

EDUCACIÓN LIBERADORA ¹

I. INTRODUCCIÓN

La educación liberadora, en sentido amplio, ha acompañado a la educación latinoamericana durante todo su desarrollo. Ya en el siglo XIX las luchas por la emancipación de la tutela de la Corona y el proceso de constitución de estados nacionales, señalaron la educación del pueblo como condición de la formación de verdaderas repúblicas. Sin embargo, el nacimiento del término data del comienzo de los años sesenta y posee un sentido bastante más preciso. La educación aparece desde siempre como la institución encargada de la permanencia de una sociedad (función reproductora), pero también se la ha asociado siempre al cambio y al enriquecimiento de la sociedad (función creadora). La educación liberadora reinterpreta estas dos funciones de la educación en un doble sentido: de una parte, cumple una función crítica frente a los sistemas educativos establecidos en la región, a los que se ve como instrumentos de legitimación de la situación de injusticia y dominación en la que viven las mayorías; de otra parte, constituye una propuesta alternativa que busca poner a la educación al servicio del cambio social, contribuyendo a que los sectores populares lleguen a ser sujetos/actores conscientes y organizados en la transformación estructural de la sociedad, necesaria para el logro de su liberación.

II. DE LIMITACIÓN HISTÓRICA

Se señaló como fecha de nacimiento del uso del término “educación liberadora” los años 60. Quien lo acuña es el educador brasileño Paulo Freire (nacido en Recife 1921 y fallecido en Sao Paulo en 1997). Este comienza a elaborar su método a partir de experiencias prácticas en 1961. El primer texto que le daría renombre a Freire, más allá de su Brasil natal: **Educacão como prática da Libertade**, se publica en 1967, fecha para la cual su autor ya ha padecido la prisión y ha debido emigrar como consecuencia del Golpe Militar de 1964. Desde sus inicios el pensamiento de Freire tuvo una gran acogida en los medios cristianos progresistas de América Latina. A través de la Iglesia católica, la “educación liberadora” alcanza gran notoriedad, ya que es propuesta como camino para la educación católica latinoamericana en la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (Medellín, 1968) ^(*)

En la década de los sesenta, los términos educación liberadora y educación popular se usan casi indistintamente. Sin embargo, es posible mostrar algunas variantes históricas entre ambos conceptos. El término educación popular tiene una historia más larga, ya que así se suele denominar a todo el lento proceso de creación, en América Latina, de una escuela universal, gratuita y obligatoria, el cual se inició antes de la Independencia y sólo culmina, dando lugar a una real escuela de masas, entre los años '50 y '60. En esta acepción educación popular es igual a educación del pueblo o de los sectores populares. Más recientemente, durante las décadas del '70 y del '80, se empieza a hablar preferente de “educación popular”, para señalar procesos educativos que guardan semejanza en sus objetivos y métodos con los nacidos bajo el apelativo de educación liberadora: acá el término “popular” identifica una opción política explícita que tiene una clara connotación de clase. El sector popular tiene en común su carácter de oprimido y dominado. En este período el pensamiento de Freire sigue siendo inspirador, pero se recurre más a su **Pedagogía del Oprimido** (1969) y a escritos posteriores de carácter más político.

¹ Aparecido en Boletín de filosofía N°9 (2004), Universidad Cardenal Silva Henríquez.

^(*) Para una visión completa de la vida, obra y bibliografía sobre Paulo Freire recomendamos recurrir al Instituto Paulo Freire (Sao Paulo) <http://www.paulofreire.org/>

Los procesos de educación popular de las últimas dos décadas pueden ser caracterizados por dos rasgos comunes: ellos buscan la organización de los sectores populares de modo que éstos se constituyan en reales actores de la sociedad y buscan lo anterior a través de una educación que subraya siempre la participación de los educandos como algo inherente a este tipo de educación. Junto a estos rasgos comunes hay que indicar también que los procesos de educación popular están atravesando por una discusión política acerca de muchos de sus puntos cruciales: ¿qué es lo popular? ¿qué caracteriza a la organización popular, a la participación popular? ¿cuál es el rol del educador? ¿cómo interpretar la relación entre la cultura popular y la cultura letrada u oficial?(1).

Se presentan a continuación las ideas centrales de la problemática de la educación liberadora y/o educación popular. Para comenzar, una precisión de vocabulario: aunque, como se dijo, la educación liberadora tiene un lugar/tiempo identificables, en varios momentos de su desarrollo no es diferenciable de la educación popular. Además la temática ha sido tratada también bajo otros rótulos que hay que tener en cuenta para una visión más integral: 1) el desarrollo en América Latina de la educación de adultos (llamada también educación popular de adultos o educación no formal de adultos); y 2) las variadas experiencias de investigación-acción (o investigación participante).

El texto que sigue comienza con una breve presentación histórica de la problemática de la educación del pueblo en América Latina: a continuación, se resume el pensamiento de Freire, la propuesta de Medellín y se entregan algunos rasgos de la problemática de las últimas décadas.

1. La preocupación por la educación de los sectores populares, sentido amplio de educación popular que la contrapone a la educación de las élites, tiene una historia larga en América; aún más larga que la historia del surgimiento y desarrollo de los Estados nacionales y de la formación de las respectivas conciencias nacionales. Algunos marcan su inicio en la era borbónica reformista (segunda mitad del siglo XVIII), la que junto con propiciar la educación popular en la metrópoli, para modernizar la sociedad española y mejorar su agricultura y manufactura, hace extensiva esta política a las provincias de ultramar.

Sin embargo, el real nacimiento del proyecto de una educación popular institucionalizada se liga, más bien, al proceso de construcción de un Estado político consolidado y al ideario emancipatorio que lo acompaña. Así, puede hablarse de una concepción bolivariana que incluye la idea de expandir la educación popular, como servicio estatal, propuesta que encuentra su paralelo en sociedades de artesanos que nacen en distintos países en el siglo XIX y que pregonan el desarrollo de la educación del pueblo como condición para que el nuevo Estado fuese posesión de todos. Ahora bien, este ideal superó las posibilidades de realización de los jóvenes Estados y es sólo en la segunda mitad del S. XIX cuando empieza a concretizarse en leyes sobre instrucción primaria gratuita y obligatoria (por ejemplo, 1860 en Chile; 1861 en México; 1870 en Venezuela; 1884 en Argentina), en instituciones y en un aumento real aunque limitado de la escolarización. De hecho, las metas propuestas sólo se alcanzan en los países latinoamericanos casi cien años después. Recién al promediarse el siglo XX es legítimo hablar de una “escuela de masas” en América Latina (2).

2. Para Paulo Freire el primer referente de la “educación liberadora” es la “estructura de dominación” que caracteriza a las sociedades dependientes. Para enfrentar esta realidad, Freire enfatiza que una transformación de las estructuras no es posible ni válida, si no se acompaña y no va procedida por una verdadera liberación de las conciencias. Se subraya así que la dominación es también y muy fundamentalmente cultural; ella vive en la conciencia de los oprimidos (“conciencia hospedadora de la opresión”, PL(3)), convirtiendo la cultura del pueblo en una “cultura del silencio”, que conlleva el fatalismo y el determinismo, e imposibilita la organización del pueblo y su acción transformadora.

La educación, enmarcada en el proyecto global de liberación de los oprimidos, expresa sus objetivos en términos de “praxis”. El cambio de conciencia será la condición para pasar de la inmersión pasiva en la sociedad a una capacidad de acción y lucha por su transformación. (“La forma de actuar-de los hombres- es función, en gran parte, de cómo se perciben en el mundo”, PO). De acá el término “concientización” que ha popularizado el pensamiento de Freire. Tomar conciencia es apropiarse críticamente de la situación, lograr una conciencia crítica e histórica. Es el paso de estar en el mundo a estar con el mundo; hecho que nunca es solitario porque el mundo humano es social, no existe fuera de la intersubjetividad y de la comunicación. El conocimiento humano es una estructura dialógica. Así, la educación liberadora es llamada también “educación dialógica”. La toma de conciencia conduce a un encuentro de sujetos, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo. “La existencia humana, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo” (PO).

Otro rasgo central del pensamiento de Freire es la unión entre la reflexión, que es la palabra-diálogo-comunicación, y la acción (praxis=conocimiento+acción). El pensar crítico “no se dicotomiza a sí mismo de la acción, sino que es básicamente un pensamiento histórico que se inserta en el mundo para humanizarlo” (PO), lo que permite la autopercepción de los hombres “como sujetos de la transformación del mundo” (PO).

En muy apretada síntesis tenemos que la educación liberadora de Freire busca superar una situación de dominación, que somete a las grandes mayorías al silencio y a una aceptación acrítica de un mundo dicho/hecho por otros. La liberación se dará a través de la toma de conciencia, que es encuentro con el mundo y con los otros, en un diálogo en el que recuperan su palabra y con ella su capacidad de organizarse y transformar el mundo.

Hasta acá el núcleo de ideas-fuerza que caracterizan la educación dialógica, liberadora, problematizadora, propuesta por Freire. Su concreción pedagógica es presentada por Freire en su célebre contraposición entre esta educación y su contrario, la educación anti-dialógica o “bancaria”. Mientras en la primera los sujetos de la educación son tanto el educando como el educador, en diálogo (lo que lleva a la repetida frase de freire: “no más educador del educando, no más educando del educador, sino que educador-educando y educando-educador), en la educación anti-dialógica el único sujeto es el educador, pasando a ser el educando un receptáculo en el que se deposita el conocimiento de éste. Si en la educación bancaria el objeto-objetivo de la educación en una realidad, ya definida, que debe ser mantenida y a la cual los educandos están obligados a adaptarse, en la educación liberadora el objeto es la realidad histórica. Ella es, de una parte, materia mediadora de los sujetos en diálogo para producir conocimiento en un proceso de síntesis cultural entre diversas perspectivas y es, de otra parte, el mundo que debe ser problematizado y transformado, en pos de su humanización como proceso permanente.

Es claro que no basta con conceptualizar una educación para la liberación; es preciso también inventar procedimientos para educar en conformidad. De nuevo acá sobresale paulo freire con sus aportes metodológicos. El más conocido es su método de alfabetización, llamado a veces método psico-social, pero son notables también sus contribuciones a la educación agrícola y a la educación política. Todas estas contribuciones tienen algunos rasgos en común. Para señalar uno de los principales, es posible indicar que el proceso educativo se concibe como un proceso de creación cultural. Su primer paso será siempre el respeto a la cultura popular, la que debe ser conocida e investigada por el educador y devuelta a los educandos para producir su análisis crítico y su superación mediante una síntesis cultural que incorpora los aportes del educador (sujeto, también, del diálogo educativo).

3. La concepción y el término “educación liberadora” encuentran una importante recepción en diversas iglesias cristianas de América latina. Así, la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (Medellín, 1968), se propone “comprometer a la iglesia (Católica) en el proceso de transformación de los pueblos latinoamericanos” (4) y, desde esta perspectiva, hace suyo el término “educación liberadora” y recoge varios de los planteamientos freirianos.

En Medellín, la educación liberadora es la respuesta educativa a una sociedad opresiva, atravesada por “tensiones entre clases y colonialismo interno”, que da lugar a una “violencia institucionalizada”, y por “tensiones internacionales y neo-colonialismo externo”. Se insiste, como en Freire, en la dupla toma de conciencia/cambio de estructuras. Marcando, eso sí, una originalidad propia al pensamiento cristiano, se conjugan permanentemente dos aspectos: el social, cuyo referente es América Latina, la que necesita redimirse de las “servidumbres injustas” y la personal, que nos llama a superar “nuestro propio egoísmo”. Los rasgos básicos de la “educación liberadora” propuesta en Medellín son los siguientes:

- es liberadora la educación “ que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo”; lo que se logra a través de una educación “abierta al diálogo, para enriquecerse con los valores que la juventud intuye y descubre...”
- se trata de una educación creadora, “pues ha de anticipar el nuevo tipo de sociedad que buscamos en América Latina”. Lo que lleva a criticar “desde un punto de vista social, los sistemas educativos (que) están orientados al mantenimiento de las estructuras sociales y económicas imperantes, más que a su transformación”.
- por último, la educación liberadora debe “afirmar con sincero aprecio las peculiaridades locales y nacionales en la unidad pluralista del continente y del mundo”. En esta perspectiva aparece el respeto a la cultura popular y la educación como síntesis cultural, encontrados ya en Paulo Freire. Afirman los obispos: “La educación de estos hermanos nuestros no consiste propiamente en incorporarlos a las estructuras culturales existentes, y que pueden también ser opresoras, sino en algo mucho más profundo. Consiste en capacitarlos para que ellos mismos, como autores de su propio progreso, desarrollen de una manera creativa y original un mundo cultural, acorde con su propia riqueza y que sea fruto de sus propios esfuerzos. Especialmente en el caso de los indígenas se han de respetar los valores propios de su cultura, sin excluir el diálogo creador con otras culturas”.

III. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

La educación liberadora nace en un momento en que la sociedad latinoamericana esperaba mucho de la educación. Una de las características de la teoría del desarrollo (del desarrollismo, en boga) era poner a la educación como una palanca central para la modernización de la sociedad y la superación del subdesarrollo. Los años sesenta son de un aumento explosivo de la oferta educativa desde los Estados, oferta que es muy bien recibida por la sociedad, lo que permite hablar de un creciente aprecio popular por el acceso a la Escuela. En ese marco social la educación liberadora criticaba los sistemas educativos existentes, cambiaba el énfasis en la educación, insistiendo en su carácter político y en la necesidad de que ella contribuyera en la constitución de los grupos populares en sujetos sociales y políticos plenos. Pero ella mantenía una enorme confianza en la educación como palanca de cambio.

Los años setenta marcan una inflexión a la tendencia anterior. Empiezan a predominar teorías críticas respecto a la educación, que tocan muy fundamentalmente a la escuela que fue definida como un instrumento para la reproducción ideológica y social del sistema imperante, pero que mellan también la confianza en la educación de muchos grupos de educación popular. Lo anterior en varios sentidos: ya sea, subordinándola a una perspectiva de transformación revolucionaria y reduciéndola sólo a un instrumento de politización de los grupos populares; ya sea, cayendo en posiciones que por

privilegiar el rol protagónico de los sectores populares empobrecen la educación al negar el rol del educador (definido como un mero animador) y al descuidar la síntesis cultural que debe darse entre la cultura popular y el conocimiento que proviene de la ciencia y de la técnica(5).

Es difícil dar cuenta del desarrollo de la educación liberadora o popular en estos años. Ciertamente que ella adquiere rostros muy distintos cuando está inserta en un proceso nacional que es popular y mayoritariamente aceptado como liberador, como la Cruzada Nacional de Alfabetización de Nicaragua (1980); o cuando acompaña las estrategias de sobrevivencia material y de defensa política de los sectores populares en el marco de dictaduras militares que suspenden los derechos civiles y sociales más básicos (por ejemplo, situación vivida en los países del Cono Sur y Brasil); pasando por la situación intermedia de países con democracias representativas y en proceso de modernización social. También ella adquiere énfasis y orientaciones diferentes según sean las características de los grupos populares entre los que actúa: es distinto el punto de partida y las necesidades educativas de grupos obreros, de grupos de marginales urbanos o de grupos de campesinos en una economía de autosubsistencia(6).

Cruzando esta diversidad pueden distinguirse tres rasgos o finalidades comunes a las más variadas experiencias y movimientos de educación liberadora. Estos son: su búsqueda del cambio social en pos de un orden más justo; su carácter participativo, tanto porque buscan abrir espacios de participación popular en la sociedad, como porque lo hacen a través de un método educativo que se define como participativo; finalmente, todos postulan el fortalecimiento de las organizaciones de los sectores populares como el camino para lograr tanto el cambio social como la participación efectiva de los sectores populares.

La expresión concreta de esta búsqueda común se materializa con diferencias. Así, se ha podido señalar que se dan casos en los que el cambio social propiciado se desarrolla bajo el control del poder del Estado, otros en que el cambio social se identifica con el fortalecimiento de la sociedad civil para abrirla a un mayor nivel de democratización social y política y, finalmente, otros grupos ven el cambio a través de una acumulación de poder de las clases populares para lograr una transformación de la sociedad bajo su dirección (7). Además de estas distintas orientaciones se puede señalar también un conjunto de tensiones que cruzan los distintos procesos de educación popular. Sólo a modo de ilustración se enuncian tres de estas tensiones: 1) Una tensión pedagógica al intentar constituir una relación educativa que, sin negar la responsabilidad del educador, sea fiel a las exigencias de “participación” de los educandos; 2) Una tensión cultural que se da al buscar simultáneamente el respeto de la expresividad popular y el ser un aporte para que esta palabra del pueblo se problematice y llegue a explicarse la situación en que vive; 3) Hay, por último, una tensión política entre dos concepciones de la política que coexisten; una matriz política más clásica y otra más emergente. La primera pone en primer plano el tema de la unidad del movimiento popular y, en consecuencia, postula que todo el proceso de organización popular debe basarse en la existencia actual de un germen o inicio de la misma: el o los partidos obreros, a los cuales deben vincularse las experiencias de educación popular. Acorde con este modo de ver, da primera importancia a la formación de dirigentes que se apropien de “la” teoría o visión del cambio común al movimiento. La segunda matriz no discute la idea que el poder de los sectores populares se acrecentará al llegarse a un movimiento popular unitario, sin embargo posterga el problema de la organización unitaria. Insiste más bien que el aporte de los procesos educativos liberadores está en un trabajo lento y profundo, que vitalice las organizaciones de base, para que de ellas vaya surgiendo un movimiento popular que se espera, sea crecientemente unitario y, al mismo tiempo, enriquecido por la diversidad del mundo popular.

POSTSCRIPTUM

El texto anterior está profundamente atado a su tiempo: optimismo de los sesenta, dolor de derrotas, postrimerías de los tiempos de dictadura y una mirada esperanzada del tiempo, los tiempos que se abrían.

Con la distancia de este tiempo (15 años no pasan en vano) se puede hacer algunas afirmaciones que muestran la continuidad y el cambio.

Paulo Freire falleció y es hoy, ciertamente, el más grande educador del siglo XX en América Latina; al menos, el único que ha logrado un lugar en el pensamiento mundial sobre educación.

El mundo cambió, todos cambiamos en estos años. Con la democracia llegó la necesidad de ocuparse de la sociedad, de reconstruir las instituciones, de abrir espacios de más justicia e igualdad. En estos nuevos empeños, de nuevo, la educación fue crucial. (El mismo Paulo Freire fue en 1989, Secretario de Educación en el Municipio de São Paulo.)

Durante los noventa son numerosas las referencias a la educación como un elemento central de la justicia social y de la integración y, ¿por qué no? de la libertad de las mayorías. En 1990, la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos (Jomtien, Tailandia), que tiene su centro en el concepto de "necesidades básicas de aprendizaje", con el cual se quiere mostrar que en nuevo escenario de la sociedad del conocimiento, los excluidos de la educación están absolutamente al margen de la vida social. En América Latina gana terreno la propuesta de CEPAL (1992) sobre la "transformación productiva con equidad", cuyo corolario educativo fue planteado en el documento CEPAL-UNESCO "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad", que revaloriza el papel de la educación en el desarrollo actual de la región y vincularla al esfuerzo mayor de aumentar simultáneamente en nuestras sociedades competitividad productiva, equidad y ciudadanía.

En la actualidad las Reformas educativas recorren la región. Buscan una educación de más calidad y mejor distribuida; enfatizan de nuevo y de otra forma la vieja idea que liga conocimiento y libertad; se plantean por primera vez una visión más internacional y más global de la humanización y la liberación, mirada que el mismo Paulo Freire alcanzó a promover, al postular una educación con dimensión internacional, tanto en la visión de la realidad como en el compromiso de solidaridad.

NOTAS

- (1) Son muchos los autores que han mostrado rastros de esta discusión. Ver los textos citados de Jara, Paiva, Brandao, García-Huidobro, Barquera.
- (2) Para completar este breve bosquejo puede recurrirse a los textos de C. Braslavsky y de G. Weinberg.
- (3) PL= Educación como práctica de la libertad; PO= Pedagogía del Oprimido.
- (4) Las citas entre comillas están sacadas de las "Conclusiones" de la citada Conferencia.
- (5) En relación al tema pueden verse los análisis críticos de Rama y Paiva.
- (6) Para una caracterización final de estas situaciones puede verse, entre otros, Brandao (1984) y García-Huidobro (1982).
- (7) Caracterización de Brandao (1984).

IV. BIBLIOGRAFÍA

Barquera, Humberto, "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina", en P. Latapí y A. Castillo (comps.), *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*, Pátzcuaro. UNESCO-CREFAL, 1958.

Brandao, Carlos Rodrigues, *La educación popular en América Latina*, Madrid OEI-UNESCO-CREALC, 184.

Braslavsky, Cecilia, "Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza general obligatoria en América latina", en M. De Ibarrola y E. Rockwell (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*, México, DIE, 1985.

CEPAL, *Transformación productiva con equidad*, Santiago. 1990

CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago. 1992

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo 1990, publicado por UNICEF, Nueva York.

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990*. Documento de referencia. Publicado por UNICEF, Nueva York.

De Ibarrola, María y Rockwell, E. (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*, México, DIE, 1985.

De Schutter, Anton, *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, México, CREFAL, 1985.

Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 1985 (Edición anterior en Chile, 1969).

Freire, Paulo, *Cartas a Guinea-Bissau*, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 1977.

Freire, Paulo, *Concientización*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1985.

Freire, Paulo, *La educación como práctica de la Libertad*, Montevideo, Ed. Tierra Nueva, 1969 (Primera edición brasilera, 1967).

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Ed. Tierra Nueva, 1970.

Gadotti, Moacir, *Convite à leitura de Paulo Freire*, Sao Paulo, editora Scipione, 1988.

Gajardo, Marcela, "En torno a la teoría y práctica de la educación popular", en M. Gajardo (comp), *Teoría y práctica de la educación popular*, Pátzcuaro, OEA-CREFAL-IDRC, 1985.

García-Huidobro, Juan Eduardo y otros, *Educación popular en Chile*, Santiago, CIDE, 1989.

García-Huidobro, Juan Eduardo, *La relación educativa en proyectos de educación popular*, Santiago, CIDE, 1982

Jara, Oscar, *Educación popular: la dimensión educativa de la acción política*, Panamá, CEASPA-ALFORJA (S/F).

Latapi, Pablo y Castillo, Alondo (comps.), *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*, Pátzcuaro, UNESCO-CRAFAL, 1985.

Martinic, Sergio, "Reflexión crítica de la educación popular. Una mirada desde los participantes", en Van Dam y otros (eds), *Educación popular en América Latina*, La Haya, CESO, 1988.

Paiva, Vanilda, "Populismo católico y educación, una experiencia brasileña", en M. De Ibarrola y E. Rockwell (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*, México, DIE, 1985.

Paiva, Vanilda, *Estado e educação popular. A questao política de la educação popular*, Sao Paulo, Brasiliense, 1980.

Peresson, Mario; MARIÑO, Germán y CENDALES, Lola, *Educación popular y alfabetización en América Latina*, Bogotá, Dimensión Educativa, 1983.

Puigross, Adriana, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, México, Ed. Nueva Imagen, 1984.

Rama, Germán W., “Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular”, en R. Parra y otros, *La educación popular en América Latina*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz-UNESCO-CEPAL-PNUD, 1984.

Richards, Howards, *La evaluación de la acción cultural*, CIDE, Santiago, 1985.

Segunda Conferencia General del Episcopado latinoamericano, *La Iglesia en la actual transformación de América latina a la luz de Concilio*, II Conclusiones, Santiago, ediciones Paulinas, 1969.

Vigil, Carlos José, *Educación popular y protagonismo histórico*, Buenos Aires, Ed. Humanitas, 1989.

Weimberg, Jorge, *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz-UNESCO-CEPAL-PNUD, 1984.