

Cátedra: PEDAGOGÍA (PUEF)

FICHA DE CÁTEDRA

"Teorías pedagógicas: la relación educación - sociedad y los mecanismos de dominación social como posibles criterios de distinción"

Año Académico 2017

Profesoras: Cecilia Carrera, Noelia Orienti, Celeste Felipe, Jesica Montenegro y Julieta Alcoba

El presente material corresponde a la Unidad 2 del programa de Pedagogía 2017, denominada "***Las teorías pedagógicas: perspectiva histórica, problemas actuales e implicaciones para el campo de la Educación Física***"¹.

En esta unidad del programa recorreremos algunas manifestaciones significativas del pensamiento pedagógico para que los/as estudiantes intenten construir parámetros o criterios pedagógicos que les permitan repensar las prácticas y acciones educativas, sus sentidos, orientaciones y sus implicancias sociales y políticas. Buscamos además dar cuenta específicamente de las teorías pedagógicas como herramientas para pensar las prácticas de la Educación Física, a través de retomar algunas discusiones pedagógicas que se desarrollan hoy en ese campo.

Es conveniente realizar aquí una discriminación entre los conceptos de *teoría* y *realidad*. En las primeras clases, tanto Nassif (1958) como Torres Carrillo (2016), nos advertían sobre la diferencia entre educación y Pedagogía, y específicamente en cuanto a la idea de teorías pedagógicas. Según Nassif, la educación es una realidad, hecho o proceso que se manifiesta durante toda la vida de un individuo, y su reflexión y sistematización constituyen el cometido de la disciplina pedagógica. En esta misma línea, Torres Carrillo señala que la existencia de múltiples prácticas pedagógicas (escolares y no escolares) "*no implica necesariamente que sus protagonistas u otros especialistas generen conocimiento sobre ellas. Es decir, no implica que transformen*

¹ Con este material pretendemos sistematizar y, en algunos casos, reponer categorías que recorren la bibliografía del programa de Pedagogía. No se abordan aquí con exhaustividad las teorías ni las perspectivas sobre la educación, sino que se intentan recuperar algunas de las principales ideas y debates en relación a ellas. En tal sentido, se trata de un material que no sustituye los textos de clases prácticas y teóricas.

dichas prácticas en saber o en teoría pedagógica, que las sustenten o cualifiquen” (2016: p.104-105). La Pedagogía, como vimos al inicio de la cursada, es una disciplina que se dedica a la producción de saber sobre las prácticas educativas, a partir de su descripción, análisis y explicación, y deviene por tanto en la generación de teorías acerca de la educación, que es su objeto. Por otro lado, se caracteriza por tener una pretensión de intervención en los hechos o situaciones que estudia, en tanto saber teórico-práctico prospectivo o proyectivo que apunta al mejoramiento de la educación, en una dirección vinculada a la perspectiva que se asuma (Silber, 2007).

A lo largo de la cursada, y más específicamente en el recorrido por la unidad 2, nos interesa que las/os estudiantes vayan (re) conociendo que existen diferentes teorías pedagógicas y que éstas pueden analizarse a partir de un **criterio de distinción y sus fundamentos**. Es decir, que logren comprender en qué consisten tres grandes perspectivas sobre la educación y sus distintas vertientes o matices, que se sostienen sobre miradas acerca de las funciones de la educación, los sistemas educativos y el proceso de escolarización, la relación de la educación con el Estado, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, los sujetos educativos (docentes y estudiantes) y sus saberes.

Es importante comprender la distinción entre estas teorías y sus fundamentos, ya que las visiones de la sociedad y teorías sociales que portamos operan (más o menos explícitamente) en las acciones y relaciones que llevamos a cabo en nuestra vida cotidiana. Particularmente, **nuestra tarea como docentes siempre está atravesada por teorías sociales y pedagógicas**, aunque no lo hayamos pensado sistemáticamente o no les hayamos puesto nombre. Estas teorías, con las que actuamos, suelen prevalecer de modo irreflexivo en nuestras acciones, si no nos detenemos a pensar en ellas.

Para realizar este recorrido tomaremos como referencia un conjunto de autores que nos van a permitir organizar el panorama de corrientes y tendencias desde una perspectiva histórica. Entre ellos, destacamos los aportes de Dermeval Saviani (1983), un pedagogo brasileño contemporáneo que, desde un enfoque marxista, propuso un análisis de las teorías pedagógicas y su recepción en América Latina, en el contexto de los primeros años de la década del 80 del siglo pasado.

La contextualización histórica de su perspectiva resulta crucial para comprender los elementos que el autor jerarquiza al momento de describir el panorama de teorías educativas. Saviani comienza su análisis a partir del diagnóstico de la crisis de la educación en América Latina y su expresión en los niveles de fracaso escolar, y de

fenómenos como la exclusión de gran parte de las poblaciones de nuestros países del sistema escolar y la marginalidad de estos sectores sociales respecto al resto de la sociedad².

La exclusión social y la marginalidad van a ser el foco a partir del cual Saviani analiza la posición que diferentes teorías pedagógicas asumen con relación a ese problema. En función de eso, organiza el pensamiento pedagógico en dos grandes grupos. La clave que opera como factor de definición de ambos grupos de teorías y de distinción entre ellos es la particular manera como cada uno conceptualiza la **relación entre la educación y la sociedad**.

Saviani nombra a esas perspectivas como “no críticas” y “críticas”. Otros autores que también han trabajado estas diferencias entre las teorías han hablado de perspectivas “del consenso (social)” y perspectivas “del conflicto (social)” (Karabel y Halsey, 1976; Tedesco, 1980; Ornelas, 1994). Saviani asume las diferencias entre estas perspectivas a partir de definir como criterio de distinción el grado de “criticidad” que estas concepciones sustentan respecto de la relación entre educación y sociedad, y del papel de la primera en la conservación o transformación social. Es decir, de algún modo intenta responder a la pregunta sobre: ¿Cómo se posicionan las teorías educativas frente al problema de la desigualdad?

Respecto al primer grupo de teorías, las “no críticas”, señala que desde las mismas:

“(…) La sociedad es concebida como esencialmente armoniosa, tendiendo a la integración de sus miembros. La marginalidad es, entonces, un fenómeno accidental que afecta individualmente a un grupo más o menos grande de sus miembros, lo que constituye un desvío, una distorsión que no sólo puede sino que debe ser corregida. La educación aparece allí como un instrumento de corrección de esas distorsiones.” (Saviani, 1983:1).

En cuanto a las teorías “críticas”, así las explica:

“El segundo grupo de teorías concibe a la sociedad como esencialmente marcada por la división entre grupos o clases antagónicas que se relacionan

²Hay que tener en cuenta que este diagnóstico de crisis se vincula al crecimiento importante de la matrícula que los sistemas educativos latinoamericanos habían tenido durante las décadas '60 y '70, junto con la disminución cada vez mayor del presupuesto para educación en los '80. En esta década se registra, además, la caída de la mayor parte de los gobiernos autoritarios en los países latinoamericanos, y al mismo tiempo la instalación de gobiernos que tienden de manera creciente a implementar paquetes de políticas educativas inspirados en premisas neoliberales, inclinadas hacia prioridades económicas que buscan hacer de los sistemas educativos aparatos rentables para los Estados (Torres, 2001; Silber, 2002).

sobre la base de la fuerza material expresada, fundamentalmente, en las condiciones de producción de la vida material. En ese cuadro, la marginalidad es entendida como un fenómeno inherente a la propia estructura de la sociedad. Porque el grupo o clase que detenta mayor fuerza se convierte en dominante apropiándose de los resultados de la producción social y tendiendo, en consecuencia, a relegar a los demás a la condición de marginados”. (Saviani, 1983: 2).

Como podemos advertir en las diferentes citas de Saviani, las teorías “no críticas” y las teorías “críticas” tienen un entendimiento muy distinto acerca de la sociedad en general, la función de la educación en ella y la marginalidad. A los fines de la presente ficha, utilizaremos los términos marginalidad, desigualdad y exclusión como sinónimos, aunque cada uno de ellos denote explicaciones diferentes sobre los procesos sociales. Para las primeras, las teorías no críticas, la marginalidad es concebida como “accidente” susceptible de ser corregido, deslindando las responsabilidades de la misma hacia un supuesto “afuera” de la escuela. En la segunda, la desigualdad es un fenómeno “inherente”, propio de la estructura social -que además caracterizan como injusta-, a la cual la escuela contribuye fuertemente.

Con relación a la Educación Física escolar, en los trabajos prácticos abordaremos el texto de Valter Bracht (1996) “El niño que practica deporte respeta las reglas del juego... capitalista”, en el cual explica cómo desde estos distintos enfoques se realizan valorizaciones diferentes del producto y del proceso de socialización que ocurre en el deporte de niñas, niños y adolescentes.

Perspectivas de la educación “no críticas”

Entre las perspectivas “acríticas”, “no críticas” o “del consenso”, están las teorías educativas que entienden que la sociedad es un todo armonioso, que funciona con una dinámica tendiente a la integración de sus miembros. Desde esta visión estructural-funcionalista de la sociedad³, los procesos o condiciones que no

Lean con atención el texto de Bracht, y a partir de allí respondan:

¿Cuál es la contribución de la actividad deportiva en la socialización infantil para quienes privilegian el papel positivo-funcional del deporte en el proceso educativo?

³El estructural-funcionalismo es una perspectiva sociológica que comienza a ser predominante entre los científicos sociales a fines del siglo XIX y principios del XX. Algunos de sus referentes son Parsons, Merton, entre otros, quienes toman influencias del positivismo de Durkheim y de la perspectiva de Weber (Parsons, 1975). Esta perspectiva entiende a la sociedad como un

contribuyen a la existencia y evolución de la sociedad son considerados como disfuncionales (Ornelas, 1994). La desigualdad/ exclusión se constituye aquí como un fenómeno accidental que afecta a un grupo y que puede y debe ser corregida. Saviani incluye, dentro de este grupo de teorías, a la Pedagogía Tradicional, la Pedagogía Nueva y la Pedagogía Tecnista. Bracht, por su parte, expresa que desde una perspectiva funcionalista existen dos visiones acerca del papel de la Educación Física escolar: la “biológica” y la “biosicológica”.

En función que las Pedagogías Tradicional, Nueva y Tecnista son diferentes en cuanto a los contextos en que aparecen, rasgos salientes, referentes principales, propósitos que persiguen, expliquen **qué tienen en común** estas teorías para ser caracterizadas por Saviani como *no críticas*.

La educación se erige como la vía privilegiada para la corrección de ese desvío, que tiende a comprenderse en términos individuales, o focalizado en algunos grupos. Es decir, la exclusión como desvío es un problema que reside en las personas y/o grupos particulares y por ello las intervenciones deben estar dirigidas a “arreglar”, “ayudar”, “civilizar” a esas personas o grupos.

El liberalismo como doctrina político-económica dominante a partir de la Revolución Francesa de 1789, sostiene la libertad como valor supremo. Este ideal de libertad no fue entendido como sinónimo de igualdad, sino en un sentido meritocrático (a cada quien le corresponde “lo que merece” en virtud de sus capacidades y esfuerzos, concibiendo las diferencias entre los hombres como diferencias naturales, no sociales).

organismo vivo compuesto, en analogía al cuerpo biológico, de estructuras y funciones para satisfacer las necesidades y demandas sociales, y mantener la unidad y estabilidad del sistema (Ornelas, 1994). La analogía con los organismos vivos se vincula, además, con una idea acerca de la evolución continua de la sociedad, y supone que los elementos que la componen son interdependientes entre sí, y cualquier proceso o condición que no contribuya a esa evolución y estabilidad, es considerado como disfuncional. Algunos ejemplos de las estructuras o elementos de la sociedad son las instituciones, normas, valores, tradiciones, etc. Cabe señalar aquí que el funcionalismo no es sinónimo de modernidad ni al revés, ya que la modernidad es una concepción filosófica y social que se extendió mucho más allá que el primero, relativo a un enfoque de investigación social.

Así, estas perspectivas consideran que la educación constituye un factor de igualdad social y, en consecuencia, de superación de la exclusión porque atribuyen el origen de la desigualdad a causas particulares que no tienen que ver con la tarea y la función de la escuela. Por eso, la educación puede ser un “remedio” para un mal que le es externo. En este sentido, según retoma Saviani, desde esta perspectiva la educación constituye

“una fuerza homogeneizadora que tiene por función reforzar los lazos sociales, promover la cohesión y garantizar la integración de todos los individuos al cuerpo social. El logro óptimo de su función coincide, entonces, con la superación del fenómeno de la marginalidad. En tanto ésta aún existe se deben intensificar los esfuerzos educativos; una vez superada corresponderá mantener los servicios educativos en un nivel por lo menos suficiente como para impedir la reaparición del problema de la marginalidad. Como puede observarse, en lo que respecta a las relaciones entre educación y sociedad, se concibe a *la educación con un amplio margen de autonomía frente a la sociedad*. Tanto que le cabe un papel decisivo en la conformación de la sociedad evitando su disgregación y, aún más que eso, garantizando la construcción de una sociedad igualitaria”. (Saviani, 1983:1) (La cursiva es propia).

Carlos Ornelas explica que las teorías pedagógicas que se sustentan en teorías funcionalistas de la educación

“tienen una concepción básica de una tendencia a la evolución de la sociedad y la naturaleza social hacia una jerarquía social meritocrática. Al centro de sus supuestos está la idea de que la función selectiva de los sistemas educativos es neutral. Así, únicamente esos que tienen méritos y pueden adquirir las competencias necesarias para manejar las instituciones modernas son capaces de dirigir a la sociedad. De hecho, esta visión del mundo está caracterizada por la falta de una teoría significativa del cambio social y por sus enfoques históricos” (1994: 66).

Este autor explica cómo para estos enfoques, la función principal de la escuela en la sociedad es servir como agente que asigna roles sociales estableciendo consensos. Y ello a partir de dos modos complementarios. El primero, preparando a los individuos de acuerdo a los requerimientos técnicos de las instituciones modernas; esto es, proporcionándoles habilidades técnicas (o competencias). El segundo, conformando individuos que acepten las demandas del orden social establecido, proporcionándoles

los valores y normas de la sociedad industrial y su organización jerárquica.

La escuela, de este modo, no sólo contribuye al orden social seleccionando a los individuos para distribuirlos en las distintas categorías de la vida social. También, como complemento, socializa a los individuos para que acepten a la sociedad de buen grado, y a las normas sociales establecidas, sin cuestionamientos.

Siguiendo a Bracht, ¿qué análisis hacen de la función socializadora del deporte en la escuela las teorías que conciben a la sociedad como conflictiva e injusta? ¿Cuáles son las críticas que les formulan a las posiciones que defienden el deporte escolar desde un abordaje estructural-funcionalista?

Perspectivas de la educación “críticas”

Entre las perspectivas “críticas” o “del conflicto”, están las teorías educativas que parten de considerar que la sociedad misma no constituye un todo armonioso sino que es propio de lo social la conflictividad, la lucha, la confrontación. El fundamento de esta visión es el reconocimiento de que la sociedad está atravesada por profundas divisiones entre grupos y clases que se relacionan sobre la base de la fuerza material que expresan en las condiciones de producción. Aquí se pone en evidencia el costado marxista del análisis⁴.

Las sociedades, para estas perspectivas, están atravesadas por conflictos que se relacionan con la estructura material, económica y productiva de cuño capitalista y que se refleja en la superestructura política y cultural.

Estas teorías educativas conciben a la educación como un instrumento de discriminación social y, por lo tanto, de reproducción de la marginalidad. La educación

⁴El capitalismo es un sistema económico y social que se basa en la *propiedad* privada de los medios de producción y en su aprovechamiento con miras a la obtención de beneficios (ganancias) bajo una economía de libre mercado. Se ha tendido a contraponer el capitalismo al comunismo, como un sistema en el que el modo de producción es comunitario y sus medios colectivos. Desde la perspectiva marxista, en las sociedades en que el capitalismo se desarrolla, el *conflicto* es un componente central. Dicho conflicto es producto de la lucha de clases permanente, como motor de la historia y mayor determinante de los fenómenos sociales (Ornelas, 1994: 66). En este sentido, es crítico de la perspectiva funcionalista, por cuanto entiende que el orden y la estabilidad social son aparentes, y como producto de la dominación de una clase sobre otra. Es por ello que para Marx -referente que da el nombre a la perspectiva- este tipo de sociedades necesitan reproducir las condiciones fundamentales de su existencia para subsistir y expandirse, es decir, las relaciones sociales de producción. Estas relaciones son fundamentalmente las que se dan entre capitalistas (dueños de los medios de producción -dinero, maquinarias, materias primas-) y trabajadores (la fuerza de trabajo). Según esta perspectiva, la reproducción de estas relaciones de producción se garantiza mediante los salarios, y los medios por los cuales el obrero es capaz de trabajar (inculcación de valores y hábitos, por ejemplo, en la escuela).

no es concebida como un ámbito autónomo respecto de la sociedad, sino que, al tratarse de un proceso social, debe ser comprendido en relación con las sociedades que lo llevan adelante. Esto quiere decir que si nuestras sociedades producen marginalidad, la educación que las mismas desarrollan no está por fuera o exenta de ese fenómeno. Al respecto, Saviani señala que, desde esta perspectiva,

“(…) La educación es entendida como *totalmente dependiente de la estructura social* generadora de marginalidad, cumpliendo allí la función de reforzar la dominación y legitimar la marginación. En este sentido, la educación, lejos de ser un instrumento de superación de la marginalidad, se convierte en un factor de marginación ya que su forma específica de reproducir la marginalidad social es la producción de marginalidad cultural y, específicamente, escolar.” (Saviani, 1983:2) (Las cursivas son propias)

En otros términos, “el sistema escolar juega un papel sustancial en la reproducción de la estructura jerárquica de la sociedad y de su división del trabajo. Sin embargo, esto no supone consenso sino dominación y degradación de seres humanos” (Ornelas, 1994: 70).

Teorías “críticas”: de la denuncia a la transformación social

Dentro de este conjunto de teorías “del conflicto” o “críticas”, es posible diferenciar dos grupos. En uno de ellos, ubicamos a las teorías “crítico-reproductivistas”; en el otro, a las teorías que daremos en llamar “crítico-propositivas”.

El nombre de **teorías crítico-reproductivistas** es utilizado por Saviani (1983) para marcar el énfasis que hacen las mismas en señalar la función de reproducción del orden social (capitalista, desigual, injusto) que cumplen los sistemas escolares⁵.

Este autor desarrolla brevemente tres teorías “reproductivistas”: la Teoría del Sistema de enseñanza como violencia simbólica (P. Bourdieu y J.C. Passeron); la Teoría de la escuela como Aparato Ideológico del Estado (Althusser); y la Teoría de la escuela dualista (C. Baudelot y R. Establet). Estas teorías fueron formuladas desde disciplinas como la Sociología, la Filosofía y la Economía, y no desde la Pedagogía, por tanto, surgieron con otras preocupaciones y propósitos.

⁵ **Importante:** la denominación de “reproductivistas” se refiere a la importancia que tiene en estas teorías la denuncia de la función de reproducción y la explicación de cómo esta reproducción funciona. Es en todo momento claro que para estas teorías son los sistemas escolares los que cumplen esa función de reproducción del orden social, **y no las teorías reproductivistas en sí mismas.**

La “teoría de la reproducción cultural” planteada por Bourdieu y Passeron a fines de los años 1970 (en Giroux, 2011) parte de un diagnóstico marxista, al sostener que las sociedades capitalistas son sociedades divididas en clases, y le otorga a la cultura el papel de mediadora entre los intereses de las clases dominantes y la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, el proceso de reproducción de las relaciones de dominación se realiza a través del mecanismo de la “violencia simbólica”. Esto es, la escuela no es un simple reflejo de la sociedad y tiene una existencia **relativamente autónoma**, influida de modo indirecto por las instituciones políticas y económicas más poderosas (Giroux, 2011). Esta violencia se ejerce de modo sutil y encubierto, en tanto se presentan los intereses políticos y económicos de las clases dominantes como los intereses generales de toda la sociedad. Es decir, en lugar de ser elementos históricos y contingentes, son presentados como necesarios y naturales para el orden social. En rigor, el esquema en este ejemplo de teoría crítico-reproductivista de Bourdieu, intenta distanciarse tanto de posiciones idealistas que ven a las escuelas como independientes de fuerzas externas, como de críticas ortodoxas en las que las escuelas meramente reflejan y operan según las necesidades del sistema económico. En lugar de ello, la educación y en particular la escuela, son fundamentales para el proceso de reproducción social, y esa autonomía relativa del sistema educativo es lo que le permite sostenerse como “transmisora” neutral e imparcial de los beneficios de la “cultura valiosa” a toda la sociedad, promoviendo la desigualdad en nombre de la justicia y la objetividad (Giroux, 2011).

Por último, para esta teoría, los conceptos de *capital cultural* y *habitus* son centrales para comprender cómo es que funcionan esos mecanismos de reproducción social y cultural. El capital cultural de un sujeto está configurado por las diferentes competencias y conocimientos lingüísticos y culturales que heredan a partir de la clase social de pertenencia (lenguajes, estilos de pensamiento, costumbres, disposiciones). Esas competencias tienen un determinado valor o estatus social, a partir de lo que la clase o clases dominantes definen como el capital cultural más valioso. En ese sentido, las escuelas cumplen un papel central tanto en legitimar como en reproducir esa cultura “más valiosa”, dominada por sectores minoritarios de la población, generando formas de dominación y exclusión de un gran número de sujetos que poseen capitales culturales devaluados socialmente. De este modo, la dinámica de la reproducción cultural funciona básicamente bajo dos formas: por un lado, en la violencia simbólica ejercida por las clases dominantes al definir lo que cuenta como significado valioso (arbitrario cultural) presentado como neutral y necesario y, por el otro, en el accionar de los oprimidos o excluidos, quienes contribuyen decididamente

en esa reproducción y dominación, por medio del *habitus*. Esto es, las disposiciones de un sujeto a pensar y actuar de determinada manera, inscriptas en el “esquema del cuerpo y esquemas de los pensamientos” (Bourdieu 1977, citado en Giroux, 2011: 122). Es la relación entre las estructuras objetivas -lenguaje, escuelas, familias, origen social- y las prácticas sociales, razón por la cual la violencia simbólica no se desarrolla mecánicamente, sino que el excluido participa de su exclusión en tanto a través de esas estructuras produce disposiciones y competencias que reproducen esas mismas estructuras.

Estas teorías de la reproducción emergen con fuerza hacia fines de la década de los '60 y en los años '70, en los contextos europeo y anglosajón, y aportan una perspectiva central para el campo educativo porque develan, denuncian, visibilizan las formas o mecanismos a través de los cuales los sistemas escolares (la escuela) reproducen o perpetúan relaciones sociales injustas, propias de un modelo social y económico que beneficia a la clase dominante.

Es importante tener presente lo que nos advierte Bracht acerca de que el funcionalismo (criticado por las teorías “crítico-reproductivistas”) “es más típico en los países desarrollados (capitalistas), pues tal postura colabora con el dominador, puesto que éste está muy poco interesado en cambiar, ya que esto puede representar la pérdida de privilegios. En esta perspectiva se trata de no cambiar el sistema, y sí de conseguir cambios dentro del sistema. No cuestionando el sistema (capitalista), sino que se trata de hacerlo funcionar mejor” (1996: 63).

En el caso de las **teorías “crítico-propositivas”**, también denuncian que la escuela ha cumplido históricamente una función de reproducción social. Tanto Paulo Freire (1970) como Valter Bracht (1996), conciben a la sociedad actual como injusta, desigual, opresora, fragmentada, y entienden que el conflicto está en la base de todo lo social. Sin embargo, buscan la superación de la polaridad entre la postura teórica que ve en la educación la posibilidad de redención de la sociedad/humanidad (teorías no críticas), y la postura teórica que identifica en la educación la función invariable de reproducción de la estructura social (teorías “crítico-reproductivistas”). Esta superación se busca a través de una teoría de la educación que pueda identificar la contribución específica de la educación en el proceso de transformación social (Saviani, 1983; Bracht, 1996).

Para Bracht (1996), esta posible contribución se vincula al hecho de que la escuela no es un instrumento homogéneo de la clase dominante: en ella se reflejan las contradicciones existentes en la sociedad y, por tanto, el antagonismo entre los

intereses burgueses y proletarios. Desde las teorías “crítico-propositivas” entonces, y sin desconocer los condicionamientos macro-estructurales, se reconocen espacios, intersticios, desde los cuales los sujetos sociales –aún, insistimos, con muchos condicionamientos- pueden resistirse, contrariar las ideas y prácticas dominantes, y actuar en pos de la transformación social.

Es importante tener en cuenta aquí algo: a diferencia de las teorías desarrolladas por autores como Bourdieu o Althusser, lo que caracteriza a las perspectivas “crítico-propositivas” es que *son pedagógicas*.

Como vimos desde el inicio de la cursada, la Pedagogía es una disciplina que desde sus orígenes está comprometida con su aspecto normativo, propositivo; es decir, que se preocupa por entender y explicar los procesos educativos, pero también por *producir prescripciones*, por definir cómo deberían ser y hacerse las cosas. Lo que implica que una teoría pedagógica siempre estará *preocupada por la intervención* en esa realidad que se describe, y no sólo por su explicación.

En este marco, las perspectivas “crítico-propositivas” se caracterizan por sostener una pregunta: ¿cómo es posible darle a la escuela y a las prácticas escolares otra dirección (política y educativa)? Esta mirada supone asumir que los procesos educativos pueden direccionarse hacia la **transformación** de la realidad social.

Esto es claro en Bracht (1996), por ejemplo, ya que va más allá de exponer que la socialización a través del deporte suele cumplir una función de adaptación al capitalismo, para proponer una nueva forma en que tendría que plantearse la Educación Física:

“... la tarea que se impone nos parece ser la de desarrollar una práctica pedagógica deportiva que posibilite a los individuos pertenecientes a la clase dominada, a los oprimidos, el acceso a una cultura deportiva desmitificada. Permitir o posibilitar a través de esta pedagogía, que estos individuos puedan analizar críticamente el fenómeno deportivo, situándolo y relacionándolo con todo el contexto socio-económico-político y social” (1996:68).

A partir del texto de Bracht en la página 67 y el capítulo 2 de Freire “Pedagogía del oprimido” ¿Qué similitudes encuentran entre ambas perspectivas y sus propuestas referidas al rol de los educadores y a la función de la educación?

Teorías “pos-críticas”: nuevos mecanismos de dominación social y posibilidades para la educación

En este apartado les proponemos profundizar acerca de las **teorías pedagógicas “poscríticas”** y retomar los aportes que ellas han realizado a la complejización y al reconocimiento de diversas formas de desigualdad, de dominación y del ejercicio del poder establecidas en nuestra sociedad para su reproducción, y el rol que la educación tiene en esos procesos, según estas perspectivas.

Para el análisis de estas teorías retomamos el criterio de distinción centrado en la relación educación y sociedad, tomando principalmente como base el criterio marxista de lucha de clases (Saviani, 1983). Pero además consideramos los aportes de Tadeu da Silva (1999) quien incorpora a la clasificación de Saviani una tercera columna constituida por las teorías poscríticas⁶. En este apartado, nos detendremos en el análisis de las **teorías “poscríticas”** -también llamadas **“posmarxistas”**-, las cuales serán puestas en discusión con relación a sus planteos, aportes y limitaciones.

Las teorías poscríticas o posmarxistas asumen que el principal punto de partida

⁶ Estas teorías son denominadas “poscríticas” por cuanto fueron gestadas durante la llamada “posmodernidad” a partir de los años 1980, que configuró el pensamiento “posmoderno”. Aunque, cabe señalar, el debate no se reduce a períodos históricos, sino que refiere a concepciones filosóficas y científicas que incidieron en los diversos campos de conocimiento. Este pensamiento “posmoderno” surgió en contraposición a un pensamiento moderno anterior aunque vigente, que sostiene la primacía del conocimiento científico y el orden y progreso como principios rectores. En este sentido, el “posmodernismo” cuestiona el pensamiento moderno, sosteniendo la crítica a los “grandes relatos” caracterizados por predecir un futuro universal (religiosos, racionalistas, especulativos, cientificistas, emancipatorios), a la existencia de “referencias fijas” enfatizando la crítica a la idea de una historia única y un punto de vista supremo y unificador, y a la confianza desmedida en la ciencia y en el progreso indefinido de la sociedad a través de ella (Carrera, Montenegro, Condenanza, 2013). A diferencia de esta concepción totalizadora puesta en cuestión, en el marco del pensamiento posmoderno se concibe a los sujetos atravesados por múltiples polos de identidad, que además son cambiantes y están en construcción. Al eliminar la referencia fija de la naturaleza universal de los sujetos y de las identidades como esencias inmutables, ofrece la posibilidad de concebir la sociedad como en permanente construcción e indeterminada y a la educación como un proceso en construcción permanente (Cascante, 2005). La eliminación de las referencias fijas para explicar la constitución de los sujetos también vale para el análisis de las relaciones de poder y dominación, que son interpretadas como múltiples, contextuales y locales, y no como grandes sistemas coherentes de opresión. La concepción de que todos los grupos tienen derecho a hablar por sí mismos, con su propia voz, y que esa voz sea aceptada como auténtica y legítima, es esencial a la posición pluralista del posmodernismo. De ahí la centralidad otorgada a la representación y los discursos de representación, y la apertura a la comprensión de la diferencia y la otredad, en contraposición con la valoración moderna de la igualdad entendida como homogeneidad. Las posturas “posmodernas” más trascendentes son las de Jean F. Lyotard, Gianni Vattimo y Ernesto Laclau, quienes, con matices, sostienen la centralidad de lo cultural y el lenguaje para explicar los procesos de dominación social, y su traducción en los procesos educativos (Tadeu da Silva, 1999).

político en el actual mundo “posmoderno” es lo **cultural**. Por tanto, están interesadas en **develar las relaciones de poder que se encuentran en la construcción y despliegue de la subjetividad en las prácticas culturales e ideológicas**. Es importante identificar que la principal diferencia entre las teorías críticas de la educación y las poscríticas reside en que las primeras otorgan centralidad a un análisis materialista en sentido marxista (la desigualdad se explica bajo la hipótesis de la determinación económica), mientras que las segundas a un análisis textualista (bajo la hipótesis de la construcción discursiva, como explicaremos más adelante). Recordemos que para las **teorías críticas** la **clase social** es el aspecto determinante o condicionante, es el factor explicativo y desencadenante de las diferencias sociales en el marco de un sistema social capitalista de carácter desigual e injusto. Es decir, lo que están discutiendo las teorías poscríticas con las críticas es su consideración respecto a que la estructura material, económica y productiva se refleja en la superestructura política y cultural. A diferencia de estos planteos, las **teorías poscríticas** alejándose de un análisis marxista de la sociedad, consideran que es en las **prácticas culturales e ideológicas** donde se construyen las subjetividades, y que es en estas construcciones donde se pueden encontrar las **relaciones de poder**.

Por otro lado, las teorías poscríticas realizan un aporte vinculado al reconocimiento de nuevas desigualdades que la teoría marxista clásica ignora. **Estas teorías plantean el carácter heterogéneo de la sociedad y proponen una mirada que amplía las relaciones de poder y de dominación basadas en la clase social a otras desigualdades, en una mención no jerarquizada de problemáticas de raza, género, ecología y variados movimientos sociales**. De este modo, se visualizan relaciones de poder desiguales en nuestra sociedad que exceden las diferencias de clase. Por ejemplo, las teorías feministas surgen al calor de reconocer que la sociedad no es únicamente capitalista sino también patriarcal. En esta sociedad patriarcal existen relaciones desiguales entre los diferentes géneros, en donde la heteronormatividad determina las relaciones de poder⁷.

Es interesante destacar que los aportes de las teorías poscríticas surgen en un contexto histórico y social en donde diversos grupos conforman movimientos sociales que recuperan su carácter de oprimidos desde identidades que exceden la condición de clase, reivindicándose en la diferencia. Estos movimientos cobran protagonismo

⁷ En el texto de la Unidad 3 “Educación, sexualidades, género: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción” de Graciela Morgade (2008) presente en el Programa 2017, encontrarán mayores referencias sobre la cuestión conceptual y política en la relación entre sexualidades, géneros y sus implicancias en el campo educativo.

social mediante diferentes acciones de lucha, haciendo visible sus identidades y los mecanismos de opresión a los que se encuentran sometidos/as reclamando, entonces, la necesidad de transformar en estas condiciones: movimientos de mujeres, movimientos indigenistas, movimientos como el de Lesbianas, Gais, Bisexuales y Transexuales (LGBT), etc.

Cabe ahora preguntarnos cómo es concebida la **diferencia** para las teorías **poscríticas**. Para estas perspectivas, la diferencia es concebida como un proceso **lingüístico y discursivo**, y no es una característica natural dado que es discursivamente producida. En tal sentido, asumen que **la diferencia es una relación social**: se es “diferente” en relación a otra cosa y esa “otra cosa” solo tiene sentido en la relación de diferencia que la opone a lo diferente. Así, el proceso de significación que produce **la diferencia se da en conexión con relaciones de poder**.

Uno de los pilares de esta línea de pensamiento lo constituye el concepto de **discurso**. Se asume que los sujetos somos contruidos por los discursos sociales que actúan como dispositivos ópticos. Los discursos tienen una parte lingüística y otra extralingüística que se complementan, se necesitan una de otra. Cada discurso no es más que un juego de saber-poder. Saberes y poderes elaboran discursos (hegemónicos o contrahegemónicos⁸) que nos constituyen creando subjetividades diferentes en un proceso interminable e infinitamente complejo. En este marco, todos los discursos son parciales y situados; no disponen un orden más allá de ellos mismos, ni responden a algo verdadero, universal y trascendente. La verdad de un discurso sólo se puede establecer dentro del régimen de verdad en el que ese discurso se mueve. Por tal motivo, a diferencia de las teorías “críticas”, las teorías “poscríticas” rechazan la idea de una conciencia coherente, centrada, unitaria. Es así

⁸ Es importante destacar aquí los aportes del filósofo italiano Antonio Gramsci de comienzos del siglo XX, quien sostenía que los grupos y clases dominantes ejercen el control y poder frente a los grupos dominados/oprimidos a través de un proceso denominado “hegemonía”. Ese proceso de dominación no necesita ser ejercido por la fuerza –amenazas, violencia física, etc.–, sino mediante prácticas sociales relativamente consensuadas y consentidas, legitimadas en “formas sociales y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como la iglesia, el estado, la escuela, los medios masivos de comunicación, el sistema político y la familia” (McLaren, 1994: 212). Desde Gramsci la hegemonía rebasa los límites del poder del Estado, para calar en estos otros espacios, en donde coexisten de manera conflictiva componentes de consenso y crítica –o resistencia–, que dan lugar a procesos de “contrahegemonía”. Esto es, la impugnación desde ciertos sectores y espacios sociales subordinados a los valores y prácticas de las clases dominantes. Por lo tanto, tanto los procesos de “hegemonía” como los de “contrahegemonía” son luchas y desplazamientos entre distintos sectores y espacios sociales, que negocian y “disputan las representaciones y significados culturales”, aunque siempre el proceso hegemónico esté en acto, es decir, que “ciertas ideas, valores y prácticas sociales en general prevalecen por encima de otras” (McLaren, 1994: 214).

que miran con desconfianza conceptos como alienación, emancipación, liberación, autonomía, que suponen una esencia subjetiva que fue alterada y precisa ser restaurada. Esto está fuertemente vinculado al reconocimiento de múltiples opresiones (o relaciones desiguales) producto de las diferentes desigualdades reconocidas.

Para las teorías “poscríticas” el poder se encuentra descentrado, no tiene un único centro (como el Estado, por ejemplo) y está esparcido por toda la red social. El conocimiento no es exterior al poder sino parte inherente del mismo, por lo que todo conocimiento depende de la significación, y ésta a su vez depende de relaciones de poder. Por tanto, **las teorías “poscríticas” no limitan el análisis del poder al campo de las relaciones económicas del capitalismo, sino que lo amplían para incluir los procesos de dominación centrados en la raza, la etnia, el género y la sexualidad** (Tadeu da Silva, 1999).

Si bien las teorías pedagógicas “poscríticas”⁹ asumen los supuestos arriba mencionados, no indican el fin de las utopías de igualdad y emancipación modernas, sino que formulan la necesidad de construir utopías particulares y plurales, que puedan expandirse en la medida en que diversos proyectos de lucha y focos de resistencia, no siempre anclados en las desigualdades de clase, logren establecer equivalencias entre sí para la construcción de un discurso contrahegemónico. Pensando ya en clave educativa, es menester retomar los aportes de Shapiro (1989) quien desde un análisis poscrítico pone de relieve que un proyecto educativo radical y democrático debe partir del cuestionamiento a la centralidad de la lucha de clases, lo que pretende poner en cuestión el corazón del marxismo y el neomarxismo, y, con ello, a una de las fuentes históricamente principales de la teoría crítica en educación. En su lugar, propone comprender “toda una serie de nuevas relaciones sociales”, en las que se despliegan luchas diferentes y una multiplicidad de antagonismos; luchas que carecen de un resultado predeterminado y desde las cuales puede extraerse el valor político transformador de la diferencia. Así, “el temario del cambio educativo debe contemplarse como algo heterogéneo, únicamente conciliable en torno a un principio anti-hegemónico de gran resonancia actual y ampliamente definido. (...) Un proyecto de cambio educativo radical no puede proponer un temario político universal, porque no existe ningún organismo social unificado de cambio” (Shapiro, 1989: 36-37).

⁹ Como referentes de las teorías pedagógicas poscríticas podemos destacar las producciones de Svi Shapiro, César Cascante y, en Latinoamérica, Rosa Nidia Buenfil Burgos. Uno de los principales rasgos de esta postura es su inspiración posmarxista, que los tres autores retoman de los desarrollos de la teoría política y el análisis político del discurso propuesto por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe y también del posestructuralismo de Foucault.

En síntesis, podemos ver que **las teorías “poscríticas” parten del reconocimiento de una sociedad heterogénea en donde se visualizan, en el marco de las relaciones sociales, diferentes identidades y desigualdades.** De este modo, se alejan de la mirada marxista de las teorías críticas en donde las relaciones desiguales materiales se configuran como explicación de todas las desigualdades culturales.

Diálogos entre las teorías “críticas” y “poscríticas” desde la perspectiva “neomarxista”

Las teorías “neomarxistas” se diferencian en algunas cuestiones de las teorías “críticas” reproductivistas pero también de las teorías “poscríticas”. Sin embargo, pese a poder reconocer diferencias sustantivas, las teorías neomarxistas toman también aportes de ambas para elaborar sus presupuestos.

Por un lado, los **neomarxistas** toman como punto de partida los elementos centrales que la crítica marxista hace a la sociedad capitalista, sosteniendo que la sociedad capitalista gira en torno de la **dominación de clase**. Los neomarxistas reconocen que esa característica de la sociedad capitalista afecta fuertemente otras esferas sociales como la social y la cultural. Reconocen entonces una “relación estructural entre economía y educación, entre economía y cultura...hay un vínculo entre reproducción cultural y reproducción social” (Tadeu da Silva, 1999: 23). Sin embargo, Apple -representante de las teorías neomarxistas en educación-, considera que este vínculo entre lo económico y lo cultural no es directo ni simple. Se aleja entonces de la concepción marxista clásica evitando una mirada determinista de los vínculos entre educación y producción:

“Esa preocupación es la que lleva a Apple a recurrir al concepto de hegemonía, tal como fue formulado por Antonio Gramsci y desarrollado por Raymond Williams. El concepto de hegemonía permite ver al campo social como un campo controvertido, como un campo donde los grupos dominantes se ven obligados a recurrir a un esfuerzo permanente de convencimiento ideológico para mantener su dominación. Es precisamente a través de ese esfuerzo de convencimiento que la dominación económica se transforma en hegemonía cultural. Ese convencimiento alcanza su máxima eficiencia cuando se transforma en sentido común, cuando se naturaliza. El campo cultural no es un simple reflejo de la economía: tiene su propia dinámica. Las estructuras económicas no son suficientes para garantizar la conciencia; ésta precisa ser conquistada en su

propio campo". (Tadeu da Silva, 1999: 23)

Llegados hasta aquí, podemos preguntarnos: ¿con quiénes están discutiendo los neomarxistas? En principio, podemos señalar que los neomarxistas discuten con las teorías "crítico-reproductivistas" (recuerden, aquellas que provenían de la sociología, no de la pedagogía), a partir de formularle cuestionamientos tales como:

- Colocar a los sujetos en un lugar pasivo, como objetos de dominación de los sectores poderosos, ignorando las contradicciones y la capacidad de resistencia de los mismos.
- El poder no es una fuerza sólo negativa y unidireccional, que se ejerce desde la esfera económica y/o el Estado, sino que se construye tanto para la dominación como para la resistencia.
- No hay sólo reproducción de las relaciones de dominación capitalista, también hay producción de resistencia.

En tal sentido, los **neomarxistas** sostienen que la **dominación** no es un proceso estático, lineal ni totalmente efectivo. Asimismo, asumen que la **resistencia** no responde a meras acciones de oposición o cuestionamiento, sino que están articuladas a un horizonte de emancipación. Así, el alejamiento de la mirada determinista de lo cultural por lo económico les permite a los neomarxistas comenzar a pensar en procesos de resistencia, demostrando que los mecanismos de reproducción social nunca están completos y se enfrentan a mecanismos de oposición. Evitan entonces una mirada pesimista de la escolarización que "reduce la dominación a las fuerzas externas que parecen imposibles de retar o modificar" (Giroux, 2011:134). Por tanto, para los neomarxistas las escuelas, como otras instituciones sociales, tienen un grado de **autonomía relativa** respecto de la **estructura económica y social**.

Ahora bien, retomando la pregunta anterior podemos indicar que los neomarxistas discuten también con los poscríticos. En un trabajo anterior (Carrera, Montenegro y Condenanza, 2013), mostrábamos que autores representativos de las tendencias pedagógicas "neomarxistas" como Apple, McLaren, Giroux, reconocen como aportes de los autores poscríticos los estudios sobre políticas de identidad, sobre relaciones de poder múltiples y contradictorias o sobre lo local como ámbito de lucha. Sin embargo, cuestionan a los poscríticos dado que:

- Consideran la dimensión cultural separada de lo económico.
- Ignoran las dimensiones económicas y materiales de la diferencia.

- Impiden considerar la brutal realidad de las actuales condiciones de clase bajo el capitalismo globalizado.

En tal sentido, **los neomarxistas sostienen que hay una determinación social definida hoy dentro de un marco capitalista de relaciones**, aspectos que según entienden, no deberían soslayar los poscríticos. En palabras de Apple:

“no debemos actuar como si, de algún modo, el capitalismo hubiera desaparecido. No debemos actuar como si no importasen las relaciones de clase. No debemos actuar como si se hubieran superado en alguna medida, todas las cosas que aprendimos sobre el modo de comprender el mundo, desde el punto de vista político, por el mero hecho de que nuestras teorías sean ahora más complejas” (1996: 29).

En esta misma dirección, Scatamburlo-Dannibale y McLaren sostienen que “los excesos retóricos de los post-marxistas les han impedido considerar la brutal realidad de las actuales condiciones de clase bajo el capitalismo globalizado” (2012:143). Asimismo, consideran que “la ‘diferencia’ debe ser entendida como producto de las contradicciones sociales y relacionada con la organización política y económica” (2012:146).

Ahora bien, ¿por qué los neomarxistas proponen una vuelta a la clase social como aspecto central en los procesos de dominación y profundización de la desigualdad?

Los autores citados coinciden en que **los procesos de dominación de clase, basados en la explotación económica, no han desaparecido**. Por el contrario, sostienen que continúan más evidentes que nunca en un contexto de extensión y profundización del capitalismo globalizado, de transnacionalización de las economías y de la apertura de fronteras. Estos procesos profundizaron las desigualdades y extendieron **los niveles de explotación económica** de la mayoría de los países del mundo por un grupo reducido de países en los cuales se concentra la riqueza mundial.

Por estas razones, los neomarxistas plantean volver a poner en el centro lo económico, aunque también reconocen que se dan procesos intensos y conflictivos entre las distintas dinámicas de la explotación (raza, género, edad, etnia, etc.), a partir de concebir a las relaciones de poder como múltiples y contradictorias. No obstante, asumen que lo cultural está condicionado/estructurado por las fuerzas materiales definidas hoy en un marco capitalista de relaciones. En este sentido, la cuestión de clase termina por ser preponderante.

Hasta aquí, hemos desarrollado lo que consideramos las principales teorías

pedagógicas y sus referentes, categorizadas desde diferentes autores como “no críticas”, “críticas” y “poscríticas”, en tanto portan ideas y valores y remiten a prácticas sociales y pedagógicas muy diferentes entre sí, a partir de visiones construidas en torno de la relación entre educación y sociedad y los mecanismos de dominación presentes en ellas. En este sentido, se trata de un material que intenta poner en diálogo las tres unidades que componen la propuesta programática de este año, en clave de profundizar sobre el sentido ético y político de la Pedagogía, y en su contribución a la formación de profesores y licenciados de Educación Física desde una perspectiva crítica y transformadora.

Referencias bibliográficas

Apple, Michael (1996) “Educación, identidad y patatas fritas baratas”. En *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

Bracht, Valter (1996) “El niño que practica deporte respeta las reglas del juego... capitalista”. En: *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Editorial Vélez Sarsfield.

Carrera, Cecilia; Montenegro, Jesica y Condenanza, Lucía (2013) “Aportes para pensar teorías pedagógicas desde el debate modernidad-posmodernidad”. Ponencia presentada al IX Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. (mimeo).

Cascante, Cesar (2005) “¿Qué escuela? ¿Para qué sociedad?”. En *Revista Rescoldos*, N° 12. Pp 7-17.

Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del Oprimido*. México, Siglo XXI, Capítulo 2.

Giroux, Henry (2011) “Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización”, en *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp.101-150.

Karabel, Jerome y Halsey, A.H. (1976) “La investigación educativa: una revisión e interpretación”. En Karabel y Halsey (comps.): *Poder e ideología en educación*. Nueva York: Oxford UniversityPress.

McLaren, Peter (1994) Tercera parte. Cap. 6 “Pedagogía crítica: Una revisión de los principales conceptos” en *La vida en las escuelas. Una introducción a la Pedagogía crítica en los fundamentos de la Educación*. México, Siglo XXI.

Morgade, Graciela (2008) “Educación, sexualidades, género: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción”. En: Morgade, G y Alonso, G (comp). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires.

Nassif, Ricardo (1958) “Los múltiples conceptos de la educación” En: *Pedagogía General*. Capítulo I. Buenos Aires: Ed. Kapeluszpp 3-17.

Ornelas, Carlos (1994) Educación y sociedad: ¿consenso o conflicto? En: Torres; C. y González Rivera, G. (Coord.) *Sociología de la Educación: Corrientes Contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Parsons, Talcott (1975) "The Present Status of "Structural-Functional" Theory in Sociology". I Parsons, Talcott, *Social Systems and The Evolution of Action Theory* New York: The Free Press.

Shapiro, Svi (1989) "Educación y democracia: Estructuración de un discurso contra hegemónico del cambio educativo". En *Revista de Educación*, Madrid, nº 291.

Saviani, Dermeval (1983) "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". En: *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires. Año II, número 2.

Scatamburlo-D'Annibale, Valerie y McLaren, Peter (2012) "¿Adiós a la clase? El materialismo histórico y la política de la diferencia", en: McLaren, Peter: *La Pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires, Ediciones Herramienta.

Silber, Julia (2002) "Una mirada pedagógica a la crisis de la educación argentina". En: *Revista Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, septiembre 2002, Año 1, nº 3, p. 11-15.

Silber, Julia (2007) "Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico". En Vogliotti, A., de la Barrera, S. y Benegas, A. (Comp), *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*". Publicado por la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Tadeu da Silva, T. (1999) *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Belo horizonte: Auténtica.

Tedesco, Juan Carlos (1980) *Conceptos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Torres, Carlos (2001) "Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX". En: Torres, Carlos (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el Siglo XXI*. CLACSO, Buenos Aires.

Torres Carrillo, Alfonso (2016) "Aclarando conceptos: educación, pedagogía, didáctica y metodología", en: *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires, Biblos.