

42

EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y DESESCOLARIZACIÓN

EDUCATION, PEDAGOGY AND DESSCHOOLING

María Loreto Mora Olate¹

E-mail: mlmora@ubiobio.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7631-9179>

¹ Universidad del Bío-Bío. Chile.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Mora Olate, M. L. (2020). Educación, pedagogía y desescolarización. *Revista Conrado*, 16(72), 314-320.

RESUMEN

El propósito del artículo estriba en reflexionar en torno a la educación, vinculada a la Pedagogía y al proceso de escolarización, retomando aportes historiográficos y una mirada epistemológica de la Pedagogía. Desde una mirada crítica se concluye que la mundialización y globalización, corroboran la instrumentalización que la sociedad realiza de la institución escuela, donde los procesos de escolarización están subordinados a sus fines. La alternativa estaría entonces en procesos de desescolarización, los cuales relevan la importancia de los saberes informales, de aquellos que se producen “extra muros” la escuela, y que convocan a recuperar la autenticidad de la educación.

Palabras clave:

Educación, escolarización, desescolarización.

ABSTRACT

The purpose of the article is to reflect on the education, linked to the pedagogy and the schooling process, picking up on contributions and a historiographic epistemological gaze of the Pedagogy. From a critical perspective it is concluded that globalization and globalization, corroborate the instrumentality that society makes of the institution school, where the processes of schooling are subordinated to their purposes. The alternative would then be in the processes of schooling, which relieve the importance of informal knowledge, of those that occur “extra walls” school, and that summon to retrieve the authenticity of education

Keywords:

Education, schooling, lack of schooling.

INTRODUCCIÓN

El proceso reflexivo se instala en el entendido que la educación es un fenómeno social que ocurre en un campo, en el sentido de Bourdieu & Passeron (1996), relacionado a la idea de poder, donde cada disciplina desea ocupar un lugar. Al mismo tiempo, y como disciplina, la educación en el transcurrir de su historia, ha ido construyendo conceptos, algo propio de cualquier ciencia, tales como: escuela, profesor, alumno, contenido, objetivo, que son parte de dicho enmarcamiento para diferenciarse del otro. Es por eso que hoy podemos decir que en educación tenemos nuestros conceptos y reglas, aunque el objeto aún sea algo difuso, quedando el debate abierto en relación con la educación como ciencia, dependiendo del paradigma científico que se adopte (Sandoval, 2016).

Se intenta avanzar en la reflexión de la educación, vinculada a la Pedagogía y al proceso de escolarización, retomando los aportes historiográficos y también una mirada epistemológica de la Pedagogía, entendida por García Carrasco y García del Dujo (1996), como Teoría de la Educación, producto de *“la actividad intelectual que pretende reconstruir la estructura de hecho o acontecimientos educativos, de realidades educacionales, que interpreta el modo de funcionamiento de los procesos e intenta explicarlos mediante la elaboración de conceptos y proposiciones que representen esas realidades fluyentes y fugitivas, pero no se agota el objetivo en la descripción-explicación, sino que también pretende crear el esquema mental desde el que orientar la acción cuando sea posible”* (p.13)

DESARROLLO

A la filosofía le ha correspondido asumir las tareas de conservar y renovar la cultura y cuando esta se *“preocupa más específicamente de los modos como las nuevas generaciones deben ponerse en contacto con el patrimonio pasado sin quedar esclavizados por este, cuando se preocupa en forma precisa y deliberada del fenómeno educativo, asume la denominación de filosofía de la educación o pedagogía”* (Abbagnano & Visalberghi, 1992, p.15). Históricamente, el campo de la pedagogía ha constituido un terreno de debate, *“un lugar de tensiones y luchas... un saber sometido, descalificado”* (Ríos Beltrán, 2005, p.8), donde los debates apuntan a su legitimidad científica, a sus posibilidades de existencia como campo de saber autónomo o como disciplina; teniendo como telón de fondo el peso del pensamiento positivista. No obstante, este debate pareciera estar resuelto si consideramos los aportes de la Escuela de Frankfurt con su interés en la comprensión de los fenómenos en la interacción sujeto-objeto, porque ya no basta con controlar los fenómenos, sino

que se hace necesario comprenderlos, ahora, bajo una mirada paradigmática fenomenológica-hermenéutica.

La pedagogía es una ciencia social, no puede pues, proceder solo especulativamente, sino que debe operar empíricamente: debe describirse la educación como una realidad dada, como hecho (Bedoya, 2000); por consiguiente, constituye un *“campo de conocimientos sobre los fenómenos educacionales”* (García Carrasco & García del Dujo, 1995), una ciencia teórico-práctica, porque estudia, *“describe y explica la educación y brinda indicaciones que guían la acción educativa y estudia dicha realidad, y a la vez, se dispone a mejorarla”*. (Martínez-Otero, 2004, p.38)

Zuluaga, citado por Bedoya (2000), también destaca el rasgo interdisciplinario de la pedagogía como *“una ciencia aplicada, la que mediante un conjunto interdisciplinario opera para la resolución de sus problemas específicos apoyándose en una serie de disciplinas a medida que éstas van constituyéndose”*. (p.49)

Desde una mirada epistemológica, García Carrasco & García del Dujo (1995), distinguen niveles de acción en la Pedagogía, los cuales se describen, a continuación:

-como ámbito de conocimiento, que explica fenómenos y acontecimientos educativos (Conocimiento pedagógico), y que *“no se contenta con las explicaciones, sino que intenta como objetivo dirigir el curso de la acción dentro de un amplio abanico de secuencias posibles... con lo que el conocimiento disponible-científico o no-se toma en recurso para las decisiones de acción,-como función pedagógica: el conocimiento se implica en decisiones de acción (Acción pedagógica), considerando que “es mucha la experiencia y el conocimiento acumulado a lo largo del tiempo y tiene distintas procedencia... El modo de vida humano al tiempo que se desenvuelve y cambia históricamente, se carga de patrones de comportamiento de influencia y de enseñanza entre unos actores sociales y otros... siempre que aprendemos algo, por el mismo hecho de aprenderlo, aprendemos lo que se nos enseña y alguna manera de enseñarlo. Al hacerlo, aprendemos lo que realmente se nos muestra: el contenido de un acto de enseñanza”* (p. 21)

Esta distinción también la realiza Bedoya (2000), que denomina como *“proceso pedagógico (o la práctica pedagógica) del discurso, o formación discursiva pedagógica; es decir, de la pedagogía propiamente dicha. En otras palabras, hay que constatar dos niveles: el de los hechos, de la realidad (la práctica, o según otros, la praxis educativa) y el de las ideas (las diversas teorías o concepciones pedagógicas que se desarrollan desde un nivel ideológico*

representativo hasta-lo que se discute precisamente ahora-un nivel científico”. (p. 55)

Considerando lo anterior, para Gil Cantero (2011), los problemas centrales de la pedagogía radicarían entonces, en las relaciones entre la teoría y la práctica y la relación educativa en sí misma, las cuales abordan tres áreas: la enseñanza, la transmisión de contenidos de aprendizaje, las cuales se vinculan con las actividades de asesoramiento pedagógico y por finalmente, con el ámbito de la investigación pedagógica y su relación con la práctica. Un primer ámbito, continúa, el autor, donde se evidencia el problema de la relación entre la teoría y la práctica está en la práctica de los docentes, como *“expresión operativa de concepciones pedagógicas”* (p.21). Un segundo ámbito, es de tipo epistemológico, donde el problema de la práctica está vinculado con *“las disciplinas que generan el conocimiento de la educación”*; es decir a la discusión referida a *“Ciencias o ciencia” de la educación. Sin embargo, los autores destacan a su vez los problemas relativos “al alcance teórico y práctico del saber, en general, y, por tanto, del saber de la educación en particular”* (p.22). Como tercer grupo de problemáticas, Gil Cantero distingue un conjunto de *“problemas peculiares, con respecto a la práctica, cuando pensamos en situaciones en las que predomina no la enseñanza de un saber cultural, sino la relación educativa en sí misma”*. (p.22)

No obstante, Gil Cantero (2011), aborda con mayor profundidad el segundo problema, bajo la tesis de reivindicar un conocimiento teórico fuerte de la pedagogía o teoría de la educación, cuyo valor no tiene que medirse únicamente por sus posibles aplicaciones para la práctica. Por tal razón, el autor llama a diferenciar entre la investigación educativa centrada en la enseñanza y la ayuda educativa, de la investigación educativa generadora de conocimiento general sobre la educación como experiencia personal y cultural.

García del Dujo, García Carrasco & Asencio afirman que la pedagogía adquiere un claro compromiso teórico, junto al indiscutible compromiso práctico. El compromiso teórico no puede reducirse al de la investigación y la reflexión en acción, sino que ha de ampliarse a la investigación y la reflexión sobre los componentes, contenidos y valores clave de la cultura (Gil Cantero, 2011). En esta línea, Fernando Gil de Castro apuesta por la necesidad de ampliar los modos de conocer la educación, asumiendo la perspectiva educativa de la realidad, *“independientemente de que no siempre podamos alejarnos de la dependencia disciplinar o de que no podamos analizarlas desde el rigor científico y tecnológico predominante”*. (p. 34)

En consecuencia, el saber científico sobre educación constituiría *“un conocimiento metódico, sistematizado y unificado, que comprende y explica los fenómenos observables (en la realidad educativa), independiente del filosófico desde mediados del siglo XIX, cuando surgieron saberes científicos puros, separados del saber filosófico sobre el mismo objeto”* (Bedoya, 2000, p.51). *“Este saber científico es propiamente la pedagogía que puede hacer valer su estatus científico, apunta Bedoya, cuando sistematiza los conocimientos sobre el fenómeno educativo, cuando emplea el método científico de investigación con el objetivo de describir, comprender y en última instancia explicar dicho fenómeno. Y a la vez reunir los elementos conducentes al ejercicio de una verdadera praxis pedagógica”* (Bedoya, 2000, p.52). En otras palabras, *“la pedagogía, pero ya considerada como formación discursiva, como disciplina o conjunto de discursos que van adquiriendo carácter de ciencia, va constituyéndose en el seno del saber. Cuando logra descubrir y definir su objeto específico, es decir, cuando reflexiona sobre dicha práctica pedagógica, aunque esta había venido realizándose desde que ha existido educación o el proceso al que ella se refiere, pero sin volverse sobre sí misma para pensar sus principios y su mismo funcionamiento debido a que este mismo funcionamiento, no necesita por naturaleza, no exige ineludiblemente, dicha reflexión para que se pueda dar el hecho educativo”*. (Bedoya, 2000, p.59)

Entonces ¿qué se entiende por saber pedagógico? Tezanos lo explica como un saber elaborado y operacionalizado por los maestros como agentes participantes en el proceso pedagógico y que tiene como objetivo central la reflexión sobre la práctica pedagógica y se concreta operativamente en los métodos de enseñanza: *“está constituido por los diferentes modos que adopta la mediación de la apropiación del saber social y se concreta en la práctica pedagógica institucional, este saber pedagógico es considerado, en términos cotidianos, el saber enseñar, es decir, las formas de transmisión institucional del saber social”* (Tezanos, citado Bedoya, 2000, p.61). En otras palabras, más cotidianas, el saber pedagógico es el saber enseñar, las formas de saber institucional del saber social, siendo la escuela la encargada de dicha transmisión, a través del proceso de escolarización, tópicos del siguiente apartado.

Siguiendo a Martín Criado (2010), *“la escuela es una institución especializada que ejerce una acción pedagógica intencional y organizada llevada a cabo por agentes especializados. A diferencia de otras instituciones donde se llevan a cabo aprendizajes, aquí la acción pedagógica constituye el objetivo principal de la institución-frente a la familia, el aprendizaje en el trabajo, etc”*.

En sus inicios, se recomendaba que las escuelas se emplazaran en lugares tranquilos, “alejados del estrépito y las distracciones de la vida cotidiana” (Palacios, 1978, p.19), hecho que corrobora la tesis de Martín Criado, referida a que la condición de separatividad entre el mundo de la vida y el mundo escolar, rasgo característico de la escuela, la cual, *“siempre existe como una institución separada, que se dedica a la transmisión de conocimientos que no son inculcados por otras instituciones: la separación entre el mundo de la vida y el mundo escolar, entre los conocimientos que se transmiten y adquieren en las dos esferas”* (p.194). Esta situación, será motivo de crítica por parte de Ilich (2011), tal como se desarrollará más adelante en este ensayo.

Otro rasgo que se podría asignar a la escuela está relacionado con la clasificación, identificación y diferenciación entre prácticos y teóricos, teniendo en cuenta que en el sistema educativo reproduce la lógica de los procesos de industrialización:

Hay quienes se dedican a poner en práctica los desarrollos de la investigación –el maestro-, hay quienes crean los instrumentos didácticos más eficaces para llevar a cabo la transmisión de los saberes-expertos- y hay quienes poniendo en práctica tales desarrollos crean teoría-pedagogos-. Por lo tanto, estos últimos surgen de la siguiente relación: cuando aplican los dispositivos, observan el comportamiento de lo que aplican y crean una teoría para re-debatir lo que han aplicado en un orden de múltiples dimensiones. Los grandes pedagogos tienen esta gran virtud, pero, sobre todo, son portadores de una autoridad intelectual que les permite alertar a la sociedad sobre la contradicción entre el decir y el hacer (Zambrano, 2005).

En perspectiva histórica, Lundgren (1992), indica que ya en la Edad Media se crea y consolida un sistema educativo completo, cuyo ordenamiento de la tarea educativa supuso el establecimiento de la educación con una institución firme. La escuela existía en el contexto de la Iglesia, ligada a los monasterios y catedrales, para llegar al periodo comprendido entre los siglos XVI y XVIII a su desarrollo y desempeñando funciones muy diferentes: *“reproducción de cuerpos de clérigos, auto reproducción del cuerpo docente, reclutamiento de funcionarios, moralización de las clases inferiores, adoctrinamiento religioso, conformación de culturas de estatus, formación técnica relacionada con el desarrollo del Estado, de las ciencias y del intercambio mercantil”*. (Martín Criado, 2010, p. 203)

En esta breve visión diacrónica, es destacable la vinculación que Martín Criado (2010), realiza entre el desarrollo de la escritura y la expansión de la escuela, y ambas con el desarrollo del Estado: *“cuando se trata de gestionar*

grandes masas de población, de establecer normas de aplicación universal, en suma, de conformar una democracia, es indispensable el recurso de la escritura” (p.195) *para funciones como: redactar leyes, almacenar información independiente de la memoria, censos, tributos, tratados. El aprendizaje de la escritura requiere de una acción pedagógica separada de otras actividades: “de ahí que siempre encontremos una fuerte relación entre extensión de la escritura y desarrollo de la escuela”*

Comenio (1922), podría considerarse como uno de los precursores del pensamiento referido a la escolarización, fundador de la pedagogía tradicional (Palacios, 1978) y *primer y principal teórico de la moderna escuela pública y democrática* (Abbagnano & Visalberghi, 1992, p. 399), quien ya en el siglo XVII, propone los cimientos de la reforma pedagógica, publicando en 1657 su *Didáctica Magna* o *Tratado del arte universal de enseñar todo a todos*. Uno de los principales avances propuestos por Comenio está referido a postular la existencia de una escuela única, la exigencia de la escolarización a cargo del Estado de *“todos los niños, sean chicos y chicas, sean pobres o ricos, dotados o deficientes”*. (Palacios, 1978, p.20)

Es así como, la formación de los Estados Nacionales exigió un nuevo tipo de funcionario civil, porque la relación entre sociedad y estado hacían necesarias personas educadas para asumir las tareas legislativas y administrativas, por lo tanto, la educación fue utilizada para formar dichas identidades nacionales.

Pero es en siglo XIX, donde la escolarización alcanza una gran expansión a partir de las leyes de escolaridad obligatoria, la cual obedece a la instauración del concepto de Estado-nación, que desde la hipótesis pedagógico-funcionalista, *“la nación requiere ciudadanos concienciados y trabajadores capacitados, por eso el Estado ha de asumir la educación-no dejarla en manos de intereses particulares, como los eclesiásticos-y extenderla a todos los niños: ya no puede estar reservada a minorías”* (Martín Criado, 2010, p.205). Como ya no hay dios, por lo tanto, el Estado asume el orden, siendo las ideas de la Ilustración las más influyentes en este proceso, se asume el imperio de la razón como el centro del conocimiento.

Es así como, continúa Martín Criado (2010), *“el escenario ideal para llevar a cabo la socialización del niño es la escuela, donde estaría a cargo de “personas cualificadas para la delicada tarea de educarle”* (p.212), infiriendo el autor de esta idea y otras, que extiende la pedagogía como *“parte de una estrategia corporativa: los profesionales de la escuela elaboran teorías sobre la importancia de la escuela para la sociedad. Una estrategia que tuvo éxito, ya que introdujo la hipótesis pedagógica en el corazón*

del pensamiento básico de los Estados-nación situando a la escuela en el centro de sus repertorios de acción política" (p. 213); no en vano Althusser (1987), denomina a la escuela como aparato ideológico del Estado, afirmando que *"desempeña la función dominante de entre los restantes aparatos ideológicos del Estado (el religioso, familiar, jurídico, político, sindical, de la información y cultural"*.

Actualmente, se continua con la reflexión de Martín Criado (2010), *"el sistema escolar está multintegrado: estable múltiples relaciones con diversos grupos e instituciones y se convierte en un paso obligado para las estrategias de prácticamente el resto de la sociedad"* (p. 224). Mann (1991), señala que se produce la dinámica referida a mayor penetración del Estado en la sociedad, supone una mayor penetración de la sociedad en el Estado, lo cual deviene en el campo escolar, que su actividad concierne a toda la población. *"De ahí esa incesante ampliación y diversificación de los objetivos que le asignan, y que constituirá un rasgo central de los campos escolares contemporáneos"* (Martín Criado, 2010, p.224). En contraparte, Nóvoa (2009), denomina a esto *"escuela sobrecargada"*, alejándose de las tareas de enseñanza y de aprendizaje, en el cometido de implicarse en tareas sociales.

Este rasgo de multintegralidad, y su *"desajuste crónico para cumplir las funciones encomendadas convierten a la escuela en un campo incesante para su transformación"* (Martín Criado, 2010, p. 226). Torres (2005), hace ver el hecho que los sistemas educativos, y por tanto, las instituciones educativas guardan siempre relación estrecha con otras esferas de la sociedad, "lo que en cada una de ellas sucede repercute, con mayor o menor intensidad, en las demás", por lo tanto, *"la política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco sociohistórico concreto en el que cobra auténtico significado"* (p. 13). Torres (2005), se refiere a dicho *"desajuste crónico de la escuela"* bajo la tesis que la historia de la educación también puede *"releerse en sus efectos como la historia de la institucionalización y de legitimización del fracaso escolar de la clase trabajadora y de los grupos sociales desfavorecidos, pese a la existencia de un discurso explícito que insiste, una y otra vez, en la educación como única solución a la que la sociedad puede recurrir para conseguir una sociedad más igualitaria"*. (Torres, 2005, p. 31)

Al respecto, el modelo de reproducción cultural de Bourdieu & Passeron (1996), elaboran una teoría del funcionamiento del sistema educativo para explicar de qué manera este juega un papel decisivo en la perpetuación de la sociedad capitalista, de su modo de producción y de su estratificación social (Torres, 2005)

Como puede observarse, la educación se desarrolló como un aparato ideológico vinculado a la Iglesia o al Estado, concretado en la escuela, donde todos los grandes problemas-políticos, económicos y sociales-se podrían resolver con más escuela, con mejor escuela.

No obstante, es necesario tener presente que *"la educación no es solamente un acontecer de líneas en el tiempo dentro de un periodo definido, sino que es un devenir complejo de avances y retrocesos, de contradicciones y oposiciones, por esto, la educación es eminentemente histórica y un proceso de creación de relaciones posibles"* (Calvo, 2008, p.128)

Es así como, Illich (2011), con su crítica a las instituciones tradicionales de la sociedad industrial, entre ellas, la escuela y su proceso de escolarización, propone el concepto de desescolarización, que más tarde retomado por Calvo.

A juicio de Illich (2011) la escolarización, presenta la misma lógica del consumo: *"cuanta más educación consume una persona, más capital de saber adquiere y más se eleva en la jerarquía de los capitalistas del saber"*. (Palacios, 1978, p. 573). Junto con Reimer propone como salida a la desescolarización que implicaría "sacar fuera de las aulas la relación entre las personas: "las personas que deseen aprender algo deben juntarse con otras que estén interesadas en el mismo asunto, independientemente de la edad, el sexo, etc, que es lo contrario de la forma que tiene la escuela para agrupar gente". (Palacios, 1978, p. 587)

Calvo (2008), nos dice que es común confundir a la escuela con la educación, lo cual es entendible debido a que *"la escuela ha monopolizado y escolarizado los procesos educativos, con la excepción de aquellos que conforman el currículum oculto y que la escuela no puede controlar, aunque lo pretenda"* (p.17), debido a la *"aprensión por la cientificidad de la labor escolar que pasa por alto que no es posible que un fenómeno y proceso educativo no forme parte del sistema total de la cultura, por caótico, casual y fortuito que sea"* (p. 18); ejemplo de la influencia paradigmática del positivismo en la educación.

Para Calvo (2008), en el proceso de desescolarización estaría implicada la complejidad de trabajar con procesos educativos informales, por lo cual propone la creación de enfoques, estrategias y metodologías educacionales donde *"los procesos educativos informales sean integrados sinérgicamente con los procesos formales, en especial, si estos últimos no han podido garantizar la calidad y equidad del sistema escolar"* (Calvo, 2008, p. 19) y que, para el autor, esta escolarización creciente, ha logrado simular la verdadera realidad educacional, con todas

las consecuencias que trae consigo. Desescolarizar, entonces, implicaría apoyar *“la propensión a aprender que tienen todos los niños y niñas independiente de cualquier condición natural o social”, que permite al educando “crear relaciones inéditas”, asumiendo que lo aprendido en términos educacionales sobrepasa de manera significativa a los aprendizajes escolares, lo cual lleva a al autor a legitimar los aprendizajes informales, donde opera, una suerte de “caos incluyente”* (Calvo, 2008, p. 69), opuesto al aprendizaje lineal y causal promovido por la escolarización que caracteriza *“la sucesión cronológica del calendario escolar y llevada a cabo en lugares predeterminados; es decir, un proceso de repetición de relaciones posibles, de relaciones preestablecidas”*. (Calvo, 2008, p. 128)

CONCLUSIONES

En el ejercicio dialéctico derivado de los aportes de los diversos autores considerados en esta reflexión, permiten constatar que la educación como disciplina posee un objeto social relacional y también el carácter sociocultural y dialógico del fenómeno educativo que deriva, por tanto, en un objeto de estudio complejo. En esta segunda parte de la reflexión, se avanza hacia la idea que dicho objeto de estudio es abordado por la Pedagogía.

Al vincular la pedagogía con los procesos de escolarización, cuyos hitos podemos reconocerlos en la Edad Media, Ilustración y en la conformación de los Estados Nacionales y la consecuente instauración de la escuela pública, permite complejizar la interrogante que quedó planteada en el ensayo anterior: ¿cómo desentrañar los mecanismos y procesos de enseñanza que se producen en el ejercicio dialéctico de la educación a partir de la consideración de la especificidad de su objeto?

La complejización deviene de las especificidades de la escuela, como institución que no solo se encarga de socializar y de los procesos de escolarización, los cuales no solo implican la transmisión de la cultura y un diseño escolar, sino que, desde una mirada más crítica, la escuela y la escolarización constituyen unos instrumentos de dominación y sometimiento, donde se reproducen las diferencias de clase. A su vez, la mundialización y globalización, corroboran la instrumentalización que la sociedad realiza de la institución escuela, donde los procesos de escolarización están subordinados a sus fines.

Finalmente, la separatividad de la escuela con el mundo cotidiano nos remiten al debate entre lo teórico y lo práctico de la Pedagogía, cuyos niveles de acción, conocimiento pedagógico y acción pedagógica (Bedoya, 2000; García Carrasco & García del Dujo, 1995), una vez más

nos invitan a revisitar su objeto de estudio, desde una postura crítica que releva la importancia de los saberes informales, de aquellos que se producen *“extra muros”* la escuela, y que convoca a recuperar la autenticidad de la educación, dejando atrás el juego de simulación (Calvo, 2014), idea que resume la alternativa de desescolarización planteada por el investigador chileno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1987). Ideología y aparatos ideológicos del estado. Quinto Sol.
- Amos Comenio, J. (1922). Didáctica Magna. Pueblo y Educación.
- Bedoya, J. I. (2000). Epistemología y pedagogía. Colombia: ECOE
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Distribuciones Fontamara. S.A.
- Calvo, C. (2008). De mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación. Nueva Mirada.
- Calvo, C. (2014). Propensión a aprender y desescolarización de la escuela. Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura, 24(1), 66-74.
- García Carrasco, J., & García del Dujo, Á. (1995). Epistemología pedagógica I. Revista Interuniversitaria, 7, 5-38.
- García Carrasco, J., & García del Dujo, Á. (1996). Epistemología pedagógica II Revista Interuniversitaria, 8, 5-42.
- Gil Cantero, F. (2011). Educación con teoría: Revisión Pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. Revista Interuniversitaria, 23, 19-43.
- lich, I. (2011). La sociedad desescolarizada. Godot.
- Lundgren, U. P. (1992). Teoría del curriculum y la escolarización. Morata.
- Mann, M. (1991). El poder autónomo del Estado: sus orígenes, mecanismos y sultados. Zona Abierta, (57-58).
- Martín Criado, E. (2010). La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica. Bellaterra.
- Martínez-Otero, V. (2004). Teoría y práctica de la educación. CCS.
- Nóvoa. A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. Revista Iberoamericana de Educación, 49, 181-199.

Palacios, J. (1978). La cuestión escolar. Laia.

Ríos Beltrán, R. (2005). Las ciencias de la educación. Entre universalismo y particularismo cultural. Revista Iberoamericana de Educación, 36(4), 1-15.

Sandoval, P. (2016). Epistemologías de la Educación. Apuntes de clases. Programa de Doctorado en Educación en Consorcio. Universidad del Bío-Bío.

Torres, J. (2005). El currículum oculto. Morata.

Zambrano, A. (2005). Didáctica, pedagogía y saber. Aportes desde las ciencias de la educación. Cooperativa Magisterio.