conjunto de sujetos y, mediante relaciones binarias del tipo intolerancia-tolerancia y opresora-oprimida, los excluyen y alejan de la definición de *normales*. En palabras de la propia Britzman (2002, pp. 222-223), el objetivo mismo de la pedagogía queer es, por un lado, examinar y superar los “casos de normalidad exorbitante” y, por otro, desarrollar un interés por la ley instaurada, para reflexionar sobre lo que se considera *normal* y lo que se toma como *diferencia* (Britzman, 2002, p. 225), cuestionando así lo que Luhmann considera como “disoluciones de lo extraño” (Enrico y Castro, 2021, p. 166). Esta deconstrucción de lo *normal/anormal* impulsa la creación de nuevos supuestos políticos que favorezcan la forja de diferentes uniones y alianzas que posibiliten el inicio e innovación de la “disciplina social e intelectual de la academia” (Planella y Pie, 2012, p. 270) y de la propia práctica socioeducativa en el terreno concreto de la educación social. Igualmente, la pedagogía queer se cuestiona la situación social y dialógica de formulación de la constitución de los individuos a través del “yo” contra y desde el “otro” (Louro, 2001; Luhmann, 1998), de ahí la importancia que se le otorga a la influencia de cada sujeto en el apoyo o desestabilización de la constitución ajena (Goodley, 2013).

Romper con estas concepciones supone uno de los ejes centrales de la profesión socioeducativa, dado que es necesaria una lucha por una transformación social que no clasifique y separe a los sujetos como forma de establecer un orden social interesado y subyacente. Para ello se propone que las educadoras expresen su postura públicamente, como una posición ética y política que rompa con el binomio *normal/anormal* y beneficie tanto a la comunidad LGTBI Q+ (Vázquez, 2021) como a otros colectivos, del mismo modo que sucede, por ejemplo, en el terreno de la diversidad funcional. Precisamente en este último sentido, surge lo que se conoce como Crip Theory o Teoría Crip (Planella y Pie, 2012).

4.1.3. Pedagogía Crip

Es ciertamente en el terreno de la diversidad funcional (*Disability Studies*) en el que surge la Teoría Crip (Planella y Pie, 2012). Esta teoría, en la misma dinámica que la queer, hace alusión a los cuerpos no normativos y las identidades estigmatizadas, abogando por establecer uniones entre las diferencias excluyentes y discriminatorias, para así deconstruir elementos, rasgos y características que conforman los cuerpos occidentales normativos en contraposición a los que no lo son (Mateo del Pino, 2019). De forma que cuestiona el cuerpo orgánico y que funcionalmente se considera normativo, para mostrar la pluralidad humana e inconsistencia normativa (McRuer, 2006). Hace referencia a lo que Garland-Thomson (2017, p. 135) denomina como “normate”, aquella construcción cultural que impone “la forma, la función, los comportamientos y las apariencias que se ajustan a todos los rasgos culturalmente valorados en los sistemas sociales”, que sirve como indicador de estatus y estándar, a la que sólo una minoría de personas pertenecen pero que mayoritariamente toda la sociedad aspira a alcanzar, ya que aporta autoridad y poder.

La teoría Crip también es conocida como la “teoría tullida”, que hace alusión a la cultura contemporánea de *discapacidad (Disability Studies)* y *rareza (Queerness)*, a una teoría de capacidad o integridad del cuerpo que carece de neutralidad. Se cuestiona e investiga las teorías, prácticas y políticas excluyentes e identitarias de personas con diversidad funcional, que a su vez confluyen en sistemas opresivos, dominantes y discriminatorios que derivan en desigualdad social, sistémica y sistemática de diversas facetas (Goodley, 2013; Mateo del Pino, 2019; McRuer, 2006; Ripollés, 2016). Es una teoría aplicada al cuerpo que es funcionalmente diverso, que trata de trascender el “sistema opresor dominante (hetero)patriarcal- biomédico- capacitista- minusvalidista- reproductor- genitalizante- cointocentrista- falocentrista- monógamo” (Ripollés, 2016, p. 13). Se considera como herramienta política que configura un sistema transgresor, que provoca y evidencia los condicionamientos sociales y culturales y, por tanto, los discursos y a las normas capacistas⁸ que fundamentan sus narrativas en corporalidades y mentes estandarizadas, y que sitúan a estas personas como ciudadanas de segunda clase. Del mismo modo, la teoría crip también es una forma de activismo político ligado a reivindicar los derechos de las personas consideradas discapacitadas y que insta a favorecer un modelo social que apoye la

⁸ Capacitismo: sistema omnipresente y discriminatorio que permea la cultura y las relaciones sociales basado en la capacidad, que se establece como algo universal y natural, y que yace de una “concepción corporal deseable valorada positivamente” (Moya, 2018).

diversidad funcional (Ripollés, 2016). Por tanto, las educadoras sociales deben ser educadoras críticas activas que, como esta teoría, afloren las lógicas estructurales que propician este tipo de opresiones, para saber ver más allá de los propios *Supuestos Esencialistas y Normativos* que fomentan los prejuicios (Haslanger, 2017, p. 4), para reivindicar la diversidad social y los derechos sociales en nombre de la justicia social.

Esta teoría plantea cuestionar la relación existente entre capacidad y discapacidad como términos que superen la oposición binaria en torno a la normalidad para lograr la emancipación de los sujetos. Igualmente, permite repensar la variedad (dis)funcional y cómo esta se conecta a la vez que se diferencia (Puisseux, Chamorro y Aulombard, 2019). Ambas teorías (queer y crip) comparten la apropiación de las connotaciones negativas e insultos resignificándolos como términos para demostrar orgullo (Mareño, 2021). Además, la pedagogía crip, según Goodley (2013), debido a las condiciones de dominación, toma la potencialidad de la lectura queer para comprender la discapacidad. Para ello se entiende que una pedagogía crip, en palabras de Moya (2018), debe seguir la “transaccionalidad de la naturaleza disruptiva” que posibilita el cambio de paradigma corporal y lo reformula como un espacio de potencialidad. Es, en definitiva, una pedagogía que trata de criticar el capacitismo aludiendo a su uso deconstructivo del “sujeto considerado dominante, el de cuerpo capaz; y pensar en vulnerabilidades e interdependencias”. En otros términos, trata de “cambiar el foco a la capacidad en lugar de la discapacidad”, así como de analizar el capacitismo estructural (Moya, 2018); se traslada la atención del sujeto al contexto estructural y discursivo cuestionando aquellos asuntos relacionados con la materialización de los cuerpos y las formas en las que la sociedad los interpreta (Goodley, 2013).

Finalmente, a la hora de investigar y analizar estas teorías y pedagogías, es importante tomar consciencia de que gran parte de los trabajos y estudios son escritos, como menciona Goodley (2013; p. 89), “in the minority-world”⁹, esto es, en el Norte Global. Es decir, estas narrativas están formuladas desde una pretensión de universalidad que considera que lo ocurre en el hemisferio Norte es extrapolable al Sur, obviando las posiciones de resistencia y subalternidad del Sur Global (Goodley, 2013, p. 90). De ahí que, en contextos cada vez más multiculturales, integrar en la práctica de educadoras sociales la visión decolonial sea un imperativo.

⁹ En el mundo de las minorías.

4.1.4. Pedagogía Feminista Decolonial

En la misma línea crítica de las teorías previas, la teoría feminista decolonial pone el foco en la cercanía del feminismo hegemónico y los discursos coloniales/generizados, centrandose en la finalidad en la urgencia de transformar radicalmente la sociedad para lograr una igualdad real que contemple todas las identidades que han sido desnaturalizadas por el sistema colonial moderno (Oyhantcabal, 2021; López, 2017; Nebesda, 2021). Asimismo, esta teoría surge de la corriente decolonial que hace referencia a un proceso, considerado como herramienta política, por el que se trata de trascender y desarticular la configuración de poder de esa modernidad/colonialidad (Ortiz Ocaña, Arias López y Pedrozo Conedo, 2018) que Quijano (2000, citado en Walsh, 2005) llama *colonialidad del poder*¹⁰. De igual manera trata de lograr la “reconstrucción radical de seres, del poder y saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas” (Walsh, 2005, p. 24). Para ello analiza la relación entre la raza, la clase, la sexualidad y el género de modo interseccional, ya que pensar categóricamente los grupos homogéneos solo lleva a acciones separatistas y vacíos conceptuales (Lugones, 2011; Medina Martín, 2018).

La teoría feminista decolonial, por su parte, va un paso más allá al considerar el género racializado, evidenciando los roles que sufren y frente a los que se muestran resistentes las mujeres en estos contextos (Oyhantcabal, 2021; Walsh, 2014). Además de superar los contextos de colonialidad del “Sujeto Universal” que representa el hombre blanco heterosexual, mientras que el resto de la población forma parte de esa dominación y subordinación de lo “Otro”, pone el foco en el desarrollo de la opresión del género en estos contextos (Oyhantcabal, 2021). Así, el feminismo decolonial igualmente reniega de la existencia de un concepto de mujer universal (Nesbeda, 2021), como sujeto político que está biológicamente predefinido (Moya, 2018).

Esta teoría, por su unión con las luchas sociales, se relaciona con escenarios pedagógicos, puesto que las pedagogías se construyen entre la oposición y resistencia, y anima a sus actrices a repensar, reflexionar y aprender para rehumanizarse¹¹ y autoconfigurarse como

¹⁰ Hace referencia al uso de la raza como categoría natural y herramienta para la estructuración de la población en diversos rangos, espacios y roles sociales para así configurar el capitalismo mundial como patrón global del poder, sometiendo así, bajo la dominación hegemónica occidental, a la cultura, la producción del conocimiento y el control de cualquier modo de subjetividad. Igualmente, la *colonialidad del saber* hace referencia a la represión de otras maneras de conocimiento, engrandeciendo el conocimiento eurocéntrico y subalternando y destruyendo aquel de los pueblos indígenas y negros (Walsh, 2005, p. 19).

¹¹ Si bien desde las posiciones decoloniales se ha criticado la expresión humanizar y su significación de origen moderno, Walsh, como consecuencia de sus lecturas de Frantz Fanon, no renuncia a su uso y resignificación.

parte del proceso de decolonización (Walsh, 2014; Ortiz Ocaña, Arias López y Pedrozo Conedo, 2018). Del mismo modo, Spivak (1992, citado en Planella y Pie, 2012, pp. 267-268) considera importante pensar en cómo la educación, los discursos y las prácticas “se encuentran relacionadas con la autodeterminación de las poblaciones subalternas del mundo, así como de su subordinación”. Estos procesos de humanización como vía pedagógica decolonial ayudan a la liberación sistémica de la opresión colonial y de una misma en el sentido “intra-, inter- y supra-” humano (Fanon, 1961, citado en Walsh, 2013, p. 53).

Así, la pedagogía decolonial feminista persigue brindar herramientas para contribuir a las luchas sociopolíticas, económicas y pedagógicas contra el eurocentrismo y las jerarquías de poder y de privilegio, para tratar de esta forma de decolonizar y despatriarcalizar los conocimientos, los saberes y las desigualdades sistémicas arraigadas en la cultura (Lopez, 2017; Madden, 2016), para buscar un horizonte de vida digna comunitaria. Sirve como medio teórico y metodológico que posibilita criticar los procesos de deshumanización e impulsar las pedagogías contrahegemónicas para “generar transformaciones de las relaciones de género contemporáneas tomando como herramienta modelos de prácticas político-pedagógicas libertarias y emancipatorias” (Nesbeda, 2021, p. 120). La pedagogía feminista decolonial es una praxis sociopolítica de pensamiento feminista que promueve la consciencia crítica y el empoderamiento, así como un lugar para dar voz a los colectivos que históricamente han estado socialmente marginados, incluso por el feminismo dominante o liberal (Madden, 2016; Nebesda, 2021). Compartiendo opinión con estas mismas autoras, las educadoras sociales democráticas que buscan la justicia social deben basar sus prácticas en la pedagogía feminista decolonial, con el fin de intervenir y crear prácticas que desafíen el “racismo, el patriarcado, el colonialismo, la heteronormatividad y el neoliberalismo” (Madden, 2016, p. 5).

4.2. Ideas clave para la Educación Social

En este apartado, tras subrayar la relación de la educación social con la pedagogía crítica, así como con las diferentes corrientes de la pedagogía crítica contemporánea que se han estudiado, se propone una serie de ideas clave –interconectadas– que podrían ser apropiadas para mejorar la práctica socioeducativa.

- *Perspectivismo narrativo:*

Frente a la visión sobre la que se sustentan los discursos de la modernidad que afirman que la realidad “existe independientemente del observador y está ahí fuera esperando ser

descubiert[a]” (Laudó, 2011, p. 49), así como aquellos que sostienen la existencia de verdades absolutas, el desarrollo de la conciencia crítica se ha convertido en una de las cuestiones primordiales que nos plantean todas estas pedagogías críticas contemporáneas. Muestran la importancia de cuestionarse la forma en la que se llega a la verdad, entendiendo que esta no puede ser comprendida de forma objetiva o absoluta y que hay que saber diferenciar los acontecimientos reales de la manera en la que se perciben, captan y explican (Laudó, 2011). Del mismo modo, estas pedagogías exponen la necesidad de poner el foco en el contexto para “reconocer el potencial para cambiar los sistemas sociales que se presentan como inaccesibles” (Fernández Fernández, 2016, p. 13), cuestionar las jerarquías y estructuras opresivas que se encuentran detrás de cualquier tipo de discriminación y dejar de estigmatizar directamente a las personas (Mog, 2008), preguntándose si lo que se interpreta socialmente como *normal/anormal* es una cuestión individual, incluso intrínseca a las propias personas, o la consecuencia de ciertas circunstancias sociales (Haslanger, 2017). Es por todo ello que es vital la reflexión de las profesionales socioeducativas sobre sus principios, la lectura que se pueda hacer de la realidad y el origen epistemológico de las teorías sobre las que sustentan sus prácticas, ya que es la forma de lograr un verdadero cambio y de transformar las estructuras de discriminación hacia ciertos colectivos y sujetos (Mog, 2008).

- **Normatividad:**

Estas pedagogías críticas contemporáneas plantean cuestionar los códigos imperantes que regulan las acciones socioeducativas, que sirven para la reproducción y mantenimiento del orden hegemónico neoliberal (Sosa, 2011). Esto, a su vez, es lo que Haslanger (2017, p. 280) denomina como “razonamiento del *statu quo*”, dado que bajo la objetivación epistémica¹² de acciones opresivas justifica y naturaliza prácticas de subordinación e injusticia. Es por ello que se refuerza la idea de la necesidad educativa y pedagógica de repensar la forma en la que se enfrentan los problemas educativos (Bernal, 2012), el modo en el que se construye el conocimiento y el uso que se hace de las categorías que proporciona. De igual manera, las pedagogías estudiadas ayudan a las profesionales a cuestionarse el uso de diversos términos, como por ejemplo “inclusión” o “humanización”. El uso de estas categorías puede generar cierta discriminación al tratar de incluir en ellas a ciertas personas que se encuentran fuera de lo que se considera *normal* o excluidas de los “espacios de normalidad”; o de transformar a estas personas en algo que se considera *normal*, en lugar de actuar sobre las estructuras que

¹² La objetivación epistémica empuja a considerar como naturales o esenciales características que en realidad no lo son, puesto que han sido socialmente construidas (Haslanger, 2017).

propician dicha discriminación (Altonaga y Varela Pequeño, 2021, p. 26; Fernández Fernández, 2016, p. 14). Como mencionan Altonaga y Varela Pequeño (2021), no analizar los términos usados nutre los discursos hegemónicos y los reproduce, a la vez que defiende narrativas generadoras de identidad normativa que no contemplan otras capacidades, corporalidades, culturas o realidades. Por lo que las educadoras socioeducativas tienen la necesidad de profundizar en los discursos educativos y estructuras materiales subyacentes para prevenir la recaída en concepciones de normatividad y capacitismo.

- ***Saber y subordinación:***

Teniendo en consideración que los sujetos se configuran desde las narrativas hegemónicas de corte neoliberal (Haslanger, 2017), Spivak (2003) propone reflexionar sobre la producción del conocimiento, dado que tiene efectos directos en la constitución de la identidad de las personas (genera subjetividades) y, en consecuencia, de las formas de estar en el mundo, de relacionarse. Por tanto, desde las disciplinas sociales, y en especial desde la educación social, si se quiere proceder desde posicionamientos críticos, las lecturas de la realidad no se pueden reducir a la reproducción de verdades objetivas/oficiales/hegemónicas, dado que se estarían fortaleciendo los “estatus de subordinación” (Haslanger, 2017, p. 280). En términos educativos, implicaría silenciar a las personas educandas, se estaría hablando “por” el subalterno, ya que esto implica proteger y reforzar la ‘subalternidad’ y la opresión” sobre esas personas (Spivak, 2003, p. 299). Desde una Educación Social que quiere hacer frente a esa idea de la “educación bancaria” (Freire, 2005, p. 80), la tarea consiste en ofrecer espacios de reflexión en los que pueda aflorar “cómo una explicación y una narrativa de la realidad fueron establecidas como las normativas” (Spivak, 2003, p. 317). Es decir, consiste en examinar y trascender las normas y códigos morales instaurados, así como los procesos pedagógicos de aprendizaje e intervención, a partir de la reflexión con las propias personas implicadas (Britzman, 2002; Walsh, 2014). Para ello, Spivak (2003) apuesta por descentrar al sujeto¹³, para configurar la conciencia crítica propia de las personas, como herramienta pedagógica diferencial que sirva para reconocer la pluralidad y para construir narrativas y sociedades diversas (Walsh, 2005).

¹³ Spivak (2003) explica que no se debe dar la vuelta a los discursos colonialistas, sino que se debe poner el foco en mostrar las debilidades y en abrir nuevas vías para criticar o negar estas narrativas. Lo que aquí interesa consiste en que no se trata de buscar los sujetos “puros”, esenciales o no contaminados anteriores a ser colonizados, dado que esta entiende que el sujeto nace de las interacciones con los “otros”, así como de experiencias situacionales, acabando por configurarse a sí mismo, siendo, por tanto, antiesencial. Es por ello que Spivak dice que es necesario dar voz a los sujetos y tratar de no hablar por ellos y no buscar su esencia anterior.

- **Ética:**

Frente a los “megarrelatos ideológicos” absolutos (Román, 2010, p. 176) de la búsqueda del “Bien” (p. 175) o los valores éticos exclusivos (no cuestionables) para el desarrollo y construcción del conocimiento humano, desde posiciones postmodernas, como menciona Bauman (2005), se considera que hay diversos parámetros y perspectivas que ayudan a ordenar y desarrollar las formas de vida, como son las emociones, la otredad, la multiplicidad de voces o las experiencias vividas. Por tanto, se presentan múltiples verdades que no tienen la necesidad de ser reconocidas por los poderes dominantes (Román, 2010). Sin embargo, esta diversidad de discursos y morales, de igual manera que la saturación de información, hace que tanto el saber como el conocimiento e información sean volátiles y provisionales (Bauman, 2007). Es aquí donde la educación tiene cabida, en ayudar a contextualizar, reflexionar y criticar la información recibida, para “fomentar la reconstrucción del conocimiento” (Román, 2010, p. 184) de la forma más autónoma posible. Es decir, teniendo en cuenta las características de las sociedades contemporáneas, donde no hay un único “referente conceptual, ético, epistemológico” (p. 186), y donde, por tanto, no se puede actuar desde una ética de principios universales que den respuesta a los conflictos surgidos de la diversidad, se debe abogar por una ética basada en métodos más dinámicos e interactivos entre los múltiples principios morales y éticos. De esta forma, se apuesta por una ética y un conocimiento que genera encuentros entre diferentes, para la construcción común y el desarrollo de conocimiento, de tal forma que permita fomentar nuevos espacios e imaginarios relacionales, políticos, socioculturales y educativos, dando voz a los considerados como “otros” y fomentando el respeto y la pluralidad (Román, 2010).

- **Género:**

Si se quiere lograr una transformación social real, se considera necesario acabar con los discursos binarios –esencialistas biológicos o identitarios– cuyas categorizaciones, sustentadas sobre prácticas reproductoras de modelos cisheteronormativos, jerarquizan y excluyen socialmente (Britzman, 2002; Enrico y Castro, 2021; Louro, 2001). Si entre las máximas de la educación social se encuentra la legitimación de la diversidad y el fomento del pluralismo, entonces se requiere de discursos que vayan más allá de términos que puedan suscitar y generar exclusión y que propicien que se catalogue a la sociedad dentro de las categorías *normal/anormal*, para, así, “entender las individualidades como parte de nuestras

colectividades”¹⁴ (Nemi, 2018, p. 601), es decir, para la eliminación de los binarismos, deconstrucción de las identidades e incorporación de otras realidades (Martínez Zaragoza, 2020, p. 11). En este sentido, es imprescindible que las educadoras cuiden el lenguaje a la hora de educar en la diversidad de identidades, para superar los propios límites de la afirmación de ese propósito, dado que no nombrar significa invisibilizar (Nemi, 2018).

- ***Horizontalidad educativa:***

La pedagogía crítica plantea que se establezca la horizontalidad comunicativa entre las agentes que participan en los procesos socioeducativos, con el objetivo de poner fin al modelo social de carácter piramidal, generador de opresión, subalternidad y discriminación. Como se menciona en Gómez (2017), la horizontalidad posibilita poner en valor al “Otro”, de la misma forma que se pone en relieve la importancia de este tipo de relaciones y comunicación para el desarrollo y autonomía de los sujetos. De esta manera, se comienza a entender a las educandas como sujetos activos, capaces de pensar por sí solas, desarrollando su propia consciencia crítica; todo ello en contra del conformismo y la adaptación pasiva, para evitar considerar a éstas como objetos sobre los que depositar conocimientos (Alonzo, 2012, p. 71); porque objetivizar a las personas conlleva no reconocerlas como sujetos morales, su instrumentalización en beneficio propio y la negación de su subjetividad y autonomía personal (Haslanger, 2017). Por tanto, educar desde la horizontalidad cuestiona el deseo de verdades absolutas, de imposición de visiones unidimensionales; de forma que se aboga por la aceptación de una diversidad de realidades, dando voz a grupos socialmente marginados y habilitando espacios para reflexionar sobre sus propias identidades (Laudó, 2011; Madden, 2016; Nesbeda, 2021). Igualmente, es cierto que la horizontalidad no puede entenderse como término absoluto, sino más bien como inclinación hacia la que orientar las prácticas socioeducativas en el intento de lograr la transformación social.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo de fin de grado, que nace de la reflexión y cuestionamiento sobre las necesidades de la acción socioeducativa contemporánea, desarrollada bajo estructuras sociales opresivas generadoras de exclusión social, se ha tratado de poner en valor las aportaciones y recursos constructivos que las diferentes pedagogías críticas contemporáneas ofrecen a la educación social. Todo ello, como se expone, con el fin de ofrecer una perspectiva más matizada de la realidad y aflorar nuevos recursos para la inclusión de

¹⁴ “[U]nderstanding individualities as part of our collectivities”.

diversas variables y de vínculos entre las variables que intervienen en los contextos socioeducativos. De esta forma, mediante estas pedagogías transgresoras, se plantea el desmantelamiento de las concepciones y construcciones normativas homogeneizadoras y hegemónicas de la sociedad y la pedagogía, como idea o utopía moderna a perseguir en la educación social, cuyo fin es la lucha por la transformación social. Es decir, se trata de favorecer el desarrollo de mentalidades críticas para dejar de reproducir las corrientes ideológicas dominantes, fuente de categorizaciones artificiales de sujetos, objetivaciones epistémicas, normatividad y exclusión; dando, de esta forma, voz a los colectivos históricamente silenciados y cuyas aportaciones son vitales para que se den las condiciones que posibiliten la configuración de una nueva realidad alejada de la actual, que sea más libre, igualitaria y democrática. Asimismo, se plantea que la acción socioeducativa supere la búsqueda de proyectos innovadores que sigan sosteniéndose sobre principios hegemónicos que faciliten el ajuste a y reproducción de un determinado modo de estar en el mundo y relacionarse con las demás; y que, por contra, se convierta en vía de generación de espacios donde tenga cabida la pluralidad, por encima de únicamente las personas que encajen en los moldes predeterminados por las posiciones de poder hegemónicas.

Más allá de las bondades de las pedagogías aquí abordadas, no se puede obviar que también son susceptibles de crítica. Como se ha visto, la principal hace referencia al carácter utópico y abstracto de las mismas. Sin embargo, considerando esta afirmación en cierta medida como fundada, tal y como defiende la pedagogía postcrítica, es justo reconocer que el carácter utópico no es una demagogia mentirosa, sino que ayuda a ver el trabajo que queda por hacer y el horizonte hacia el que se podrían enfocar las metas socioeducativas de signo transformador.

Para finalizar, puede concluirse que se ha cumplido con los objetivos perseguidos en este trabajo de fin de grado, al considerar que se han puesto de relieve las fortalezas y potencialidades de las pedagogías críticas contemporáneas en relación a la educación social. Por otro lado, a título personal, esta investigación puede sentar las bases teóricas para el desempeño de futuros proyectos y nuevas líneas de estudio, como podría ser el análisis crítico de los fundamentos y principios pedagógicos sobre los que se construye el Código Deontológico de la Educación Social, tomando como referencia la perspectiva de las pedagogías críticas aquí estudiadas. De este modo, el trabajo deja abierta la posibilidad de darle continuidad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre Benítez, C. (2013). La perspectiva postfeminista en educación. *Revista Internacional Investigación Ciencias Sociales*, 9(1), 145-161. <https://acortar.link/5Mxrjr>
- Alonzo, I. (2012). *La relación horizontal en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire*. [Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://acortar.link/HOUUpQv>
- Altonaga, B. y Varela Pequeño, M. (2021). ¿Inclusión? Diferencia, diversidad y lo "humano" como límite. En G. Román, E. Pérez-Izaguirre, I. Biota y M. Picaza (Coords.), *Inclusión socioeducativa. Propuestas y metodologías innovadoras en contextos educativos* (pp. 25-36). Barcelona: Graó.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. <https://acortar.link/NTdSt7>
- Bauman, Z. (2005). *Ética postmoderna*. Siglo XXI. <https://acortar.link/AxG1IX>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa Editorial. <https://acortar.link/MLGCmr>
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (2a. ed.). Editorial Desclée de Brouwer. <https://acortar.link/g5Xx9D>
- Berná, D., Cascone, M. y Platero, R. (2012). ¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación?. Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español. *The Scientific journal of Humanistic Studies*, 6(4), 1-11. <https://acortar.link/DxOIR>
- Bernal, A. (2012). Condición postmoderna y esbozo de una nueva pedagogía emancipatoria. Un pensamiento diferente para el siglo XXI. *Revista de Estudios Sociales*, 42, 27-39. <https://acortar.link/oXw6fH>
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En Rafael Mérida (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 197-228). Icaria. <https://cutt.ly/cJTsd5e>
- Caride, J. (2017). Cruzando límites: sobre los desafíos de la educación social en tiempos de incertidumbre. *RES, Revista de Educación Social*, (25), 1-427. <https://acortar.link/3gMtlI>
- Carrera-Fernández, M.V. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2), 1-12. <https://acortar.link/45lthX>
- Castellanos, B. (2009). Louis Althusser y Judith Butler: Génesis y Actualidad del Postestructuralismo. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Science*, 24(4), 1-13. <https://acortar.link/8h8hAP>
- Chomsky, N. (2000). *Chomsky on MisEducation* (Ed. D. Macedo). Rorman & Littlefield Publishers. <https://acortar.link/tJX2pq>
- Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista de educación y pensamiento*, (17), 85-95. <https://acortar.link/8h7Tkq>
- Egea, A. Massip, C., Flores, M. y Barbeito, C. (2014). *Orientaciones pedagógicas para la formación política de las y los jóvenes desde una perspectiva crítica de la educación. Cambiar la educación para cambiar el mundo...: ¡por una acción educativa*

- emancipadora!*. Palacio de Congresos y Exposiciones Europa [comunicaciones], 36-41. <https://acortar.link/BIHgUW>
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324. <https://acortar.link/MB7MiG>
- Enrico, J. y Castro, A. (2021). Género, feminismos y pedagogías de frontera: aportes críticos al espacio educativo. *Pedagogía y Saberes*, (54), 155-170. <https://acortar.link/SlhtIV>
- Fernández Casete, J. (2018). *Guía rápida: Uso inclusivo del castellano*. Dirección para la Igualdad de la UPV/EHU y Pikara Magazine. <https://acortar.link/MTFbdY>
- Fernández Fernández, J. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de trabajo social*, 18, 7-31. <https://acortar.link/rCmRlf>
- Fernández Fernández, D. (2016). Teoría queer y teoría crip: reflexiones teóricas en relación con el ámbito educativo. En W. Rodríguez Arocho, M. D'Antoni Fattori y V. González García (Coords.), *Vygotski: su legado en la investigación en América Latina* (pp. 77-92). <https://acortar.link/A79izY>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. <https://cutt.ly/fJRZOse>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a.ed.). Siglo XXI. <https://acortar.link/bPIVDz>
- Fox, N. (2014). Post-structuralism and Postmodernism. En W. C. Cockerham, R. Dingwall y S.R. Quah (Eds.) *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Health, Illness, Behaviour and Society*. (1855-1860). Wiley. <https://cutt.ly/IJRXNpm>
- García Leon, J. y García Leon, D. (2013). Educar en la posmodernidad: hacia una concepción pluralista y política. *Educere*, 17(56), 27-32. <https://cutt.ly/DJRCjKF>
- Garland-Thomson, R. (2017). Eugenic World Building and Disability: The Strange World of Kazuo Ishiguro's *Never Let Me Go*. *Journal of Medical Humanities*, 38, 133-145. <https://cutt.ly/mJRCK6w>
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. *Barcelona: Paidós*, 171-178. <https://cutt.ly/LJRBimn>
- Giroux, H. (1996). Educación posmoderna y educación juvenil. *Nueva sociedad*, (146), 148-167. <https://cutt.ly/sJRVtUb>
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa (Arg.)*, 7(1-2), 13-26. <https://cutt.ly/QJRBvaP>
- Giroux, H. (24 de octubre de 2020). *Cultura fascista, pedagogía crítica y resistencia en tiempos oscuros*. Otras Voces en Educación. <https://cutt.ly/7JRBZgh>
- Goodley, D. (2013). Dis/entangling critical disability studies. *Disability and Society*, 28(5), 631-644. <https://cutt.ly/oJRNxnF>
- Gutiérrez, A. (2004). Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 289-300. <https://cutt.ly/4JRNYbl>
- Habermas, J. (1968). *Knowledge and Human Interests*. Bacon Press. <https://cutt.ly/oJRNChN>
- Hall, S. (1985). Significación, Representación, Ideology: Althusser and the Post-Structuralist Debates. *Critical Studies in Mass Communication*, 2(2), 91-114. <https://cutt.ly/8JRMruQ>

- Haslanger, S. (2017). Objectivity, epistemic objectification, and oppression. En I.J. Kid, J. Medina y G. Pohlhaus (Coords.), *The Routledge handbook of epistemic injustice* (pp. 279-290). Routledge.
- Hayes, K., Steinberg, S. y Tobin, K. (Eds.). (2011). Key Works in critical pedagogy. *SensePublisher*, (1), 204-447. <https://acortar.link/AHwGvk>
- Jameson, F. (1996). *Teoría de la postmodernidad: La lógica cultural del capitalismo avanzado*. (Montolío, C. y del Castillo, R. trad.). Editorial Trotta. (Obra original publicada en 1989). <https://cutt.ly/kJRM3ct>
- Laudó, X. (2011). La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo. *Teoría de la Educación*, 23(2), 45-68. <https://acortar.link/AaHM3d>
- Laudó, X. (2014). La pedagogía líquida: ¿imaginario pedagógico o teoría de la educación?. *Education in the knowledge society (EKS)*, 15(4), 19-33. <https://cutt.ly/cJR1Pjd>
- Lopez, H. (2017). Delirio de Antígona: Elementos para una pedagogía feminista decolonial. *Revista Ratio Juris*, 12(25), 165-176. <https://cutt.ly/EJR19Pk>
- Louro, G. (2001). Teoria Queer- Uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, 9(2), 541-553. <https://cutt.ly/AJR0c8I>
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo decolonial. *La manzana de la discordia*, 6(2), 105-119. <https://cutt.ly/pJR0GVk>
- Luhmann, S. (1998). Queering/querying pedagogy?. Or, pedagogy is a pretty queer thing. En William F. Pinar (Ed.), *Queer Theory in Education* (pp.141-155). Mahwah: Lawrence Erlbaum. <https://cutt.ly/pJR2tVu>
- Lyotard, J. (1992). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Cátedra. <https://cutt.ly/CJR9Puo>
- Madden, M. (2016). *Claiming Knowledge, Claimin Lives: Decolonial Feminist Pedagogy and the Experiences of Low-Income Women Undergraduates in Community College* [Tesis doctoral, Syracuse University]. <https://cutt.ly/KJR3gU4>
- Mareño, M. (2021). Una aproximación a la teoría crip: la resistencia a la obligatoriedad del cuerpo normativo. *Argumentos. Revista de crítica social*, (24), 377-429. <https://cutt.ly/wJR3IkY>
- Martinez Zaragoza, L. (2020). *De la coeducación a la pedagogía Queer: hacia la atención a la diversidad en el sistema escolar* [Tesis de maestría, Universitat Jaume I]. <https://cutt.ly/7JR8HcZ>
- Mateo, J. (2008). Zygmunt BAUMAN: una lectura líquida de la posmodernidad. *Revista Académica de Relaciones Internacionales*, (9), 1-26. <https://cutt.ly/qJR874x>
- Mateo del Pino, A. (2019). QUEER/CUIR-CRIP. *Anclajes*, 22(3), 1-9. <https://cutt.ly/5JR4isl>
- McLaren, P. (Ed.). (1995). *Postmodernism, post-colonialism and pedagogy*. James Nicholas Publishers. <https://cutt.ly/vJR4cCh>
- McLaren, P. (2015). Pedagogía Crítica y Lucha de Clases en la Era del Terror Neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (REIJS)*, 4(2), 29-66. <https://cutt.ly/rJR4Asi>
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory. Cultural Signs of Queerness and Disability*. NYU press. <https://cutt.ly/NJR4Z4c>

- Medina Martín, R. (2018). Feminismos periféricos, feminismos-otros: una genealogía femi-nista decolonial por reivindicar. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 8, 53-79. <https://cutt.ly/1JR8mo1>
- Mejía Delgadillo, A. (2020). Paulo Freire, las pedagogías post-críticas y el dilema pedagógico. *Monográfico*, 32(2), 51-63. <https://acortar.link/zrDAup>
- Mog, A. y Swarr, A.(2008). Threads of Commonality in Transgender and Disability Studies. *Disability Studies in the Undergraduate Classroom*, 28(4). <https://cutt.ly/XJR5nB7>
- Moya, L. (2018). *Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Conociendo detalles de la teoría crip- Profesora Laura Moya* [documento audiovisual]. Recuperado de: <https://cutt.ly/EJR5SUz>
- National LGTB Health Education Center (2018). *Glosario de términos LGTB para equipos de atención a la salud. A program of the Fenway Institute* [Documento inédito]. <https://acortar.link/0hrsqM>
- Nemi, J. (2018). Queer pedagogy: Approaches to inclusive teaching. *Policy Futures in Education*, 16(5), 589-604. <https://cutt.ly/uJR6plF>
- Nesbada, V. (2021). *Pedagogia feminista decolonial: descolonidade e práticas pedagógicas feministas na Marcha Mundial das Mulheres* [Tesis de maestría, Universidade do Vale do Rio dos Sinos]. <https://cutt.ly/2JR6O2X>
- Nganga, L. y Kambutu, J. (2013). A Modern Day Critical Pedagogue. Michael Apple. En Kirylo, J. (Ed.). *A Critical Pedagogy of Resistance. Transgressions*. SensePublishers, Rotterdam. <https://acortar.link/T06rZo>
- Nos, E. (2014). *Comunicación y educación transformativa. El debate sobre la eficacia cultural y sus indicadores. Cambiar la educación para cambiar el mundo...: ¡por una acción educativa emancipadora!*. Palacio de Congresos y Exposiones Europa [comunicaciones]. <https://cutt.ly/KJTqGtO>
- Ocampo, A., Moreno, Y., Dinis, N., Sánchez, M., Penna, M. y Platero, L. (2019). *Pedagogías Queer*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva [CELEI]. <https://cutt.ly/BJTw4pf>
- Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26-33. <https://cutt.ly/YJTedpM>
- Ortiz, A., Arias, M. y Pedrozo, Z. (2018). *Decolonialidad de la Educación: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Unimagdalena. <https://n9.cl/xa14m>
- Oyhantcabal, L. (2021). Los aportes de los feminismos decolonial y latinoamericano. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 20, 97-115. <https://cutt.ly/MJTe2rB>
- Pastor, J. y Ovejero, A. (2006). Móchelo Foucault, un ejemplo de Pensamiento Postmoderno. *A Parte Rei: revista de filosofía*, (46), 1-8. <https://cutt.ly/6JTrx15>
- Planella, J. y Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15(1), 265-283. <https://acortar.link/Jh3DIR>
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual: prácticas subversivas de identidad sexual*. Pensamiento Opera Prima. <https://cutt.ly/jJTtvOl>
- Puisseux, C., Chamorro, E. y Aulombard, N. (2019). *Discapacidad y capacidad, entre binarismo y continuum. Las aportaciones de la teoría crip*. <https://cutt.ly/wJt8uo>

- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, 28, 108-119. <https://cutt.ly/KJTysU5>
- Ripollés, M. (2016). Teoría Crip: de la segregación a la inclusión, transitando por la re-apropiación y re-significación. *Revista Pasajes*, 2, 48-65. <https://cutt.ly/IJTyD2N>
- Rodorigo, M. y Aguirre-Martín, T. (2020). La educación social en los centros educativos institucionalizados posmodernos. *Contextos Educativos*, 25, 183-200. <https://cutt.ly/XJTyVdM>
- Román, C. (2010). La Educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 173-188. <https://acortar.link/bnkjBE>
- Saleebey, D. y Scanlon, E. (2005). Is a Critical Pedagogy for the Profession of Social Work Possible? *Journal of Teaching in Social Work*, 25(3-4), 1-18. <https://cutt.ly/AJTibt7>
- Sands, R. y Nuncio, K. (1997). Teoría feminista postmoderna y trabajo social. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 15-16, 37-48. <https://cutt.ly/1JTufle>
- Santaella, E. (2014). Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social. *Reidocrea*, 3(21), 147-171. <https://cutt.ly/ZJTuoCN>
- Santos Gómez, M. (2017). De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipatoria. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (107), 39-64. <https://cutt.ly/1JRNy7P>
- Sarrate, M. y Hernando, M. (Coords.) (2009). *Intervención en Pedagogía Social: Espacios y Metodologías* (vol. 2). Narcea Ediciones. <https://cutt.ly/FJTU5iR>
- Sosa, S. (2011). Otro mundo es posible: crítica del pensamiento neoliberal y su visión universalista y lineal de las relaciones internacionales y el sistema mundial. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 57(214), 55-86. <https://cutt.ly/IJToqhu>
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. <https://cutt.ly/3JTyxTi>
- Vázquez, A. (2021). Pedagoga Queer en Latinoamérica. Estrategias y aproximaciones. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 7(7), 1-42. <https://cutt.ly/9JToEui>
- Walsh, C. (2005). (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. En C. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas* (pp. 13-37). <https://cutt.ly/kJTpiJM>
- Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir (Tomo I)*. Abya-Yala. <https://cutt.ly/HJTpzAj>
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir (Tomo I)* (pp. 23-68). Abya-Yala. <https://cutt.ly/HJTpzAj>
- White, R., Cooper, K. y Mackey, W. (2014). Culturally Relevant Education and Critical Pedagogy: Devolution of Hierarchies of Power. *Revista Internacional de la Educación para la Justicia Social*, 3(2), 123-140. <https://cutt.ly/uJTaVjJ>