Historia y utopía: ¿cómo articular estos conceptos en un proceso de investigación?

Idoia Fernández y Maite Arandia.
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Nos gustaría empezar señalando que la lectura de Freire es para nosotras una fuente infinita de conocimiento y de reflexión, un lugar donde vamos produciendo sentido, a medida que la experiencia del mundo va creciendo en nuestro interior. Sin embargo, leemos a Freire no para gozar intelectualmente sino para buscar referentes que nos ayuden a sumergirnos en el mundo de la práctica con una dirección concreta y con herramientas de discernimiento, para que nos permita encontrar las maneras de contribuir a la transformación social. Hoy queremos hablar de los contextos prácticos, de cómo hemos enfrentado la tarea de diseñar y llevar a cabo una investigación educativa que pretende ser crítica y que, por eso mismo, ha recurrido a Paulo Freire para hacerse real. Estamos hablando, por decirlo con otras palabras, de cómo hemos re-creado el pensamiento de este autor en la práctica de la investigación.

Para ello analizaremos brevemente el contexto en el que surge y se desarrolla esta investigación, para posteriormente entrar en los conceptos de Freire que fueron adquiriendo especial significación en el proceso y, finalmente, asomarnos al diseño metodológico que se ha seguido[1].

El contexto: el movimiento de ikastolas y su Plan marco de Formación

La génesis de este proceso parte de una demanda, por parte del movimiento de ikastolas a la Universidad del País Vasco, para realizar un Plan Marco de Formación de agentes educativos. Esta demanda tenía su precedente en un diagnóstico de necesidades de formación que se había realizado en el año 2000, con la participación de más de doscientas personas (madres/padres, trabajador@s, profesorado, alumnado y equipos directivos) de cinco centros, en los que se realizaron distintos grupos de discusión por colectivos, y donde cada grupo de discusión trabajó alrededor de ocho horas en torno al tema de las necesidades formativas. Luego existía previamente una relación estrecha con el equipo de la universidad y un conocimiento del marco teórico con el que trabajábamos.

[1] Queremos hacer una breve aclaración respecto a la estructura de esta comunicación. Aunque para exponer este tema vamos a optar por hablar del contexto, seguidamente de las ideas teóricas y finalmente del diseño metodológico, queremos dejar claro que de ninguna manera se ha procedido así en el proceso. Nuestro acercamiento partió del conocimiento profundo de la realidad en la que íbamos a trabajar, del contraste grupal sobre qué queríamos construir y de la maduración

Antes de seguir adelante cabe hacer una pequeña reflexión sobre el movimiento de ikastolas. Ikastola es una escuela vasca que utiliza el euskara como lengua prioritaria en la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de la lengua hablada más antigua de Europa pero, sin embargo, debido a la constante presión, negación y persecución de los estados español y francés ha ido paulatinamente perdiendo espacios de prestigio y número de hablantes. Un momento histórico especialmente preocupante, no el único, fue el franquismo. En esta época la persecución de la lengua y la ofensiva institucional a favor del español fue de tal envergadura que, junto con otros condicionantes socio-históricos en los que no entraremos, favoreció el surgimiento de un movimiento social y popular a favor de la recuperación de la lengua en el que las escuelas vascas eran una pieza fundamental.

Se trata de un modelo de escuela surgido de un movimiento popular, autogestionario, que partiendo de una situación muy precaria fue capaz de organizar sus escuelas de enseñanza en lengua vasca, produciendo su propio modelo pedagógico, sus materiales escolares, sus mecanismos de formación del profesorado, etc. Sus señas de identidad fueron la enseñanza en euskara y la construcción de una escuela alternativa, diferente a las que había en el país. El escultor Jorge Oteiza lo resumía así: *Nuestras andereños*[2] *y nuestros padres de familia deben pensar que lo que nuestro país se propone con la creación de las ikastolas es crear niños nuevos, no una producción de niños de granja.*

La evolución del proyecto de la ikastolas discurre de manera diferente en los distintos territorios del País Vasco debido a que debe ir dando respuesta a las exigencias legislativas de dos administraciones estatales (la española y la francesa, debido a que el País Vasco no es una nación soberana) y otras dos autonómicas (Nafarroa y la Comunidad Autónoma Vasca), dependientes del Estado Español. A grandes rasgos podríamos afirmar que en los territorios de Euskal Herria en los que la presión de las administraciones es más fuerte, el sustrato popular y de base se mantiene más vivo, como consecuencia directa de la dinámica de supervivencia del proyecto a la que se ven sometidos (si no se lucha por él sencillamente desaparece). Por el contrario, en la Comunidad Autónoma Vasca, donde se condensa el mayor grueso de los centros, el nivel de "normalización social, financiera y política" del proyecto es mayor y la pérdida de su identidad popular es más patente.

Alguien puede pensar que este examen tan exhaustivo de lo que es el movimiento de ikastolas está de sobra, pero nosotras pensamos que no es así puesto que permite situarnos

---

posterior de una metodología que ha ido subiendo y bajando incesantemente de la práctica a la teoría. Por tanto, no ha sido un proceso lineal sino salpicado de constantes bucles teórico-prácticos.

[2] Andereño significa profesora.

ante la complejidad y las diferencias que nos encontramos dentro del movimiento de ikastolas, paradójicamente, único.

Comenzamos el trabajo de diseño constituyendo un equipo mixto de investigación en el que participamos dos docentes de la universidad, responsables de formación pertenecientes a cada uno de los territorios de Euskal Herria y directores de dos ikastolas (un total de ocho personas). Este equipo trabajó siempre bajo los principios de escucha activa, horizontalidad, corresponsabilidad, argumentación, tal y como venimos trabajando con ellos en otros contextos de formación[3]

El equipo de facilitación de la universidad mantuvo como punto de partida dos hipótesis, relacionadas con el "ser" y el "estar siendo" de estos centros hoy en día. Fueron las siguientes:

a) Todas las personas del equipo compartíamos una experiencia práctica, un conocimiento práctico sobre la formación y educación, construído a lo largo de su trabajo en el movimiento de ikastolas, así como una total identificación con el movimiento, su identidad y su historia.

b) En el movimiento de ikastolas hay una etapa histórica donde el trabajo educativo que se realizaba, con éxito, estaba orientado hacia la transformación pero, por causas distintas, (normalización, institucionalización, neoliberalismo…), va perdiendo ese horizonte, a su vez, elemento identitario, sin tener conciencia de ello[4].

En coherencia con lo anterior, crear condiciones para que las personas, analizando su evolución histórica, puedan tomar conciencia de esta pérdida de identidad e interpretarla en claves social, política y educativa. Este ejercicio nos podía permitir una re-lectura del presente y una proyección razonada y argumentada para el futuro. Esta era la idea que resumía el enigma de esta investigación, en la que las reflexiones de Freire sobre utopía, sueño e historia se convirtieron en importantes líneas de avance para la concreción del diseño, la elaboración de sus principales herramientas de recogida de información y para proyectar el modo de encarar el proceso de análisis.

---

[3] Uno de ellos es el proceso que se viene realizando desde el año 2000 con cuatro ikastolas dirigido a la construcción deComunidades educativas dialógicas, esto es, a la consolidación de una cultura educativa asentada en el diálogo y en la instalación de un funcionamiento interno democrático y realmente comunicativo. Para llevar adelante este proceso de cambio cultural se constituyeron equipos de facilitación en cada uno de los centros quiénes asumieron la responsabilidad de impulsar un proceso reflexivo profundo en sus realidades.

[4] Cabe introducir un matiz en esta hipótesis para evitar el riesgo de ser malinterpretada. Somos conscientes de que en las prácticas de las ikastolas hay tanto elementos de transformación como de reproducción; pero, sin embargo, la institucionalización y, de manera sensible, las nuevas ideologías de la calidad, la competencia y competitividad, la presión de la situación política vasca (las ikastolas son canteras de terroristas, según la derecha española) y, en definitiva, el neoliberalismo han jugado un papel decisivo en el arrinconamiento de su intención de ser una escuela alternativa.

Izan zirelako gara eta garelako izango dira[5]

El sueño y la utopía son dos ríos subterráneos en el pensamiento de Freire. Fluyen y alimentan ideas como transformación, cambio, esperanza, sin las que Freire no sería él. Hay muchas referencias a estas ideas, salpicadas en libros, artículos, diálogos. Muy brevemente diríamos que la Pedagogía que defiende Freire es, en sí misma, una Pedagogía utópica y, por ser así, utópica, está llena de esperanza[6], pues ser utópico/utópica no es ser sólo idealista o poco práctico, sino más bien acometer la denuncia y anunciación[7] como compromiso histórico. La denuncia exige una comprensión científica de la situación deshumanizadora, así como la anunciación de su transformación requiere una teoría de acción transformadora.

La relación entre utopía y realidad la vemos en Freire a través de su alusión al sentido del *sueño* y de *soñar* en educación. Así, entiende que soñar no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo hombres y mujeres. Forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir… El sueño es un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza (Freire,1993: 87).

No hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres. La utopía implica esa denuncia y ese anuncio, pero no permite que se agote la tensión entre ambos en torno a la producción del futuro antes anunciado y ahora un nuevo presente. La nueva experiencia de sueño se instaura en la misma medida en que la historia no se inmoviliza, no *muere.* Por el contrario, continúa.

La comprensión de la historia como *posibilidad y no determinismo* no podríamos entenderla sin esta referencia al sueño (Ibid,1993: 87).

Leyendo párrafos como éstos fuimos reafirmando la idea de utilizar el "sueño" dentro del proceso metodológico. Conocíamos experiencias pedagógicas que así lo hacían y sabíamos de la potencia que tenía "soñar" para crear condiciones de producción de conocimiento grupal[8]. Permitir a un claustro, a una comunidad, a cualquier grupo de personas, amarradas a los condicionantes diarios y a la acción sin distancia, a imaginar, soñar en

---

[5] "Porque fueron somos porque somos serán"

[6] Sin anunciación no hay esperanza. Pero la esperanza, desde una visión utópica, no quiere decir cruzarse de brazos y esperar. La espera sólo es posible cuando, llenos de esperanza, procuramos alcanzar el futuro anunciado que nace en el marco de la denuncia por medio de la *acción reflexiva* (La naturaleza política de la educación 1990: 78).

[7] La educación utópica encarna la unidad dramática entre denuncia y anunciación que conlleva arriesgarse a vivir el futuro como superación creativa del presente (Freire,1990: 78).

[8] En el mundo educativo se está extendiendo una experiencia que utiliza el sueño como herramienta para que toda la comunidad educativa imagine una escuela distinta: es la experiencia de comunidades de aprendizaje. El proceso de cambio en el que se involucran todos los agentes les conduce a determinar acciones que hagan realidad ese sueño colectivo.

conjunto nos resultaba atractivo y evocador. Pero pensábamos que el simple ejercicio de soñar necesitaba ser complementado, necesitaba de la búsqueda de alguna conexión fuerte con cada persona y con el colectivo. Y la verdad es que la clave la encontramos también en el pensamiento de Freire porque si nos damos cuenta él siempre habla del futuro relacionándolo con el ser en la historia, con el momento de posibilidad, con la asunción del rol de sujetos históricos y políticos.

Decidimos así que el sueño, como herramienta metodológica, debía estar ligado a lo que somos y a lo que hemos sido, es decir, al pasado y al presente. De alguna forma intuíamos que el sueño sin pasado ni presente se podía convertir en una fantasía sin contexto, una huída hacia adelante que podría convertirse en frustración, por estar alejada de la realidad. La idea de que el procedimiento metodológico abrazara el recorrido histórico de las ikastolas nos permitiría reforzar el sentimiento de pertenencia, la identidad, a la vez que como Freire señala: “volver la mirada atrás permite ver mejor lo antes visto. Ver de nuevo lo antes visto casi siempre implica ver ángulos no percibidos: La lectura posterior del mundo puede realizarse de forma más crítica, menos ingenua, más rigurosa” (Freire, 1997: 28).

Estas "certezas provisionales" fueron las que permitieron construir las bases metodológicas del proceso de investigación, que perseguía proponer un concepto de formación para las ikastolas así como los modos en que éstas, de manera coherente, debían diseñar, organizar, gestionar, desarrollar y evaluar sus políticas y prácticas formativas.

La historia formativa y el sueño en formación: dos herramientas para la producción de conocimiento colectivo.

No pretendemos exponer aquí todo el diseño y proceso metodológico porque sería demasiado extenso. Por ello, centraremos la atención en cómo operamos con dos herramientas cualitativas que rescatamos para este trabajo: la historia formativa y el sueño en formación. Estas herramientas fueron utilizadas en dos grandes momentos, uno de producción de conocimiento individual y otro de interpretación y re-construcción colectiva.

- *Fase de producción individual de conocimiento en torno a la formación.*

El equipo de investigación se constituyó como un grupo de discusión comunicativo en el que se combinaban dos tipos de roles, el de facilitación y el de participante, pero funcionando siempre desde una perspectiva dialógica e igualitaria. A la hora de decidir qué técnica utilizar para poder producir conocimiento sobre el objeto de estudio, el equipo fue reflexionando sobre tres ideas que ya con anterioridad se habían trabajado:

a) La fuente de información más importante para comprender lo que ocurre en una situación y hacer visibles las ideas, valores e intenciones de los agentes educativos, es la experiencia que aportan las personas implicadas en dicha situación.

b) Todas las personas que participamos en la investigación tenemos un conocimiento rico en formación, luego metodológicamente resulta insoslayable recuperarlo.

c) Desde un punto de vista crítico, la construcción de conocimiento requiere una búsqueda colectiva entre sujetos, por tanto, el conocimiento que ya poseemos debe ser reconstruido, complementado, enriquecido y problematizado dentro del grupo.

Como consecuencia de esas cuestiones, optamos por proponer el uso de la herramienta de recogida de información de la escritura en un doble sentido: a) de recuperación del conocimiento ya elaborado, mediante el relato de una autobiografía profesional y b) de proyección de una imagen formativa de futuro, mediante la producción escrita del sueño en relación a la formación. El análisis de ambos relatos nos iba a permitir ir dotando de contenido al Plan Marco de Formación. El uso de una técnica narrativa autobiográfica de esta naturaleza contenía, desde nuestro punto de vista, cuatro grandes virtualidades:

a) Recoge las experiencias y deseos de cada persona, luego es significativa para ella.

a) Es una narración subjetiva que no da posibilidad a actitudes pasivas o de mero espectador/consumidor.

b) Impone a las personas la necesidad de la introspección y la exigencia de ordenar su conocimiento.

c) Al tener que producir, individualmente y por escrito, una narración obliga a pensar cuidadosamente lo que se quiere comunicar y producir, en fin, historias “acabadas”.

Con estas premisas planteamos la escritura de la autobiografía formativa y del sueño en formación a partir de dos interrogantes que trabajamos en sesiones sucesivas:

1. Durante mi vida he participado en distintos procesos de formación, ya sea como participante, ya como coordinador/dinamizador. Mirando al pasado, ¿cuál es mi historia de formación?
2. ¿Cuál es la imagen de la formación que yo sueño para el movimiento de ikastolas? (la cuestión es contar este sueño con total libertad, sin atender a si es viable o no).

- *Fase de interpretación y re-construcción colectiva del conocimiento sobre formación.*

La escritura ha sido una opción metodológica viable y deseable en este proceso. Freire dice que: Leer un texto no es "pasear" en forma licenciosa e indolente sobre las palabras. Es aprender cómo se dan las relaciones entre las palabras en la composición del discurso. Es tarea de sujeto crítico, humilde, decidido… Implica que el lector o la lectora se adentren en la intimidad del texto para aprehender su más profunda significación (Freire, 1993: 72). La lectura atenta de los relatos nos fue dando pistas para interpretar el pasado de las ikastolas ya que en todos ellos se apreciaban momentos de especial significación, momentos colmados de sentido, momentos en los que desde el presente detectábamos como claros momentos de cambio. A esos párrafos que condensaban tanto sentido les llamamos *episodios críticos.*

El episodio crítico desvela la propia dialéctica de la historia, su ir y venir de cambios y continuidades. Una vez leídos con detenimiento todos los relatos, las personas participantes nos planteamos la búsqueda de los diferentes episodios críticos, y, casi inmediatamente, los localizamos y coincidimos ampliamente en su interpretación; detectando el origen de los mismos y las consecuencias a las que les habían conducido. Nuestra acción como facilitadoras pretendía no sólo escucharles sino desafiarlos, problematizando, por un lado, la situación existencial y, por otro, las respuestas que van dando aquellos a lo largo del diálogo (Freire, 1970: 149).

Los episodios críticos se fueron matizando y completando con las reflexiones que iban aportando los participantes, y fueron recogidas, adquiriendo de este modo forma significativa el pasado., quedando todo ello reconstruido y registrado en un documento escrito. Pero evidentemente con la sóla lectura del pasado no se proyecta sin más la acción futura. En este punto de la interpretación fuimos desgranando el significado político de los cambios que se habían experimentado en la historia, sus razones últimas, y, sobre todo, pusimos toda nuestra atención en el sueño, en donde el *inédito viable* del que habla Freire adquiere mayor relevancia. El sueño de la transformación era posible sencillamente porque había sido real en el pasado y, en este sentido, las personas participantes comenzaron a ver en el Plan Marco de Formación una manera de re-orientar su identidad. Resultaba curioso observar cómo el desasosiego y el malestar que en ocasiones manifestaban respecto a las políticas formativas que tenían en su entorno, fueron adquiriendo una nueva significación en la medida que aprendían a discernir entre ofertas técnicas que ofrecen al profesorado y a cualquier otro agente educativo la posibilidad de recibir nuevos conocimientos y aquellas que consideran

que el análisis crítico de una práctica contextualizada es la mejor manera de cambiarla y ponerla al servicio de la transformación social.

Para el equipo de facilitación era evidente que un Plan Marco de Formación pasaba por optar, de manera argumentada, por un modelo concreto de formación que fuera coherente con un concepto claro de educación. Y en este quehacer de optar, la escritura del sueño puso en evidencia temáticas críticas que podían formularse en forma de dilemas, dilemas que el análisis histórico también había puesto en evidencia.

Trabajamos los dilemas como si fueran grandes encrucijadas, lugares en donde la elección de un camino o, por el contrario, de otro nos lleva a destinos muy distintos. Los dilemas estaban poniendo en evidencia diferentes posiciones y acciones educativas que respondían a distintos intereses y modos de entendimiento de lo social y educativo. Sabemos que plantear las cosas a modo de "blancos y negros" puede parecer un tanto maniqueo, pero nuestra preocupación estaba en crear condiciones dentro del contexto del grupo para que las personas aprendiéramos a discernir, a ver claro cuáles son las consecuencias políticas y pedagógicas de ciertas decisiones, dado que en la actualidad el dicho de “todo vale” está más extendido que nunca. Junto a ese proceder relativista se encuentra, también, el consumo casi convulsivo de productos educativos (experiencias, métodos, modelos, materiales). Se tiende a pensar que cuantas más cosas tengamos, nos encontramos en mejores condiciones para competir en la caza de clientes para la educación. Esta especie de bulimia nos convierte en insaciables, enmascarando con consumo el miedo a perder “calidad”. Hemos de confesar que el trabajo de desvelamiento se hizo difícil porque no sólo no está de moda decir que la educación es política y no neutra, sino que en nuestra sociedad no se le dice no a casi nada.

Asomarnos al análisis de los dilemas puso en evidencia algunas de las contradicciones con las que convivimos en la vida cotidiana de los centros, relacionadas con los distintos modos de entender y afrontar el sentido de la ikastola, la educación, la formación y el papel de los formadores; en fin, cuestiones por otra parte afines a cualquier realidad educativa. Resultan tremendamente expresivas las palabras de Freire para quién el mismo hecho de que la persona sea capaz de reconocer hasta qué punto está condicionada o influida por las estructuras económicas la hace capaz también de intervenir en la realidad condicionante. O sea, saberse condicionada y no fatalistamente sometida a éste o a aquel destino abre el camino a su intervención en el mundo (2001: 66-67)

El proceso de confrontación seguido dentro del grupo ayudó a poner en claro y, sobre todo, a visualizar las consecuencias que estaba teniendo en la práctica educativa y en la formación la distancia existente entre los discursos y deseos y algunas de las decisiones que

se estaban adoptando en la formación. Nos dimos cuenta con claridad meridiana que los problemas relacionados con la educación no son sólo pedagógicos. Son problemas políticos y éticos… (Freire, 1994: 57). También se puso de manifiesto que era necesario reorientar la acción formativa dentro de las ikastolas recuperando prácticas que habían existido y que, en algunos de los territorios aún, de modo no sistemático, se estaban manteniendo. Prácticas formativas como la de trabajar la incorporación de los distintos agentes (profesorado, familias, no docentes…) que se habían realizado en el pasado cobran relevancia como medios pertinentes para reforzar el sentido identitario en torno al proyecto socioeducativo de las ikastolas y para hacer converger los esfuerzos educativos y formativos de todas las personas.

El análisis nos condujo a darnos cuenta de la fuerza con la que nos arrastran las demandas de la sociedad y del propio mercado. Nos llevan a abrazar, por el imperativo impuesto por la falta de tiempo tan de actualidad, modalidades formativas transmisivas en lugar de otras más reflexivas. Aparentemente resulta más fácil, rápido y sencillo diseñar un abanico de cursos temáticos orientados a cubrir las lagunas que se aprecian en los agentes educativos. Vimos, sin embargo, que este modo de proceder a largo plazo estaba teniendo poco eco en el desarrollo institucional y estaba generando un clima de disconformidad en los centros educativos. Alimentar académicamente a las personas no parece tener, pues, como consecuencia directa una mejora en las prácticas educativas de los centros.

Todas estas consideraciones nos condujeron, poco a poco, a diferenciar nuestros propósitos de nuestras acciones y, sobre todo, a concretar los cimientos en los que el movimiento de ikastolas debía construir el Plan de Formación. Principios, entre otros, como los del equilibrio entre las necesidades formativas de cada ikastola y las del conjunto de ellas, el trabajo desde la horizontalidad para ir incidiendo en la democratización de los centros, la solidaridad territorial empiezan a erigirse en claves básicas desde las que fundamentar una política formativa para los próximos años.

Optar en la vida siempre es difícil. Hacerlo en el mundo educativo donde las posturas eclécticas son la salida más frecuente y aceptada, es mucho más complejo; y tomar una opción comprometida socialmente puede llegar hasta levantar "ampollas".

El grupo era consciente de que la adopción de un Plan de Formación desde esos presupuestos no iba a ser tarea sencilla, y que iba a exigir un fuerte trabajo comunicativo con todos los agentes de los centros y del *staff* del movimiento. Articular entre todos la propia historia y utopía era el único modo de dar un paso adelante en la proyección del sentido de la formación para las ikastolas. Porque la formación no se debe de vivir como una imposición arbitraria, aleatoria y poco útil. Si la formación ha de impulsar una dinámica dentro de los

centros, el colectivo en su conjunto debiera de tomar parte, de modo consciente y corresponsable, en su gestación, aportando su conocimiento, su ética y sus valores. Esta es la dinámica de pensar la práctica. Es por esto por lo que pensar la práctica enseña a pensar mejor del mismo modo que enseña a practicar mejor (Freire, 1994: 125, 126).

Bibliografía

ARANDIA, M., FERNÁNDEZ, I., RUIZ DE GAUNA, P. MARAÑÓN, J.L. y GÓMEZ, J. (2002). *Euskal eskolaren muin eta mamiaren bila: ikerkuntza-prestakuntza prozesu bat*. Soziologiazko Euskal Koadernoak. Nº 8. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.* Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Madrid: Paidós.

FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza.* Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar.* Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1997a). *A la sombra de este árbol.* Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía.* Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (2001). *Pedagogía de la indignación.* Madrid: Morata.