



COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

Jorge O. Silva
Universidad Nacional de San Luis
josilva@gmail.com

Area temática Nº 5: Comunicación /Educación

Resulta desafiante la invitación a “Repensar el rol de los investigadores en un escenario comunicacional de transición”. Ahora bien, esta invitación amerita, por lo menos dos iniciales lecturas. En primera instancia nos aparece como urgente pensar sobre el contexto en el cual podemos leer la *transición del escenario comunicacional*. Es solo comunicacional la transición? La respuesta obvia no deja lugar a dudas respecto de la complejidad de los procesos sociales, políticos, económicos, etc. en los cuales nos encontramos imbricados, entre los cuales el comunicacional aparece como un aspecto, importante sin duda, pero solo un posible camino de abordaje de la problemática total. Las realidades o problemas con los que nos enfrentamos a diario resultan ser cada vez más pluridisciplinarios y multidimensionales.

No obstante quizás resulte necesario recordar aquí aquellas palabras, dichas ya hace unos años, por Jesús Martín Barbero (2004) respecto de que lo que no podíamos ignorar que *la actual revolución tecnocientífica tiene como ámbito central de desarrollo a los procesos y dispositivos de la comunicación y la información*. Y por ello se pregunta y nos preguntamos si están nuestras carreras de comunicación asumiendo el replanteamiento del estatuto del conocimiento y del aprendizaje que esa revolución entraña. El problema de fondo que enfrentamos quienes nos dedicamos a la enseñanza sigue siendo trabajar en el diseño de procesos de formación que no pierdan el sentido analítico y crítico que debe caracterizar el trabajo del comunicador



Acostumbrados como estamos a abordar distintos temas desde la mirada disciplinar en la cual nos hemos especializado, nos resultan poco visibles los conjuntos complejos a través de los cuales se nos presentan los problemas. Por ello no pueden ni deben plantearse ni pensarse correctamente los problemas particulares si no es en su contexto, y el contexto de estos problemas es cada vez más transversal, transnacional, global.

Por su parte la metáfora teatral de “escenario” aparece como coherente con la mención al “rol” de los investigadores. ¿Que se espera que hagamos, que expectativas se han construido alrededor de nuestros compartimentados saberes? La idea de rol remite a una construcción previa de conductas esperadas. Quizás, impensadamente, se esté haciendo mención a las distintas corrientes paradigmáticas que han conformado históricamente los distintos “perfiles” profesionales que han orientado las distintas formaciones de comunicadores en nuestras Facultades y Carreras.

Todo ámbito institucional posee las características de un escenario. Si el tiempo que da sentido a las instituciones es un tiempo simbólico, el espacio institucional es teatral, dramático y también simbólico. Lo único que ha cambiado con el tiempo son las técnicas para la constitución de ese espacio. Lo social, lo político y lo institucional responden a una escenografía simbólica. En ella los docentes, al igual que un actor de una obra dramática, deben aprender y jugar un papel, un rol.¹

Para que esta escenificación sea posible, deben cumplirse algunas condiciones. En primer término la actuación debe mantener regularidad, de un modo general y prefijado; y darse en un determinado escenario, constituido por el decorado, los equipos y el mobiliario

¹ Erving Goffman, describe la escenografía social reflejada en el ámbito del espacio escolar a través de una conversación entre un maestro veterano y un joven recién graduado: “No deje que los alumnos le saquen ventaja, porque está perdido. Yo siempre empiezo mostrándome duro. El primer día que llego a una clase nueva les hago saber quien es el jefe... Ud. tiene que comenzar así; entonces puede aflojar gradualmente, sobre la marcha. Si se muestra blando desde el comienzo, cuando trate de ponerse severo no harán más que mirarlo y reírse” (1987) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Pag.23-24



que lo constituyen. Los espectadores se hallan físicamente presentes, participan y desempeñan el papel para el cual han sido convocados

La mayoría de los modelos de formación no son reconocibles en el texto de los planes de estudio. Generalmente en ellos solo es posible encontrar principios abstractos y largas argumentaciones relativas a valores y objetivos generales. Estos modelos operan fundamentalmente a través de las *ideologías profesionales* que cada escuela legitima y de los *modelos pedagógicos* que guían el proceso docente/aprendizaje. (Barbero, 2005)

Entendemos, por *ideologías profesionales* aquella mixtura resultante de la combinación entre las representaciones que sobre el oficio produce el mercado y las expectativas de inserción en el mercado laboral que las universidades promueven.

Estas ideologías, poco reconocibles de primera mano, se constituyen en un componente fundamental en la formación de los comunicadores.

Nos interesa poner en centro de nuestro análisis a los distintos *modelos pedagógicos*, entendidos como el espacio donde se combinan los planes de estudio con las diferentes concepciones paradigmáticas que operan en la comunidad académica y las respectivas prácticas docentes. Es en este aspecto del proceso formativo donde se ponen de manifiesto las diversas concepciones que operan en el aula respecto de currículum, del conocimiento y de la didáctica. Esto nos conduce inexorablemente a poner en primer término la mirada sobre las propuestas curriculares como diseño, como proyecto y como expresión político-pedagógica.

EL CURRÍCULO

Desde las teorías curriculares más actuales, se considera al currículum como algo que va más allá de la dimensión exclusivamente técnica en la que se pretendió ubicarlo tradicionalmente, para referenciarlo en otras, como la histórica, la política, la ética, sin dejar de lado aspectos tecnológicos y pragmáticos. Dicho de otro modo, el currículum es una



construcción cultural que solo puede ser entendido a partir de analizarlo en el contexto en que ha sido producido como proyecto, como hipótesis y del contexto en que es puesto en práctica.

Lundgren (1992) efectúa una interesante disquisición acerca del contexto, cuando explica que el currículo, como texto educativo, surge como una necesidad ante la separación entre el contexto social de producción y el contexto social y los procesos de reproducción. Es así como se produce una división del trabajo, por un lado entre los que producen el saber, y por otro, aquellos encargados de reproducirlo.

El modelo curricular predominante en los planes de estudio de distintas carreras de Comunicación es el de secuenciación de asignaturas. Este tradicional modelo, también denominado *deductivo*, consiste básicamente en ordenar las asignaturas de manera tal que primero se adquieran los fundamentos teóricos de la disciplina y luego, avanzado el curso, se realicen los primeros ensayos de aplicación de lo aprendido. Se inscriben en este modelo todos los planes que acumulan las instancias de formación en la práctica hacia el final de la carrera. Al interior de las asignaturas se sigue el mismo criterio, esta vez, ordenando los contenidos teóricos –en los cuales se pone especial énfasis- dejando la fase empírica para el final, en dos momentos claramente diferenciados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La cuestión de la secuenciación resulta central cuando se trata de analizar las posibilidades de articulación –inter o pluridisciplinar- de distintos tipos de contenidos y áreas que permiten las estructuras curriculares. De hecho, el tratamiento en simultáneo de distintos tipos de contenidos (dentro de una misma materia o de un mismo trayecto de formación) si bien no lo asegura, ofrece mayores posibilidades para que la articulación sea posible. Por el contrario, el tratamiento secuencial de contenidos teóricos e instancias prácticas o de contenidos propios del campo disciplinar central, dificulta –cuando no imposibilita- la tarea de articulación de todos aquellos saberes que configuran la práctica profesional.



La contrapartida a este modelo curricular es el denominado *currículo integrado*. “El termino integración...se refiere mínimamente a la subordinación de asignaturas o cursos, previamente aislados, a una idea relacional, la cual difumina los límites entre asignaturas... los códigos integrados pueden confinarse a una asignatura o pueden atravesar diferentes asignaturas” (Bernstein, 1977) Se trata de un cambio de paradigma que se propone organizar la formación profesional en núcleos de problematización que articulen los distintos espacios curriculares.

Trabajar por núcleos de problematización tienen como finalidad que los estudiantes comprendan las relaciones entre lo que pasa en el aula, la universidad y el contexto cultural, social y político en el cual están insertos. Al mismo tiempo, se espera que puedan discriminar estos escenarios en su accionar cotidiano en núcleos asociados a las competencias esperadas para los futuros profesionales, y desde allí, definir los contenidos para trabajar, en equipos interdisciplinarios que se hagan cargo del diseño e implementación de cada espacio. (Pogre, 2004)

Debido a la preeminencia de los modelos de secuenciación de contenidos en planes y programas, con su consecuente correlato epistemológico-ideológico, se ha puesto de manifiesto un notable desencuentro entre las Facultades y carreras de Comunicación Social y los agentes de comunicación comunitaria y participativa. En primer término debido al desarrollo de distintas perspectivas acerca de la dimensión estratégica de la comunicación y diferentes aproximaciones a esta como objeto de estudio. Por otro lado, en razón de los distintos conflictos políticos, sociales y culturales que hoy atraviesan a las sociedades. Como saldo final del desencuentro podemos observar que, a nivel de los objetivos y contenidos de los planes de estudio se han ido dejando muchos vacíos, mientras se construyeron objetos de estudio e investigación que dan la espalda a las nuevas necesidades de los grupos sociales que deberían ser los destinatarios privilegiados de la producción de conocimiento en ciencias sociales



Campea en esta propuesta un cierto elogio del teoricismo, una oportunista separación entre teoría y práctica, un discurso que habla de discursos, en una interminable cadena de conceptos que remiten a otros conceptos, como si nuestros contextos histórico/sociales no ofrecieran suficientes elementos problemáticos y urgentes

El concepto clave en este tipo de formación es la *disciplina*. Esto significa aprender a trabajar en un marco heredado. Significa en particular, aprender qué cuestiones se pueden plantear en un momento dado. La ordenación jerárquica, significa aceptar una selección, una organización, un ritmo y una temporalización del conocimiento previamente establecidas.

Todos estos factores condicionan fuertemente las prácticas de docentes y alumnos, instauran creencias tales como que una sólida formación disciplinar es suficiente para ser un buen profesor y que estar en condiciones de recordar una significativa cantidad de textos aparece como una finalidad privilegiada de los *buenos alumnos*.

Por último, resulta necesario decir aquí que este modelo no solo predomina en los actuales planes de estudio, sino que ha sido hegemónico desde hace muchos años en las Universidades Argentinas y Latinoamericanas y los egresados de las carreras de Comunicación que hoy se desempeñan como docentes, han sido formados con este modelo curricular.

EL CONOCIMIENTO

En este trabajo nos interesa particularmente ocuparnos de los sujetos del proceso educativo como sujetos de conocimiento, y para ello debemos dilucidar cuál es el régimen epistemológico del conocimiento que opera en la práctica docente (Guyot, Giordano, 1997). Una primera discriminación deberá ser aquella que hace referencia al distinto posicionamiento que adquiere el conocimiento científico, como proceso y resultado, en relación al “conocimiento a ser enseñado”. El científico y el docente asumen prácticas de



producción de conocimiento orientadas a diferentes procedimientos y objetivos, por ello, las respectivas prácticas son distintas, y distintos los posicionamientos de los sujetos frente al conocimiento.

Así, el docente se relaciona generalmente con el resultado, con los cuerpos teóricos, desconociendo el proceso de producción de los mismos. Al docente se le sustrae el contexto histórico, esto es, las condiciones que han hecho posible la producción de ese resultado. Cierta racionalidad científica les impone como verdades acabadas a algunas teorías hegemónicas que juzgan como falsas a toda otra producción, pasada o presente, que no concuerde con su método y normatividad, cerrando toda posibilidad de cambio futuro de teorías.

Finalmente, no todos son plenamente conscientes de que el conocimiento sufre un proceso de transposición (Chevallard, 1978) que influye en la puesta en texto de aspectos de teorías que se consideran fundamentales para la enseñanza y en la adecuación de conceptos para la transmisión del conocimiento, lo que conduce a alterar su significación.

Por su parte los alumnos, como sujetos de conocimiento, se vinculan con el conocimiento a través del docente, lo cual implica la subordinación al currículo, los programas y los planes de estudio. El tiempo del aprender aparece sujeto a los fijados por el docente y su enseñanza, ignorando la disparidad de los procesos de enseñar y de aprender. El papel del alumno como sujeto del conocimiento, en nuestro caso como alumno de la carrera de Comunicación Social, está signado por la vinculación del docente con el conocimiento, sus opciones, su ideología. Así, la cuestión del sujeto planteada desde el análisis de la práctica docente, nos conduce a reconocer que se tiende a una reproducción de los modos de vincularse con el conocimiento que tiende a anular las potencialidades creadoras de los alumnos.

Esta reflexión adquiere particular significación cuando consideramos que nuestros alumnos son futuros profesionales y/o docentes que, probablemente, reproduzcan estas



situaciones en su desempeño personal, profesional, y/o con sus alumnos. Por ello, plantearse la transformación de la práctica docente adquiere el carácter de un desafío imprescindible para posicionarlo, no solo como sujeto transmisor y reproductor, sino también como productor de conocimientos. Este cambio le permitirá integrarse en una comunidad educativa donde exponer y discutir su propia producción, confrontándola con otros docentes y con nuevos agentes educativos que hoy operan en la sociedad, transformando sus modos de vincularse con el conocimiento, y con ello, sus propias prácticas.

El nuevo escenario comunicativo acerca como nunca antes a la educación con la comunicación. Así el educador ve transformarse su figura de mero retransmisor de saberes en comunicador capaz de formular problemas y diseñar procesos, de provocar interrogantes y coordinar equipos de trabajo, de sistematizar experiencias y poner a conversar la memoria de los adultos con la imaginación de los jóvenes. Porque comunicar siempre fue más difícil que informar. Es hacer posible que unos hombres reconozcan a otros, y ello en “doble sentido”: que les reconozcan el derecho a vivir y pensar diferente, y que se reconozcan como hombres en esa diferencia.

LA PRACTICA DOCENTE

Reflexionar sobre las propias prácticas resulta de vital importancia. Se puede hacer utilizando diferentes estrategias, partiendo de un abordaje micro que tenga en cuenta la problemática de cada contexto específico. La reflexión sobre la práctica contribuye a integrar las teorías y los conocimientos disciplinares. “No se trata de plantear una pugna entre distintos tipos de conocimiento (disciplinares vs. didácticos) sino más bien de proponer un replanteo sobre los saberes necesarios en el marco de la especificidad de la práctica docente, en tanto práctica histórica, que se construye con otros sujetos, en relación



con el conocimiento, en ámbitos institucionales específicos, y en el marco de un proyecto político y de un conjunto de opciones éticas”²

Es necesario reconocer que los desafíos actuales de una cultura multirreferencial y compleja, no se resuelven en ya superadas propuestas que continúan escindiendo los saberes disciplinares de la realidad social donde se aplicarán, creando la falsa ilusión de que la integración la realizarán los estudiantes por su cuenta. La formación profesional debe ser el campo de la praxis, donde se articulen los sujetos con los conocimientos, dentro de su situacionalidad histórica y social.

La intencionalidad formativa de la enseñanza supone la posibilidad de pensar y actuar flexible y creativamente con los conocimientos. En el acto educativo se conjugan los contenidos y los modos de apropiación y producción del conocimiento que permiten la transformación del *sí mismo* y de la realidad que conozco y reconstruyo.

En las instituciones de educación superior abocadas a la formación de profesionales se instrumentan prácticas docentes basadas en diferentes paradigmas y supuestos. Para un análisis apropiado, estas prácticas deben ser estudiadas desde la praxis que las constituye y delimita como proceso de comprensión, creación y transformación de la realidad educativa. Por ello resulta legítimo sostener que es a través de la práctica docente como se instituye *la realidad del aula*.

El microespacio de la práctica docente se inscribe en los más amplios de la institución escolar, el sistema educativo y el sistema social que la condicionan y normativizan. Esto implica grados de contextualización necesarios para establecer los niveles de dependencia y autonomía de las prácticas docentes.

Planteado en estos términos, la problemática de la práctica docente no puede ser resuelta únicamente desde la pedagogía. “Su abordaje demanda la construcción de un modelo complejo entre la pedagogía, las ciencias sociales y la epistemología, atento a que

² DIKER, G. (1997) La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Buenos Aires. Paidós.



se trata de la relación intersubjetiva planteada por la enseñanza, en la que el conocimiento adquiere un estatuto epistemológico peculiar”³

Desde el paradigma de la complejidad⁴ es posible reformular el campo de las prácticas docentes, entenderlas en su diversidad y multiplicidad, como escenario donde cada sociedad pone de manifiesto sus formas de estructuración social, sus valores y los proyectos que sustenta a través de los saberes que valora y transmite.

La práctica docente se estructura a través de la articulación de tres funciones: Docente-Alumno-Conocimiento y desencadena modos de relación a partir de las cuales la posición de cada uno determina el valor y la posición de los otros. Su significación relativa la adquieren a través de las distintas relaciones que interjuegan entre sí. Así vemos como, generalmente, el proceso de relación de los alumnos con el conocimiento está mediado por el docente, sus modos de vincularse con el conocimiento y las formas en que lo transmite.

Si acordamos con Kaplún⁵ que, a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación, podremos comprender como la dimensión comunicativa de los procesos educativos contribuye de manera insoslayable al establecimiento de determinados modos y estilos, más o menos democráticos, más o menos participativos, de establecer la relación docente-alumno-conocimiento.

El modelo educativo/comunicativo actualmente predominante en nuestras carreras de comunicaciones se corresponde con la denominada educación tradicional (contemporáneo de la instauración de Ley 1420 de educación gratuita y obligatoria) basado en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor a los alumnos, de los instruidos a los ignorantes.

³ Guyot, V. (1999) “La enseñanza de las ciencias” Pag.23

⁴ Las formulaciones que del Pensamiento Complejo han realizado Illya Prigogyne y muy particularmente Edgard Morin en el campo de las ciencias humanas, nos permitirán introducir conceptos, principios y procedimientos de análisis y reflexión en los diversos niveles de la problemática.

⁵ Kaplún, M. (1998) Una Pedagogía de la Comunicación.



El énfasis está puesto en los contenidos a transmitir. El uso del término transmitir no es casual, por el contrario está cargado de significación comunicativa y nos remite a un modelo comunicacional básico E-R.

En general podemos apreciar que los planes y programas de estudios son profusos en contenidos y basados en aquellos conceptos que docentes y/o autoridades consideran importantes y necesarios. Nos preocupa particularmente poner de manifiesto la dimensión política que adquieren estos procedimientos educativos, hoy plenamente vigentes en muchos niveles del sistema educativo, en la formación de generaciones de ciudadanos. En esta relación el alumno no es sujeto, sino objeto de las prácticas docente/políticas. Se establecen las bases naturalizadas para pasar del alumno/objeto al ciudadano/objeto. Solo cambian los agentes que ejercen la autoridad.

CIUDADANÍA

Ser ciudadano significa ser un individuo que goza de los derechos civiles y políticos de un estado. Ciudadanía, por su parte, hace mención a la condición de ciudadano, al uso de los derechos y al derecho a tener derecho a los deberes de ciudadano.

Nos proponemos indagar acerca de los alcances o los límites de la educación, en nuestro caso la Universitaria como continuidad y cúspide de la vida escolarizada, como práctica capaz de generar en los estudiantes la asunción de la ciudadanía o no.

En este sentido es necesario que los educadores asumamos la politicidad de nuestras prácticas. Sostenemos con Paulo Freire que *“No basta con decir que la educación es un acto político...ni decir que el acto político es también educativo”*⁶ Por debajo de cualquier práctica educativa se halla un proyecto social del que podemos ser más o menos conscientes. Si esto es así, se impone que tengamos una clara y lucida comprensión de nuestra acción. La reflexión sobre nuestras prácticas incidirá en develar la teoría que se

⁶ Freire, P. (1996) Política y Educación. Pag.52.



encuentra a la base de nuestras acciones. Nuestras prácticas tendrán a partir de ese momento, una nueva significación, al comprender y apropiarnos lúcidamente de la teoría que la sustentaba.

El proyecto social para el cual operamos, se hace palpable y reconocible si analizamos el carácter que adquiere la relación docente-alumno-conocimiento que ponemos en juego en el aula o en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje. Es la relación dialógica, comunicativa, entre los sujetos cognoscentes (docentes y alumnos) alrededor de un objeto cognoscible, lo que constituye el acto cognitivo. La relación educativa no se agota entonces en el objeto conocido, sino que es a través de la comunicación entre los sujetos, a través de la intersubjetividad, que se concreta el acto cognoscitivo. Se trata entonces de concebir el conocimiento desde una visión dialéctica, única que explica la posibilidad de aprender y enseñar democráticamente, evitando caer en una posición que divide a la sociedad entre los que poseen el conocimiento y los que no lo poseen, entre quienes tiene el poder y quienes no.

En la comunicación dialógica no hay sujetos pasivos pues está implícita una coparticipación, en la que el objeto de conocimiento es el mediatizador. Los sujetos se comunican recíprocamente el contenido de su pensamiento sobre el objeto.

En la tradición pedagógico-didáctica imperante en las aulas Universitarias se rompe esta relación dialógica por que se privilegia la transmisión de un saber por parte de quien lo posee. La transmisión nos habla de la transferencia del saber del docente sobre el objeto, nos habla del objeto discursivamente y los alumnos deben comportarse como receptores/archivadores de esa información. En este proceso el docente identifica la autoridad del saber con la autoridad funcional, la que encuentra en franca contradicción con la libertad de los alumnos. Así estos son los que deben adaptarse a la autoridad del docente disciplinadamente. Y este disciplinamiento a la autoridad es la norma general que se instala en forma permanente en todos los escenarios institucionales.



La educación deja de ser la experiencia realizada por los sujetos capaces de conocer para ser una experiencia narrada por quien ya conoce. Las recompensas tienen un papel capital en las técnicas educativas de disciplinamiento. Es algo más que obtener una buena nota. Debe mover al alumno a que adopte un hábito, una conducta automatizada, moldeada, condicionada. La importante es la capacidad de adaptación y ajuste que demuestren al sistema jerárquico instalado, el cual, por vía de premios y castigos, los conducirá en el camino a convertirse en “buenos alumnos” y “buenos ciudadanos.

La lógica con que opera esta tradición es transparente, se instala la “toma de conciencia” sobre la imposibilidad del cambio de la relación de fuerzas existentes en la sociedad, representada en las instituciones educativas por la jerarquía burocrática y los docentes. Se acepta y cumple sin cuestionamientos la normativa (escrita y no escrita) Se “aprende” que la manera de lograr éxitos es obedeciendo a las reglas del juego instauradas. Se condicionan las conductas a través de un sistema de premios y castigos.

El alumno verá así prescritas sus opciones, y al hacerlo estará siendo manipulado, cosificado, estableciendo así una relación de domesticación que, las más de las veces, es asumida como inofensiva y normal.

“Esta es la razón por la cual, para nosotros la *educación como práctica de la libertad*, no es la transferencia o transmisión del saber, ni de la cultura, no es la extensión de conocimientos técnicos, no es el acto de depositar informes hechos en los educandos, no es la *perpetuación de los valores de una cultura dada*, no es el *esfuerzo de adaptación del educando a su medio*”⁷

Educar no es solo transmitir contenidos técnicamente validos. Las prácticas docentes no son un discurso abstracto sin vinculación con la realidad concreta. Este solo acto no implica favorecer el desarrollo de la capacidad reflexiva, tanto de docentes como alumnos. . El texto siempre se da y opera en un contexto social, histórico.

⁷ Freire, P. (1973) ¿Extensión o Comunicación” Pag.89



Memorizar un determinado contenido es relativamente fácil, pero tener la capacidad de encarar un proceso cognitivo requiere un esfuerzo mayor. Por ello es necesario que docentes y alumnos, dialógicamente, solidariamente, asuman un papel creativo en el conocimiento/trasformación de si mismos y del mundo. Este es un esfuerzo de superación para alcanzar la concientización –que nunca se da en seres aislados- y exige la inserción crítica en la realidad, para así poder transformarla.

BIBLIOGRAFIA

- Barbero, J.M. (2001) La educación desde la comunicación. Norma. Bs.As.
- Barbero, J.M. (2005) El oficio del comunicador.
- Bernstein, B. (1988) “Clase, Código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas”. Madrid: Akal Universitaria.
- Chevallard, Y. (1997) La transposición Didáctica. Aique. Bs.As.
- Diker, G. (1997) La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Bs.As. Paidós.
- Foucault, M. (1976) Vigilar y castigar. Siglo XXI. México
- Freire, P. (1973) ¿Extensión o Comunicación? Siglo XXI. Bs.As.
- Freire, P. (1984) La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI. Bs.As.
- Freire, P. (1992) Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI. Bs.As.
- Freire, P. (1996) Política y Educación. Siglo XXI. México
- Goffman, E. (1987) la presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu. Madrid
- Guyot, V. (1999) “La enseñanza de las ciencias” en *ALTERNATIVAS. Serie Espacio pedagógico* Año IV-Nº17. Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina
- Lundgren, U.P. (1997) Teoría del curriculum y escolarización. Morata. Madrid
- Melich, J-C. (1996) Antropología simbólica y acción educativa. Paidos. Barcelona
- Morin, E. (2003) Educar en la era planetaria. Gedisa. Barcelona
- Morín, E. (2001) La cabeza bien puesta. Nueva Visión. Bs.As.
- Kaplún, M. (1998) Una pedagogía de la comunicación. La Torre. Madrid
- Pogré, P. (2004) Escuelas que enseñan a pensar. Papers Editores. Bs.As.