

Universidad Nacional de La Plata  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

## PEDAGOGÍA PUEF CURSADA 2021

### CLASE 2: Intervención educativa y formación como categorías propias de la Pedagogía. Criterios de intervención en el campo de la Educación Física

#### 1. Introducción

En esta segunda clase nos vamos a ocupar de profundizar en las categorías centrales de la Pedagogía. Retomemos para eso las preguntas que Julia Silber (2007) plantea al inicio del texto “Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico”: ¿Qué clase de saber es el saber pedagógico? ¿Es o será la pedagogía una ciencia? ¿Qué rasgos persisten en la pedagogía a lo largo de su devenir histórico? ¿Qué categorías pueden hoy colaborar en la conformación de su identidad? ¿Cuáles son las relaciones que mantiene con las prácticas educativas?

Los primeros interrogantes, acerca de qué tipo de saber es el pedagógico, comenzamos a tratarlos en la clase anterior. Dijimos allí que la Pedagogía es una disciplina que tiene como objeto de estudio a la educación, y que produce sobre ese objeto un **saber teórico-práctico**. “En relación con estos rasgos, la Pedagogía reúne simultáneamente teoría y práctica, conocimiento [sobre los procesos educativos] y propuestas [para las prácticas educativas]”, nos dice Julia Silber. A partir de allí, distingue tres categorías centrales: **educación, intervención y formación**.

“Contiene así la pedagogía la **doble tarea de teorización e intervención**. La [categoría de] educación se localizaría en la dimensión más reflexiva, teórica y comprensiva de la pedagogía y las [categorías de] intervención y formación en la dimensión más propositiva, normativa, operativa, esperanzadora y utópica. Pero **ambas dimensiones son**

**indisolubles** y sólo la finalidad de profundizar el análisis reconoce la diferenciación”  
(2007:95)

Las tres categorías nos acompañarán a lo largo de toda la cursada, pues, aunque las trabajemos detenidamente en esta primera instancia, siempre que pongamos en juego la “mirada pedagógica” estaremos hablando de cuestiones relacionadas a la educación, y también a la intervención y la formación.

Respecto de la primera categoría, la educación, nos hemos detenido en nuestra Clase 1. Nos ocuparemos aquí de las otras dos: intervención educativa y formación.

El recorrido en esta clase será el siguiente:

1-Apoyándonos en los análisis y reflexiones de autores como Eduardo Remedi, Xavier Ucar Martínez y la misma Julia Silber, buscaremos definir y “desmenuzar” la noción de intervención educativa. ¿Qué es la intervención educativa y qué significa decir que como docentes *intervenimos*? ¿qué hacemos cuando intervenimos?

2-Nos ocuparemos luego del concepto de formación, su importancia para el saber pedagógico.

A lo largo del desarrollo de ambos conceptos vamos a ir retomando una pregunta: ¿cómo pensar la intervención educativa y la formación en el campo de la EF? El texto de Germán Bassi (2004) nos acerca el relato reflexivo de una experiencia de EF en educación popular, desde la mirada de un profe que se incorporó a un equipo de trabajo y que fue tomando decisiones pedagógicas en función de los objetivos colectivos e institucionales, y de sus objetivos personales. Les propondremos hacer una lectura de esa experiencia desde los conceptos de intervención educativa, criterios de intervención y formación.

3-Al final, haremos un breve cierre sistematizando las principales ideas trabajadas en estas primeras dos clases correspondientes a la Unidad 1.

## **2. Intervención educativa**

¿Qué es la intervención educativa? Vamos a ver en esta clase que se trata de un concepto que guarda una gran complejidad, porque se refiere a procesos en los que se articulan tiempos, prácticas, intereses, significados.

Una primera cuestión a señalar es que las intervenciones educativas pueden darse en diferentes niveles: en el espacio de aulas o cualquier grupo acotado de personas (en clubes, escuelitas deportivas, colonias de vacaciones, instituciones escolares, grupos de recreación, etc.) donde una docente busca enseñar algo; pero también a niveles institucionales, como

elaborar proyectos que incluyen más de una asignatura en una escuela, modificar el plan de estudios de una carrera universitaria, entre otras posibilidades.

En el caso de la experiencia relatada por Bassi, él trabajó con un grupo de jóvenes en talleres de deporte y recreación y en ese sentido se trata de un proceso de intervención localizado, a pequeña “escala”. Pero también el autor deja claro que sus propias decisiones y su intervención educativa estuvieron desde el primer momento articuladas a un proyecto más amplio, institucional, que compartía con otros docentes y también con los jóvenes que asistían a los talleres.

En la primera página del artículo de Bassi ya nos encontramos con términos e ideas que están directamente relacionados con el concepto de intervención. Allí vemos que el autor dice que en su texto, abordará asuntos como: “la actitud necesaria del profesor de educación física al momento de asumir este tipo de trabajo; los roles y vínculos del mismo con los jóvenes, la institución, el equipo educador y el barrio; la (s) práctica (s) pedagógica (s)” (2004: 40). Les proponemos que vayan pensando a lo largo de esta clase por qué esta cita de Bassi está relacionada con el concepto de intervención educativa.

Volviendo al concepto, una segunda cuestión a señalar resulta clave: la intervención educativa tiene que ver siempre con la **intencionalidad**. No cualquier acción es una intervención educativa; ésta siempre se relaciona con una intencionalidad educativa.

Ucar Martínez lo expresa de este modo: “toda intervención (...) supone la entrada en la realidad ‘del otro’ con la pretensión de modificarla a partir de concepciones teóricas e ideológicas del interventor” (2006: 246). Si prestamos atención a esta cita, advertimos que el autor habla de *pretensión*: siempre que intervenimos pretendemos algo, buscamos algo, tenemos una intencionalidad. Buscamos que esa intervención tenga ciertos efectos. Esa pretensión se define, dice Ucar, en relación a ciertas concepciones que sostenemos previamente, concepciones teóricas e ideológicas. Esto significa que la intervención educativa no es neutral, quien interviene no es neutral, sino que lo hace desde posicionamientos. “Una modalidad de intervención se vincula a un determinado marco conceptual” (Ucar, 2006: 246). Y no sólo eso: como dijimos, intervenimos desde posicionamientos y también lo hacemos con cierta intencionalidad, en relación a objetivos y a la búsqueda de ciertos efectos. Es decir, construimos **criterios de intervención** y vamos configurando horizontes de **formación**. Volveremos sobre esto más adelante en esta clase.

Ahora cabe preguntarse ¿qué es **intervenir**? Los autores que reflexionan sobre este tema suelen señalar la diversidad semántica del término (Remedi, 2014; Ucar Martínez, 2006):

“es venir, es estar ahí; intervenir es ubicarse entre dos momentos y esto es lo importante. Es decir, es estar entre un antes y un después, es estar ubicado en ese lugar, intervenir es también estar entre dos lugares (...) la palabra intervención siempre nos coloca en medio de

algo. En medio de dos tiempos, en medio de dos lugares o en medio de dos posiciones. Intervenir -y esta parte es complicada- es tomar partido, es tomar una posición (...) Intervenir también es interponerse al desarrollo que una acción viene teniendo. Intervenir también es mediar” (Remedi, 2004: 1).

Remedi sostiene que, si cuando intervenimos como educadores estamos “metiéndonos” en algo, poniéndonos “en medio”, eso implica que vamos a buscar producir cambios, modificaciones en esos tiempos, lugares, posiciones, prácticas en los que nos metemos. El autor utiliza dos conceptos para mostrarlo: lo *instituido* y lo *instituyente*. Cuando hacemos intervención educativa, dice, estamos actuando en el contexto de prácticas y significados instituidos (más o menos sedimentados, instalados en el grupo o institución donde estamos trabajando), pero no para reforzar eso instituido, sino para alimentar, dar lugar a lo instituyente. Es decir, a algo nuevo que puede surgir en ese mismo contexto. El objetivo de la intervención educativa es dar lugar a lo instituyente: cambiar algo en las personas, en las prácticas, en los conocimientos. Por ejemplo, cuando buscamos “motivar” a un grupo de estudiantes (de cualquier edad) para que se interesen en una práctica o un saber que queremos ofrecerles, estamos interviniendo para lograr que esas personas cambien algo de sí mismas y comiencen a aprender algo nuevo, o entenderlo, a practicarlo, a hacerse preguntas, etc. Para dar lugar a lo instituyente, vamos buscando tiempos adecuados, espacios adecuados, vamos **negociando** con los otros.

Vean la siguiente escena de la serie española *Merlí*, [archivo de video], disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=3wFIYLLNJ3g>

Les proponemos mirarla pensando en el concepto de intervención ¿qué les parece que busca lograr Merlí cuando hace esas preguntas? ¿por qué sale del aula y comienza a hablarles desde la ventana? ¿cómo relacionarían lo que sucede en esa escena y lo que hace Merlí con el concepto de intervención?

Remedi nos dice que cuando intervenimos negociamos significados. Es decir, en la relación que construimos con quienes trabajamos (un grupo de niños en un club, en una pileta, una colonia; un grupo de adultos en un gimnasio; jóvenes en una escuela o, como el caso de la experiencia que relata Bassi, jóvenes que participan de actividades recreativas en una ONG), vamos estableciendo acuerdos que incluyen las expectativas de quien interviene y los saberes que aporta, y las expectativas de quienes reciben esa intervención, y los saberes que tienen. Esos acuerdos son negociaciones, incluso tensiones, porque no siempre entendemos rápidamente ni nos entienden rápidamente.

Por ejemplo, en un momento de su relato Bassi cuenta que, cuando ingresó a desempeñarse como profe en el proyecto Casajoven, “Comenzó un proceso que continúa y a lo largo del cual todos los integrantes de ‘la casa’ hemos sido sujetos de transformación” (p.43). ¿A qué se refiere Bassi? Lean el texto e identifiquen en el relato qué negociaciones hicieron el profe y los jóvenes que asistían a las actividades de Casajoven.

“Pero negociar significados significa que se negocia; o sea, que **lo que se está construyendo es un nuevo significado ni el tuyo ni el mío, uno nuevo**” (Remedi, 2004: 9). Esto último es muy importante para comprender que los resultados de nuestras intervenciones educativas nunca son exactamente lo que esperábamos o deseábamos. Porque siempre esos resultados son producto de la relación que construimos en la intervención, de lo que aprendieron los estudiantes/participantes y de lo que aprendimos nosotros como docentes. Ese resultado no puede anticiparse, se va produciendo en la negociación.

¿Por qué negociar? ¿Qué quiere decir que hay “tensiones” cuando intervenimos como educadores? Toda intervención educativa pone en juego algunos componentes: la historia de la institución o espacio en el que intervenimos; una comunidad constituida en relación a esa institución o espacio, con sus afiliaciones, sus disputas, sus grupos diferenciados; sentidos construidos en torno a lo que las personas hacen en esa institución o espacio; experiencias vividas por las personas

“Uno puede intervenir en una institución desde una posición muy ingenua y es llegar y es creer que la historia comienza cuando uno llega, es decir yo voy a hacer un cambio curricular la cosa comienza con mi llegada y no, cuando yo voy a hacer un cambio curricular me estoy metiendo con una historia que está cosificada, estructurada, con reglamentos, con leyes, con un montón de cosas y me voy a meter con prácticas, acciones, afiliaciones que tengo que tener en cuenta” (Remedi, 2004: 9-10).

Podemos pensar este “meterse con” en cualquier tipo de intervención educativa. Remedi usa el ejemplo del cambio curricular en una institución, pero podemos trasladar esta idea a otras situaciones de intervención. Una situación que tenemos a mano es la que relata Bassi. Cuando él llegó a incorporarse como profe al proyecto Casajoven, no podemos decir que todo comenzó con su llegada. El proyecto ya venía funcionando y tenía sus objetivos definidos; el grupo de jóvenes con los que trabajó se conocía de antes, y tenían ciertas experiencias (por ejemplo, de exclusión o “fracaso” escolar), sentidos sobre el fútbol y las prácticas deportivas, formas de relacionarse (por ejemplo, entre chicos y chicas), expectativas relacionadas al

espacio de deportes y recreación que él iba a coordinar, con las que él se “metió”. Es decir, en las que el profe ingresó y con las cuales tuvo que trabajar y negociar.

Finalmente, queremos detenernos en la noción de **criterios de intervención**. Silber la propone en su texto como un nexo o

enlace entre posicionamientos éticos, científicos, políticos y resoluciones o decisiones didácticas o metodológicas situacionales. Y agrega:

“Lo percibimos como un posible punto de enlace entre lo general que aporta el conocimiento, la ética y la experiencia previa, con lo particular que emerge de una situación educativa. No estamos aludiendo a métodos ni procedimientos didácticos, sino a la construcción de un ‘desde dónde’ me paro para actuar, para vincular teoría y práctica, para intervenir” (Silber: 96). Entonces, cuando hablamos de criterios de intervención no nos referimos a métodos o técnicas específicas de enseñanza, sino a concepciones, posicionamientos que fundamentan las decisiones que tomamos en nuestras intervenciones: cómo enseñar algo, pero también qué proponer a un grupo y qué no, qué aspectos/objetivos priorizar en un proceso educativo

Sobre el contexto social e histórico. ¿Por qué es importante para Bassi estudiar, describir el contexto de globalización y neoliberalismo a la hora de intervenir educativamente como profesor de EF, deportes y recreación?

o en un espacio y por qué.

El concepto de criterio tampoco es equivalente al de intervención: la intervención se constituye en la acción y en las relaciones que construimos durante esa acción; los criterios nos sirven de apoyo a esas acciones y de hecho, cuando estudiamos pedagogía, cuando nos formamos como docentes, lo que hacemos es construir, analizar, mejorar esos criterios, que seguirán en construcción y transformación a partir de lo que aprendemos

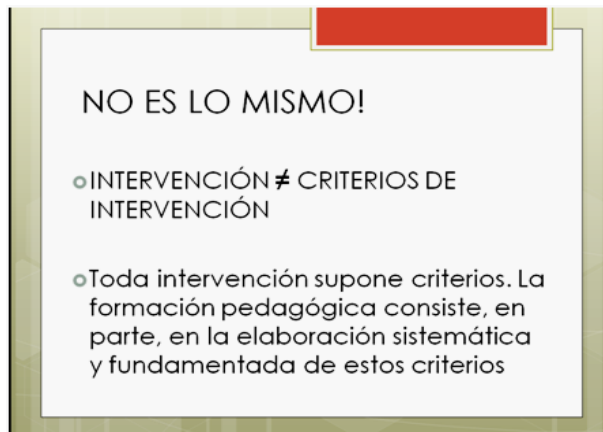


Imagen 1 Fuente: elaboración propia

en la práctica.

Volviendo una vez más al texto de Bassi, podemos encontrar allí numerosos pasajes en los que el autor hace referencia a criterios de intervención que fue construyendo a lo largo de su experiencia en Casajoven ¿Podrían identificar algunos de esos criterios?

Como ejemplo, les traemos este párrafo:

“Cualquier hecho es potencialmente una experiencia educativa. Cualquier herramienta metodológica puede ser favorecedora pedagógicamente si se la utiliza de acuerdo a la situación

y objetivos. No es aplicando a rajatabla juegos cooperativos y negando sistemáticamente la competencia como se generan comportamientos solidarios, más humanos; para ello es necesario discutir y analizar colectivamente las diferentes experiencias vividas, generando así conocimiento y conciencia crítica que nos permita internalizar y practicar esos valores humanitarios aun participando del escenario, a priori, más encarnizadamente competitivo” (2004: 46).

¿Cómo articula aquí Bassi sus **objetivos** y **posicionamientos** éticos y teóricos con sus decisiones sobre cómo actuar en su práctica con los jóvenes? ¿Qué **intención** tiene Bassi al intervenir? ¿Qué **criterios** de intervención está explicitando aquí?

### 3. Formación. Apuntes y aportes para su análisis

Philippe Meirieu señala en su ya clásica obra *Frankenstein educador* (2001), que una verdadera revolución copernicana en pedagogía debería pensar a la educación como un proceso de construcción de un ser por sí mismo y para eso debe centrarse en la relación de ese sujeto con el mundo. Entiende que la tarea primordial de esa nueva pedagogía debería ser movilizar todo lo necesario para que un sujeto entre y se sostenga en el mundo, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana y pueda incorporar los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes y también subvertirlos con respuestas propias. De allí que el desafío de la educación sea permitir que cada uno se construya como “sujeto en el mundo”: heredero de una historia, en la que pueda identificar qué es lo que está en juego, que pueda comprender su presente e inventar el futuro (2001: 70). En ese proceso, el desafío de la educación es “acoger” al recién llegado, en palabras de Arendt “al recién nacido”, a aquel que viene a inscribirse en una historia desde su capacidad radical de superar esa historia.

El análisis que propone Meirieu nos acerca al concepto de **formación**, que en sus palabras “supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos” que adquieren sentido, se los puede inscribir en un proyecto personal y puede valorar el aporte que realizan a su desarrollo (2001: 80). Esa acción de aprendizaje significa una decisión personal e irreductible que sólo puede tomar quien aprende y que le permite superar lo dado, subvirtiendo las previsiones y definiciones en las que el entorno pretende encerrarlo.

Para que ese proceso de formación suceda, la educación debe proporcionar condiciones de seguridad que puedan “hacer sitio” al recién llegado.

Esta conceptualización es consistente con el análisis que propone Julia Silber (2004) de la categoría **formación**. A partir de una revisión de producciones de autores contemporáneos, la autora propone una sistematización de enfoques que pueden ubicarse en dos grupos: por un lado, las perspectivas que ponen el acento en la formación como producción y

transformación de la subjetividad, y, por otro, las que enfatizan la existencia de una articulación dialéctica entre sujeto y sociedad desde una perspectiva de crítica política.

Dentro del primer grupo, Silber ubica la noción de formación que propone Gylles Ferry (1997) quien la distingue de la enseñanza y del aprendizaje. Para ese autor, la formación tiene que ver con la forma de actuar, de reflexionar y de perfeccionarse. La formación no se recibe, es decir, no hay alguien llamado formador que forma a otro, el formado. Es el individuo mismo quien se forma, quien encuentra su forma, “desarrollándose de forma en forma”, por sus propios medios y por mediaciones variadas (de otras personas, circunstancias, lecturas, estímulos), bajo ciertas condiciones de lugar, tiempo y de relación con la realidad. La formación se produce a partir de un trabajo del sujeto sobre sí mismo, en un lugar y un tiempo transicional, en el que cada uno refleja y trata de comprenderse y comprender la realidad que queda figurada como representación. De allí que, **para Ferry, la formación se constituya en un proceso de transformación**: “...formarse es transformarse en el contacto con la realidad, y en el transcurso de la formación volverse capaz de administrar uno mismo su formación” (Ferry, 1997; citado en Silber, 2004: 2).

En el mismo grupo que Ferry, Silber ubica la perspectiva de Jorge Larrosa quien define a la formación como las formas de **subjetivación** que establecen y modifican **la experiencia de sí mismo que tiene cada persona**. Ese proceso de subjetivación, desde la mirada foucaultiana de Larrosa no se produce en forma aleatoria o casual. Está constituido por modalidades concretas de experiencia vinculadas a mecanismos discursivos y jurídicos que se despliegan en una configuración históricamente dada de saber y poder. Larrosa entiende que la experiencia de sí es histórica y culturalmente contingente, por lo tanto, es también algo que debe transmitirse y aprenderse. Toda cultura asume la tarea de transmitir un cierto repertorio de modos de experiencia de sí, y todo nuevo miembro de una cultura debe aprender a ser persona en alguna de las modalidades incluidas en ese repertorio. Por esta razón, cada cultura incluye los dispositivos para la formación de sus miembros como sujetos o, es decir, como seres dotados de ciertas modalidades de experiencia de sí (Silber, 2004).

Dentro del segundo grupo de autores - los que ponen el acento en la articulación dialéctica entre sujeto y sociedad - Silber ubica a Hugo Zemelman y a Alfonso Lizárraga Bernal. El primero de ellos propone una mirada de la formación como un proceso de conocimiento teórico e histórico que posibilita el desarrollo de una conciencia crítica acerca de cómo opera la lógica del poder. **Formarse**, en esta perspectiva, **supone constituirse en un sujeto con la capacidad de pensar la realidad actual en los espacios cotidianos de poder e imaginar la posibilidad de su transformación desde una perspectiva utópica**.

El autor Lizárraga Bernal retoma la noción de Theodor Adorno de experiencia para señalar que la vida es un proceso formativo que se acumula en forma de experiencia social o individual. La formación permite la posibilidad de reflexionar desde el presente, reestructurar



y vigilar la experiencia y confrontar temporalidades con miras a formaciones potenciales y deseables. Es un **trabajo del humano sobre sí mismo, sus representaciones y conductas, es la acción reflexiva que permite una recapitulación, reestructuración y resignificación de las experiencias vividas.**

Ese proceso no se produce de manera individual e introspectiva. Sucede en un contexto que, muchas veces, opera como un condicionamiento, un bloqueo histórico que intenta impedirnos actuar de una manera distinta. En ese sentido, **la educación debe estimular procesos de formación para potenciar capacidades para superar ese bloqueo.** El desafío educativo es entonces **reapropiarnos de nuestra cotidianidad** en un proceso formativo que nos permita liberarnos de esos condicionamientos, a partir de la apertura y organización del razonamiento para la crítica, problematización, conciencia de nosotros mismos y del contexto.

Entendida de esta manera, la formación crítica permitiría no solamente un cambio en las formas de pensamiento sino también una transformación en las actitudes de un sujeto sobre sí mismo, en la estructura subjetiva que permite adoptar otra posición con relación al contexto social. En palabras de Lizárraga Bernal: *“La formación es la resultante de la articulación entre procesos sociohistóricos y procesos individuales, los primeros como condicionantes, los segundos como procesos de especificación de la formación”*. (Lizárraga Bernal, 1998; citado en Silber, 2004: 9).

A partir de esta conceptualización de la formación, les proponemos volver a mirar la experiencia que relata Germán Bassi. Les proponemos algunos interrogantes para el análisis: ¿cómo se piensan los procesos formativos en el proyecto educativo del Programa Casajoven? ¿Qué perspectivas de la formación se infieren del relato de la experiencia?

Si analizamos la mirada que se proyecta sobre los procesos formativos desde esa propuesta educativa, emerge el interés por estimular procesos de crítica y autocrítica tanto en el plano individual como grupal. Se entiende a la formación no solamente como un cambio en las formas de pensar, sino también en las actitudes y disposiciones que mueven a la acción transformadora. En tal sentido, la propuesta se orienta a construir un poder colectivo, en el que los jóvenes que lo integran puedan expresar sus intereses y necesidades desde la recuperación de la ética de la dignidad y la construcción de autonomía. Frente al individualismo, la competitividad y la fragmentación social, este proyecto propone estimular valores tales como la solidaridad, el humanismo y el respeto a la diversidad.

Con relación a la propuesta deportiva, específicamente, se destaca la importancia de que les jóvenes le encuentren sentido a las actividades y, por tal motivo, se privilegia una metodología de tipo global de práctica que permita comenzar a jugar, desde el primer momento. Esa dinámica busca que emerjan disposiciones potencialmente presentes tales como la curiosidad y el atrevimiento motriz.

Otra decisión relevante que señala Bassi se refiere a la integración del docente a las situaciones de juego. El fundamento de ese involucramiento tiene que ver con las ventajas que supone para que los jóvenes internalicen determinadas actitudes en la praxis, más que en el discurso. Señala que es notable la diferencia que observa entre el desarrollo psicomotriz de los participantes que suele ser muy bueno, frente a una menor disponibilidad de conceptos vinculados a la utilidad y a la aplicación racional de decisiones en las situaciones de juego.

Un aspecto saliente de la propuesta se relaciona con la integración de las mujeres a las situaciones de juego. El desafío, en este caso, se trata de estimular formas de relacionamiento basadas en la simetría que tiendan a revertir dinámicas de participación débil o con fuerte inhibición por parte de las mujeres. Desde el punto de vista de la formación, esta estrategia pretende aportar a la transformación de disposiciones naturalizadas en un marco de relaciones patriarcales, en el que las mujeres asumen una posición como objetos pasivos que miran el deporte, más que como sujetos con capacidad de participación plena en las situaciones de juego deportivo.

En estas prácticas se estimulan cambios en las formas de vincularse con el propio cuerpo y su cuidado. Se promueven espacios para que los jóvenes perciban y comprendan los procesos físicos implicados en las actividades que realizan y que tomen conciencia de la importancia de adoptar determinados hábitos de alimentación, higiene y salud.

La organización de determinadas actividades como los encuentros o las salidas y visitas a lugares desconocidos se trabajan desde condiciones vinculares que estimulan el desarrollo de la confianza, la autoestima y la integración. Estas disposiciones se vuelven centrales en un proceso de empoderamiento y crecimiento de la autonomía individual y social, como el que estimulan propuestas de educación popular como la que estamos describiendo.

#### 4. Cierre y recapitulación

Haciendo un breve cierre de las dos primeras clases correspondientes a la Unidad 1, retomamos la cuestión de por qué educación, intervención y formación son categorías centrales del saber pedagógico. Julia Silber afirma:

“La idea de pedagogía implica por lo tanto **conocimiento** (categoría 1) **de las prácticas educativas**, -conocimientos propios y aportados por otras disciplinas- que le posibilitan **construir criterios de intervención** (categoría 2) **hacia un para qué** indeterminado que constituye la **formación** (categoría 3)” (Silber, 2007:95).

Es importante entonces dejar claro que la Pedagogía es una disciplina, un campo de conocimientos *sobre* la educación y las prácticas educativas. Pedagogía y educación son diferentes: una es una práctica y proceso que existe en todo grupo social y en toda sociedad

(la educación) y la otra es una disciplina que busca construir conocimiento sobre la educación en diversos contextos sociales, culturales, históricos (la Pedagogía). Esta disciplina se fue conformando durante la modernidad y a lo largo de estos últimos dos siglos y medio se fue transformando, ampliando y actualizando. En esa búsqueda de construir conocimiento sobre la educación, la Pedagogía aporta una mirada singular: una teoría-práctica, que se pregunta qué es y cómo es la educación, y también se pregunta cómo direccionarla, cómo mejorarla, con qué objetivos desarrollarla.

## 5. Bibliografía

Bassi, Germán (2004) "Educación Física en Educación Popular. Caras, secas y un deporte. Experiencia en el farwest montevideano". En *Revista Praxis*, N° 4, junio de 2004.

Carrera, Cecilia y Garatte, Luciana (2021) "Clase 1. Pedagogía, educación y escolarización". Universidad Nacional de La Plata. Pedagogía PUEF. Septiembre. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121600>

Ferry, Giles (1997), *Pedagogía de la formación*, Fac.de Filo.s.y Letras-UBA

Meirieu, Philippe (2001) *Frankenstein educador*. Buenos Aires: Laertes.

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, pp. 89-101.

Remedi, Eduardo (2004) "La intervención educativa". Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en México, D.F.

Silber, J. (2004) "Prácticas formativas (o acerca de la recuperación de un espacio de producción oculto)". En: *Nodos de Comunicación y Educación*, n° 3, disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/nodos/>

Ucar Martínez, Xavier (2006) "El por qué y el para qué de la Pedagogía Social", acápite "La intervención socioeducativa" En: Planella Ribera, Jordi y Vilar Martín, Jesús (coord.) *La Pedagogía Social en la sociedad de la información* Barcelona, UOC, pp. 243-248.



### ¿Cómo citar esta clase?

Garatte, Luciana y Carrera, Cecilia (2021). "Clase 2: Intervención educativa y formación como categorías propias de la Pedagogía.

Criterios de intervención en el campo de la Educación Física". Universidad Nacional de La Plata. FAHCE. Pedagogía PUEF, septiembre<sup>1</sup>. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121598>

<sup>1</sup> Agradecemos a Jesica Montenegro, quien realizó la edición de esta clase.