

Pedagogía crítica y Autodesarrollo comunitario. Fundamentos teóricos de la Dimensión educativa no formal del desarrollo local

Yisell Isalgué Reyes^{1*} <https://orcid.org/0000-0001-9304-5993>

Migdalia Tamayo Téllez² <https://orcid.org/0000-0002-0900-8653>

Yamila Roque-Doval³ <https://orcid.org/0000-0003-0791-5548>

¹Universidad de Guantánamo. Cuba

²Universidad Central Martha Abreu de Las Villas, Santa Clara. Cuba

*Autor para la correspondencia: yisell@cug.co.cu/yisell.ir@nauta.co.cu

RESUMEN

El presente artículo aborda los fundamentos teóricos de la Dimensión educativa no formal del desarrollo local, bajo la mirada de las Ciencias Sociológicas. A partir del análisis-síntesis, inducción-deducción y el análisis de contenido, se develó la sumisión del aspecto educativo, así como su no concepción y explicación como dimensión independiente, en el devenir de las dimensiones relacionadas con este tipo de desarrollo. Como resultado de la sistematización teórica realizada, se fundamenta desde la Sociología de la educación, en el campo de la modalidad educativa no formal, la Pedagogía Crítica y el Autodesarrollo Comunitario como las tendencias teóricas que la sustentan.

Palabras clave: Sociología de la Educación; Pedagogía Crítica; Autodesarrollo Comunitario; Dimensión educativa no formal; Desarrollo local.

Recibido: 14/11/2023

Revisado: 29/01/2024

Aceptado: 01/03/2024

Introducción

A nivel internacional, históricamente, se han dedicado un conjunto de esfuerzos, recursos y acciones para promover el desarrollo. Las intenciones y direcciones de aplicación de agendas, modelos, enfoques y paradigmas condujeron a una marcada variedad de tipologías de este: económico, social, endógeno, sostenible, local. En este sentido las diversas concepciones sobre desarrollo y adjetivos que ha recibido, no son más que lados de un mismo proceso, que pone énfasis en una u otra dimensión o principio del desarrollo. La multidimensionalidad se acentúa cuando a su particularidad local se refiere.

Los investigadores y estudiosos a nivel internacional destacan en la mirada al desarrollo local (DL) apuntes asociados a las dimensiones en general en las que se han priorizado las cuestiones económicas, no las educativas. Su estudio ha permitido la asunción más o menos coincidente de dimensiones como la estructural, económica, social, cultural, sociocultural, política y administrativa, medioambiental, tecnológica, político jurídico y político institucional; ante lo cual, la dimensión educativa aparece subsumida como un aspecto más en su generalidad, en la dimensión social, cultural o sociocultural.

En Cuba, tanto las investigaciones doctorales en los últimos tres años con énfasis en Díaz-Canel (2021), la política que norma Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030, Proyecto de Lineamientos de la política económica y social VI Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC) y su promoción por varias instituciones y organizaciones reafirman la demanda explícita sobre el trabajo con el DL. En ellos, la mirada a la educación ha quedado limitada a estudios sociales y culturales. Se destacan en su acercamiento particular como categoría, en la sociología, Romero (2013), Rivero (2014), desde estudios que abordan la realidad educativa de redes y centros escolares, defendidos en el contexto cubano como tesis doctorales.

Estos análisis tienen en las Ciencias Sociológicas, particularmente la educación, punto de partida. En este sentido las autoras, ratifican, que persisten en este campo y no solo en el contexto cubano: limitados estudios desde esta sociología particular, en relación con el DL y la modalidad educativa no formal, al tiempo que no ha sido fundamentada, como

dimensión independiente. Se convierte entonces en una necesidad el estudio de la Dimensión educativa no formal del DL (DENFDL), para superar los reduccionismos tradicionales de contextos formales por excelencia y la apertura de la mirada sociológica a estos procesos, desde la Sociología de la educación y del Desarrollo, al existir una concepción unitaria de metodologías, procedimientos, técnicas o métodos que hasta ahora hayan servido de base explicativa de la referida dimensión, lo que precisa una respuesta desde las Ciencias Sociales.

Son estas las razones que justifican el problema de investigación que responde a la pregunta de qué tendencias teóricas desde la Sociología fundamentan la Dimensión educativa no formal del DL. De ahí que se plantee como objetivo fundamentar las tendencias teóricas, que desde la Sociología de la educación sustentan la Dimensión educativa no formal del DL.

Desarrollo

Hablar de desarrollo, resulta tema de interés y preocupación histórica de la sociedad en general. El término, ha sido una de las definiciones más trabajadas en las investigaciones científicas. La visión sobre este, varía atendiendo a los enfoques disciplinares. Su conceptualización ha favorecido el paso por variadas miradas hasta su concreción en la dimensión espacial, ello ha conducido a su adjetivación y aparición de desarrollos como: territorial, regional, económico local, local, descentralizado, endógeno, exógeno, cada uno con identidad propia.

En su particularidad local, tales argumentos, condicionan también las dimensiones que de cada uno de ellos pueda estarse definiendo. Lo que se traduce en el reconocimiento coincidente de cuatro o cinco: económica, cultural, político, ambiental, social, la integración de más de un elemento como condición para la concepción de nuevas dimensiones. La asunción o planteamientos de las dimensiones asociadas al DL planteadas anteriormente ratifica que el elemento educativo constituye efectivamente una ausencia explícita en su planteamiento como tal. Dan cuentas de su expresión más cercana y la inferencia de su tratamiento dentro del aspecto social o cultural.

Por otro lado, los análisis concretos de las modalidades o tipos de educación, permitieron ubicar el estudio en la modalidad educativa no formal, como respuesta a la inercia que desde los contextos educativos formales se tiene en función del DL. A ello se suma la posibilidad de incursionar en un escenario educativo desfavorecido en cuanto a los análisis en este sentido y sus posibilidades reales de aportación, desde el accionar educativo para ello.

Lo no formal en el marco del estudio presente, se refiere desde lo educativo, a su presencia, no en contraposición de la educación formal con superioridad normada en práctica, organización y reconocimiento social en cuanto a la práctica del DL. Todo lo cual ha propiciado la emergencia de programas, proyectos y metodologías de formación que concentran su atención en un aspecto no escolarizado, pero igual de necesario. Se encuentra asociada a grupos y organizaciones comunitarios y de la sociedad civil (siendo la que en aquel momento se consideró que podía realizar una especial contribución a la formación en los países en vías de desarrollo) (Barreiro, 2015, p. 2).

La sistematización de los referentes investigativos permitió determinar regularidades en su realización:

- ✓ Se privilegian en Cuba, temas como la mirada a la participación educativa en la escuela primaria, propuestas de procedimientos de la gestión del vínculo: filial-Ministerio de Educación Superior (Mes)-municipio, educación popular, y metodologías para el desarrollo de competencias profesionales en comunicadores sociales para el DL, por lo que se reconoce una ausencia de acercamiento a los procesos educativos que se producen en contextos no formales.
- ✓ Otros análisis en relación las dimensiones del DL, expuestos en la investigación demuestran la sumisión del elemento educativo y su limitado abordaje en este sentido, visto desde la práctica formal de la gestión del conocimiento desde las universidades.
- ✓ Predomina el mantenimiento de mecanismos de control centralizados, estilos y métodos de trabajo que no apuntan a la integración y la articulación, a pesar del discurso del desarrollo sobre descentralización y el logro de la participación.
- ✓ Se evidencia una ubicación no siempre en las instituciones educativas formales de los actores con el conocimiento necesario para el DL e insuficiente influencia de estas, en función del DL en contraposición no solo a la presencia, sino al accionar de agentes educativos en contextos particulares.

- ✓ La escuela, sin distinción de niveles, es escenario por excelencia de las investigaciones, aunque no niega su posibilidad de realización en otros contextos.

Estas contradicciones expresas ratifican no solo la necesidad, sino la potencialidad posible de los agentes educativos y sujetos participantes para hacer frente a los procesos de DL. Es ahí, donde se ubica la DENFDL. Es necesario entenderla como aquella que:

Refuerza el aprendizaje como valor agregado y ganancia principal que se deriva de todo proceso cultural, que transversaliza el resto de las dimensiones concebidas para el desarrollo local, promueve el desarrollo de relaciones sociales funcionales-complementarias y procesos educativos participativos¹ desde potencialidades endógenas y en coordinación con actores exógenos desde la información, la capacitación y la formación (Isalgué, 2015, p. 5).

A partir de ello se concuerda que, la educación, está presente en la sociedad, sin distinción del tipo o modalidad educativa. Cuando de DENFDL se habla entonces, adquiere particularidades en el DL, por los participantes. En la lógica tradicional de ubicación de los actores y agentes del DL, en relación con las acciones educativas, es común encontrar la idea de su reconocimiento como beneficiarios, lo que supone sean depositarios de las

¹Desde aquí, se operacionaliza conceptualmente al ubicar como:

Procesos educativos: proceso pedagógico y didáctico, donde el sujeto crítico se convierte en centro del proceso y toda acción educativa desarrollada en los marcos de la modalidad educativa no formal, se expresa en la práctica, desde los ámbitos de la información, capacitación, formación, desarrollo y acompañamiento de proyectos vinculados al DL.

La información comprende por su parte toda acción, documento o producto comunicativo que se comparte y permite transmitir e ilustrar el trabajo que realizan los agentes educativos en función del DL.

La capacitación es entendida como el proceso educativo a corto plazo, planeado, sistemático y organizado, orientadas al cambio y mejoramiento de conocimientos, habilidades y actitudes de los sujetos en relación con el trabajo que realizan los agentes educativos y actores del DL.

La formación se entiende como el proceso educativo que desarrollan las organizaciones educativas formales, a todos los niveles de enseñanza y la inserción o vínculo que establecen con los agentes educativos no formales y los actores sociales y viceversa en función del DL.

Relaciones sociales funcionales: aquellas relaciones que contribuyen a perpetuar la posición de los agentes educativos y actores del desarrollo local dentro de la estructura social, ya sea en lo interno o lo externo.

Relaciones sociales complementarias: aquellas relaciones donde el sujeto, desde la posición que asume dentro de la institución u organización, favorece desde su participación la simetría del vínculo, como condición necesaria para su realización, contenida por la voluntad, compromiso, motivación, roles, toma de decisión en los procesos y proyectos colectivos internos y externos que desarrollan desde su gestación o en los que se vinculan.

acciones y no sujetos de la acción en sí, concepción que se intenta superar desde los supuestos teóricos que se asumen. Se entiende que el agente educativo individual o colectivo: es el coordinador, facilitador de los procesos y las acciones, mientras que el actor individual o colectivo, son los sujetos participantes, con acción directa en el DL, incluso cuando estos roles puedan intercambiarse.

El estudio no solo de los procesos educativos, sino de las relaciones sociales dadas en estos, nos conduce a la Sociología. Esta ciencia, actúa como base teórica y metodológica de la Sociología de la educación. Parte de la trascendencia de los procesos educativos, ya sean institucionales o no, en la interiorización que el individuo hace de la sociedad, así como en la configuración de su personalidad y relaciones sociales. (Rivero y Proveyer, 2005, p. 3). En este mismo sentido, los autores antes mencionados señalan que:

El interés sociológico por la escuela ha generado diversos marcos teóricos y metodológicos, los cuales, a pesar de coincidir en partir de la relación educación-sociedad, se diferencian según las funciones y efectos atribuidos a la misma, así como por las perspectivas metodológicas asumidas con que explican su desenvolvimiento. En este sentido existe consenso de que se destacan cuatro marcos fundamentales: el estructural-funcionalismo, la Sociología Crítica, La Nueva Sociología de la Educación o Sociología Emergente y la Sociología Educativa de los años 90. (pp. 3-4)

El análisis-síntesis como método facilitó la realización de un resumen por las autoras a partir de la consulta de (Rivero y Proveyer, 2005, p. 6) que refleja sobresalen tres vertientes principales aplicadas a la educación dentro del estructural-funcionalismo (Funcionalismo Tecnológico, Teoría del Capital Humano y el Funcionalismo Reformista), perspectivas teóricas que se dan paralelas. El estructural-funcionalismo (posterior a la Segunda Guerra Mundial), busca la conservación y equilibrio social. Constituyó una gran expansión educativa, bajo la perspectiva de que la escolarización es un proceso importante en el desarrollo de la sociedad entendida como herramienta de la acción y el control social.

En este recorrido se inscriben además la Sociología crítica de los años 60 inspirada en la teoría del conflicto, se desplaza hacia el conflicto social. Insiste en la reproducción cultural y social. Con la Nueva sociología de la educación o Sociología emergente aparece la visual microsociológica de los procesos y la idea del currículo oculto, toma interés los temas de desigualdad educativa, movimientos sociales y raciales y la falta real de

oportunidades educativas. Es un cuestionamiento de la concepción funcionalista de la sociedad, se desplaza hacia el conflicto político y social. Defiende la sociedad como dividida en clases integrada por la hegemonía política, económica y cultural, clase social en el sistema escolar.

La Sociología Educativa de los años 90 del siglo XX ha redefinido teórica y empíricamente la relación educación empleo y resurge la Teoría del Capital Humano. Se habla de la formación como factor fundamental para la evolución económica y la competitividad internacional, no se enfatiza en la cantidad sino en su calidad, el ideal formativo aparece vinculado al mundo del trabajo. En este marco la Pedagogía Crítica toma fuerza y con ella el sujeto como centro desde donde se reivindica como hacedor de su propia historia y subraya la importancia de las diferencias, para la emancipación y la necesidad de romper con la equivalencia entre estas y las desigualdades (Rivero y Proveyer, 2005, p. 19).

Estas constituyen las perspectivas teóricas que se inscriben en esta sociología especial. El análisis de las principales tendencias teóricas permitió exponer que:

- ✓ Después de los años 90, se ubica una etapa a partir de la cual ha sido difícil poder establecer un camino único, ni la distinción de un marco teórico específico.
- ✓ Se aprecian tendencias a posicionar los estudios desde el estructural-funcionalismo a nivel macro o a demostrar su existencia en la práctica educativa como reproductora de asimetrías sociales.
- ✓ En vínculo con el DL, la regularidad está en ubicar la gestión del conocimiento (Sociología del conocimiento), como posicionamiento teórico para su explicación con los procesos educativos y no las teorías sociológicas de la educación, como otro camino posible.
- ✓ Las posiciones teóricas que se vinculan mayormente a principios o ejes del DL como equidad, género, participación, se ubican a partir de los años 60, principalmente los 90 del siglo pasado.
- ✓ La aplicación de lo planteado en sus respectivas concepciones, se aplica generalmente a la escuela como escenario educativo.

Del análisis anterior se seleccionó la Pedagogía crítica. Ahora bien, ¿por qué contribuye este posicionamiento a fundamentar la DENFDL?, ¿qué aporta?

Surge como resultado de los trabajos de la teoría crítica durante las décadas de los ochenta y los noventa. La teoría crítica, fue el producto de la influencia de varios estudiosos de la escuela de Frankfurt. Es un elemento imprescindible para la construcción de un hombre nuevo, teniendo en cuenta que este hombre es el sujeto principal del proceso de cambio.

López (2010), a propósito de lo que se entiende por Pedagogía crítica la define como un abordaje emancipador de la formación para entender y resolver los problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y toma de conciencia orientada a transformar la praxis, donde la verdad se pone en tela de juicio en el ámbito de la práctica no de la teoría. (pp. 8-9)

Todo lo planteado anteriormente resume los principios (López, 2010, pp. 15-18) (la Relación Teoría y Práctica, la Racionalidad Crítica Dialéctica, la Contextualización, la Investigación-Acción Deliberativa Colaborativa y la Finalidad Ética) y fines (López, 2010, pp. 20-33), el lograr una fundamentación moral y política en los educandos, hacia una praxis consciente en unión a una reflexión transformadora. La instancia dialógica como encuentro pedagógico. Propender por la participación, la democracia radical y el empoderamiento en los discentes. El contexto educativo y el contexto social como lugar de intervención. La experiencia vital y el deseo en que se fundamenta.

Se reconoce, a partir del análisis de contenido, que aporta en este sentido a la DENFDL:

1. Un enfoque desde donde la interacción está dada a partir de que el sujeto es el centro del proceso y no objeto de esta.
2. Ratifica la necesidad de la reproducción social de estructuras de relacionamiento interno y externo para la sostenibilidad de los sujetos dentro de la ella.
3. Facilita explicar la dinámica social dada en los procesos educativos no formales, en tanto flexibilidad participativa y dialógica.
4. Posibilita la mirada micro a los procesos educativos, en tanto locales y comunitarios.
5. Hace frente a estructuras sociales que perpetúan la desigualdad, injusticia, por lo que sirve de base para explicar las inequidades dadas en el DL.
6. Analiza las desigualdades en la educación, entrelazándose con la realidad local. En este caso, expresadas en el no aprovechamiento de las potencialidades de los agentes y sujetos del campo de la dimensión educativa no formal.

7. Promueve la participación activa, la reflexión crítica, el empoderamiento de los individuos y la transformación social, todos necesarios en escenarios educativos con finalidad hacia el DL.
8. Tiene una naturaleza integradora en lo referente a la teoría y la práctica, invita a la reflexión del sujeto en relación a sus prácticas, el entorno, la realidad del contexto y el sujeto mismo. Este particular tiene una relación directa con el DL, que resulta imprescindible, sobre todo por la necesaria visión multidimensional y transversalización de la dimensión.
9. Permite la observancia a las relaciones sociales contenidas, como objeto de análisis además de la sociología en cualquiera de sus ramas especiales y temas particulares.

Se considera otra postura, que sirve de fundamento al presente estudio, esta vez, desde el DL, particularmente el enfoque comunitario de las relaciones: la perspectiva comunitaria, concepción teórico-metodológico desarrollada por el Centro de estudios Comunitarios de la UCLV, el Paradigma del Autodesarrollo comunitario. Este, conceptualmente se asume como: el proceso de gestación de lo comunitario expresado en un crecimiento en salud donde la participación y la cooperación son cada vez más consientes (Alonso *et al.*, 2004, p. 1).

“Perspectiva de análisis de la realidad y de alternativa para la solución de problemáticas; es decir, el tratamiento comunitario de problemáticas desde la gestación de soluciones participativas que se fundan en la simetría de las relaciones sociales que se estimulan” (Alonso y Díaz, 2021, p. 331). Se parte de posiciones propias en las que se concreta como: la conciencia crítica como premisa de la disposición al cambio y una nueva actitud ante la realidad, superación crítica de relaciones de asimetría social por medio de la participación y la cooperación, gestación de proyectos de transformación gestados desde la conciencia crítica y la modificación de la realidad comunitaria como acto creativo teniendo en cuenta las circunstancias y las potencialidades internas de los sujetos individuales y colectivos.

Según Alonso, Riera y Rivero (2013):

Frente a eso que resulta dominante nuestra concepción de autodesarrollo comunitario es entonces lo emergente, la respuesta que, desde la potencialidad ya existente en la realidad para librar la lucha emancipadora, aplicamos como

herramienta para hacer posible la transformación de la realidad desde la movilización del oprimido. (p. 14)

Sus aportes a la fundamentación de la DENFDL, están dados en tanto:

1. Promueve la emancipación de los individuos, el diálogo y las relaciones sociales simétricas.
2. Establece el proyecto colectivo, como mecanismo de expresión de la participación y colaboración, tan necesarios en el DL.
3. Permite el análisis y expresión de lo comunitario, como eje transversal, particularmente en las relaciones sociales complementarias en su máxima expresión.
4. Facilitó operacionalizar desde el punto de vista teórico y metodológico las relaciones complementarias y la particularidad de visión integral de la dimensión, al contener, no solo la formación de capacidades o capacitación (mirada tradicional), sino que integra la información y la formación.
5. Permitió identificar dentro de la dimensión, a la participación, como tipo de relación social necesaria en los procesos educativos dentro del DL.
6. Incentiva la identificación de sus propias necesidades educativas, problemáticas y posibles soluciones.
7. Contribuye a la expresión en redes sociales de los agentes educativos.
8. Suscita el empleo de metodologías participativas en los procesos educativos.

Todo ello permite hacer frente a:

1. Lógicas verticalistas, sectoriales, aunque muchas veces se den a partir del encuentro con el otro.
2. Lógicas formales instituidas generadoras de asimetrías sociales.
3. Concentración y reproducción de lógicas de poder.
4. A la permisión de trabas desde lo instituido que frenan lo instituyente.

Su ubicación en este apartado es posible, pues las autoras consideran es, un estadio superior a la Pedagogía Crítica, dentro de la Sociología de la educación particularmente para los análisis en relación con el DL. Hace frente desde estas concepciones, a lógicas y relaciones contrarias a las comunitarias.

La DENFDL, se convierte en un emergente, inherente al DL. Ante la necesidad además de superar las explicaciones tendenciales del tratamiento teórico de este tema desde la

gestión del conocimiento, o por lo menos demostrar su posibilidad de explicación desde otras posturas teóricas, tanto una como otra, desde la Sociología (educación y desarrollo) contribuyen a explicarla.

En sus aportes es posible apreciar coincidencias entre ellas, por lo que pueden complementarse de manera efectiva en su fundamentación desde el fortalecimiento de los agentes educativos dentro de la dimensión para la transformación social, la participación activa desde la reflexión y la acción en la toma de decisiones en el DL y la crítica a su entorno. Apoyan el análisis de procesos educativos inclusivos y relaciones sociales horizontales y cuestionan las estructuras de poder, tan necesarias para hacer frente al burocratismo y la centralización imperante en el DL, a pesar del discurso de la descentralización.

La primera postura, en el sentido de la investigación, en punto de mira para entender la importancia del sujeto como centro ante los procesos educativos en función del DL y la aproximación a otras modalidades educativas que privilegian su atención. En tanto la segunda, incide directamente en el aprovechamiento de las potencialidades de sujetos (individuales y colectivos), con prácticas y necesidades vinculadas al DL. Todo lo cual contribuirá a superar la contradicción con la demanda explícita sobre la importancia y actualidad de los procesos de formación para enfrentar el DL en el marco de la actualización del modelo económico desde los lineamientos y de las relaciones sociales entre estos actores vinculados al DL.

Conclusiones

El Paradigma Sociocrítico, en el marco particular de la Teoría Crítica desde la Sociología de la Educación, con énfasis en la Pedagogía crítica, y el Autodesarrollo comunitario, contribuyen a ubicar en la mirada sociológica y a explicar la DENFDL. Estas posturas manifiestan aspectos comunes en la observancia que se realiza, como los fundamentos y fines, sujeto como centro del proceso, importancia del diálogo y la participación entre y de los sujetos y el desarrollo de la conciencia crítica como aspectos comprendidos también en la lógica estructural y funcional de la dimensión que se trabaja.

En vínculo con el DL, los fundamentos contemplan desde la definición de DENFDL, su operacionalización como variable, definición operacional de procesos educativos no formales (información, capacitación y formación), relaciones funcionales-complementarias basadas en la participación, como estructuras que sostienen la misma. Todo ello configuró la aplicación de tales perspectivas bajo la intención de develar como eje transversal del DL, la educación y al sujeto participante y hacedor de su propio proceso de transformación desde la reflexión crítica.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. y Díaz, A. (2021). Autodesarrollo comunitario: investigación, acción y formación. En Leyva Remón, A. y Martínez Tena, A. de la C. (2021) *Sociología en Cuba. Reflexiones teóricas, investigación y enseñanza*. Ciencias Sociales.
- Alonso, J., Pérez, A., Riera, C. M., Rivero, R. & Romero, E. (2004). *El autodesarrollo comunitario. Críticas a las mediaciones recurrentes para la emancipación humana*. Samuel Feijóo.
- Alonso, J., Riera, C. M. y Rivero R. (2013) *Fundamentos conceptuales y metodológicos del autodesarrollo comunitario como alternativa emancipadora* [conferencia] IX Taller Internacional Comunidades: Historia y Desarrollo. La responsabilidad individual y organizacional desde un enfoque comunitario, Santa Clara, Cuba.
- Barreiro, M. (2015). Cabos sueltos. Aprendizaje formal, informal y no formal. *Comisión Europea*. http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/84/pyc841_es.htm
- Díaz-Canel, M. M. (2021). *Sistema de gestión del gobierno basado en ciencia e innovación para el desarrollo sostenible en Cuba*. [Tesis doctorado] Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Santa Clara.
- Isalgué, Y. (2015). Dimensión educativa no formal del desarrollo local. *Revista EduSol*, 15(Número Especial)
- López, G. (2010). Apuntes sobre la pedagogía crítica: su emergencia, desarrollo y rol en la posmodernidad volumen I. <http://sb3.uta.cl/wp-content/uploads/2014/08/989.pdf>

Rivero, Y. (2014). *La participación educativa en la escuela primaria actual*. [Tesis doctorado] Departamento de Sociología. Universidad de La Habana, La Habana.

Rivero, Y. y Proveyer, C. (2005). *Selección de lecturas de Sociología y Política Social de la Educación*. Félix Varela, La Habana.

Romero, M. I. (2013). *Contribución de la formación en educación popular del Centro Memorial Dr. Martin Luther King Jr. al autodesarrollo comunitario*. [Tesis doctorado] Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Santa Clara.

Conflicto de intereses.

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.