

## EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y CAMBIO SOCIAL. APORTES DE JOHN DEWEY Y PAULO FREIRE

Leticia Vasquez (UNPA -UACO)

[normaleticavazquez83@gmail.com](mailto:normaleticavazquez83@gmail.com)

Viviana Sargiotto (UNPA- UACO)

[vivianabeatrizsargiotto@gmail.com](mailto:vivianabeatrizsargiotto@gmail.com)

### **Resumen:**

Este trabajo gira en torno a preguntas que con frecuencia nos hacemos como educadores: ¿cuál es la relación entre educación y democracia?, ¿cuál es la relación entre la escuela y la sociedad democrática?, ¿La educación "debe" o puede cambiar la sociedad?, las escuelas, ¿reproducen la sociedad existente o desafían el orden social y avanzan en sus imperativos democráticos?

Para trabajar estas cuestiones analizaremos dos miradas diferentes respecto al papel de la educación en relación con la democracia y al cambio social: la de John Dewey y la de Paulo Freire.

**Palabras claves:** educación, democracia, cambio social.

## 1. John Dewey: educación y democracia

En *Mi credo Pedagógico* (1897), John Dewey establece que la educación es un proceso social y que la escuela, como institución, es una de las formas de vida en comunidad: es un proceso de vida, más que un proceso para un futuro remoto.

Años más tarde, en *Democracia y educación* (1916), dice Dewey:

La sociedad existe mediante un proceso de transmisión tanto como por la vida biológica. Esta transmisión se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo a los que llegan a él, la vida social no podría sobrevivir. (Dewey, 1998:15)

Esto significa que la educación es el medio a través del cual una sociedad se reproduce a sí misma. Es decir, un grupo mantiene su continuidad a través de las generaciones por el proceso educativo porque es el medio a través del cual los jóvenes son iniciados en los intereses, los propósitos, la información, las destrezas y las prácticas de los adultos (Dewey, 1998: 15 y ss.). Y esa habilidad de la generación adulta para transmitir los fines comunes a través del proceso de comunicación, otorga una calidad esencialmente humana a la educación. Dice Dewey:

La verdadera naturaleza de la vida consiste en luchar por continuar siendo. Puesto que esta continuación sólo puede asegurarse por renovaciones constantes, la vida es un proceso de autorrenovación. Lo que la nutrición y la reproducción son a la vida fisiológica, es la educación a la vida social. Esta educación consiste primordialmente en la transmisión mediante la comunicación. La comunicación es un proceso a compartir la experiencia hasta que ésta se convierte en una posesión común. Modifica la disposición de las dos partes que participan en ella. (...) Esto equivale a decir que, mientras toda organización social tiene un efecto educativo, este efecto llega a ser una parte importante del propósito de la asociación en conexión con la asociación de los más viejos con los más jóvenes. A medida que las sociedades se hacen más complejas en su estructura y recursos aumenta la necesidad de la

enseñanza y el aprendizaje sistemático e intencional. A medida que la enseñanza y el aprendizaje ganan en extensión, existe el peligro de crear una separación indeseable entre la experiencia obtenida en las asociaciones más directas y las que se adquieren en la escuela. (Dewey, 1998: 20).

En estas primeras páginas del texto *Democracia y Educación*, en el capítulo denominado “La educación como necesidad de la vida”, Dewey plantea claramente el carácter vital del proceso educativo y la importancia de la escuela en la transmisión de la experiencia a partir de la comunicación.

En su propuesta, democracia y educación se encuentran en una relación recíproca, porque no sólo es cierto que la democracia constituye en sí mismo un principio educacional, sino porque la democracia no puede subsistir y desarrollarse sin educación. (Dewey, 1961: 44).

De sus palabras se desprende el papel político que le atribuye a la educación y su contribución a la democratización de la sociedad y sus instituciones. Para Dewey el significado de la democracia como proceso educacional implica que cada individuo se desarrolle a sí mismo como persona y tenga la oportunidad de contribuir de manera activa con su propia experiencia personal al perfeccionamiento de la sociedad, ya que "La democracia inevitablemente trae como consecuencia un mayor respeto del individuo como individuo, una mayor oportunidad de libertad, independencia e iniciativa en la conducta y en el pensamiento" (Boydston, J. A. 2008, MW 4: 418).

## **2. John Dewey: educación, experiencia e inteligencia crítica**

Para Dewey la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. El hombre es un agente-paciente en el que lo que padece es afectado por su misma actividad y su actividad es afectada a su vez por aquello que va experimentando. Dewey lo plantea de un modo sintético cuando dice que “vivimos hacia delante” (Boydston, J. A. 2008, MW 10: 9).

Esta conexión con el futuro es la base de la actividad inteligente y el medio por el cual puede hacerse más racional. Precisamente porque la experiencia contiene conexiones y continuidades podemos aprender de ella y desarrollar parámetros y normas que orienten nuestro futuro comportamiento a partir de nuestra experiencia pasada. Esto significa que la experiencia en su forma vital es experimental, es un esfuerzo por cambiar lo dado.

A su vez, la experiencia está llena de inteligencia. Dewey llevó adelante una reconstrucción de la experiencia realizando efectivamente una aplicación de la inteligencia a todas las fases de la vida humana. La inteligencia es “la suma total de impulsos, hábitos, emociones, registros y descubrimientos que predicen lo que será deseable e indeseable en posibilidades futuras y que ingeniosamente idea medios para alcanzar un bien imaginado” (Boydston, J. A. 2008, MW 10: 48)

Así, para Dewey el objeto de la educación es el desarrollo de una inteligencia crítica, pero debemos tener presente el significado característico que encierra este concepto. La inteligencia no debe ser identificada con el concepto estrecho de razón formal. La inteligencia consiste en un conjunto complejo de hábitos de flexibilidad creciente que implican sensibilidad, pericia en discernir las complejidades de las situaciones, imaginación para descubrir nuevas posibilidades e hipótesis, voluntad de aprender de la experiencia, firmeza y objetividad a la hora de enjuiciar y evaluar opiniones y valoraciones conflictivas, y coraje para modificar nuestros propios puntos de vista cuando lo requieren las consecuencias de nuestros actos y las críticas de los otros. Dice Dewey:

“...el respeto y la tolerancia mutuas, el dar y recibir y la reunión de experiencias constituyen en esencia el único método por el cual los seres humanos pueden lograr llevar adelante el experimento en el que todos estamos empeñados, queramos o no, el más grande experimento de la humanidad, el de vivir juntos de modo que la vida de cada uno de nosotros sea a la vez provechosa en el sentido más profundo de la palabra, provechosa para uno mismo y útil en la construcción de la individualidad de los demás.” (Dewey, 1961:55).

De esto se desprende, que el principal objetivo de la escuela sea formar individuos libres, sensibles a la injusticia social y con los hábitos de inteligencia requeridos para la reforma de la sociedad.

Para propiciar ese objetivo, Dewey propuso que la escuela fuera una sociedad en miniatura, en parte reflejo de la sociedad adulta, pero descartando los hábitos y costumbres rutinarios. La experiencia del *Laboratory School* sirvió a Dewey para formular su concepción de la educación como un proceso continuo de reconstrucción, en el que la función del maestro era proporcionar, a través del entorno del estudiante, los estímulos y los comienzos que pudieran conducirlo desde su acervo inmediato de experiencia a experiencias más controladas, ordenadas y estéticamente satisfactorias, a partir del supuesto de que la formación de cierto carácter constituye la única base genuina de la vida buena.

En relación a esto, se puede afirmar que Dewey logró crear una comunidad democrática en el *Laboratory School*. En ese ámbito los niños participaban en la planificación de sus proyectos, cuya ejecución se caracterizaba por una división cooperativa del trabajo en la que las funciones de dirección se asumían por turno y se fomentaba el espíritu democrático, no sólo entre los alumnos de la escuela sino también entre los adultos que trabajaban en ella. (Westbrook, 1993: 295). En cambio, nunca definió una estrategia para que las escuelas norteamericanas en general se convirtieran en instituciones en favor de una democracia radical. Si bien, como dice Westbrook, no pretendía ni esperaba que los métodos de la Escuela Experimental fueran seguidos de manera estricta en otros lugares, sí albergaba la esperanza de que su escuela sirviera de fuente de inspiración para los educadores que pretendían transformar la educación pública, o para la formación de maestros e investigadores partidarios de la reforma de la educación. (Westbrook, 1993: 296).

Esto no ocurrió. Tal como señala Herbert Kliebard con claridad: “a pesar de su estatura intelectual, su fama internacional y los múltiples honores que se le rindieron, Dewey no tuvo suficientes discípulos para hacer sentir su impacto en el mundo de la práctica educativa” (Kliebard, 1986: 179).

Es más, el propio Dewey cambió su mirada respecto al papel de la escuela en la reconstrucción social y la democratización de la sociedad, sobre todo a partir de la finalización de la Primera Guerra Mundial. Dice Westbrook:

Dewey reconocía ahora más claramente que la escuela, al estar inextricablemente vinculada con las estructuras de poder vigentes, constituye uno de los principales instrumentos de reproducción de la sociedad de clases del capitalismo industrial, y que por consiguiente era muy difícil transformarlas en un agente de reforma democrática. Los esfuerzos por convertirlas en medio impulsor de una sociedad más democrática tropezaron con los intereses de los que querían conservar el orden social existente. (Westbrook, 1993: 297).

Hacia 1934 Dewey reconoce que la escuela participará en el cambio social democrático únicamente “si se alía con algún movimiento de las fuerzas sociales existentes” (Dewey, 1934:207).

Esto significa un cambio importante en su concepción de la escuela y su posibilidad de contribuir a la democratización de la sociedad y sus instituciones. Sin embargo, más allá de estas modificaciones, lo que constituye su principal legado es la mirada crítica sobre la escuela y la idea de que la educación cumple un papel fundamental en la transformación social. De hecho, su pensamiento filosófico-pedagógico influyó en pensadores que continuaron indagando la relación entre educación, democracia y cambiosocial, como Paulo Freire, que analizaremos a continuación.

### **3. Paulo Freire: educación, política y transformación social**

Paulo Freire vivió en otro tiempo y en un contexto socio-político muy diferente al de John Dewey. Su concepto de la democracia está relacionado con el marco conceptual e ideológico en el que es imprescindible que la educación contribuya a la concienciación de las masas como condición para el cambio social. Por eso, la educación va a tener para Freire un carácter esencialmente político.



En *La educación como práctica de la libertad*, Freire dice que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.” (Freire, 2009: 6) y, en *Pedagogía del Oprimido* sostiene que la educación es un proceso político de concienciación y liberación.

El punto de partida de su pensamiento pedagógico es que tanto el analfabetismo como la pobreza están directamente relacionados con las estructuras sociales opresivas y el ejercicio desigual del poder en la sociedad. Por este motivo, como Director del *Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social* en el Estado de Pernambuco, Brasil, Paulo Freire propuso campañas de alfabetización para adultos, que fueron diseñadas para transformar las estructuras sociales opresivas habilitando a los individuos para comprometerse en el análisis, el activismo político y la lectura del mundo para reformarlo.

Como las estructuras opresivas afectan a todos, propuso una nueva pedagogía a la que denominó *Pedagogía del Oprimido*,... “aquella que debe ser elaborada *con él* y no *para él*, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad.”(Freire, 2014:38).

En las primeras páginas de ese texto, Freire dice: “¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora?, ¿Quién sentirá mejor que ellos los efectos de la opresión?, ¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación?”(Freire, 2014:38).

El núcleo fundamental de esta pedagogía consiste en devolver la palabra a aquellos que han sido condenados al silencio: los campesinos, los indios y todos los que no conocen la escritura, es decir, los oprimidos.

No obstante, Freire tiene absoluta conciencia de los dilemas a los que se enfrenta esta pedagogía. En un pasaje conmovedor dice:

(Los oprimidos) ... “Sufren una dualidad que se instala en la ‘interioridad’ de su ser. Descubren que, al no ser libres, no llegan a ser auténticamente. Quieren ser más temen ser. Son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora. Su lucha se da entre ser ellos

mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor desde ‘dentro’ de sí. Entre desalinearse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores. Entre actuar o tener la ilusión de que actúan en la acción de los opresores. Entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear en su poder de transformar el mundo. Éste es el trágico dilema de los oprimidos. Dilema que su pedagogía debe enfrentar.” (Freire, 2014:42).

El párrafo no deja dudas respecto al papel fundamentalmente político de la educación como posibilidad de liberación. Pero, advierte Freire, “...la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo. Hombre que solo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos, que en última instancia es la liberación de todos.”(Freire, 2014:42).

De sus palabras se desprende que la concienciación implica la liberación de la conciencia, es decir, la superación de la conciencia mágica y el desarrollo de una conciencia crítica que puede fomentar las transformaciones sociales.

Por eso, unas páginas más adelante dice:

“La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.”(Freire, 2014:50).

#### **4. La alfabetización entendida como concienciación.**

En el marco de su concepción política de la educación, Paulo Freire le otorga una importancia suprema a la alfabetización, entendida como mucho más que enseñar a leer y a escribir, aunque también es eso.

La alfabetización de la que habla Freire está íntimamente vinculada a la pedagogía de la liberación y a su concepción radical de la tarea de educar. Por eso, el punto de partida de su propuesta alfabetizadora es la revisión del concepto mismo de alfabetización.



Dice Freire: “La concepción ingenua del analfabetismo lo encara como si fuera un ‘absoluto en sí’, o una ‘hierba dañina’ que necesita ser erradicada (de ahí la expresión corriente: ‘erradicación del analfabetismo’), o también la mira como si fuera una enfermedad que pasará de uno a otro, casi por contagio.”(Freire, 1970)<sup>1</sup>

Para la concepción tradicional, que Freire llama “ingenua”, el analfabetismo es una manifestación de la incapacidad, la apatía o el desinterés de los propios analfabetos. Para Freire, en cambio, “...es una explicitación fenoménico-refleja de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado”. (Freire, 1968). Es decir, el analfabetismo es el resultado de las mismas estructuras de esa sociedad injusta y alienante.

Por eso, tal como señala Julio Barreiro en el prólogo a *La educación como práctica de la libertad*, Freire piensa que:

“La alfabetización— al igual que toda tarea de educación— no puede ser concebida como un acto mecánico, mediante el cual el educador ‘deposita’ en los analfabetos palabras, sílabas y letras. Este depósito de palabras no tiene nada que ver con la educación liberadora (habría que decir con la educación a secas, porque es liberadora o no es educación), sino que envuelve otra concepción tan ingenua como la primera, o sea la de suponer que las palabras tienen un poder mágico. Se pretende convertir la palabra en una fórmula independiente de la experiencia del hombre que la dice, desprovista de toda relación con el mundo de ese hombre, con las cosas que nombra, con la acción que despliega.(Barreiro, 2015:14).

Desde una política educativa que entiende a la alfabetización como “educación bancaria”, tal como Freire la denomina en *Pedagogía del oprimido*, la alfabetización es simplemente un proceso cognitivo de decodificación de signos. La propuesta alfabetizadora de Freire va mucho más allá de eso. Sus palabras son contundentes: “Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu, porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.”(Freire 2015)

---

<sup>1</sup> Citado por Julio Barreiro en el prólogo a *La educación como práctica de la Libertad* de Paulo Freire.

Para la concepción bancaria de la educación, el sujeto de la educación es el educador, que conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una especie de “recipientes” en los que se “deposita” el saber. El único margen de acción posible para los estudiantes es el de archivar los conocimientos, convertidos en objetos del proceso, padeciendo pasivamente la acción del educador. (Freire, 2014: 72 y ss.).

El peligro que acecha en la aplicación de métodos tradicionales de alfabetización, enmarcados en una concepción bancaria de la educación, es que pueden ser domesticadores, alienados y alienantes. Responden a la misma política educativa que después se seguirá aplicando en los diferentes niveles del sistema educativo y generan pasividad. De este modo, a mayor pasividad, con mayor facilidad los oprimidos se adaptarán al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad.

Thomas Sanders, estudioso de la pedagogía de Freire, resume su idea de concienciación de la siguiente manera:

Significa ‘un despertar de la conciencia’, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente, el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno: ‘una praxis de la libertad’. Si bien el estímulo del proceso de concienciación deriva de un diálogo interpersonal, mediante el cual uno descubre el sentido de lo humano al establecer una comunión a través de encuentros con otros seres humanos, una de sus consecuencias casi inevitables es la participación política y la formación de grupos de interés y presión. ( Sanders, 1968)<sup>2</sup>

Por último, para Freire alfabetizar en este sentido implica tener fe en la gente, solidaridad con la gente. El educador debe estar comprometido con la acción cultural para la concienciación, lo cual no sólo significa comprometerse con una forma vigorosa de crítica ideológica sino también asumir una postura ética y sustantivamente democrática.

---

<sup>2</sup> Citado por Julio Barreiro en el prólogo a *La educación como práctica de la Libertad* de Paulo Freire.

## 5. A modo de conclusión:

La comparación de John Dewey y Paulo Freire no es fácil. Vivieron en lugares y tiempos diferentes, pertenecieron a distintos contextos sociales, políticos y económicos, y se diferenciaron tanto en sus enfoques teóricos como ideológicos. No obstante, se los puede considerar compañeros intelectuales en la indagación de cómo la educación puede aportar a la democracia y al cambio social porque ambos confiaron en la educación como promotora de la transformación.

Tal vez la diferencia más sustancial que podemos señalar en esta breve presentación de sus pensamientos radica en la importancia que cada uno le dio a la política y a los esquemas ideológicos, así como a los contextos sociales en los que se educa para la democracia y el cambio social.

Dewey reconocía un desfase entre la sociedad y las instituciones educativas, pero estaba convencido de que la escuela debía cumplir un papel importante en la producción del cambio social. Por eso propuso que la escuela fuera una comunidad en miniatura, una sociedad embrionaria, encargada de formar individuos libres, sensibles a la injusticia social y con los hábitos de inteligencia requeridos para la reforma de la sociedad.

Se lo ha acusado de minimizar las divisiones de poder dentro de la sociedad y sostener una restringida visión de la transformación social. Sin embargo, como señala Peter McLaren, su propuesta es consistente al vincular la noción de la inteligencia individual y social (cooperativa) con el discurso de la democracia y la libertad. (McLaren, 1989)

Si bien fue muy cauteloso, (ingenuo, para algunos), al ponderar los esquemas ideológicos y las poderosas fuerzas sociales, políticas y económicas que median en contra de la igualdad y la justicia, fue inquebrantable en su apoyo a la ideología de la democracia, y un referente para dignificar la política, la eficiencia humana y la lucha social. Por eso Dewey sigue ofreciendo mucho al educador crítico de la actualidad en relación a la educación y el cambio social. (McLaren, 1989: 237).

De hecho, su pensamiento filosófico-pedagógico influyó en los pensadores críticos que lo sucedieron, por ejemplo, Paulo Freire.

El pensamiento pedagógico Freire en relación al cambio social se enmarca en su idea de que sólo una educación liberada de todos sus rasgos alienantes puede ser promotora del cambio. Sostuvo que el proceso educativo es un proceso de concienciación y liberación. Propuso una pedagogía basada en prácticas innovadoras y relaciones diferentes entre la educación, la sociedad y la cultura, es decir, entre la educación y la política.

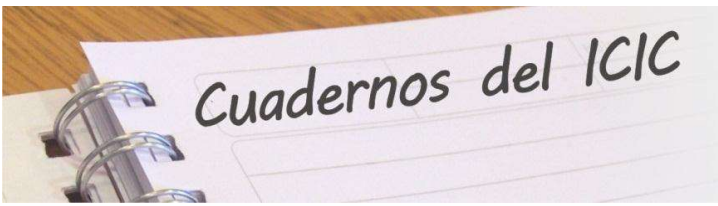
En su marco conceptual, la ponderación de los esquemas ideológicos y las fuerzas sociales, políticas y económicas en los que se desarrolla la educación es fundamental, porque la educación está inextricablemente unida a la política y allí radica su potencial para la formación política de las personas y la transformación de la sociedad.

Por eso, se puede afirmar que su propuesta nos interpela como educadores de un modo diferente: como hombres y mujeres somos ante todo seres políticos y formamos parte de una sociedad que requiere de nosotros una participación específica.

Freire lo plantea con toda claridad en un capítulo del libro “Política y Educación” denominado “Nadie nace hecho: experimentándonos en el mundo es como nos hacemos a nosotros mismos”, en el que hace una reconstrucción de su propia biografía y cómo se fue “haciendo” profesor y concluye diciendo:

“Una de las condiciones necesarias para convertirnos en intelectuales que no temen al cambio es la percepción y la aceptación de que no hay vida en la inmovilidad. De que no hay progreso en el estancamiento. De que si soy, de verdad, social y políticamente responsable, no puedo acomodarme a las estructuras injustas de la sociedad. No puedo traicionando la vida, bendecirlas.”(Freire, 1999: 98).

En este sentido tanto John Dewey como Paulo Freire son claros exponentes de intelectuales que no temieron al cambio, que fueron social y políticamente responsables y por eso nos dejaron un inmenso legado para seguir pensando, en

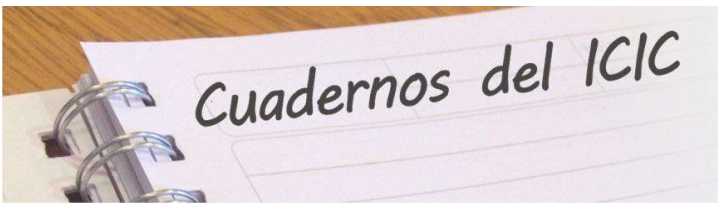


tiempos de imperiosa necesidad, en la educación, sus límites y potencialidades para la formación política y el cambio social.

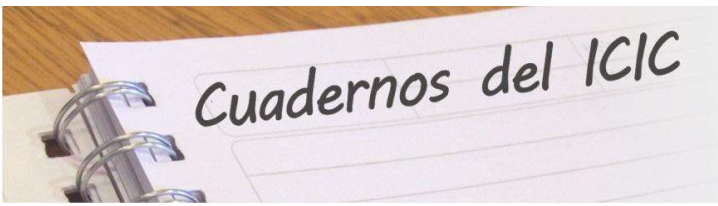
## 6. Bibliografía citada

- Barreiro, Julio (2015), Prólogo a La educación como práctica de la libertad, México: Siglo XXI Editores.
- Boydston, Jo Ann (ed), (2008), The collected works of John Dewey 1882-1953, Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press. The Collected Works are divided into three series: The Early Works, 1882–1898 (five volumes); The Middle Works, 1899–1924 (fifteen volumes); and The Later Works, 1925–1953 (seventeen volumes). Hereafter cited as EW (Early Works); MW (Middle Works); LW (Later Works).
- Dewey, John (1897), My pedagogic creed. (Artículo), [1959] Mi credo pedagógico, Buenos Aires: Losada.
- (1916), Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. [1995] Democracia y Educación, Madrid: Ediciones Morata.
- (1934) Can education share in social reconstruction? En Later works of John Dewey. Carbondale, Southern Illinois University Press, Vol. 9, págs. 205-209.
- (1961) El Hombre y sus problemas, Buenos Aires: Editorial Paidós. 2da. edición. (Selección).
- Freire, Paulo (1968) La alfabetización de adultos. Crítica de su visión ingenua, comprensión de su visión crítica, en Cristianismo y Sociedad. Suplemento ISAL: Montevideo
- (1970) Pedagogía do oprimido, [2014], Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI Editores, Bs. As., traducido por Jorge Mellado.
- (1999) Política y Educación, México: Siglo XXI Editores.
- (2015) La educación como práctica de la libertad, México: Siglo XXI Editores.
- Kliebard, Herbert M. (1986). The struggle for the American curriculum. 1893-1958. Boston: Routledge and Kegan Paul.





- Mac Laren, Peter (1989), *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México: Siglo XXI editores.
- Sanders, Thomas (1968), *The Paulo Freire Method*, Nueva York: American Universities Field Staff.
- Westbrook, Robert (1993) John Dewey, (1859-1952). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, nos 1-2, págs. 289-305.



Revista del Instituto de Cultura,  
Identidad y Comunicación

Universidad Nacional de la Patagonia Austral

