

Un Análisis Político de los Discursos Curriculares en la Universidad: Pedagogía crítica sin competencias...pero con principios de procedimiento

Eduardo FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

Correspondencia

Eduardo Fernández Rodríguez
Facultad de Pedagogía.
C/. Aniceto Sela s/n 33005
(Oviedo – Asturias)
Dirección de correo electrónico:
clarineche@mixmail.com
Tfno.: 985103231

Recibido: 2-12-2004

Aceptado: 11-1-2005

RESUMEN

En este trabajo se plantea la necesidad de hacer un balance de las diferentes prácticas curriculares a partir de un Análisis Político de los Discursos sobre el Currículum en la universidad. A partir de una serie de características sobre los discursos (pragmatismo; carácter relacional, abierto y precario de los significados; imposibilidad de fijar un centro; no hay separación entre lo lingüístico y lo extralingüístico) se considera el A.P.D.C. una herramienta adecuada para evaluar las diferentes prácticas curriculares y sus implicaciones sociales. Posteriormente, se examinan algunos de los discursos presentes en las aulas universitarias (la enseñanza basada en competencias, la enseñanza comprensiva, la enseñanza humanístico – académica y las pedagogías libertarias, la enseñanza democrática) señalando algunas de sus limitaciones a partir del A.P.D.C.. Finalmente, se proponen algunos principios de procedimiento para una pedagogía crítica que realmente se oponga, con sus prácticas (es decir, con sus discursos) al modelo de enseñanza que está por venir.

PALABRAS CLAVE: Análisis Político del Discurso Educativo, Pedagogía Crítica, Investigación – Acción, Teoría crítica

ABSTRACT

In this work the necessity considers to make a balance of the different curricular practices from a Political Analysis from the Discourses on the Currículum in the university. From a series of characteristics on the speeches (pragmatic character; relational, opened and precarious character of the meaning; impossibility to fix acenter; there is no separation between the linguistic thing and the extralinguistic thing) considers the A.P.D.C. an suitable tool to evaluate the different curricular practices and their social implications. Later, some of the present speeches in the university classrooms (the education based on competitions, comprehensive education, humanistic education - academic and libertarian pedagogies, democratic education) indicating some of their limitations from the A.P.D.C. are examined. Finally, some principles of procedure for

one critical pedagogy that really is against, with their practices (that is to say, with its speeches) to the education model that is about to come.

KEY WORDS: Political Analysis from the Educacional Discourse, Critical Pedagogy, Action – Research, Critical Theory

I.- Introducción

Hacer un análisis crítico respecto a lo que “ha de venir” implica, a mi juicio, evaluar convenientemente las fuerzas con las que nos vamos a enfrentar a ese por venir. La enseñanza universitaria desde una perspectiva crítica debe hacer un balance serio de las prácticas curriculares que actualmente se están desarrollando en el ámbito de la universidad. En las páginas que siguen sostendré la tesis de que únicamente a partir de un análisis político de los discursos acerca del currículum universitario nos encontraremos en situación de responder, a partir de nuestras prácticas como docentes en la universidad, a ese por venir oscuro llamado “enseñanza por competencias”.

Un análisis político de los discursos concibe nuestras prácticas curriculares como discursos, esto es: sistemas de significación a partir de los cuales se organiza la vida institucional universitaria, se fijan posiciones de sujeto, superficies de inscripción (Silva, 2001) desde las que docentes como discentes comprendemos, explicamos y decimos el mundo. Las prácticas curriculares, por tanto, se convierten en órdenes de significación implicados en la reproducción (o no) de la(s) ideología(s) dominante(s).

Conviene aclarar cuáles son las características más importantes de lo que entiendo por un análisis político de los discursos curriculares (Buenfil Burgos, 2004). En primer lugar, un A.P.D.C. evalúa los discursos por su carácter pragmático. Los discursos no deben valorarse por la verdad de sus contenidos sino por sus efectos de poder. Los discursos son productivos. En segundo lugar, un A.P.D.C. entiende los discursos como prácticas relacionales. Los discursos curriculares siempre debemos valorarlos no sólo por lo que nos indican, también por la diferencia que establecen con otras prácticas curriculares. Y dado que las prácticas curriculares universitarias se construyen en las relaciones que mantienen con una sociedad en donde los mecanismos de producción y reproducción (cultural, política, económica, etc) van cambiando permanentemente, los discursos son precarios (históricos), abiertos, limitados (Barret, 2003). Es imposible fijar de una vez y para siempre el sentido y valor de nuestras prácticas. Por último, un A.P.D.C. considera que los discursos sobre el currículum universitario son una construcción de significaciones en las que no se privilegia su naturaleza lingüística o extra – lingüística. Hablar del discurso es hablar tanto de una como de la otra.

El análisis político de los discursos sobre el currículum universitario encuentra un momento de máxima necesidad ante la reforma universitaria que se nos viene encima en la unión europea y, más concretamente, en el estado español. Encuentro más necesario que nunca el que concibamos el currículum crítico en la universidad no en el sentido de que nuestras prácticas sean más verdaderas o ciertas sino como discursos que siempre son limitados, provisionales, abiertos a otros discursos con los cuales dialogamos pero sabiendo que existen antagonismos entre unas propuestas curriculares y otras. Propongo considerar los discursos sobre el currículum en la universidad como operaciones de exclusión e inclusión o, si se quiere, como procedimientos de selección que tienen la forma de la diferencia: a la vez que indicamos un lado (inclusión) dejamos fuera otras cosas (exclusión). Los discursos sobre la enseñanza universitaria no pueden escaparse a esta lógica intrínseca de constitución social de las prácticas educativas.

II.- Los Discursos sobre el Currículum Universitario

2.1 El discurso de la enseñanza basada en competencias

El discurso de la enseñanza basada en competencias presenta varias limitaciones desde un análisis político del discurso. La primera limitación es en lo que se refiere a su concepción de la comunicación didáctica. El currículum competencial no es más que el reflejo de lo que podemos llamar teorías externalistas de la comunicación didáctica (Cascante, 1995) en tanto que consideran que es la cultura la que conforma la conciencia del individuo. Desde estas metodologías se considera que el conocimiento, lo que debemos saber se construye fuera del sujeto que aprende. El aprendizaje por competencias pretende privilegiar una serie de capacidades – competencias adaptables a situaciones flexibles, mediante un listado de competencias profesionales difícilmente asimilables para un mercado laboral en continuo proceso de cambio; todo ello, además, a expensas de la necesidad (o no) de una cultura común (Hirtt, 2002, p. 10)

Una segunda limitación muy importante de la enseñanza por competencias es en lo que respecta a su concepción de la historia. Para el currículum basado en competencias profesionales la humanidad habría llegado ya a su meta: la sociedad de mercado y la democracia formal. Se perfila la idea del futuro como repetición. Lo que se trata, por lo tanto, es de perfeccionar este estado de cosas pero no de cuestionarlo radicalmente, ya que cualquier cambio general supondría un retroceso, una vuelta al pasado. El futuro ya no se presenta como una posibilidad. El cambio es visto más como una amenaza. No podemos imaginar un mundo mejor, el futuro se presenta como una distopía (Jameson, 2003).

La tercera limitación de la enseñanza basada en competencias nos remite a su cara más “vendible”: las retóricas de la calidad y la empleabilidad. La retórica del discurso de la calidad plantea dos ideas. La primera es que la calidad se entiende como una propiedad, como un atributo diferenciador y, por lo tanto, no universalizable. Es un no – derecho, solo deseable y conquistable por los individuos emprendedores (e informados). La segunda idea nos remite a una concepción gerencialista (no política) de la universidad y del currículum universitario. El currículum basado en competencias no es más que la creación de un planteamiento económico, pragmático, gerencial y administrativo aplicado al diseño y desarrollo de los currícula en la universidad, y que forma parte de un espectro más amplio de políticas educativas neoliberales que se conoce como Gerencia de la Calidad Total (GCT) (Gentili, 1997). Estos son sus elementos diferenciadores: a) subordinación de la universidad a los objetivos económicos del capital y la organización del sistema educativo de acuerdo a la modalidad predominante en la organización capitalista del trabajo; b) establecimiento de mecanismos de cuasi – mercado (separación entre el comprador del servicio educativo, el proveedor y los usuarios. Estado – evaluador mínimo. Establecimiento de contratos – programa entre el comprador y el proveedor) a través de una serie de operadores sin los cuales no funcionaría la GCT: autonomía, libre elección e indicadores de calidad (evaluación).

La retórica del discurso de la empleabilidad se enmarca dentro de un contexto marcado por la necesidad de las políticas educativas actuales de conseguir dos objetivos: servir al sistema económico neoliberal y contribuir al mantenimiento y desarrollo de la ideología dominante. Para ello se inspiran en la idea del capital humano. Esta doctrina, nacida de las políticas económicas neoclásicas o neoliberales, contempla la educación como una inversión que redundará en una mayor productividad y beneficios, tanto para el individuo como para la colectividad.

2.2 El discurso de la enseñanza comprensiva

En lo que se refiere a los planteamientos que podemos denominar como enseñanza comprensiva un análisis político del discurso educativo nos señalaría las siguientes cuestiones. La primera nos remite a las relaciones que mantiene con lo que podemos denominar teorías mediacionales de la comunicación didáctica (Cascante, 1995). Para dichas teorías el aprendizaje sería un proceso de conocimiento en el que las condiciones externas actúan mediadas por las internas. Su preocupación fundamental es cómo se van construyendo las estructuras internas condicionadas por el medio externo. Esta perspectiva entendería que la educación no es más que el proceso sistemático e intencional de desarrollar lo que ya está en la propia naturaleza del ser humano.

Una limitación importante de este tipo de enseñanza es su concepción constructivista del conocimiento. Una de las fallas más profundas en el constructivismo se encuentra precisamente en aquello que es uno de sus axiomas fundamentales: el conocimiento del sujeto para tomarlo como punto de partida para la enseñanza. Este axioma presenta una imposibilidad ontológica ya que, como dice Žižek (1998, p. 259): “sólo podemos reconocer al otro como persona en la medida en que, en un sentido radical, él sigue siendo desconocido para nosotros: el reconocimiento, implica una ausencia de conocimiento. Un prójimo totalmente transparente y revelado ya no es una “persona”, ya no nos relacionamos con él como con otra persona: la intersubjetividad se basa en el hecho de que el otro es fenomenológicamente experimentado como “una incógnita”, como un abismo sin fondo que nunca podremos sondear”.

Otro aspecto importante que me gustaría destacar respecto al constructivismo es el de que al enfatizar la autonomía del sujeto, su control en los procesos de enseñanza – aprendizaje, establece un nuevo sistema de control, a través de la cual el neoliberalismo ha desplazado los procesos de gubernamentalización del Estado a los propios individuos (Silva, 1999, p. 56 – 61). La responsabilidad del sujeto en el aprendizaje, su participación en la construcción del conocimiento debe suponer una acción transformadora sobre el mundo. La autonomía, la emancipación y la libertad que la enseñanza

comprensiva promueve en raras ocasiones se comprometen con una realidad a ser transformada, por lo que el constructivismo presente en la enseñanza comprensiva se presenta como una especie de neo – funcionalismo.

2.3. El discurso de las pedagogías libertarias y la enseñanza humanista (académico – enciclopédica)

También aquí podemos señalar algunas limitaciones o “puntos ciegos”. La primera que quisiera mencionar es la relación que mantienen dichas pedagogías con las teorías externalistas de la comunicación didáctica. Nos seguimos moviendo en una idea de construcción del conocimiento independiente del sujeto que aprende. Señalan que hay una cultura crítica, emancipadora, de clase, no alienada ni cosificada por la razón instrumental, que debemos transmitir a fin de que el individuo supere su estado de alienación o de falsa conciencia. El problema es que suponen una educación bancaria, elitista, en la que el educador ya sabe a priori lo que tiene que enseñar. Desde la enseñanza humanista – libertaria o antiautoritaria la educación es una imposición o una donación. Impone una visión del mundo que imposibilita la acción en él (Freire, 1969: 107)

La segunda cuestión que me gustaría destacar creo que es fundamental. Me refiero a su esencialismo tanto en el conocimiento transmitido como en la idea que de la historia se tiene. Respecto al primero señalar que estas pedagogías se mueven en una concepción realista, es decir: existen una serie de conocimientos, de discursos, de verdades que funcionan como “ventanas abiertas” a un mundo no deformado. Únicamente a través de la apropiación de dicho conocimiento verdadero, crítico, podremos acceder a la verdad de las cosas. Respecto a la concepción que tienen las pedagogías humanístico – libertarias de la sociedad quisiera señalar que su esencialismo se muestra en tres aspectos: a) una concepción progresista de la historia que nos dice que el avance científico, la técnica, han permitido eliminar la incultura y la superstición, por lo que los retrocesos en la historia (intolerancia, fundamentalismo, etc.) son debidos únicamente a problemas derivados de la falsa conciencia, la ideología, el conocimiento falso; b) una concepción científica del mundo: es la investigación científica, la punta de lanza que hace avanzar la historia, lo falso, la tradición, la superstición; c) una actitud colonialista respecto al ser humano, en el sentido en que sólo adquiere el status de sujeto quien logra superar los saberes de su experiencia, sus conocimientos locales, sus saberes tradicionales, su ideología capitalista, en cuanto saberes que son prejuicios, falsa conciencia respecto al mundo que nos rodea.

2.4. El discurso de la enseñanza democrática

Un análisis Político del discurso de estas pedagogías nos lleva también a señalar algunas limitaciones. Los movimientos democráticos plantean en su mayor parte la necesidad de recuperar el carácter democrático de la educación a través del ejercicio racional en el desarrollo de los conocimientos. En su deseo – inspirado en la filosofía pragmática de Dewey o la teoría de la acción comunicativa de Habermas – de que las aulas universitarias recuperen un funcionamiento democrático, olvidan o ignoran que la democracia siempre es un movimiento nunca una posición estática. Es un acto, no un estado, siempre por hacerse. En sí misma no existe, existe el esfuerzo por hacerla posible, cuando lo abandonamos la perdemos (Centro de estudios en Pedagogía Crítica y AMSAFE, 1996, p. 27).

En segundo lugar, las pedagogías democráticas mantienen una concepción elitista tanto en la organización de los procesos de e – a, como en los contenidos programáticos. Respecto a la primera cuestión, las escuelas democráticas desarrollan una especie de “economía moral psicológica” (McLaren, 1998, p. 87) en la cual el ejercicio democrático se alcanza y sostiene a través de la ejecución de procedimientos formales (discusión racional y científica, búsqueda del mejor argumento, etc.). Mientras que respecto a la segunda cuestión (la de los contenidos programáticos) su actitud colonialista – al negar aquellos conocimientos que parten del sujeto, considerándole reflejo de la alienación del sistema capitalista que ha vaciado los procesos de creación de sentido – así como su actitud realista – existen una serie de conocimientos, de discursos, de verdades que funcionan como “ventanas abiertas” a un mundo no deformado – acaban por considerar al educando como objeto de la historia, como sujeto sujetado por la racionalidad instrumental capitalista

III.- Por una enseñanza universitaria sin competencias pero con principios de procedimiento

A modo de conclusión provisional voy a presentar algunos principios de procedimiento derivados del Análisis Político de los Discursos sobre el Curriculum en la universidad. Pretenden ser más bien un instrumento de reflexión y de diálogo a fin de crear realmente comunidades de oposición a lo que se nos viene encima.

Un planteamiento que conciba la acción como estrategia. El triple ámbito de decisión de la práctica curricular universitaria (Casante, 1995)

Una pedagogía crítica concibe la acción educativa de forma estratégica (Morin, 1994), desarrolla una conciencia reflexiva, un pensamiento que analice no sólo cómo hacemos las cosas, sino cómo pensamos que hacemos las cosas, nuestras propias “miradas” sobre la realidad. Esto implica considerar que nuestra práctica educativa no sólo se reduce a sus aspectos técnicos (lo que muchas veces aparece en las guías docentes que reciben las y los estudiantes al matricularse de la asignatura: qué pretendemos, cómo, dónde, cuándo y con qué medios realizaremos nuestras acciones) sino que debemos considerar también aquellos otros aspectos que forman parte de la práctica curricular universitaria: el ámbito teórico (aquellas decisiones que tienen que ver con el corpus de conocimiento que más cerca pueden estar de las tareas docentes; así como aquellas que se relacionan con las distintas formas de entender la comunicación didáctica y los procesos de enseñanza – aprendizaje) y el ámbito metateórico (en el que aparece una concepción más general acerca del mundo: una cosmovisión. Estas cosmovisiones o concepciones del mundo contienen nociones acerca de la naturaleza de la realidad, de los valores o de la ética, de la historia, de la teoría del conocimiento, así como el papel de la ideología o la educación).

Una pedagogía crítica en la línea de las teorías sociohistóricas y socioculturales de la comunicación didáctica.

Una pedagogía crítica desde esa concepción estratégica debe acercarse, por tanto, a las concepciones que sobre la enseñanza y el aprendizaje tienen las teorías sociohistóricas y socioculturales de la comunicación didáctica (Cascante, 1995; González Rey, 2000). Las teorías socioculturales conciben la conciencia, la subjetividad no como reflejo de acontecimientos externos (sean los imperativos de flexibilidad laboral, sean aquellos derivados de la crítica de la razón instrumental o de la cultura moderna – humanista, o cualquier otra cuestión que se nos ocurriera) ni como un espejo de las estructuras internas que preexisten en los individuos. Para las teorías socioculturales nuestra subjetividad se forma en un proceso dialéctico en el que los procesos de subjetivación sólo pueden ser entendidos como creados por estructuras sociales más amplias que los condicionan sin llegar a determinarlos.

Cuando la pedagogía crítica aún tiene cosas que mostrar: hacia una pedagogía que rompa con el pensamiento monolingüístico

Una pedagogía crítica debe concebirse a sí misma como una pedagogía problematizadora y de ruptura respecto a las voces autoritarias. La enseñanza universitaria debe apostar por unos procesos que pongan en entredicho nuestros sistemas de comprensión acerca de la realidad. Pero a la vez que problematizamos un conjunto de hechos, experiencias, pensamientos, debemos procurar una respuesta, ofrecer lugares, estar dispuestos, no en el sentido de dar soluciones correctas o de proporcionar certezas sino en el espacio que se da entre la insuficiencia y la ignorancia, ahí donde el otro pueda decir no y producir la diferencia. Una enseñanza radicalmente crítica debe concebir que el conflicto en el aula universitaria no se produce cuando alguien nos dice no y se resiste a nuestra enseñanza – signo de que es un ser humano que vive – sino aquel que no tiene acceso a la cultura, que no puede habitar el conflicto, aquel que ni siquiera puede decir no (Antelo, 2000, p. 89).

¿Debemos considerar en serio algunas de las lecciones dadas por el postestructuralismo y el pensamiento posmoderno?

Una pedagogía crítica debe aprender, a mi juicio, de algunas de las lecciones que nos ha legado el postestructuralismo y las prácticas posmodernas de izquierda. Respecto al primero, la pedagogía crítica ha de tomar en consideración la importancia de las relaciones entre el lenguaje, la experiencia, el poder y la autoridad (McLaren, 1998: 52), reconocer la necesidad de buscar acciones – experiencias capaces de generar nuevos lenguajes, otras lecturas del mundo, a través de las cuales podamos conocer el mundo en modo diferente y conocernos. Debe reinventar el poder a partir del reconocimiento de que las prácticas de lenguaje de los grupos sociales hacen algo más que reflejar la realidad, también organizan su universo social, sus límites de acción. La reinención del poder, entonces, implica una reinención de la producción, lo que implica una reinención de la cultura que a su vez sólo es posible a partir de una responsabilidad política (una reinención) respecto de las prácticas de lenguaje de los grupos sociales (Freire, 1988: 76)

En lo que respecta a las prácticas posmodernas de izquierda necesitamos un radicalismo crítico, progresista que supere los sectarismos basados en verdades universales y únicas, el exceso arrogante de certeza en las certezas, el ejercicio autoritario del poder, en definitiva que supere las posiciones de modernidad tan del gusto de determinadas posiciones críticas. Así mismo necesitamos de una pedagogía que se aleje de las posiciones modernistas que, apoyándose en un pragmatismo pedagógico, nos dicen que lo válido hoy es el adiestramiento técnico del educando, su consideración de los seres humanos como capital humano o como fuerza de trabajo. La pedagogía crítica debe romper radicalmente con esa visión cínicamente neoliberal que nos dice que la igualdad y la emancipación de las personas radican en la posibilidad de hacer de ellas seres empleables permanentemente.

Una pedagogía centrada en la experiencia

Una práctica verdaderamente progresista implica reconocer que el aprendizaje en las aulas universitarias no será del orden del conocimiento sino del orden de la experiencia. La enseñanza más que de informaciones objetivas que se acumulan se nutre de inquietudes, respuestas, intercambios, conflictos que nos alcanzan, que nos provocan, que nos interpelan siendo transformados, al final, por todas ellas. La pedagogía crítica debe entender los procesos de subjetivación como procesos de ensayo, que modificando los límites que nos sujetan, busca producir modos de existencia inéditos (Larrauri, 2003).

Las pedagogías críticas como pedagogías viajeras

Una pedagogía crítica requiere de profesoras y profesores que asuman su papel en el mundo académico y en el mundo cotidiano como el de un flâneur que reflexiona sobre sí mismo, es decir deambula por la vida universitaria y social en una constante reflexión acerca de su propia posición en ambos entornos (McLaren, 1998: 77). Las aulas universitarias deben convertirse en territorios desde los que se parte, se desafían fronteras, se viajan. Necesitamos más que nunca de pedagogías viajeras. La actividad de la docencia en la universidad, del flâneur consistiría entonces en observar (incluso escuchar), leer (la vida metropolitana, los textos electrónicos, audiovisuales, escritos) y producir textos.

Referencias bibliográficas

- ANTELO, E. y. ABRAMOWSKI, ANA L. (2000): *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Rosario: Homo Sapiens.
- BARRET, M. (2003). «Ideología, política, hegemonía: de Gramsci a Laclau y Mouffe», en ZIZEK, S. (coord.), 2003. *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Fondo de Cultura Económica.
- BUENFIL BURGOS, R. N. (2004): “Análisis de discurso y educación”, *Documentos DIE –CINVESTAV*, 26: 1 – 8.
- CASCANTE, C. (1995): “Comunicación didáctica”, CASCANTE, C.: *Proyecto docente de Didáctica general*. Universidad de Oviedo, pp. 137 – 232.
- CASCANTE, C. (1995): “Los ámbitos de decisión de la práctica educativa”, CASCANTE, C.: *Proyecto docente de Didáctica general*. Universidad de Oviedo, pp. 442 – 449.
- CENTRO DE ESTUDIOS EN PEDAGOGÍA CRÍTICA y AMSAFE (1996): *Seminario: Paulo Freire y la crítica cultural*. Rosario: Laborde ediciones.
- FREIRE, P. (1969): *La educación como práctica de la libertad*. México D.F.: Siglo XXI.
- GENTILI, P. (1997): “Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”, GENTILI, P. (comp.) (1997): *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada, pp. 111 – 144.
- GONZÁLEZ REY, F. L. (2000): “El sujeto y la subjetividad: algunos dilemas actuales de su estudio”. *III Conferencia de Pesquisa Sócio – cultural*. Sao Paulo, 16 – 20 Julio.
- HIRT, N. (2002): “Los tres ejes de la mercantilización escolar”, Documento presentado en las *Jornadas Internacionales sobre Políticas Educativas Neoliberales en la Unión Europea* organizado por SUATEA. Xixón: 21 – 22 de Septiembre.
- JAMESON, F. y. ZIZEK, S. (2003): *Estudios Culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- McLAREN, P. (1998): *Multiculturalismo revolucionario*. Pedagogías. México, D.F.: Siglo XXI.
- MORIN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- LACLAU, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- LARRAURI, M., y MAX. (2000): *El deseo según Gilles Deleuze*. Valencia: Tándem.
- SILVA, T. T. da (1999): “Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales”, *Archipiélago*, 38: 56 – 61.
- SILVA, T. T. da (2001): *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- TORRES, R. M. (1988): *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

