

**¿De qué hablamos cuando hablamos de *formación y perspectivas curriculares*?  
Aproximaciones conceptuales para el análisis de la carrera de Educación Física en  
la Universidad Nacional de La Plata**

Lapuente Romero Agustina. Graduada del Profesorado en Educación Física de la UNLP- Estudiante de la Licenciatura en Educación Física de la UNLP. [agostinalapu@gmail.com](mailto:agostinalapu@gmail.com)

## **Resumen**

El siguiente trabajo forma parte del el Trabajo Final de Licenciatura<sup>1</sup> (en adelante TFL) que tiene por objeto analizar y comprender la formación en el Profesorado Universitario en Educación Física (en adelante PUEF), desde la perspectiva del currículum plasmada en el Plan de Estudios 2000 y los programas del trayecto de la formación teórico-práctico en Educación Física. En esta ponencia presentamos un marco de referencia conceptual para el análisis de las perspectivas curriculares acerca de la formación en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata. A partir de los aportes de las perspectivas pedagógicas críticas, abordamos dos núcleos básicos: qué entendemos por formación y por currículum.

Buscamos problematizar ambos conceptos, interrogarnos sobre ellos, posicionarnos y pensarlos desde una relación dialéctica. A partir del análisis de estos dos conceptos nos planteamos interrogantes para el abordaje metodológico de nuestro objeto de estudio.

## **Introducción**

El análisis de las perspectivas curriculares acerca de la formación en Educación Física en la UNLP nos obliga a interrogarnos sobre las dos ideas básicas que estructuran nuestro problema de investigación: la formación y las perspectivas curriculares.

Al respecto, nos preguntamos: ¿Cómo ha sido tematizada la formación en el campo pedagógico? ¿Qué significados se asocian al concepto de formación en las corrientes con mayor difusión en nuestra Carrera? ¿Cómo ha sido definida la formación

---

<sup>1</sup>El Trabajo Final de Licenciatura tiene como Directora a Garatte María Luciana y Co-Directora Simoy, María Silvana.

profesional? ¿Cómo se piensan los procesos de formación? ¿Cuál/es son los propósitos que le dan sentido? ¿Qué rol cumplen los sujetos en la formación? Y, con relación al currículum ¿Qué es el currículum? ¿Cómo ha sido entendido por la teorización educativa? ¿Qué funciones se le han asignado? ¿Cómo es concebida su formulación y su desarrollo práctico? Entre otros interrogantes que pueden surgir, estos son algunos para iniciar el trabajo, pues introducen una primera conceptualización de las categorías centrales de nuestra investigación.

Partimos de considerar que estos dos conceptos son el punto inicial de inflexión y son los que nos movilizaron a trabajar sobre el tema de esta tesina. Las reflexiones y preguntas fueron abriendo capas para problematizar esta temática y recortaron estos dos núcleos conceptuales como ejes de esta ponencia.

Entendemos que entre ambas categorías se despliega una relación dialéctica entre lo que se entiende por formación profesional y currículum, en la medida en que la definición de cada uno conlleva una serie de consecuencias para el otro término de esa relación. En nuestro caso, la manera en que se defina la formación específica en Educación Física supone el desarrollo de una determinada perspectiva y propuesta curricular y, al mismo tiempo, el currículum contiene una peculiar visión de la formación que subyace a los contenidos y metodologías que estructura un determinado plan de estudios.

La ponencia ha sido organizada en tres apartados. En el primero que denominamos “*Formándonos, de-formándonos, re-formándonos...*”, proponemos trabajar uno de los núcleos conceptuales básicos que es pensar el concepto de formación. Poder interpelar esa categoría, desgranarla analíticamente. Consideramos que no podemos hablar específicamente de la formación en Educación Física si no nos planteamos, previamente qué entendemos por formación. Por ende, recurrimos a analizar distintas propuestas de autores/as que provienen de la perspectiva pedagógica crítica para desandar este concepto.

Luego, presentamos un segundo apartado denominado “*Currículum... ¿qué hay detrás?*” donde traemos a discusión la idea de currículum, nuestro segundo núcleo básico. En esa sección, desarrollaremos principalmente el interrogante sobre ¿qué es el currículum? Allí proponemos indagar qué hay detrás de las perspectivas curriculares,

partiendo del supuesto que todo currículum conlleva una determinada propuesta político educativa.

Y por último, un apartado como conclusión, en el que buscamos dejar visible lo que proponemos en el inicio de esta introducción, la vinculación entre formación y currículum. Subrayamos la importancia de desandar en un primer momento estos conceptos para luego, trabajar las perspectivas curriculares acerca de la formación en Educación Física en la UNLP. Finalmente, proponemos algunos interrogantes orientadores del abordaje metodológico de nuestro objeto de estudio.

## **Desarrollo**

*Formandonos, de-formandonos, re-formandonos...*

Indagar sobre el concepto de formación, traerlo a debate en este trabajo, constituye un momento relevante para luego analizar y comprender la formación actual en el Profesorado Universitario en Educación Física de la UNLP. Es decir, consideramos que no podríamos hablar de la formación puntualmente del PUEF, pensarla, re-pensarla, deconstruirla, tensionarla, sin replantearnos cómo entendemos la formación, a partir de los aportes de la teorías pedagógicas.

Tomamos como referencia a distintos autores y autoras que trabajaron sobre este concepto y postularon sus pensamientos sobre los que nos apoyaremos para desandar el interrogante acerca de qué es la formación. Específicamente trabajaremos con autores/as pertenecientes al pensamiento pedagógico crítico, debido a que entendemos la educación desde una perspectiva problematizadora donde esta “no puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo” (Freire, 2009, p.83).

Por un lado, reconocemos los aportes de referentes del pensamiento pedagógico crítico en la UNLP, como es el caso de Julia Silber y su particular lectura de la formación, que retoma los aportes de la tradición crítica europea (Gilles Ferry y Jorge Larrosa) y latinoamericana (Alfonso Lizárraga Bernal, Hugo Zemelman y Ricardo Nassif). También, de autores clásicos que son referentes en la tradición pedagógica crítica latinoamericana: Freire y algunos autores actuales que retoman su pensamiento como Oscar Jara Holliday y Alfonso Torres Carrillo.

Por un lado, Ferry nos propone pensar que formarse se relaciona con adquirir determinada forma. Y, plantea que “cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etc”. (Ferry, 2004, p.54). A su vez, considera que uno/a no forma a otro/a, sino más bien la persona se forma a partir de un trabajo que realiza sobre sí mismo. Es decir, tanto los/as formadores/as, los textos, las relaciones con los demás, etc, son mediadores de la formación. Por lo que, hay formación para este autor en el momento de reflexión, en el que un sujeto revisa su propio proceso formativo.

Por otro lado, nos encontramos con las nociones que plantea Lizárraga Bernal quien propone pensar que nos formamos en un proceso relacional, donde hay una articulación entre sujeto y sociedad. Entendiendo que la formación se da en un contexto social e histórico determinado, donde toda relación que se da en ese espacio y tiempo histórico para la persona es formativa. A su vez, reconoce que se trata de un proceso con cierta especificidad según los desafíos que presenta el momento social, como así también el campo profesional que se elija. Y en este proceso formativo existe un instrumento fundamental que es el lenguaje, un medio necesario y poderoso pues permite la transformación individual y colectiva. De manera tal, que la formación no se la puede pensar como algo estático y fijo, sino más bien todo lo contrario, es un proceso cambiante y dinámico.

De manera tal que, el proceso formativo no se lo puede pensar como algo aislado. Sino más bien la formación del sujeto/a se da en un contexto social, político, económico e institucional determinado. En ese ámbito, las diversas influencias van a incidir en dicho proceso formativo: ya sean quienes, en este caso de la formación profesional, están a cargo de la docencia en la formación superior, los distintos textos que se leen en la carrera universitaria, la vida institucional (es decir, el contexto social-político de la institución), las relaciones que se construyen en la misma, y demás. Estas distintas relaciones que se van construyendo, deconstruyendo, reconstruyendo, hacen al proceso formativo. Por lo tanto, como bien nos propone Julia Silber, hablar de formación

implica reconocer “...los procesos subjetivos de reflexión y acción que se van produciendo por la interacción con tales influencias” (Silber, 2007, p.8).

A su vez, al preguntarnos sobre qué es formación, no podemos dejar por fuera la pregunta acerca de cuáles son los propósitos que le dan sentido. ¿Qué rol cumplen los sujetos en la formación? Son interrogantes que se desprenden y al mismo tiempo se vinculan unos con otros.

No es lo mismo pensar la formación desde un lugar donde hay alguien que forma y otro/a que se forma, en donde quien forma es quien posee un saber y el/la otro/a es un objeto paciente que recibe una cantidad de contenidos por el sujeto que “sabe”. Que entender la formación como nos plantea Paulo Freire, donde “...diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado” (Freire, 1997, p.25). Por otro lado, se puede pensar la formación desde una postura ideológica neoliberal y meritocrática, o desde un lugar democrático, crítico y emancipador. Según desde dónde entendamos la misma, serán los propósitos que le dan sentido. Compartiendo lo que nos propone Jara Holliday, esto se debe a comprender la educación como acción política y cultural, donde esta va a contribuir a construir un tipo de cultura determinada, maneras de pensar y sentir.

De manera que nosotras decidimos trabajar dicho concepto desde la perspectiva pedagógica crítica. Pensándonos como educadores/as populares, donde los/as protagonistas de los cambios son hombres y mujeres, que se construyen como sujetos que pueden quebrar el orden social imperante, cuestionando estereotipos ideológicos que se presentan como verdades absolutas, aprendiendo y desaprendiendo constantemente, afirmándose como sujetos autónomos. Y esto conlleva, como nos propone el autor mencionado anteriormente, a poder superar la socialización patriarcal y machista para poder construir otras relaciones de poder.

A su vez, “...el ser educador o educadora popular es una razón de ser, un sentido, una inspiración, una búsqueda vital e inacabada. Por eso es que se puede ser educadora popular trabajando en una ONG, pero también siendo dirigente de una organización social; o siendo docente de universidad, educador de una escuela...” (Jara Holliday,

2015, p.37). Es decir, la idea de que ser educador/a popular pertenece a la educación no formal, no deja de ser un mito. Por lo que, nos resulta de interés considerarnos como educadoras populares específicamente en la universidad. Donde se genere e impulse procesos de enseñanza en la formación desde una perspectiva crítica, situándose en un lugar dialógico y transformador de la realidad. Y, como también nos propone Torres Carrillo, exista “una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante” (Torres Carrillo, 2011, p.18)

De manera que en la formación los y las estudiantes no juegan un rol de repetidores y repetidoras de lenguaje vacío; sino que se busca generar la posibilidad de análisis, reflexión, duda, el pensamiento, para replantear conocimientos para la construcción y reconstrucción de otros. Y, los y las docentes también ponerse en ese lugar de duda con los/as estudiantes, formándose y re-formándose al mismo tiempo que forman. Por lo que tanto docentes como estudiantes están para el conocimiento, donde ambos/as poseen, construyen y reconstruyen distintos saberes. Como bien dice Wilhelm Von Humboldt, “...las instituciones científicas superiores el tratar siempre la ciencia como un problema todavía no resuelto completamente y por ello el permanecer siempre en el investigar... La relación entre profesor y alumno es por tanto completamente distinta que antes. El primero no está ahí para el segundo, ambos están ahí para la ciencia...” (W. Von Humboldt, 2005, p.284).

En esta línea, como nos propone pensar Ricardo Crisorio, entender que un saber no modifica solamente la manera de pensar de los/as demás, sino también la del/ de la misma/o docente. Es decir, cada uno/a que participa del proceso formativo debe darse el lugar a la duda, a replantearse, a abrir su campo de visión y hasta estar dispuesto/a a que un saber puede modificar su pensamiento y reconstruirlo. Donde “...el maestro debería reflexionar, pensar, analizar con los estudiantes, dividirse frente a ellos y dudar con ellos. Se trata de despertar en los estudiantes el deseo, de poner una obsesión en su camino” (Crisorio, 2015, p.27). Partir, básicamente, de que no hay una respuesta única ni una sola verdad, de que la “receta perfecta” no existe. Sino que existen conocimientos y pensamientos diversos, que se replantean, modifican en contextos sociales determinados, que hacen a la formación. Una formación permanente, cambiante y dinámica.

### *Currículum... ¿qué hay detrás?*

Como planteamos en la introducción, las perspectivas curriculares forman parte de la segunda idea básica que estructura nuestro problema de investigación. En este apartado buscamos interrogarnos, pensar, analizar, reflexionar específicamente sobre el currículum, teniendo en cuenta la relación dialéctica que existe entre la conceptualización de la formación y las perspectivas curriculares.

La primera pregunta de la que partimos para desandar esta problemática es ¿qué es el currículum? Para respondernos este interrogante nos basamos en lo que nos propone pensar Alicia De Alba, considerando a este como "...la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de éstos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía" (De Alba, 1998, p.80). De manera tal, que esta síntesis de elementos va a implicar una lucha de intereses entre distintos sectores que responden a determinadas perspectivas ideológicas.

Por lo tanto, es fundamental pensar el currículum como propuesta política-educativa. Es decir, no se puede desligar el currículum de un sistema social, político y económico. No se lo puede "independizar" del entramado social y de las relaciones de poder que en él se juegan, sino todo lo contrario. Esta síntesis de elementos culturales se encuentra estrechamente vinculada a proyectos específicos, que son sostenidos por diferentes grupos sociales que forman parte de la determinación de un currículum. De manera tal que, de acuerdo cómo entendamos la sociedad es cómo entenderemos la educación, su sistema y en sí el currículum; y viceversa, de acuerdo a cómo entendamos el currículum, el sistema, la educación y la sociedad que queremos construir, reproducir o transformar.

Ahora bien, cabe aclarar que pensar el currículum como propuesta política, no es pensar la política desde una posición partidista, sino más bien es entender la educación desde un lugar político. Entendiendo que la práctica educativa tiene una direccionalidad política, como nos propone Paulo Freire, llamando a esta politicidad de la educación. Lo que conlleva a que los/as educadores/as sean políticos, y no desde un sentido partidario sino que como docentes hay ideas, maneras en que vemos el mundo, utopías que nos mueven a educar.

Y, además de entender la educación desde un lugar político no podemos dejar afuera el lugar ideológico de la misma. Pensando la ideología como nos propone Sánchez Vázquez, "a) un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que: b) responden a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado y que: c) guían y justifican un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales"(Sánchez Vázquez en De Alba, 1998, p.72).

Entonces, no podemos pensar el currículum como una estructura aislada, sino es fundamental a la hora de desgranar una perspectiva curricular visibilizar el proyecto político-educativo por el que se fundamenta. Y, por ende requiere que comprendamos al currículum como propuesta que responde a un contexto social, político y económico determinado.

Asumimos que resulta transcendental contextualizar el escenario de nuestra época, es decir entender el contexto neoliberal actual que vivimos en nuestro país y en la región. Entendemos que se puede visibilizar que el proyecto educativo responde a una idea de educación concebida como servicio y como un gasto que debe ser más eficiente. Las políticas gubernamentales que se están llevando a cabo están reforzando la fragmentación del sistema educativo y profundizando la desigualdad y la injusticia social. Tanto a nivel discursivo como en el accionar de esas políticas, se está denigrando la educación pública como derecho, y filtrando e imponiendo enfoques de índole meritocráticos; reforzando ideas basadas en el esfuerzo individual, la eficiencia, el mérito individual, buscando “desligar” de toda responsabilidad al Estado. Y este proyecto político-ideológico basado en la exclusión se puede vincular con una idea tecnocrática de currículum y una concepción de educación basada en la meritocracia. Compartimos la interpretación que nos propone Pablo Gentili cuando señala que “un modelo de desarrollo excluyente se consolida y amplía en la medida en que alienta un sistema escolar excluyente, caracterizado por la baja calidad educativa, las dificultades de acceso al conocimiento, las pésimas condiciones de ejercicio del trabajo pedagógico y también, desde luego, la precaria formación de sus docentes. A la vez, un modelo de desarrollo excluyente precisa, además de una educación que discrimina, un mercado de trabajo discriminador, relaciones sociales que se fundan en la violación de los derechos humanos, un sistema productivo en que la prepotencia empresarial se sobrepone al

interés colectivo, un Estado ausente ante las necesidades y demandas populares”(Gentilli, 2011, p.14).

Ahora bien, este proyecto político-educativo neoliberal es antagónico al proyecto crítico, democrático y emancipador en el cual nosotras decimos posicionarnos. Y que a su vez nos lleva a pensar el currículum desde una perspectiva democrática, la cual es opuesta a la idea técnica del mismo que tradicionalmente se caracteriza por su acción instrumental y donde existe y reproduce una relación de dominación.

El currículum desde la perspectiva democrática “debe ser común, cooperativo, útil, inclusivo, práctico, realizable, reflexivo, moral, planificado y coherente” (Guarro Pallás, 2005, p.46). Es decir, que un conjunto de conocimientos que es aceptado socialmente debe ser proporcionado a todos/as los miembros de la comunidad, sin ningún tipo de discriminación ni diferencia de calidad. A su vez, que este conjunto de conocimientos sean de relevancia para que los/as estudiantes se relacionen con la sociedad; basándose en la cooperación más que en la competencia. Y, además partir de que los conocimientos no son rígidos e inertes, sino criticables, por lo que debe visibilizarse el carácter reflexivo. De manera tal que no quede en un formalismo abstracto, sino que exista una combinación equilibrada de la realidad y la reflexión acerca de la misma. Como también resulta indispensable que refleje la pluralidad cultural, desde todas sus aristas y sectores que quedamos marginados/as por la hegemonía cultural: mujeres, trans, grupos étnicos, clases sociales postergadas, etc. Todo esto debe ser planificado involucrando a toda la comunidad educativa, para que pueda ser debatido públicamente.

En esta perspectiva crítica, el currículum se constituye en una síntesis de elementos culturales que responde a una propuesta político-educativa que se articula con proyectos que se fundamentan en la justicia social. Es decir, se considera la educación como derecho y no como privilegio y se organizan propuestas curriculares con capacidad para incluir y albergar las diferencias y necesidades específicas que presentan las comunidades con las que dialogan las escuelas.

### ***Conclusiones... para continuar desaprendiendo***

En síntesis, los dos núcleos básicos que indagamos en apartados anteriores se vinculan uno con otro. Como planteamos en la introducción de nuestra ponencia, presentan una

relación dialéctica, dado que entendemos que el concepto de formación y de currículum se articulan en un hilo conductor donde uno sobredetermina al otro. Es decir, de acuerdo cómo pensemos la formación académica y profesional será la propuesta política-educativa de currículum que presentemos. Y viceversa, en un currículum se puede visibilizar cómo se entiende a la formación académica y profesional de quienes transitan por esa propuesta.

A su vez, desde la postura crítica que nosotras decidimos trabajar ambos conceptos, es fundamental comprenderlos en su dimensión política e ideológica. De allí que planteamos que existe una intención política e ideológica en la formación académica y profesional y que en ella se juega una puja de intereses y poder.

Como señalamos en el desarrollo, la estructura curricular está sobredeterminada, fundamentada por un proyecto político-educativo, que además persigue determinada idea de profesionales que se busca formar. Por lo que, la educación superior no queda exenta de esta regla, más bien todo lo contrario. De manera que “todas las formas de educación como acción cultural y política contribuyen con la construcción de una determinada cultura, una manera de pensar y sentir, una dirección intelectual y moral que pugna por ser hegemónica...” (Jara Holliday, 2010, p.9)

Además no se puede aislar el currículum por un lado y la formación profesional por otro, como tampoco se los puede pensar aislados del contexto, sino más bien responden a determinadas condiciones sociales, políticas, económicas e institucionales. Entonces, esto hace que según cómo entendamos la sociedad en la que queramos vivir, cómo será la formación académica y profesional y los elementos culturales que consideremos trascendentales para desarrollarla. De manera tal que reconocemos que existe un proyecto político-educativo que subyace y fundamenta ambos procesos y estructuras.

Nosotras decidimos optar por una sociedad donde impere la justicia social, donde se construyan relaciones sociales basadas en la equidad, la justicia y el respeto. Una sociedad con sujetos empoderados/as. Esa visión conlleva a pensar una formación profesional liberadora y emancipadora, donde quienes formamos parte del proceso formativo estamos para aprender y desaprender constantemente. Es decir, estamos para construir y deconstruir conocimientos, permitiendo posicionarnos en un lugar de duda, reflexión, análisis constructivo constante. En estas condiciones, la formación no

responde a recetas, sino más bien que estamos en un proceso permanente, flexible y cambiante de transformación de nuestras subjetividades. A partir de cuestionar estereotipos presentados como verdades absolutas, nos afirmamos como sujetos autónomos/as. Entonces, conlleva a plantearnos una estructura curricular inclusiva, reflexiva, cooperativa, donde los conocimientos no son ni rígidos ni inertes, sino todo lo contrario, criticables.

A partir de este recorrido conceptual, proponemos algunos interrogantes orientadores del abordaje metodológico de las perspectivas curriculares en Educación Física. Creemos relevante indagar cuál es la noción de formación presente en el plan de estudios y en los programas de asignaturas específicas seleccionadas en nuestro TFL. ¿Qué visiones de la formación profesional predominan: qué conocimientos, habilidades, representaciones del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse pueden identificarse? ¿Cómo se concibe el rol del profesor de EF? Y, en relación al currículum, ¿qué instancias, ámbitos y modalidades de reflexión sobre el propio proceso formativo estimula la carrera? Con relación al proyecto político cultural de la carrera, nos parece relevante interrogarnos por la direccionalidad política que asumen las propuestas formativas, en el sentido de visualizar o no a los profesores de EF como sujetos protagonistas de cambios y de transformaciones sociales, con un sentido liberador. ¿Qué posicionamientos se identifican en el plan de estudios y en los programas de las asignaturas con relación a la función social de los profesores de EF como futuros educadores? ¿Qué grados de inclusión, reflexión y cooperación estimula la estructura curricular de nuestro plan de estudios?

Para finalizar, consideramos que todo proceso formativo académico profesional es relacional y político, que responde a una estructura curricular la cual se fundamenta en una propuesta educativa-política determinada, que a su vez, se da en un contexto social, político, económico e institucional específico. Como vemos, no se trata de fenómenos aislados ni rígidos, sino correlativos uno de otro y cambiante. Y esto específicamente en la formación profesional de profesores/as en Educación Física de la UNLP también se puede visibilizar

## **Bibliografía**

- Crisorio, R (2015). La educación física en la universidad. En Crisorio.R, Rocha.L y Lescano.A (coordinadores) Ideas para pensar la educación del cuerpo. Buenos Aires, Argentina. Universidad Nacional de La Plata.
- De Alba, A (1998). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L.
- Ferry, G. (2004). Pedagogía de la formación. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas: UBA.
- Freire, P (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores, s.a.
- Freire, P (2006) *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P (edición 2009). Pedagogía del oprimido. 3ª ed. La reimp.- Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Gentilli, P (2011). Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Guarro Pallás, A. (2005). El currículum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI, en Escudero Muñoz, J. y Otros. Sistema Educativo y Democracia: alternativas para un sistema escolar democrático. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Jara Holliday, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. En *Community Development Journal*, 45 (3). Recuperado de <https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/oxford-university-educacion-popular-y-cambio-social-en-al-2010.pdf>
- Jara Holliday, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador. Docencia 55. (pp.33-39). Santiago de Chile, Colegio de Profesores de Chile A.G. Recuperado de [http://educacionpublica.org/wp-content/uploads/2017/06/Docencia\\_55.pdf](http://educacionpublica.org/wp-content/uploads/2017/06/Docencia_55.pdf)
- Lizárraga Bernal, A. (1998). Formación humana y construcción social. Una visión desde la epistemología crítica. *Revista de Tecnología Educativa*, 13, (2) (155-190).

Centro de Experimentación, Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP/Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral, CIDI, de OEA. Versión mimeo.

- Silber, J (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*. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Torres Carrillo, A. (2011). *Educación Popular, trayectoria y actualidad*. Venezuela: Universidad Bolivariana de Venezuela.

- Von Humboldt, W. (2005). Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 38. Pp, 283-291.