

Algunas alternativas pedagógicas actuales

Autora: Ms.C. Niurka Núñez
Instituto Cubano de Antropología

Educación Popular

No es hasta el desarrollo de las concepciones de la Educación Popular (EP), impulsadas por el brasileño Paulo Freire desde finales de los años 60 del pasado siglo, que puede hablarse de una verdadera revolución en la pedagogía, con la propuesta de una enseñanza dialógica, que transforma desde adentro a la propia educación.

Aunque surge fundamentalmente como movimiento social, con objetivos educativos, pero también políticos, dirigida a grupos populares –comunitarios, sindicales–, la EP promueve algunos principios fundamentales de gran valor para la ejecución de programas educativos dirigidos a la aprehensión de valores¹.

De hecho, Freire dejó bien claro que la EP, como teoría pedagógica y estrategia metodológica, no es privativa de los espacios alternativos a la educación oficial, ni de la educación de adultos, sino que se define por el método empleado, los sujetos participantes, los contenidos concretos que se abordan y las modalidades y formas de organización (Colectivo,2002:68).

La EP, más que un método, es una comprensión dialéctica de la educación. Enfocándola como dimensión de la práctica social, y colocando en el centro la noción de participación y coparticipación, se promueve una construcción colectiva del saber y de la acción en y desde el plano educativo, en la interacción de todos los actores, partiendo de los niveles de comprensión de los educandos de su realidad: como instancia de análisis principal, como punto de partida, aparece la comprensión de lo cotidiano, la incorporación de la propia vida de los educandos y del educador al proceso educativo que, de tal manera, tiene un carácter global, integral y permanente (Colectivo,2002:45, 60, 66-67, 72-73, 78-80, 110).

¹ Vale mencionar la conexión que en el ámbito latinoamericano han tenido estas concepciones con la educación cristiana en los marcos de la Teología de la Liberación (Reinoso,1981).

Entre los actores del proceso se resalta la importancia de la presencia de los padres, de la comunidad, de los movimientos populares en la escuela: la EP “se aproxima a esas fuerzas y aprende con ellas para poder enseñarles también [...] Es la que entiende la escuela como centro abierto a la comunidad y no como un espacio cerrado” (Colectivo,2002:82).

En estas prácticas se subvierte la relación tradicional educador – educando: el proceso educativo se asume no como transferencia, entrega o extensión (“invasión”), sino como diálogo –basado en la unión, la colaboración, la concertación–, como encuentro entre interlocutores, proceso de comunicación; en el cual el educador no está “al frente” o “sobre” los educandos, sino que se inserta en la transformación como sujeto con otros sujetos². La visión de los educandos como meros objetos niega su capacidad de ser sujeto de su propia transformación (Colectivo, 2002:17-20, 26-27, 43, 88-91).

Lo anterior no significa que se niegue el carácter directivo de la educación. El proceso tiene que ser conducido, pero sin manipular al educando (Colectivo, 2002: 66-69).

En tales marcos está claro que los educadores tienen que ser competentes desde el punto de vista científico y técnico –de ahí la importancia de una adecuada capacitación científica del docente–, pero también político y humano. Entre las cualidades que debe ostentar se resaltan humildad, amorosidad, valentía, tolerancia, competencia, decisión, seguridad, ética, justicia, tensión entre paciencia e impaciencia, alegría de vivir, parsimonia verbal, persistencia, imaginación, saber pensar acertadamente, conjugar autoridad con libertad, compromiso (Colectivo, 2002:103-106,117-118).

Freire marca el alcance y las limitaciones de la práctica educativa: rechaza el optimismo que hace a la educación todopoderosa y el pesimismo que le niega casi toda posibilidad de transformaciones: “es muy cierto que la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se da” [...] “Creo que la mejor afirmación para definir el alcance de la práctica educativa frente a los límites a que se somete es la siguiente: aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo” (Colectivo,2002:81,103).

² Lo cual no significa que se desconozca la experiencia y conocimientos del educador, ni que, por otro lado, se idealice el saber popular (p.25-26).

Al respecto se abunda en un manual del Instituto de Acción Cultural – fundado por Freire en 1971–: “...una auténtica experiencia pedagógica, con sus notas de producción de material didáctico por parte de los docentes y de difusión de ese material a escala nacional, puede producir un radio de influencia de proporciones considerables”. Y más aún: “...si bien es verdad que ninguna pedagogía, por sí sola, va a producir una transformación social, también es cierto que no se podrá aspirar a un porvenir radicalmente diferente sin la contribución y el trabajo previo y el posterior acompañamiento de las más avanzadas pedagogías” (IDAC, 1987:6).

La importancia de la educación se revela en el análisis de la relación identidad cultural (y de clase) y educación: “no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos” [...] “Las interdicciones a nuestra libertad son resultado mucho más de las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales, históricas, ideológicas que de las estructuras hereditarias. No podemos tener dudas sobre el poder de la herencia cultural, sobre cómo nos conforma y nos obstaculiza para ser. Pero el hecho de ser programados, condicionados y conscientes del condicionamiento y no determinados, es lo que hace posible superar la fuerza de las herencias culturales. La transformación del mundo material, a la que se agregue simultáneamente un esfuerzo crítico educativo, es el camino para la superación, jamás mecánica, de esta herencia” (Colectivo, 2002:109)

Entre otros elementos incluidos en esta propuesta vale mencionar: el carácter político-ideológico, la “politicidad” de la educación (Colectivo,2002:10-11, 30, 56, 64, 71-83, etc.); la lucha contra las desigualdades, la discriminación y los prejuicios de raza, de clase, de sexo (pp.72,80-82); la tolerancia³ (pp.12, 59-60, 68, 83, 92, etc.); la combinación trabajo – estudio (p.44); la importancia de la evaluación –de manera permanente– de las experiencias y de los intercambios de experiencias (pp.46-47).

Los propios educadores populares latinoamericanos señalan que las experiencias acometidas en este campo, no obstante su efecto ejemplarizante,

³ no connivencia con lo intolerable, sino convivencia con lo diferente, respeto, mutuo aprendizaje (Colectivo, 2002:105).

difícilmente superan su propio radio de acción: mientras la sociedad en su conjunto continúe centralizada, jerarquizada, estas tentativas serán bloqueadas por los que controlan el sistema educativo oficial (p.93).

Es así que la escuela latinoamericana –respondiendo a la sociedad que la engendra, empeñada en garantizar su reproducción a través del aparato escolar, de lo que se desgaja que la escuela –y la pedagogía– es un problema político–, como institución es un mundo aparte, separado de la vida; un mundo de ritos inmutables, de silencio e inmovilidad, donde se aprende la sumisión, el totalitarismo, la domesticación; un mundo dominado por adultos extraños; donde los papeles de cada uno están previamente determinados: el alumno calla, escucha, obedece, es juzgado; el profesor habla, sabe, ordena, decide, juzga, castiga; un mundo uniforme, de comunicación artificial y de sanciones, cuyo recorrido está lleno de obstáculos; donde los conocimientos se dan atomizados, compartimentados, rígidamente jerarquizados (IDAC,1987).

La escuela reproduce las desigualdades socioculturales: no toma en cuenta las diferencias de condiciones materiales de existencia (lugar de residencia, vecindario, condiciones de vivienda, tiempo de los padres para ocuparse del niño), de cultura (experiencias actitudes, valores, hábitos de lenguaje, que provienen de la familia y el medio social), de adquisiciones extraescolares. Se explica el fracaso por deficiencias inherentes a toda una clase social, olvidando lo esencial: la escuela impone una sola cultura, en detrimento de las demás, y favorece a los niños que pertenecen a esa cultura (IDAC, 1987:58-64, 74-77).

En la escuela no se adquieren solamente saberes y conocimientos, se aprenden también valores y normas de conducta. Están los proclamados oficialmente (el orden, la puntualidad, la limpieza, el respeto, el compañerismo); pero también hay una lección oculta: el aprendizaje de la dependencia y la sumisión, de la competencia, el individualismo, la desconfianza, el sentimiento de inferioridad (por la sobrevaloración del éxito intelectual), del miedo al conflicto... En resumen, se atrofian la imaginación y la creatividad, se divide y aísla a las personas (IDAC, 1987:65-72).

De lo anterior se desprende la necesidad de reinventar la práctica escolar, sobre la base de la declaración de las necesidades propias de los niños (o de los participantes en cualquier proceso de formación); de fomentar una

pedagogía más creativa, participativa y democrática; de introducir cambios en lo esencial: el conocimiento no como transmisión del profesor que sabe, a los alumnos que son ignorantes –un conocimiento que poco o nada tiene que ver con la vida, con la experiencia, las necesidades e intereses de los educandos– sino como el resultado de investigaciones y experiencias vividas y analizadas (pp.87-88).

Salvando las distancias, creemos que algo de tal reinención es necesario también en nuestro sistema de educación. Y para ello, a diferencia de lo que pueda suceder en Latinoamérica, contamos con la voluntad política empeñada en el perfeccionamiento constante de la enseñanza, por un lado, y con una tradición ya asentada en la promoción de la EP, en particular en el ámbito del trabajo comunitario, por otro. En este sentido se destacan de manera especial el Colectivo de Investigación Educativa "Graciela Bustillos", de la Asociación de Pedagogos de Cuba, el Centro Memorial "Martin Luther King Jr." y el Centro de Información y Estudio sobre Relaciones Interamericanas; todos con múltiples experiencias en la capacitación y gestión de proyectos de transformación.

Animación Sociocultural

Las concepciones de la Animación Sociocultural (AS), que brindan nociones metodológicas, conceptos y criterios para la programación de actividades y proyectos culturales participativos, son también susceptibles de ser aprovechadas en experiencias aplicadas a procesos educativos. De hecho, la escuela aparece entre las organizaciones e instituciones que se mencionan en la literatura metodológica sobre AS⁴ (Ander-Egg, 1988:19-20).

La AS parte de tomar como conceptos clave los de cultura y desarrollo social, definiéndose como un proceso dirigido a la organización de los individuos para realizar proyectos e iniciativas desde la cultura para el desarrollo social (Cembranos, 1989:13).

Así, promueve la construcción individual y colectiva de nuevas relaciones sociales y nuevos patrones culturales, amén de todas las formas de creación

⁴ En Centro, 1987, se promueve la aplicación de los presupuestos de la animación sociocultural en el desarrollo de actividades educativas en organizaciones sindicales.

artísticas, profesionales o no. Se pretende que cada individuo sea capaz de informarse, situarse históricamente como parte de un proceso, tomar posición frente a la realidad y hacerse responsable de su propio destino, movilizarse, organizarse, acceder a la cultura y participar activamente como agente de transformación y protagonista de la historia. Así, desde el punto de vista de los contenidos, la animación sociocultural es siempre una práctica educativa, para una mayor comprensión de la realidad cotidiana (Ander-Egg, 1988:1-9).

En el centro de esta concepción y de su práctica se encuentra la idea de la participación, lo que exige fomentar la capacidad de analizar la situación individual y colectiva dentro de una realidad más amplia, interpretada críticamente y desde un sentimiento de responsabilidad en su configuración; la capacidad de organizarse para programar acciones personales y colectivas insertas en un proceso de cambio; y la realización de acciones para transformar las condiciones de vida y participar en el nacimiento de relaciones sociales y humanas alternativas (Ander-Egg,1988:36-37).

Entre los elementos o fases más relevantes de la metodología de intervención que propone la AS se mencionan el conocimiento y análisis de la realidad actual, del punto de llegada que consensuadamente se representa como aspiración y, en consecuencia, la elaboración de la estrategia del cambio y las fases de su consecución.

El análisis de la realidad para su transformación consta de una serie de momentos: la descripción de la situación actual; de las percepciones acerca de la misma; su interpretación; la formulación de alternativas posibles y objetivos concretos; la planificación y ejecución de las actividades propuestas para el cambio, y la evaluación cíclica de los resultados que se van obteniendo.

Concretamente la planificación, que debe tomar en cuenta la disponibilidad de recursos humanos, materiales y de tiempo, se desgaja de la respuesta a las siguientes preguntas: 1-¿Qué? 2-¿Por qué? 3-¿A quién? 4-¿Para qué? 5-¿Cómo? 6-¿Cuándo? 7-¿Dónde? 8-¿Con quién? 9-¿Con qué?

Vale destacar que los recursos no se definen solamente en términos materiales: el mejor recurso está en la iniciativa, capacidad, voluntad y decisión

de los colectivos involucrados en los procesos de animación sociocultural (Colectivo, 2004:63-68).

Las experiencias de AS que conocemos en nuestro país se desarrollan en el ámbito comunitario, emprendidas por las distintas instancias y asociaciones que están vinculadas al Ministerio de Cultura, ya sean Casas de Cultura, promotores culturales pertenecientes a la UNEAC, el Centro para la Superación de la Cultura u otros.

Educación para la Paz y los Derechos Humanos⁵

Aunque muchos de los principios de la Educación para la Paz y los Derechos Humanos (EPDH) se remiten a la época del Renacimiento, es durante el siglo XX que esta corriente sociopedagógica se consolida, con una proyección definida, y toma su denominación.

La EPDH, en los marcos de la Educación en Valores, se centra en la búsqueda, a través de la educación, de un camino hacia la armonía y la justicia sociales, entendiendo la paz no solo como ausencia de guerra, y la justicia en su dirección social, como el respeto a los derechos de los pueblos, a partir del innegable vínculo existente entre la paz y el ejercicio de los derechos humanos.

Se trata, en un nivel más concreto, de potenciar el rol de la educación en la formación de individuos capaces de disminuir al máximo el uso de la violencia en sus diferentes manifestaciones ante la solución de conflictos de toda índole –entre las personas, en la familia, la escuela, la ciudad...–, y de comprometerse, en última instancia, en la lucha por un mundo mejor.

Para ello se precisa fomentar una cultura de solidaridad entre los seres humanos, de respeto a la diferencia, de la tolerancia, de la negociación, de la concertación, del diálogo.

Claro que la EPDH no se entiende de manera idéntica en todas partes⁶. Pero precisamente por ello aparecen entre sus postulados la defensa de la diversidad sociopolítica y cultural y el respeto a las respectivas identidades, así

⁵ La información acerca de esta corriente fue tomada de: Viciado, Consuelo y Esteban Muro (2004).

⁶ Baste mencionar la interpretación del derecho a la libertad identificado con la propiedad privada y el libre mercado, o la colocación de los derechos individuales por encima de los colectivos.

como la necesidad del conocimiento mutuo de diversos contextos socioculturales y sistemas políticos.

Las diferentes corrientes en esta esfera comparten, además, sistema categorial, contenidos y métodos comunes, centrados en la capacitación de educadores y el análisis de los problemas que afectan la paz y los derechos humanos: desigualdad, pobreza, discriminaciones de todo tipo, etc.

También es generalizada la crítica al autoritarismo de la escuela tradicional, con la asunción de modelos didácticos que propicien la participación, la comunicación, el diálogo, el vínculo teoría – práctica, el rescate del saber popular, el enfoque personológico. No se trata de borrar el papel dirigente del maestro, sino de hacer más dialógica la relación educador – educando.

Aunque algunos consideran que esta debe ser una asignatura curricular más, la mayoría estima que debe ser un eje transversal que atraviese las distintas disciplinas docentes y la educación no formal.

La EPDH no solo es misión de los maestros –“no existen los “profesionales” en esta esfera–, pero está claro el papel que a ellos corresponde desempeñar en el alcance desde edades tempranas de los objetivos propuestos. Un individuo educado en los principios de la EPDH, que se respete a sí mismo y a los demás y, en correspondencia, defienda los derechos propios y ajenos, podrá tributar a la transformación personal y social, y será capaz de influir, de alguna manera, en contextos sociales diversos: desde la familia hasta el plano mundial.

Son archiconocidas las posiciones de Cuba a favor de la paz desde 1959. En cuanto al movimiento de educadores por la paz y los derechos humanos, se estructura como tal a mediados de los años 90, cuando las deformaciones acaecidas como consecuencia de la crisis del “período especial” trajeron consigo un incremento en las manifestaciones de violencia a distintos niveles. Es entonces, en 1996, que se crea EDUPAZ, como Comisión de Educación del Movimiento por la Paz y la Soberanía de los Pueblos.

De acuerdo con nuestras tradiciones –las cuales encuentran una fuente inagotable en José Martí y sus reflexiones acerca de derechos, paz y educación–, y sobre la base de nuestro proyecto social socialista, en Cuba esta

concepción íntegra en un todo indivisible derechos civiles, políticos, económicos, culturales y de solidaridad, a la vez que vincula estrechamente los derechos y los deberes.

Se concibe la EPDH como proceso social que prepara al individuo para la vida, en armonía consigo mismo y con los que le rodean, y que le permite alcanzar el compromiso de contribuir con su actividad en la práctica social a la paz en su nación y en el mundo. Es un proceso interactivo, reflexivo y crítico que permite interiorizar valores orientados a salvaguardar la dignidad plena de hombres y mujeres de cualquier edad, raza y cultura.

Dicho proceso debe ser parte de la educación íntegramente concebida, tanto en su expresión formal como informal. Asimismo, deben ser considerados educadores por la paz y los derechos humanos todos los que de alguna manera contribuyan a los objetivos propuestos: madres y padres, docentes, personal de la Salud, escritores y artistas, promotores culturales, comunicadores sociales, dirigentes de organizaciones sociales, estatales, políticas y de masas... Se resaltan de manera particular la escuela y el entorno comunitario como escenarios de la labor de EPDH.

Las acciones educativas a desarrollar se estructuran en cuatro dimensiones:

- individual: paz consigo mismo y defensa de los derechos propios, a partir del logro de la autorrealización personal y una elevada autoestima, del cuidado de la vida y la salud, el desarrollo de sus potencialidades intelectuales y profesionales y de su riqueza espiritual,

- interpersonal o social: respeto a los demás, y a sus derechos, en la familia, la escuela, los centros laborales, lugares públicos, sobre la base de la solidaridad, el respeto a las diferencias, la tolerancia,

- nacional: comprensión reflexiva y crítica de la situación del país, su historia, logros y dificultades, en aras de mantener una actitud de verdadera participación social para contribuir al bienestar común, la defensa de la identidad cultural y de la unidad y la soberanía nacional,

- internacional: Comprensión reflexiva y crítica de los problemas del mundo contemporáneo y de las relaciones de Cuba con el mismo, como base de la movilización para la lucha por un mundo mejor.

Educación para la vida⁷

El hombre no está preparado innata e instintivamente para la vida, por lo que debe aprender a vivir.

Tal es el postulado básico de la Educación para la vida (EV), proyecto pedagógico alternativo emprendido por el Dr. Gustavo Torroella González, recientemente desaparecido, y otros seguidores, desde el Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, y que remite sus principales antecedentes a la antigüedad: ya entre los filósofos griegos, en el cristianismo, en el budismo, aparecen el ser humano y el despliegue de sus potencialidades, el autoconocimiento y la autorregulación como centro de la educación.

El automejoramiento o superación personal y la autorregulación o autonomía personal –es decir, la dirección consciente y voluntaria de sí mismo y la capacidad de ser independiente y valerse por cuenta propia– es una tendencia y capacidad que se desarrolla progresivamente a través de la vida, y que requiere como base y contenido la existencia de un proyecto de vida. En su realización se expresa la influencia de factores individuales, macro y microsociales (familia, escuela, trabajo, organizaciones, etc) y ambientales; y puede potenciarse a través de diversas estrategias, entre las cuales aparece la capacitación, la asimilación del mundo espiritual o micromundo de las grandes personalidades y de sus obras, y la convivencia en un medio de abundantes valores culturales.

Desde esta concepción antropocéntrica, la EV promueve la humanización de la enseñanza: como materia más importante la propia vida humana, como riqueza mayor las potencialidades humanas y como tarea priorizada la plena realización de esas potencialidades.

Para ello, la EV contrapone a la tradicional pedagogía del *saber* –centrada en la acumulación de conocimientos– una pedagogía del *ser*, volcada al desarrollo integral y armónico del ser humano, a través de un sistema de aprendizaje peculiar, una “Didáctica de la vida” que incluye:

⁷ Tomado del artículo Automejoramiento o superación personal (CD ROM Curso de Promoción Tutorial) y de las notas de una conferencia impartida por el Dr. Gustavo Torroella en el Centro Juan Marinello, 2005.

- aprender a conocer (a sí mismo –independencia, autonomía y dirección de sí mismo, desarrollo de la autoestima⁸, mejoramiento y autosuperación personal, autocuidado de la salud– y a los demás)

- aprender a actuar (tomar decisiones y ejecutarlas, enfrentar y solucionar los problemas de la vida)

- aprender una jerarquía u orientación de valores (diferenciar el bien y el mal y tener un sentido de la vida)

- aprender a convivir y comunicarse (el arte de las relaciones humanas o de la convivencia amable, cooperativa y feliz).

- aprender a estudiar⁹ y a trabajar con eficiencia

En resumen: aprender a *ser*.

Todo ello permite la conformación de un proyecto y planes de vida, estructurados en torno a dos bloques: el de la personalidad (aprender a vivir consigo mismo) y el de la convivencia (aprender a vivir con los demás).

Las experiencias concretas desarrolladas por este proyecto –en todos los niveles de enseñanza, incluso en Cátedras del Adulto Mayor– han partido de un diagnóstico inicial; una etapa experimental de aplicación de sus propuestas, que pasa por la preparación de los docentes implicados; y un diagnóstico final. Los resultados obtenidos apuntan a:

- la necesidad de cambiar la mentalidad de los maestros, enmarcada en la educación tradicional; pero interesada, por otro lado, en las propuestas del proyecto. Ello pasa necesariamente por un cambio de mentalidad y de actitudes de las autoridades correspondientes.

- la necesidad de cambiar los programas actuales, injertando el currículo vital en cada asignatura del currículo oficial, desde un enfoque transdisciplinar. Ello no significa desechar las materias tradicionales, sino centrar la educación en el individuo y no en el saber. Así, se propone, por ejemplo, comenzar la asignatura de Historia por la historia de *mi* familia, *mi* barrio y de ahí

⁸ Se propone la siguiente *escalera de la autoestima*: autoconocimiento, autoconcepto, autoevaluación, autoaceptación, autorrespeto, autoestima.

⁹ Concretamente sobre este tema ver Torroella, 1984. También el artículo Inventario de hábitos y métodos de estudio (CD ROM Curso de Promoción Tutorial). Sus planteamientos sustentan además los materiales del curso Aprender a aprender (Colectivo de autores, 2001).

paulatinamente –la provincia, la nación, la región– ensanchar los horizontes hacia lo universal.

Vale subrayar que también para la EV la participación real de los implicados en el proceso constituye una premisa clave, y su motivación se deriva desde la toma de conciencia de sí mismo.

A MODO DE RESUMEN

La sistematización de las anteriores propuestas permite marcar, siguiendo a Mario Rodríguez-Mena (2002) que las transformaciones promovidas atañen a:

- la educación, como proceso mediador de los aprendizajes (de medio para reproducir la sociedad, mecanismo cultural para asimilar al aprendiz, instrumento que promueve la uniformidad, a instrumento para el cambio social; para asimilar la cultura; facilitador de la diversidad; de proveedora de experiencias monoculturales, a proveedora de experiencias multiculturales);

- la escuela, como escenario de aprendizaje (de espacio de reproducción, de normativas, de competencia, centrado en el maestro, a espacio de creación, de participación, de cooperación, centrado en las relaciones entre los actores que intervienen en el proceso);

- la pedagogía (de estabilizadora a problematizadora; de una didáctica para el aprendizaje, a una desde el aprendizaje; del empleo de estrategias homogéneas, a la utilización de estrategias heterogéneas como reconocimiento de las diferencias; de la evaluación de productos, al monitoreo de los procesos; del programa cerrado regido por la “ingeniería curricular”, al abierto, regido por los valores humanos);

- la comprensión del aprendizaje (de una definición unitaria, a la aceptación de la idea de la existencia de múltiples aprendizajes y la visualización de la transformación constructiva de la persona que aprende);

- el papel del maestro (de transmisor, inquisidor, observador externo, a consejero y tutor, promotor de la indagación, participante);

- el papel del estudiante (de receptor de información, a productor y evaluador del conocimiento; de esclavo del poder del conocimiento, a dueño del poder que significa conocer; de aspirar a la competencia como fin, a emplearla como

medio para aprender más; de persona sometida al control externo, a persona autorregulada).

Sirva esta enumeración de guía para la acción en la consecución de una transformación verdaderamente efectiva de la práctica educacional, en aras de alcanzar la formación de un ser humano más pleno.

BIBLIOGRAFÍA MÍNIMA

Ander-Egg, Ezequiel (1988): Metodología y práctica de la Animación Sociocultural. República Dominicana.

Asociación de Investigación y Especialización sobre Temas Iberoamericanos, AIETI (1984): Cultura, pensamiento y educación en la identidad y la conciencia iberoamericana. Informe preliminar. 2 tomos. s/e. Madrid.

C. I. E. (Colectivo de Investigación Educativa "Graciela Bustillos") (s.a.-a): Investigación Acción Participativa. Selección de Lecturas, Asociación de Pedagogos de Cuba, La Habana.

_____ (s.a.-b): Metodología de la Educación Popular. Selección de Lecturas, Asociación de Pedagogos de Cuba, La Habana.

_____ (s.a.-c): Sistematización. Selección de Lecturas, APC, La Habana.

Cembranos, F., D. Montesinos y M. Bustelo (1989): La Animación Sociocultural: una propuesta metodológica. Ed. Popular, Madrid.

Centro de Estudios Sociales (1987): Cómo planificar actividades educativas. Módulo de Metodología. Taller de Capacitadores Sindicales. 1er nivel. s/l.

Colectivo de autores (2002): Paulo Freire entre nosotros. Colectivo de Investigación Educativa C.I.E. "Graciela Bustillos", Asociación de Pedagogos de Cuba. La Habana.

_____ (2004): La prevención comunitaria: realidades y desafíos (inédito). La Habana.

Comboni, Sonia (1996): La educación intercultural bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI. En: La educación y el cambio social, Revista Nueva Sociedad, no.146, Editorial Texto, Caracas. pp.122-135.

Hernández, Isabel y Osvaldo Cipolloni (1985): El educador popular y la vida cotidiana. Dos experiencias entre comuneros mapuche. CEAAL, Buenos Aires.

_____ y otros (1985): Saber popular y educación en América Latina. Ediciones Búsqueda, CEAAL, Buenos Aires.

Instituto de Acción Cultural IDAC (1987): ¡Cuidado escuela! Desigualdad, domesticación y algunas salidas. Tarea. Perú.

- Interculturalidad, Sociedad Multicultural y educación intercultural: ponencias (2002). Castellanos, CEAAL y Asociación Alemana para la Educación de Adultos, México, D.F.
- Jara, Oscar (s.a.): Los desafíos de la educación popular. Educación popular: un concepto en búsqueda de definición práctica. En: C.I.E., s.a.-b, pp.5-26.
- Mejía, Marco Raúl (1998): Reconstruyendo la transformación social: movimientos sociales y educación popular. CEBIAE, La Paz.
- Pieck Gochicoa, Enrique, coord. (2001): Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social. Universidad Iberoamericana. México, D.F.
- Reinoso, Luis F. (1981): Realidad latinoamericana y alternativa pedagógica CELADEC (3) Lima.
- Rodrigues Brandão, Carlos (1985a): Estructura social de reproducción del saber popular. En Hernández, I. y otros, pp.67-102.
- _____ (1985b): Qué es el método Paulo Freire. Editora Brasiliense (en portugués).
- Rodríguez-Mena, Mario (2002): ¿Se aprende en las escuelas? Retando a la educación. En: Revista Temas, no.31, La Habana. pp.18-26.
- Torroella, Gustavo (s.a.): Automejoramiento o superación personal (CD ROM Curso de Promoción Tutorial).
- _____ (1984): Cómo estudiar con eficiencia. Editorial Ciencias Sociales, La Habana.
- _____ (s.a.): Inventario de hábitos y métodos de estudio (CD ROM Curso de Promoción Tutorial).
- Viciado, Consuelo y Esteban Muro (2004): La Educación para la Paz y los Derechos Humanos en el marco de la Educación Comparada: pasado y presente. El caso cubano. Ponencia al XII Congreso Mundial de Educación Comparada. La Habana.