

La poiesis de la pedagogía

The Poiesis of Pedagogy

 **JUDITH NAIDORF**

Dra. UBA Área Ciencias de la Educación
Investigadora Independiente CONICET
Profesora Adjunta UBA
judithnaidorf@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8215-52733>

 **CATALINA LÓPEZ ORDOÑEZ**

Dra. En Estudios Regionales
Universidad Autónoma de Chiapas. UNACH
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7692-5638>
Correo: catalina.lopez@unach.mx

Cómo citar este artículo en APA:

Naidorf, J. y López
Ordoñez, C. (2022). La
poiesis de la pedagogía.
Analecta Política, 12(23),
01-24-. doi: <http://dx.doi.org/10.18566/apolit.v12n23.a07>

Fecha de recepción:

23.01.2022

Fecha de aceptación:

29.06.2022

Resumen

La pedagogía y su definición requiere ser repensada frecuentemente ya que su enunciación nunca es neutral, exenta de ideología ni políticamente acéptica. Este texto procura reflexionar y recuperar algunas de las definiciones clásicas y aquellas más recientes, a partir de una amplia indagación en torno a la misma. El objetivo ha sido reconocer y cuestionar las definiciones contextualizadas y a veces contrapuestas a partir de una indagación teórica, producto de un reconocimiento enlazado con la experticia dada por el quehacer pedagógico como actoras educativas en Argentina y en México y como latinoamericanistas. Además se propone una ruta para ampliar el camino a través de pensadores y corrientes hegemónicas y subalternizadas, desde una vital revisión que recupere los desafíos de las múltiples perspectivas de género y de la mirada sensible sobre una pedagogía crítica (y revolucionaria) de construcción permanente.

De ahí que nos refiramos a la poiesis de la pedagogía como el camino para una actividad productiva, fabricativa, amorosa, de integralidad, social, cultural y política; que, a decir de Gabriela Mistral habrá que asumirla como praxis deliberada que incumbe al pedagogo y le posiciona desde una mirada libre, ética, estética y espiritual.

Palabras clave: pedagogía, crítica, política, definición, *pedagogue*.

Abstract

Pedagogy and its definition needs to be frequently rethought, since its enunciation is never neutral, exempt from ideology or politically accepting. This text seeks to reflect and recover some of the classic definitions and those more recent, from a broad investigation around it. The objective has been to recognize and question the contextual and sometimes conflicting definitions based on theoretical inquiry, the product of a recognition linked to the expertise given by the pedagogical task as educational actors in Argentina and Mexico and as Latin Americanists. In addition, a route is proposed to broaden the path through hegemonic and subalternized thinkers and currents, from a vital review that recovers the challenges of multiple gender perspectives and the sensitive gaze on a critical (and revolutionary) pedagogy of permanent construction.

Hence, we refer to the poiesis of pedagogy as the path for a productive, manufacturing, loving, integral, social, cultural and political activity; that, according to Gabriela Mistral, it will have to be assumed as a deliberate praxis that is incumbent on the pedagogue and positions him from a free, ethical, aesthetic and spiritual perspective.

Keywords: pedagogy, criticism, politics, definition, *pedagogue*

Repensar la pedagogía

“Se sigue diciendo, como antes siempre, que la pedagogía debe sostener su visión integradora y no parcelarse ...que se hace necesario ir más allá de la fragmentación a la que nos conducen los recortes de una problemática particular, recuperar una perspectiva que siendo totalizadora no sea unívoca, que posibilite resignificar los aportes de otras disciplinas y que atienda a la autonomía, la libertad de los sujetos (sus subjetividades) así como a la multirreferencialidad de las prácticas educativas en su historicidad y en las relaciones intersubjetivas...desde mi parecer, el “ser pedagogo” no tiene que ver necesariamente con la especialización ocupada en el campo profesional...pienso que la posibilidad de identificarse como tal está en poder tener una visión totalizadora de las prácticas educativas y pensar su tarea como orientadora de ellas” (Silber, 2011. P.18).

John Dewey (1997) consideraba, hacia 1900, que la pedagogía es la fuente de la ciencia de la educación. Que es toda clase de conocimiento logrado que penetra en el corazón, cabeza y manos de los educadores y que, al penetrar así, hace la realización de la actividad pedagógica más ilustrada, más humana, más verdaderamente educativa de lo que era antes¹. La pedagogía ha sido definida por Nassif (1958), como la disciplina que estudia el conjunto de normas que se refieren a un hecho o a un proceso de la actividad educativa. Se trata, desde su punto de vista, de captar la esencia de la educación y procurar su dirección.

En su etimología, pedagogía proviene del griego *paidós* (niño) y *agogía* (conducción) lo que marca la primera fuente de controversias, necesaria y permanente revisión y readecuación en definiciones siempre cambiantes.

Por su parte, Julia Silber (2000) afirmó que el interés teórico que forma parte de la pedagogía no es contemplativo: tiene como finalidad práctica producir acciones y obtener resultados definidos como deseables. Según su propuesta, “la pedagogía podría identificarse como una disciplina que tiene como campo central de estudio la búsqueda de criterios de intervención que están fundados en un estudio de la educación en toda su complejidad. Tiene la intencionalidad de suscitar la realización de un proceso no determinable: la formación” (2009, p. 6).

1 No sabemos a qué “antes” refiere Dewey (puede ser al período previo al surgimiento de la institucionalización de las ciencias sociales como ciencias y a la sociología científica) pero lo replicamos como una expresión para referir a algún cambio de concepción a partir de una expresión coloquial.

Tras esta intencionalidad cabe preguntar: ¿cuál o cuáles son las rutas que nos permiten repensar la pedagogía? Mucho se ha dicho que se necesita darles el reconocimiento a las diferentes teorías educativas (hegemónicas y subalternas o subalternizadas² marginales, olvidadas, “de moda”, publicitadas y silenciadas) puesto que permite advertir que toda acción educativa implica una serie de supuestos y marcos conceptuales, desde las que se procura comprender y transformar la educación. La perspectiva de historicidad inspirada en Foucault (1997) y Nietzsche (2000)³ permite entrelazar las pedagogías con sus tiempos y ubicarlas en diálogo con sus contextos. Popkewitz (1994) las ha recuperado para los estudios educativos o sobre la educación (Carli, 2014) a partir de los estudios genealógicos de la historia de la educación.

Asimismo, Vilanou Torrano y Laudo Castillo (2014), proponen enfatizar los estudios desde lo que denominan la Historia del pensamiento pedagógico, que es distinta de la Historia de la pedagogía. Afirman que la última ha sido denostada de forma arbitraria, más por motivos ideológicos que por fundamentos epistemológicos y metodológicos. Consideran que la Historia de la pedagogía se perfiló como una Historia de las ideas en lugar de una Historia conceptual. Definen a la pedagogía como un neologismo y luego de un recorrido sobre su surgimiento y acepción como singular colectivo en el siglo XVIII, afirman:

“De las viejas “libertades” se pasó a la libertad; los “progresos” se transformaron en el progreso, las “historias” (*Geschichten*) se convirtieron en la historia en sin-

2 Josefina Ramos Gonzales me introdujo en la definición de teorías subalternizadas (ella, a su vez, inspirada en una conferencia dictada por Alejandra Birgin). Al respecto, afirmó Restrepo para la antropología: “las antropologías subalternizadas, serían aquellas modalidades de hacer antropología que tienden a ser obliteradas o desconocidas por otras modalidades que se posicionan y naturalizan como las formas adecuadas y pertinentes de concebir y hacer antropología. Entiendo las subalternizaciones y las hegemonías, como el resultado de múltiples y permanentes disputas y posicionamientos en los terrenos institucionales, discursivos y subjetivos que definen el campo transnacional de la antropología y de las distintas formaciones nacionales. No las considero, entonces, como manifestación de cualidades intrínsecas de los antropólogos o de las tradiciones antropológicas, ni tampoco les atribuyo una implicancia de superioridad/inferioridad moral, epistémica o política, por el mero hecho de articularse como hegemónicas o subalternizadas en un momento determinado” (Restrepo, 2011).

3 Para ampliar ver Popkewitz, Franklin y Pereyra (2001) (comp.) Historia cultural y Educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Editorial Pomares. Allí se afirma que mientras los defensores del pensamiento historicista creen poder explicar cualquier fenómeno en término de su génesis y de su capacidad de poder captar la realidad histórica mediante la reconstrucción de la serie de acontecimientos que se produjeron en su sucesión temporal sin dejar hueco alguno la perspectiva de historicidad se pone en posición de descentración y entiende a la historia por sus disensos, sus disparidades al procurar demostrar el carácter contingente de las instituciones sociales plausibles de ser alteradas.

gular (*Geschichte*) y las educaciones (doméstica, gremial, eclesiástica, militar, etc.) incidieron en la “educación” del género humano. Cabe inferir, pues, que desde el momento de la existencia de un singular colectivo como “educación” que atañe a todo el género humano, se legitima una ciencia de la misma, esto es, la Pedagogía -un neologismo- dado que debemos recordar que el “pedagogo” era el esclavo que conducía a los niños y remite a conceptos anteriores como *paideia* y *Humanitas*”. (Villanou Torrano y Laudo Castillo, 2014, p.168).

Contemplando esta singularidad, es pertinente recuperar el horizonte pedagógico y distanciarse de toda aquella afirmación que, como singular colectivo, nos ha llevado a un esfuerzo quizá vano, esencialista, que nos encuentra hoy en la encerrona de definir una categoría sin plurales y se queda en el camino la riqueza de lo parcial y contextual en la que hasta lo efímero se esfuma. Es posible que en el caminar, el sentido vivido del pedagogo se oscurece cuando se les atribuye “la responsabilidad del deterioro de la calidad educativa, señalamiento que ha sido destacado y ha tenido influencia en el reconocimiento público y el Statu Quo que se le otorga a la enseñanza” (Ramos Treviño, López Ordóñez y López Flores, 2017, p. 53). Así, se reduce la labor pedagógica a un proceso ajeno a un nosotros y se desconoce al colectivo y a la comunidad que configuran los espacios micro y macro del quehacer educativo.

Por otro lado, nos encontramos con la dimensión mesiánico-salvífica de la pedagogía (Villanou Torrani y Laudo Castillo, 2014), inspirada en el libro de Lessing *La educación del género humano* (1780) y su irremediable confianza en un futuro mejor (donde reine el bien, la libertad, la felicidad y la fraternidad), puso a la pedagogía en su rol de hacedora y productora de un futuro que ya no está planeado por Dios, sino que puede ser moralizado frente al egoísmo del individuo. El ideal moderno de la humanidad se presenta, entonces, como el *telos* de la pedagogía.

Afirmaron Villanou Torrani y Laudo Castillo, (2014) en Koselleck (2012), que la pedagogía favoreció la arribada de la modernidad y vino a cumplir con la aceleración de los tiempos, con su esperanza de promover la salvación del género humano después del proceso de secularización que había que propiciar, con la influencia de la Ilustración, el progreso y la búsqueda constantes de la perfectibilidad sobre cuya base la pedagogía encuentra su razón de ser.

La formación ética del individuo y la moralización de su comunidad, tal como la imaginó Pestalozzi, implicó para la pedagogía, como disciplina, que se basara

en un horizonte ético-moral intramundano. Esas ideas transitaron luego el camino tanto del positivismo comteano⁴ como el materialismo marxista.

Podemos pensar que la pedagogía no asume una definición inequívoca ya que se trata del quehacer educativo en el que se develan procesos de construcción de sujetos, espacios y épocas; se trata de desentrañar el sentido vivido, trascender y asumir-se en el tiempo, es decir, la pedagogía plantea el reto de tomar distancia e indagar respecto del significado o contenidos determinados que se les dan a las cosas y que limitan aprender a pensar.

De ahí que podemos llevar a cabo un despliegue semántico a través de los distintos estratos del tiempo, a sabiendas de que las palabras tienen vida propia y que los conceptos dibujados por estas palabras son igualmente protagonistas de una historia que es traicionada cuando se ofrece una imagen fija (Villanou Torrani y Laudo Castillo, 2014).

Koselleck (2012), desde los fundamentos de la Historia conceptual, recomienda alternar el análisis semasiológico, es decir, el estudio del significado diverso de las palabras con el análisis onomasiológico, relacionado con la pluralidad de denominaciones usadas para describir el mismo fenómeno.

Así, conocer, reconocer, visitar y contextualizar las teorías tradicionales (Herbart, 1990), de la expresión creativa (Jesualdo e Iglesias, recuperados por Tarrío, 2011), tecnicistas (Sacristán, 2010), de la resistencia (Giroux, 1999), decoloniales (Walsh, 2009, entre otros), etc. resulta un camino, entre otros, para reconocer disciplinariamente a la pedagogía; una tarea que nos permite explorar el porqué de la pedagogía, lo que nos pone en un ejercicio que demanda una mirada ampliada, que permita al sujeto pensar que la pedagogía se advierte desde una realidad que se transforma y que, a decir de Zemelman (2021), produce ajustes entre la realidad denotada y el pensamiento teórico.

En este sentido, la pedagogía constituye un territorio en el que la educación se ubica en una complejidad filosófica, humanística y sociológica, psicológica, etc. en la que se posibilita el arribo de una diversidad de miradas que se configuran y construyen sentido y significado al presente de la comunidad, grupo e individuo para la construcción, transformación y evolución social. Desde esta reflexión Meirieu (2016), propone recuperar la pedagogía, a partir de superar las

4 Término que proviene del pensador humanista, creador del positivismo y de la sociología, Augusto Comte.

simplificaciones y los tecnicismos excesivos en pro del reconocimiento social, de los oficios de la educación y el marco de la mirada global sobre el porvenir común en el que ésta incide directamente.

Tampoco es posible desestimar el impacto que tuvo la proclamación de Gilles Ferry, enunciadas en 1967, sobre la muerte de la pedagogía. Aunque recién en 1982 aclaró que se trataba de la muerte de la pedagogía dogmática en contra de la pluralidad de “ciencias” de la educación, esa misma pedagogía que muere con aquellos que dejan de leer la realidad que permanece en movimiento, o que hace lectura de la realidad desde el mismo sitio y así se permite leer el mundo; el problema de hablar de la ausencia de la pedagogía es que, pese a este movimiento que la realidad va ejerciendo, los sujetos permanecemos estáticos, difícilmente cuestionamos nuestros sistemas de creencias y mantenemos un vaciamiento latente en territorio educativo.

Por su parte, de Tezanos (1983) alertó ya en 1983 sobre el vaciamiento del sentido del término pedagogía. Afirmó que, por ser exclusivamente asociada con las prácticas instrumentalizadas de los docentes, había perdido su connotación con los procesos históricos a través de los cuales se constituye el fundamento teórico que interactúa con esta práctica social. La autora distingue entre el discurso pedagógico, la relación pedagógica, el saber pedagógico y el saber social para destacar la centralidad de la relación pedagógica fundada en el lenguaje, la afectividad y el lenguaje expresada en un contexto social. Es sorprendente ver hablar a los actores educativos sobre currículo y no sobre sujetos, sobre planes y programas y no sobre territorio, es decir, pareciera ser que este vaciamiento que deroga el lenguaje y la afectividad, encausa procesos que se alejan de un pensar pedagógico y se sitúa en temáticas escolarizadas de la posmodernidad.

Por otro lado, el acervo de estudios sobre *pedagogues*⁵ es otra vía de acceso al estudio sobre la pedagogía, así como lo es el estudio de las pedagogías localizadas en territorios (como el libro “Historia de las ideas pedagógicas” escrito por Moacir

5 En el libro “Pedagogías: reflexiones y debates” (2013), de Adriana Puiggrós y Roberto Marengo, se ofrece un listado de textos propios de la modernidad occidental y eurocéntrica que han sido fundamentales para la conformación de la pedagogía hegemónica fundante: “Algunos pensamientos sobre la educación (1963), de John Locke, “Emilio, o de la educación” (1762) de Jean -Jacques Rousseau, “Cómo Gertrudis educa a su hijo” (1801) de Johann Pestalozzi; “Pedagogía” de Immanuel Kant (1724-1804); “Pedagogía General” de Johann Herbart, entre otros. Asimismo Lorenzo Luzuriaga en “Historia de la Educación y de la Pedagogía” (1986) propone también comenzar la indagación desde las obras de Quintiliano, “La educación del orador”.

Gadoti, 2002, o la “Historia de la educación y de la pedagogía”, de Lorenzo Luzzi, 1980).

Asimismo, la revisión de textos como “Parábolas para una pedagogía popular”, de Célestin Freinet (2004) y, sin duda, las “Pedagogías del oprimido” (1968) y “Pedagogía de la esperanza” (1992), de Paulo Freire son puntos de partida fundamentales para iniciar su reescritura. En la actualidad, las pedagogías de la crueldad y su contrapedagogía, de Rita Segato (2018), sumado a múltiples producciones que ponen en jaque definiciones absolutas y las reescriben por otras eternamente cambiantes y en disputa, exigen una nueva actualización de la pedagogía.

Finalmente, la perspectiva de género y las experiencias y autores ausentes en nuestros planes de estudios (como Simón Rodríguez, José Martí, Tolstoi, entre otros⁶), han comenzado, en tiempos recientes, a procurar ampliar su presencia en las agendas de investigaciones en educación y, más tardíamente, en esos planes de estudios de las carreras de educación en grado y posgrado.

La adjetivación de la pedagogía

En los últimos tiempos, con mayor intensidad, se ha apelado a la adjetivación de la pedagogía o en plural, pedagogía(s) en tanto vital(es) (Porta y Yedaide, 2017), de la excepción (Rivas, 2020), y las clásicas de la pregunta y de la indignación (Freire, 2006), de la ternura (Turner y Céspedes, 2004), de la insumisión (Hernández, 2008), de emergencia (Ruf, 2012), entre otras.

Sin pretender ahondar en cada una de las referencias y adjetivaciones antes enunciadas (tarea que quien lee puede realizar a partir de las referencias), analizaremos una de ellas por su carácter actual y de impacto en la academia y en el mundo intelectual en general.

Rita Segato (2021) afirma: “llamo *pedagogías de la crueldad* a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas.

6 Ver al respecto Imen, P. 2014, 2017 y 2019.

Si se considera el planeamiento de la autora antes mencionada, esta pedagogía enseña algo que va más allá del matar, enseña a matar de una muerte destitucionalizada, de una muerte que deja apenas residuos en el lugar del difunto. La trata y la explotación sexual practicadas en estos días son los más perfectos ejemplos y, al mismo tiempo, alegorías de lo que se quiere decir con “pedagogía de la crueldad”. En adelante el libro no retoma la categoría que es centro de atención de este artículo más que para referirse a otras cuestiones muy interesantes en torno a la docencia universitaria y otros temas que bordean la reflexión sobre la educación en general.

Esta definición de pedagogía está asociada con enseñar, y posiblemente, con la formación en sentido amplio (como la acepción humboldtiana de *bildung*, cuyo análisis merecería otro texto de manera exclusiva⁷). Sin embargo, surfеando por las adjetivaciones nos vamos acercando a las definiciones que los *pedagogues* nos proponen y que complejizan y enriquecen (las más de las veces), la propia comprensión de lo que la pedagogía es o pretende ser. Al respecto Pineau (1999, p. 1) afirma que:

“Una paradoja recorre los actuales escritos educativos: mientras el adjetivo **"pedagógico"** (sujeto pedagógico, discurso pedagógico, propuesta pedagógica, dispositivo pedagógico, dimensión pedagógica, etc.) se encuentra omnipresente, el término **"pedagogía"** se ha desvanecido. Ese viejo conjunto de saberes parece haber estallado y desaparecido, las obras completas haberse dispersado, los grandes pensadores del campo haber dado paso a los **"técnicos"** y especialistas, sin poder hacer frente al nuevo status del intelectual. Los últimos estertores de la vieja pedagogía pueden encontrarse en las ya envejecidas **"Teorías de la educación"**, intentos de compendios de la cuestión no ensayados en los últimos veinte años”.

Repensar ahora la pedagogía desde el horizonte de Pineau provoca cuestionar, ¿por qué la omnipresencia de esta pasión por enseñar?, como nombra Gabriela Mistral a la pedagogía, ¿dónde se extravió la armonía entre el deseo de conocer, descubrir y el respeto por el vivir bonito, en encuentro constate con la diversidad de pensamientos, lengua y cultura?, este buen vivir que favorece la capacidad humana para ensanchar la imaginación y provocar con ello el resurgimiento de los sujetos, de sus propias circunstancias y de las comunes que habitan, provocación que hace nacer la pedagogía.

7 Una breve referencia puede encontrarse en Naidorf, 2005 y 2016, así como en muchos otros textos de múltiples autores.

Toca entonces, ubicarse frente a los viejos y actuales escritos, dialogar con ellos y aprender a ensanchar la mirada y pensar que “el gran desafío es, justamente, la lucha por el significado, por nombrar lo no nombrado y generar permanentemente alternativas que nos permitan no negociar ni la mirada ni la voz ni la imaginación radical, de la que tanto nos ha hablado Cornelius Castoriadis” (E. Quintar en Salcedo J. 2009, p. 7). Dicho de este modo, el quehacer permanente desde el territorio pedagógico ostenta apredender el ‘ab ‘i que en lengua Maya-Tojolabal “se explica el sentir por el hecho de que el escuchar y oír corresponden a formas del sentir, a menudo desde la perspectiva del otro” (Lenkersdorf, 2008, p. 122). La pregunta es: ¿Cómo se aprende a sentir con el otro?

Ahora bien, existe también el posicionamiento conceptual de campo pedagógico, del cual nos habla Cabaluz Ducase (2003, p. 27-28), y asume, desde dicho lugar, ampliar la esfera de acción y flexión de la siguiente manera:

“nos parece importante posicionarnos desde el concepto de campo pedagógico, puesto que permite analizar nuestra esfera de acción/ reflexión articulada con y atravesada por otros campos sociales (culturales, políticos, económicos, etc.), posibilitando una comprensión compleja de nuestra disciplina (la pedagogía), entrelazada a otros espacios que precisamente contribuyen en su configuración, es decir, nos permite comprenderla como una esfera co-constitutiva de la totalidad social. Desde esta perspectiva, parece evidente señalar que, por un lado, el campo pedagógico se encuentra tironeado por el campo político, el que intenta definir qué tipo de ciudadano requiere determinada sociedad. Por el campo económico, el que aspira a definir el tipo de sujeto económico, trabajador y consumidor requerido; por el campo cultural el que reivindica y legitima ciertas subjetividades y saberes, relegando y postergando otros; y, por otro lado, el campo pedagógico también interpela y tensiona a los campos señalados, por ejemplo, exigiendo transformaciones políticas que garanticen participación a la pluralidad de actores sociales, acusando a la esfera económica de profundas desigualdades en el acceso y en las condiciones de trabajo, y cuestionando los estereotipos y modelos culturales promovidos por la sociedad de consumo.

Además, posicionarnos desde el concepto de campo pedagógico nos impulsa a analizar las especificidades y particularidades que históricamente han ido dando forma a nuestra esfera de acción/reflexión. Detenernos en la historia específica del campo pedagógico, en su estructura interna, sus luchas, el despliegue de sus relaciones de fuerza y la delimitación de sus límites, es un trabajo que, a pesar de distintos esfuerzos en América Latina, sigue siendo germinal...nos interesa contribuir, aunque sea mínimamente, en el análisis de sus formas específicas, para lle-

gar a comprender el terreno en que emplazan y despliegan las Pedagogías críticas latinoamericanas... recoger el concepto de campo pedagógico nos invita a comprender nuestra disciplina como un escenario de luchas internas en que distintos grupos de intelectuales, académicos, profesionales, trabajadores e instituciones, se enfrentan por configurar nuevas relaciones de poder, por establecer jerarquizaciones, por lograr la hegemonía. El campo pedagógico es un campo de luchas, no es un espacio pacífico, neutro ni objetivo, puesto que no puede disociarse de los conflictos de poder (Bourdieu, 2002; Puiggrós y Gómez, 2003)".

Estas referencias que permiten adjetivar y problematizar a la pedagogía, conceptualizándola como campos no armónicos y en disenso, insisten en que lo latente de la pedagogía no se acuartela en lidiar con la estructura, sino de hacerla sucumbir perforando y acentuando sus fracturas; lo que J. Derrida en Rumayor (2009) plantea como "Deconstrucción", de ahí que sea un campo de lucha, pero, ¿qué elementos hay en ese campo que nos permita mantenernos en él?, advierte, además, la emergencia de hacer lectura de realidad, donde el quehacer pedagógico configura una construcción social. Por ello, es pertinente pensar que la condición de la plataforma pedagógica sea mantener la vigilancia epistémica, desbandarse de la zona de confort, desentrañar la fascinante exclusión de contradicciones y la normada centralización del poder, desde donde poco se discute la mercantilización de la educación, por ello, introducirnos en el siguiente apartado nos conduce a discernir las pedagogías en disputa.

Pedagogías en disputa

Las teorías educativas, tras el paso del tiempo, han sido un tejido de caminos contruidos, estudiados, discutidos y, sobre todo, han desplegado una serie de controversia al contextualizar dichos postulados, polémica que parte en muchas ocasiones de las concepciones socialmente aceptadas o no, en cada época. La denominada escuela tradicional moderna, inspirada por el liberalismo y el positivismo ha permeado los sistemas educativos y se ha instaurado como el modelo hegemónico, que más se ajusta a la respuesta social de la educación formal del sistema capitalista. Obras como las de Kant, *Tratado de la pedagogía* y Federico Herbart, *Pedagogía General*, han ejercido una gran influencia en la configuración de este modelo tradicional de educación. Algunos otros han sido fundantes y explican el devenir de una construcción de sentidos compartidos de la que es, aún hoy, difícil de desprender del cuerpo de pensamiento en torno a la educación.

Así, las afirmaciones de Kant en *La Pedagogía* (1803), reflejan sus recomendaciones para la formación más allá de las escuelas, incluida la educación familiar. Plagado de referencias machistas y racistas⁸ acentúa la formación para la disciplina y el trabajo, en contra del uso de juego y de la literatura como formas de ampliar los horizontes de la inteligencia. También, afirma que la educación debería ser coercitiva y principalmente la comprende como un hecho social, pero también privado del cual el Estado no conviene sea responsable. El ingenio, la diversión y la imaginación son, para Kant, facultades menores en detrimento del entendimiento, por ende, apelar a los cuentos sólo provoca en los educandos una excitación inconveniente y provoca distracción en la atención porque la distracción resulta enemiga de la educación.

La inclinación a la comodidad es para el hombre -según afirma- peor que todos los males de la vida. Cualquier tipo de cercanía con el educando resulta perjudicial, y la paciencia debe ser la guía para orientar el juicio justo; evitar los vicios se logra a través de máximas que, poco a poco, logran ser internalizadas. Estas máximas son leyes subjetivas que derivan del propio entendimiento del hombre, según su parecer. La obediencia debería nacer de la confianza, es decir, de manera razonada. El castigo físico, afirma, debe usarse con prudencia, pero es necesario para no acceder a los deseos del educando. Estos se deben complementar con los castigos morales para que vean que su único fin es el mejoramiento. También sostiene que la sociabilidad con sus pares es deseable para lograr el serenamiento. La educación práctica comprende la habilidad, la prudencia y la moralidad. Las virtudes máximas son el mérito, el deber y la inocencia.

A contramano de estas ideas, mucha agua ha corrido por el río de las teorías educativas en los últimos 200 años que resultan imposibles para ser resumidas en este texto. Sólo a modo ilustrativo recuperaremos un pensamiento más actual desde otro espacio, otra mirada, otro tiempo; Gabriela Mistral, quien pone un planteamiento muy otro, ya que en términos normativos alude a lo siguiente: “Yo no he venido a derribar tabiques y a instalar salas solamente. Yo he venido a cambiar métodos de educación, a mudar el alma, no las tables del Colegio” (2017, p.40). Mistral, desde el pensar latinoamericano, forja la pasión por enseñar y admite que

8 Afirma que ni las mujeres ni los criados debían tener derecho al voto y que la condición de un muchacho negro era de por sí un homónimo de simpleza. Caracteriza a las mujeres como el bello sexo cuya inteligencia no llega a ser profunda para lo cual el estudio trabajoso y la reflexión penosa borran los méritos particulares de su sexo. A la mujer con la cabeza llena de griego no le hace falta más que una buena barba, afirma. La mujer, por tanto, no debe aprender ninguna geometría, sólo debe saber lo indispensable para entender el chiste.

la faena pedagógica es la transformación de la espiritualidad del Liceo, pensado este último como la comunidad educativa.

Para esta disputa, existen tensiones que habrá que superarse en el plano pedagógico. ¿Cuáles son esas tensiones? Delors (1996), plantea algunas de ellas: las tensiones entre lo local y lo mundial, entre lo universal y lo singular, las tensiones entre lo tradicional y lo moderno, las tensiones entre el largo plazo y el corto plazo, las tensiones entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, las tensiones entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano, por último y no menor, las tensiones entre lo espiritual y lo material, habrá que agregarle las tensiones entre el sobrevivir y el buen vivir, donde cabe destacar la pedagogía de los pueblos originarios, recuperar esta enseñanza del buen vivir o *lekil kuxlejal* (maya tsotsil-tseltal), como pieza fundante del quehacer pedagógico, sería retomar la vida en comunidad. Jornada ardua para deconstruir la pedagogía por cuanto, frente a estas tensiones, habrá que pensar-se como parte del planteamiento, del problema, la indagación y de la construcción del sentido y significado de la enseñanza y de las funciones pedagógicas.

Las funciones de la pedagogía

Durkheim (2020), define a la pedagogía como teoría práctica. Desde su mirada positivista el componente propositivo y normativo le quitan científicidad. En cambio, Gimeno Sacristán (2010) afirma que el carácter normativo corresponde a una de sus funciones y, en ese sentido, contribuye a estudiar y transformar deliberadamente su objeto, la educación, que por sus características es abierta y expansiva. Las funciones económicas (Fernández Enguita, 2009), políticas y sociales (Gimeno Sacristán, 2010), así como las culturales (Williams, 2010; Sgró, 2006) de la educación impactan en la reflexión pedagógica (Hillert, 2011) y filosófica, impregnada por las teorías sociales más generales que tienen su correlato en las teorías educativas.

En este contexto, la formación (*bildung*), en su sentido más amplio, es materia de la pedagogía en tanto se asume como praxis, los conocimientos producidos por la academia y los saberes desde un enfoque más interdisciplinar que multidisciplinar.

Si la pedagogía es útil (Howard Zinn y Donaldo Macedo, 2016), lo es para reunir lo fragmentado y quitar el sesgo tecnicista y apolítico que presupone cierto cientificismo atribuido a su estudio.

Esa mirada totalizadora que se diferencia de la teoría social moderna más clásica iluminista y soberbia, le da a la pedagogía un carácter de reunión de los pedazos rotos que nos dejó el pensamiento posmodernista (no posmoderno), que pronosticó el fin de las ideologías y de los relatos. La mirada fragmentada y minúscula sobre los objetos de estudio reflejados en agendas de investigación tan pequeña y cortoplacista, perdieron en algunos casos su horizonte emancipatorio, político, sociológico que toda investigación tiene y debe tener.

Quizá una crítica a la mirada totalizadora que se atreve a comprender lo contingente, las tramas, los pasajes, los andares, los peregrinajes, desmarcarse epistémicamente o, como plantean Luis Porta y Francisco Ramallo, errabundear (Di Filippo, 2014), bosquizarse o polinizarnos, sea un camino posible para pensar con la pedagogía en un movimiento sensible.

Por su parte Peter Mc Laren, ha concebido a la pedagogía como revolucionaria ya que, desde esta postura, la pedagogía está destinada a erradicar la naturalización de las relaciones de explotación sexistas, racistas y homofóbicas de la sociedad capitalista contemporánea. Atribuye a la pedagogía revolucionaria la función de develar y no solamente revelar estas relaciones de manera orientada, mirar desde una postura crítica, a su erradicación por encima de nuestra conciencia condicional y naturalizada para crear, como si fuera un desborde que exceda las condiciones históricas que la enmarcan y que buscan amarrarla, una liberación de nuestro pensamiento y, por extensión, de nuestras prácticas no acomodándonos ni dentro ni fuera del aula (Mc Laren, 2012).

La pedagogía crítica

En singular o en plural la(s) pedagogía(s) crítica(s), ocupan un papel central en su forma de asunción como tales desde una perspectiva políticamente asumida y de intervención. Según Llomovatte y Hillert (2014), la pedagogía crítica constituye un proyecto político pedagógico de convergencia entre la posibilidad de intervención y de planeamiento anticipador, en situaciones en que es necesario tener en cuenta la contingencia, las subjetividades y la diferencia en situaciones características de las problemáticas socioeducativas en las actuales coyunturas históricas.

La pedagogía crítica, según Mc Laren, trata de encontrar la forma de meter una cuña entre los aspectos contradictorios de la creación de la fuerza de trabajo y entre los estudiantes, y de crear diferentes espacios en los que pueda ocurrir la desreificación, la desmercantilización y la descolonización de la subjetividad. Atribuye a Paula Allman la creación del término “pedagogía crítica revolucionaria” afirmando que ésta asume la politización de la educación y su potencial para imaginar mundos diferentes fuera de la ley capitalista del valor donde prevalezca un nuevo modo de distribución, con relaciones humanas no alienadas, donde las jerarquías patriarcales y otras de opresión y explotación puedan eliminarse moviéndonos sensual y fluidamente dentro del espacio ontológico, con el propósito de ejercitar la subjetividad como una forma de construir capacidades creativas. Mc Laren confía en una pedagogía que fomente un trabajo que no sea explotado y se rehúse a ser instrumentalizado y mercantilizado para que deje de ser una actividad impuesta y se centre en el desarrollo completo de la capacidad humana.

La pedagogía crítica revolucionaria busca las formas de organización que mejor permitan la búsqueda de filosofar críticamente como medio de vida. Promover el tiempo para leer y desarrollar una manera de vivir nuestros hallazgos y rearticularlos en los tiempos en que vivimos y las luchas que se avecinan. No es posible trasplantar una pedagogía revolucionaria crítica de un territorio a otro, afirma, dado que en cada espacio social emergerá de los educadores locales. Sí, en cambio es posible participar del esfuerzo colectivo y aprender de las luchas de otros, siendo cuidadosos de reinventar ese conocimiento pedagógico en la especificidad de nuestra propia lucha (Mc Laren, 2012).

Algunos investigadores, considera Mc Laren, sugieren que los fundamentos marxistas de la pedagogía crítica, la han llevado a privilegiar los temas de clase social por sobre los de raza y otras formas de “diferencia”, al tiempo que declaran que todo el proyecto de la pedagogía crítica no solo está restringido por su “eurocentrismo marxista” sino que está basado en una “política identitaria blanca”. En tales narrativas, principalmente aquellas que están relacionadas con el multiculturalismo, se acusa a la teoría marxista de ser eurocéntrica y racista.

Ambas posiciones, afirma, revelan una singular falta de comprensión de la problemática marxista de clase en relación con la raza. Asimismo, reconoce diversas tradiciones dentro del marxismo con las que se identifica (humanismo marxista) y aquellas que considera vulgares, como los que denomina marxistas mecánicos que detentan un reduccionismo económico con los que también discutía Freire (Mc Laren, 2012).

Su propuesta al respecto es aumentar la participación en la lucha feminista y antirracista y, al mismo tiempo, profundizar nuestra comprensión sobre la conexión entre raza, clase y los antagonismos de género. Los estudios sobre diversidad deben ensamblarse con los de dominación dado que, de acuerdo con Ellen Meiksins Wood, el capitalismo no puede reducirse a una opresión particular entre muchas otras, sino que es una especie de torsión que se impone sobre la totalidad de nuestras relaciones sociales. (Mc Laren, 2012).

Esta referencia a la totalidad recupera los aportes de Aníbal Quijano en virtud de evitar el paradigma eurocéntrico de totalidad. Y postula la posibilidad de hacerlo, pensando en la totalidad como un campo de relaciones sociales estructuradas por la integración heterogénea y discontinua de diversas esferas de la existencia social, cada una de las cuales está estructurada por sus propios elementos históricamente heterogéneos, temporalmente discontinuos y conflictivos. Sin embargo, el autor considera que cada elemento posee alguna autonomía relativa y puede ser considerado una particularidad y una singularidad, pero se mueven dentro de la tendencia general del todo. Sugiere no pensar una totalidad como una estructura cerrada y rechaza el concepto de totalidad como un esquema *a priori* abstracto impuesto como un molde prefabricado de la realidad. Propone ir más allá del absoluto hegeliano y confronta con las ideas de una totalidad que marginalice, demonice y excluya otras culturas (Mc Laren, 2012).

Acerca de la descolonización de la pedagogía, afirma Mc Laren, que ésta reconoce el ejercicio de los medios neocoloniales de explotación que son acompañadas y justificadas por los medios de comunicación que permiten asegurar el consentimiento de las mayorías populares. Así, su función, a través de actividades, es socavar y crear conexiones entre los sentimientos subjetivos de alienación de los estudiantes y una comprensión de su ubicación objetiva en la división social del trabajo. Implica, para el autor, bregar por una lucha histórica concreta y no una utopía abstracta que permita a los estudiantes aprender herramientas para realizar análisis y proyectos propios en sus propios barrios, comunidades y escuelas (Mc Laren, 2012). Los maestros y las maestras contribuyen desde esta pedagogía descolonizadora a abrir una relación entre los estudiantes y el presente histórico, para orientar la toma de conciencia sobre las exigencias, problemáticas y emergencias que la educación concibe, como fuente de creación, hasta tal punto que sea posible redefinir qué significa y cómo se nombra el ser humano; desde esta exigencia cabe analizar la siguiente perspectiva.

Pedagogues

La autodefinición de quienes se perciben en su especialización, su ocupación, su objeto de estudio es reciente y ha ido ocupando mayor presencia. Ser pedagoga o pedagogo aún resulta una autopercepción poco común, sin embargo, la categoría “*pedagogue*” puede ser una referencia no binaria enmarcada en los movimientos LGBTIQ+.

Las perspectivas *queer* en la educación, o más bien *cuir*, como se enuncian en América Latina, componen una apuesta para desidentificar los esencialismos y asumir una pedagogía que está en desacuerdo con lo normal, lo legítimo y lo dominante (Ramallo, 2019). Estas se preocupan por los efectos de los discursos y las prácticas en que los individuos se resisten a regular el mundo heterosexual como la única manera posible y legítima de explorar los deseos y los placeres corporales y emocionales. Busca ser una pedagogía que pueda nombrar las incomodidades y los miedos, tal como propuso Britzman (2016). Afirmar Ramallo (2019) que, entre otras escrituras subversivas del terreno pedagógico, Flores (2017) puso los saberes de la educación en la vida misma como una posibilidad de interrupción de lo aceptado o como la expresión de un lenguaje incontrolable.

En el territorio de lo pedagógico, Walsh (2013) propone localizarnos en fisuras y grietas (Naidorf, Cuschnir, 2019) para provocar, estimular, construir, generar y avanzar con cuestionamientos críticos, comprensiones, conocimientos y acciones. Ramallo (2019) nos desafía a pensar “una pedagogía que transgrede, interrumpa, desplace e invierta conceptos y prácticas heredadas, que hagan posibles diferentes conversaciones y solidaridades para no desaparecer, para existir y para tomar la ruta de la insurgencia”. Afirmar que se presenta la pedagogía, entonces, como un *locus* para pensar la educación en términos vitales, que se ocupa de las resistencias e irreverencias que en la arena pública asumen las decisiones que nos afectan (Ramallo, 2019).

Podemos enunciar pedagogas y pedagogos que, con sus trayectorias, nos interpelan por su carácter disidente, pero la introducción aquí del apelativo *pedagogue* pone la disputa por el sentido en un nuevo nivel de enunciación.

Ensayos osados de una nueva definición

Con el objetivo de retomar el debate propuesto anteriormente, podemos afirmar que la pedagogía implica la mirada integral, social, cultural y políticamente comprometida con la comprensión e intervención (transformación) de la educación.

Veamos ahora las partes que componen dicha definición:

Implica porque es una praxis deliberada, porque incumbe al *pedagogue* y le posiciona. Es una mirada por su postura (mirada); la perspectiva desde la que se mira a la educación no es neutral ni la única posible. Es integral porque busca superar lo parcial sin por ello desatender a las partes en un ejercicio reflexivo orientado al todo.

La pedagogía es social y es política, aunque se procure con tecnicismos vaciarla de su naturaleza contextualizada y siempre está orientada a fines. El compromiso se corresponde con la acepción propuesta por el colombiano Orlando Fals Borda (2010) quien desde la perspectiva senti-pensante distingue en el francés el *engagement* del *compromis* (claudicación). El compromiso social orienta la respuesta respecto al para qué y para quién se implica la pedagogía.

La comprensión es el ejercicio y la meta de inicio de la investigación científica. Comprender no como acción puramente contemplativa sino enlazada inexorablemente con una perspectiva y con la intervención. La transformación es el fin último desde el cual las pedagogías críticas se posicionan frente a la educación. Esto está presente desde el inicio del proceso investigativo y lo determina.

La mirada pedagógica

Podemos discutir sobre la existencia o no de una mirada pedagógica. Con ánimos de ampliar el debate, para ello es pertinente argumentar a favor de la existencia de la misma. Lejos de un corporativismo o trazar una realidad ficticia en la que se argumente que solo las y los egresados o profesionistas de la educación logran construir una mirada pedagógica, refiere aquí, a un modo particular, un lente pedagógico, con el que los sujetos posibiliten una lectura de lo social, político, económico y cultural.

La mirada pedagógica se refiere a una forma de ubicación de los sujetos, desde donde se logra pensar en un ámbito real de transformación. En este sentido los

pensadores, hacedores, profesionistas, especialistas, conocedores e interesados por la educación, exploran sus inicios y la influencia ejercida por el contexto que le da origen y territorio a la pedagogía. Por ejemplo: una mirada autopoietica⁹, es la de Maturana y Nisis, desde donde admiten que: “La educación es un proceso de transformación en la convivencia, y lo humano, el ser humano, se conservará o perderá en el devenir de la historia a través de la educación” (1997, p. 119). Algunos otros pensadores han desentrañado el “objeto” de la educación de forma particular. Tal es el caso de Sartre (1981) quien recupera Fals Borda (2010) y expone que la mirada pedagógica también es múltiple y responde a visiones contrarias y contradictorias entre sí.

Otra mirada que se ubica frente a la educación es aquella que la concibe como un derecho humano universal, que la reconoce como *res* pública y engranaje de un mecanismo más complejo, con tendencias emancipadoras, que comparte supuestos que plantean una mirada pedagógica es aquella desde donde los individuos la conciben como un servicio y un negocio, como una forma de “ascenso social” y como un igualador de oportunidades (en lugar de la igualación de posiciones, a decir de Dubet (2012).

Esta, además, la mercantilización y la privatización de la educación (Naidorf, 2005; Saforcada, 2009), misma que suponen una mirada pedagógica que es la que enarbola la derecha neoliberal. Se ha venido argumentando a favor de la existencia de una grieta pedagógica (Naidorf y Cuschnir, 2019), lo que reafirma la existencia de una mirada que incluye miradas en disputa en la versión más positiva del término tal como lo afirma Rancière (2003).

La mirada pedagógica en un sentido didáctico, una “anteojera” ya que reúne la fragmentación disciplinar imperante y la convierte en conocimiento común. Es para ello que la definición amplia y hasta totalizadora de la pedagogía permite reunir las dispersas “ciencias de la educación” que han procurado mirar el objeto desde sus límites, la mirada integral es recuperada como aspecto que une y caracteriza las nuevas miradas sobre las problemáticas educativas.

9 Autopoiesis significa autocreación, autoconstrucción. La Teoría Autopoietica de Maturana y Varela explica la dinámica de la auto-organización que constituye la organización de los seres vivos. Autopoiesis es la condición necesaria y suficiente para que un sistema vivo sea considerado vivo.

Los múltiples estudios y la enorme cantidad de perfiles posibles de “especialistas” en educación, permite, a partir de la definición (siempre provisoria y en revisión) de la mirada pedagógica, encontrar su *metier*.

Conclusiones provisionarias

Partiendo del recorrido realizado, este apartado es el cierre-apertura que se pretende lograr como propósito de la construcción del ensayo, el cual, tras la labor de volver a poner sobre la mesa y una vez más la problematización de la definición de la(s) pedagogía(s) y la(s) mirada(s) pedagógica(s); además, procura situar al lector frente a la inquietud y el deseo de repensar la pedagogía y su quehacer en el campo educativo. Del mismo modo, no olvidar que, a decir de Delors, la educación encierra un tesoro, mismo que no podrá salir a la luz sin la faena ardua y en colaboración de la comunidad, por parte de aquellos que se interesan por desarrollar un tejido de especificidades que la pedagogía advierte, ubica y plantea en diversas variables, dinámicas, disciplinas y donde estos elementos construyen miradas heterogéneas que, a su vez, la enriquecen desde una racionalidad *poiética* “que orienta la actividad productiva según un logos que no es ciencia ni prudencia política” (Dussel, 1984, p. 40).

Realizar un despliegue de trabajo en comunidad y bajo la consigna de la contribución refiere, a la *poiesis* misma que precisa una “actividad productiva, fabricativa, que se dirige al trabajo de la naturaleza, como producción de los hombres libres (*eleuthéroi téjnai*) o de los artesanos o esclavos (producción útil: *jrésimoi*)” (Dussel, 1984, p. 39) y se consiente la posibilidad de que, desde la actividad productiva, se construya sentido y significado al por qué y para qué del quehacer pedagógico. Habrá entonces que distanciarse de la costumbre por desarrollar estudios parciales, a las preguntas y respuestas acotadas que nos alejan de la “*téjne*” que, en pensamiento de Dussel, se refiere a: “un saber experiencial, habitual, de producir objetos desde el descubrimiento (*alétheia*) de su íntima estructura posible, futura, proyectual” (1984, p. 40). Ahora, es menester construir un proceso oportuno, desde el cual confiar en la experiencia, racionalidad propia, multiplicidad empírica y la universalidad de casos semejantes, pero no únicos u homogéneos.

El escrito que ahora se presenta, sabemos, no hace justicia con todo lo escrito en materia de conocimiento sobre pedagogía, pero como propósito busca acompañar a todos los sujetos que, durante su andar en el quehacer pedagógico, contemple el deseo de seguir indagando y construyendo en torno a la producción de conocimiento frente al objeto presentado en el título de este ensayo. Esperamos

que toda controversia permita poner a la pedagogía en una escena nueva que se intentó dar por muerta¹⁰ (Ferry, 1997), que fue barrida por años de los planes de estudios y sobre la que aún no hay acuerdo ni siquiera entre los y las “expertas” en educación sobre qué es ella.

Referencias

- Borda, O. F. (2010). *Antología Orlando Fals Borda*. Universidad Nacional de Colombia.
- Britzman, D. P. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de educación*, (9), 13-34.
- Bruner, J. (2015). *La educación, puerta de la cultura* (Vol. 3). Antonio Machado Libros.
- Cabaluz, Ducasse, F. (2015). Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario. Colección: A-probar. Editorial Quimantú. Primera edición Santiago de Chile.
- Carli, S. (2014). La investigación en educación en Argentina. *Cuadernos de educación*, (4).
- Dewey, J., Llavador, J. B., & Llavador, F. B. (1997). *Mi credo pedagógico*. Universidad de León.
- Di Filippo, M. Tesis de Maestría. disponible en <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/10329/CEI%20-%20MEC%20-%20TESIS%20Di%20Filippo%20Maril%C3%A9.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva sociedad*, (239), 42-50.
- Dussel, E. (1984). *Filosofía de la Poiesis*. Edit. Nueva América.
- Durkheim, E. (2020). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. Ediciones Morata.
- Edição Especial Temática: Universidades: desafios e perspectivas na contemporaneidade Sinop, v. 7, n. 1 (18. ed.), p. 18-36, jan./maio 2016.
- Enguita, M. F. (2009). *Educación en tiempos inciertos* (Vol. 8). Ediciones Morata.
- Ferry, G. (1982). De la pedagogie aux sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'Éducation*, 4, 147-159 [reprinted in 1988, vol. 31, pp. 141-150].
- Flora M. Hillert; Norma Graziano; Maria J. Ameijeiras. (2011). *La Mirada Pedagógica para el siglo XXI: Teorías, temas y prácticas en cuestión: Reflexiones de un encuentro*. 1a. Ed. Buenos Aires: editorial DE LA Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Flores, C. R. (2017). Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva. *Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrad*, 1.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Freinet, C. (2004). *Parábolas para una pedagogía popular*. España, Editorial Laia.

10 Gilles Ferry proclamaba, desde las páginas de l'Éducation Nationale, el 11 de mayo de 1967, la muerte de la Pedagogía. Con todo, 15 años más tarde – en 1982 – este mismo autor precisaba que se trataba de la muerte de la pedagogía dogmática, a la cual contraponía el conjunto pluridisciplinar de las ciencias de la educación. (Vilanou Torrano, C., & Laudo Castillo, X. (2014)

- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata.
- Gadotti, M. (2002). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, 53-62.
- Herbart, J. F. (1990). Teoría y práctica en la pedagogía. *Revista educación y pedagogía*, (4), 59-62.
- Hernández, M. (2008). Pedagogía de la insumisión. *Contribuciones para la Pedagogía*, 223-232., CLACSO.
- Hillert, F. M. (2011). La praxis pedagógica. In *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas 8, 9 y 10 de agosto de 2011 La Plata. Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Hillert, F. M., Ameijeiras, M. J., & Graziano, N. (2011). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Universidad de Buenos Aires.
- Imen, P. (2014). Pedagogías emancipadoras de nuestra América: el legado de José Martí. *Argumentum*, 6(2), 259-294.
- Imen, P. A. (2017). Política (s) y pedagogía (s) nuestroamericana (s): un análisis en el contexto de los discursos del cambio y la innovación educativa. *Temas de Educación*, 23(1), 15-34.
- Imen, P. A. (2019). Simón Rodríguez y el cooperativismo. *Revista Idelcoop*, 229, 170-188.
- Kant, I. (1803). *Pedagogía*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Koselleck, R. (2012). *Historia de los conceptos: Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid, Spain: Editorial Trotta.
- Llomovatte, S. y Hillert, F. (2014). Pedagogías críticas en clave territorial. Noveduc editorial. Buenos Aires.
- Luzuriaga, L. (1980). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Argentina: Losada, 280 p.; 20 cm. Edición; 19a ed.
- Mc Laren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria*. Herramienta, Ediciones. Buenos Aires.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos clave*. Paidós.
- Mistral, G. (2017). *Pasión por enseñar: Pensamiento pedagógico*. Chile: Edit. UV de la Universidad Valparaíso.
- Naidorf, C. J. (2016). Mitos y desafíos para la universidad latinoamericana. *Revista Eventos Pedagógicos, Edição Especial Temática: Universidades: desafios e perspectivas na contemporaneidade Sinop*, v. 7, n. 1 (18. ed.), p. 18-36, jan./maio 2016.
- Naidorf, J. (2005). La privatización del conocimiento público en Universidades Públicas. *Espacio público y privatización del conocimiento*, CLACSO 101-162.
- Naidorf, J., & Cuschnir, M. S. (2019). La grieta pedagógica: temas de educación del siglo XXI (The pedagogical rift: Issues in education in the 21st century). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(3), 813-826.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
- Nietzsche, F. W. (2000). *Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida* (Vol. 249). Edaf.

- Pineau P. (1999). "Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad" en revistas del estudios del Currículum, (Versión española del Journal of Curriculum Studies) volumen 2, numero1. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- Popkewitz, T. S. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de educación*.
- Porta, L., & Yedaide, M. (2017). Pedagogía (s) Vital (es). *Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUDEM.
- Puiggrós, A., & Gómez, M. (Eds.). (1994). *Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Miño y Dávila.
- Puiggrós, A., & Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Ramallo, F. (2019). ¿Pedagogía cuir?: Un elogio a su descomposición. *Educación y Territorio*, 9(16), 47-62.
- Ramos, J., López C. & López R. (2017). *Cosmografía Intersticial: Sentido y proyecto en la profesión docente*. Edit. Óxido Comunicación, Chiapas, México.
- Rancière, J. (2003). El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. *Uni-pluriversidad*, 3(3), 73-79.
- Restrepo, E. (2011). Antropologías subalternizadas y globalización. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 13, 29-39.
- Rivas, A. (2020). Pedagogía de la excepción. *Cómo educar en la pandemia*.
- Ruf, B. (2012). Pedagogía de Emergencia. *Madrid: Rudolf Steiner*.
- Rumayor, M. (2009). Jacques Derrida: perspectiva y actualidad de la antimetafísica nietzscheana en la educación para la ciudadanía. Universidad Panamericana de Guadalajara (México). *Revista española de pedagogía* año LXVII, nº 242, enero-abril 2009, 99-114.
- Sacristán, J. G. (2010). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Ediciones Morata.
- Saforcada, F. (2009). Alambrando el bien común: conocimiento, educación y derechos sociales en los procesos de privatización y mercantilización de las últimas décadas. *P. Gentili, et al. (Coords.), Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, 371.
- Salcedo, Javier (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 31, núm. 1, pp. 119-133 Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México.
- Sartre, J.P. (1981). "Presentación de los tiempos modernos", ¿Qué es la literatura? (1948); Buenos Aires, Losada. Traducción de Aurora Bernárdez.
- Segato, R. (2021). Crueldad: pedagogías y contra-pedagogías. *Lobo suelto*, 4.
- Sgró, M. Pedagogías críticas: repensando seus fundamentos e possibilidades pedagógicas críticas: repensando sus fundamentos y posibilidades. *educação*, 26(02-2001).
- Silber, J. (2000). Acerca de la construcción del campo pedagógico desde el paradigma crítico. *Tomo I: Análisis Político y propuestas pedagógicas*, 116-121.
- Silber, J. (2003). *El campo pedagógico. Disquisiciones epistemológicas y categorías básicas*. Disponible en: <https://pedagogiaydidactica.unsa.files.wordpress.com/2013/06/silber-julia-el-campopedagc3b3gico.pdf>.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. FCE.

- Tarrio, L. (2011). Desde Luis Iglesias y Jesualdo a Sujomlinski: construyendo lazos entre las pedagogías latinoamericanas y la pedagogía socialista. In *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas 8, 9 y 10 de agosto de 2011 La Plata. Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Tezanos, A. (1983). *Notas para una reflexión crítica sobre la pedagogía* publicado bajo el título Varios (1984) El sujeto como objeto de las ciencias sociales. Bogotá, Cinep. Colección teoría y sociedad No. 8.
- Turner Martí, L., & Pita Céspedes, B. (2004). Pedagogía de la ternura. Extraído de: https://castagninomacro.org/uploadsarchivos/compartir_dfd3e1c6_a7f3_4805_9711_8ee7e03516ce.pdf
- Vilanou Torrano, C., & Laudo Castillo, X. (2014). La historia conceptual en la historiografía de la educación: Hacia una historia del pensamiento pedagógico. *Encounters on Education*, 15.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3, 30-31.
- WALSH, C. (2013). Pedagogía decolonial. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir*, 1.
- Williams, J. (2010). La pedagogía de la deuda. In *La universidad en conflicto: capturas y fugas en el mercado global del saber* (pp. 71-82). Traficantes de sueños.
- Zemelman M. , H. (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244. Recuperado a partir de <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/36823>.
- Zinn, H., & Macedo, D. (2016). *Howard Zinn on democratic education*. Routledge.