

Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo

Fecha de recepción 21 - 09 - 04
Fecha de aceptación 27- 10 - 04

Lilian Nayive Angulo
Aníbal R. León
aniballeon@hotmail.com
Universidad de Los Andes
Escuela de Educación
Mérida – Venezuela



Resumen

En este artículo se realiza una síntesis de la propuesta de Paulo Freire acerca de la teoría curricular, destacando los aspectos estructurales y funcionales de la misma. La propuesta está sustentada teóricamente en la concepción de que educando y educador tienen el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular. Se plantea la exigencia de un programa elaborado dialógicamente con visión humanista y de carácter científico. El principio que orienta la propuesta de Freire es trabajar en la escuela el proceso de concienciación, desarrollando la curiosidad y la crítica en los alumnos, esto supone apoyar el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para decidir por sí mismos qué aprender, cuándo y cómo de acuerdo con su realidad, experiencias, necesidades e intereses específicos, asumiendo sus propias convicciones sin tener que esperar que los demás interpreten los hechos en una actitud pasiva. Para descubrir esa realidad mediatizadora, Freire postula la búsqueda de temas significativos en la situación presente con el conocimiento y la interpretación de los problemas y su vinculación con otros, siendo el componente principal de esta investigación temática el diálogo. A partir de una investigación cooperativa llevada a cabo por comunidades locales (de educadores y otros participantes del proceso educativo) se va elaborando una teoría crítica, participativa y redimensionadora del currículo.

Palabras clave: Contenido curricular, contenido prescrito, educación dialógica, transacción curricular, temas generadores.

Abstract

CRITICAL PERSPECTIVE OF PAULO FREIRE AND HIS CONTRIBUTION TO CURRICULUM THEORY

In this article we present a synthesis of Paulo Freire's proposal regarding curricular theory, pointing out the structural and functional aspects of said theory. The proposal is theoretically based on the idea that both the educator and the educated have the right and responsibility to contribute to the curricular content. There is a need for the creation of a program based on dialogue with a humanistic vision and a scientific character. The principle that guides Freire's proposal is to work on different processes such as conscientization, developing curiosity and critical thought in students within the school. This would mean supporting the development of the students' ability to decide on their own what, when and how they should learn; depending on their reality, experiences, needs and specific interests, assuming their own convictions without having to wait for others to interpret the facts from a passive position. To discover this mediating reality, Freire proposes the search for significant themes in the present situation with the knowledge and interpretation of problems and their relationship with others, with dialogue as the principal component of this thematic research. Starting from cooperative research undertaken by local communities (of teachers, and other participants in the educational process) a critical, participative and redimensioned curriculum theory is created.

Key words: curricular content, prescribed content, education based on dialogue, curricular transaction, generating themes.



El currículum se considera simplemente como la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido. Con frecuencia se asume como un proceso de toma de decisiones en el que el educador tiene poco que decir. Desde este punto de vista, es difícil ver el currículum como la realización de un proyecto educativo de un educador o de una escuela para sus alumnos, su comunidad y la sociedad en conjunto. Tradicionalmente, la planificación educativa ha sido dirigida y orientada por el Estado. En este sentido, el currículum ha estado bajo la responsabilidad de los entes gubernamentales quienes proponen las políticas y diseñan el proceso educativo en todos los niveles y modalidades del sistema.

Precisamente, estas políticas dominan el currículum prescrito, representado por documentos oficiales, programas y planes que plasman la intención educativa del estado y se aspira que se desarrolle en la concreción de la enseñanza. Para Gimeno Sacristán (1998) el currículum prescrito “expresa el contenido base de la ordenación del sistema, estableciendo la secuencia de progreso para la escolaridad y por las especialidades que lo componen” (p. 161). Pero esa intención manifiesta de lo que se ha de enseñar es muy diferente de lo que en realidad se termina ejecutando. Al respecto, Sacristán y Pérez (1983) afirman:

El currículum en el papel es orientador de la práctica, ayuda a disminuir la incertidumbre acerca de los elementos y agentes que intervienen en el proceso real, pero nunca es la realidad en sí misma (p. 225).

En la teoría curricular más reciente se ha registrado una fuerte reacción en contra de la visión instrumental del trabajo de los profesores (Stenhouse, 1975; Apple, 1986). Es una reacción contra la consideración de los profesores como simples técnicos que recogen lo diseñado y desarrollado en otra parte y lo aplican en ambientes educativos.

Esta aseveración se patentiza en el contexto general de la educación venezolana que muestra un educador antidialógico inserto en una escuela masificada, en donde la cuestión sobre el contenido concierne sólo al programa sobre el que diserta el educador ante sus alumnos, respondiendo a sus propias preguntas y organizando su propio programa. La perspectiva crítica debe ir más allá de ese simple hecho. Es indudable que el docente al leer el currículum prescrito hace una serie de modificaciones en él,

realizando una nueva construcción o transacción con el mismo. Grundy (1991) señala que “el desarrollo curricular se produce en un sentido muy real en el nivel de la práctica, con independencia de que pueda haber sido diseñado en otra parte” (p. 66). Independientemente de lo complejos que puedan ser los planes, el currículum se desarrolla mediante las transacciones que se producen en clase.

A pesar de que exista una transacción o transformación del currículum, aún hoy se observa en la escuela un educador que habla y no es entendido, un lenguaje que no sintoniza con la situación concreta del alumno porque su discurso es alienado y alienante. La concepción antidialógica que conocemos es entregar conocimiento, es manejar, es imponer caminos, quienes así piensan concluyen que el contenido de la enseñanza debe ser buscado y elaborado por ellos dentro de los marcos de su visión, que rara vez coincide con el pueblo (Torres, 1983, p. 49).

Paulo Freire y su propuesta de educación dialógica

Los paradigmas emergentes en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, han influido para que en los actuales momentos, aun cuando se conserven las políticas de estado como orientadoras del propósito y del objetivo de la sociedad que se quiere, existen posibilidades de desarrollar procesos más participativos para el crecimiento y la emancipación del ciudadano en una sociedad democrática. Se plantea una nueva visión de educación para la vida, para el cambio reflexivo, cooperativo, respetuoso, integrado con los otros componentes y con el medio ambiente, por ello, la enseñanza tiene que ser forzosamente crítica.

De acuerdo a Paulo Freire se plantea la exigencia de un programa elaborado dialógicamente, en una educación con visión humanista y de carácter científico. Esta concepción tiene como base ir hacia la realidad en la que están insertos los hombres y en la que se generan los problemas, y extraer de esa realidad que los mediatiza el contenido programático de la educación. Es importante introducir el diálogo en todas las etapas de la educación: en la planificación y programación del proceso, en la experiencia de aprendizaje y en la evaluación, pues la educación vista como acción cultural debe tener carácter humanista y ser eminentemente dialógica (Freire, 1980).

El trabajo de Paulo Freire ha sido citado por los educadores de todo el mundo y constituye una importante contribución a la pedagogía crítica por su planteamiento teórico: situar a la teoría dentro de la práctica. En la obra de Freire parece claro que el interés emancipador significa no sólo que se mezclan los papeles del diseñador e implementador del currículum para liberar la educación, sino que se resuelve la contradicción educador-educando al



proponer que ambos tienen el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular (Freire, 1973). Así, estudiantes y educadores se ocupan de manera conjunta como participantes activos en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva transaccional significa que al hablar de enseñanza debemos hablar de aprendizaje al mismo tiempo.



Principios fundamentales de la propuesta de Freire

Freire coloca las premisas básicas de una pedagogía crítica basada en el diálogo y la unidad entre acción y reflexión en respuesta al proceso de ideologización por medio del cual las clases dominantes manipulan la conciencia de los oprimidos, los obligan a interiorizar sus valores, les inculcan un sentimiento de inferioridad e impotencia y favorecen el aislamiento y las posiciones artificiales entre cada grupo de oprimidos (Torres, 1983, p. 44). El programa propuesto por Freire incluye tres principios que son fundamentales para nuestro análisis: 1) los aprendices deben ser participantes activos en el programa de aprendizaje, 2) la experiencia debe resultar significativa para el aprendiz 3) el aprendizaje debe estar orientado en sentido crítico.

Torres (1983) citando una entrevista que recoge una afirmación de Freire, indica que un programa de educación no debe ser hecho solamente por uno de los polos interesados en él pues rompería con la dialógica de la educación. El programa tiene que ser elaborado con la participación de educadores y educandos, así, su idea es clara cuando señala:

La educación no se hace de A para B o de A sobre B sino de A con B mediatizados por el mundo. Mundo que impresiona y desafía a uno y a otro y origina visiones impregnadas de anhelos, dudas, esperanzas en los cuales se constituirá el contenido programático de la educación (Torres, 1983, p. 147).

Freire insiste en invitar al pueblo a que reflexione sobre sí mismo. Esta actividad de invitación reflexiva va acompañada de prestar atención a la sabiduría popular, a la palabra de los sectores oprimidos y marginados, los cuales construyen su propio programa educativo e inician el proceso de concienciación a través de su propia palabra. Freire insiste en que no se puede esperar resultados positivos de una labor educativa que no respete la peculiar visión de mundo que tenga el pueblo, pues el programa se constituiría en una invasión cultural. Al respecto, Torres (1983) plantea lo siguiente:

Muchos programas educacionales fallaron porque quienes los elaboraron partieron de su visión

personal de la realidad y no tomaron en cuenta la situación del individuo a quien se dirigía su programa. Será a partir de la situación presente, existencial, concreta que refleja el conjunto de aspiraciones del pueblo que podremos trabajar el contenido programático de la educación. (p. 148).



Tradicionalmente se entendía por contenidos una selección del conocimiento científico estructurado en las disciplinas académicas que eran consideradas como las formas más refinadas de elaboración de la experiencia humana y con capacidad para ofrecernos una adecuada comprensión del mundo.

En la actualidad se ha producido un cambio de perspectiva, Popkewitz (1987) (citado en Angulo y Blanco, 2000), en franca relación con Freire, argumenta que no debe reducirse a conocimientos formales sino que debe incluir todos aquellos elementos de la cultura que impregna la vida y la conciencia de la gente a través de su participación en las relaciones sociales. Gimeno Sacristán, (1989) los puntualiza como algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado, mientras que Coll (1992) los define como el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización.

El contenido programático de la educación

El contenido programático de la educación debe buscarse en la realidad mediatizadora, en la conciencia que de ella tengan educadores y pueblo. Freire para descubrir la realidad propone lo que él denomina la investigación del universo temático, postula una búsqueda de temas significativos y la toma de conciencia de los individuos en torno a los temas.

Estos temas llamados generadores son desafíos para la acción y tienen la posibilidad de desdoblarse en otros temas, parten de lo más general a lo más particular; así, es posible hablar de temas de carácter universal a temas más específicos de carácter continental, nacional o regional (Freire, 1980, p. 42).

La vía para alcanzar los temas generadores es la investigación temática a través del conocimiento crítico. Los educadores críticos reconocen que el conocimiento emancipatorio intenta reconciliar y trascender la oposición entre el conocimiento técnico y el práctico. En tal sentido, McLaren (1984) señala:



El conocimiento emancipatorio apunta a crear las condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas y superadas por la acción colectiva apoyando los fundamentos para la igualdad y la justicia social (p. 208).

Como se ha señalado, el objetivo de la investigación temática es la de encontrar los temas generadores para llevar a cabo la programación educativa. Este tipo de investigación no puede reducirse a un acto puramente mecánico, pues se trata de un proceso de crear conocimiento. Es necesario descubrir el encadenamiento de los temas significativos, la interpretación de los problemas, su vinculación con otros. Así mientras la investigación es más crítica se transformará en una investigación más pedagógica. Bruner (1972) postuló que la forma de producir un aprendizaje valioso en los alumnos es prestar atención a los principios subyacentes que estructuran a los contenidos, aspecto fundamental de todo currículo, los cuales pueden acercarse al alumno de acuerdo con su nivel de comprensión, en forma de contenidos y actividades diversas.



Todo el trayecto de la investigación temática propuesta por Freire se puede enunciar en tres etapas: a) etapa investigadora, b) etapa programática, c) etapa pedagógica. En la etapa investigadora el trabajo conjunto de los investigadores y el educador

es delimitar el área y hacer un reconocimiento personal de la misma (paisaje físico y humano, culto religioso, tipo de trabajo en el área), con el fin de intentar realizar la decodificación de esa totalidad cultural. Lo importante es que en el análisis empiece a desvelarse la cultura en sus diversas dimensiones. De ello, (Freire, citado en Torres, 1977), se entiende que de alguna u otra manera al realizar un análisis crítico de la decodificación de la cultura permite admirarla y comprenderla mejor.

Todas las notas y observaciones que se registren son fundamentales para los estudios en torno a la temática que será investigada. Después de un tiempo prudencial, el equipo investigador se reúne para discutir las observaciones, justificar hechos, palabras, afirmaciones del pueblo que les han desafiado.

Estas situaciones colectivas constituyen lo que Freire denomina “codificaciones neutras” que luego al descodificarlas permitirán iniciar el trabajo de investigación de la temática significativa. Al elaborar esta

fase inicial, el investigador se reúne con los directivos y miembros de las instituciones del área para explicar los objetivos del plan que será desarrollado. Estos encuentros permiten que los individuos descubran en el plan una razón de ser, que de acuerdo con Torres (1977):

Al estar inmersa la dialogicidad en la investigación temática cualquiera que sea la acción que tengamos que realizar con los hombres, no se podrá prescindir de su visión de mundo, no resultan los esquemas rígidos y prefijados para una realidad en devenir como la humana (p. 165).

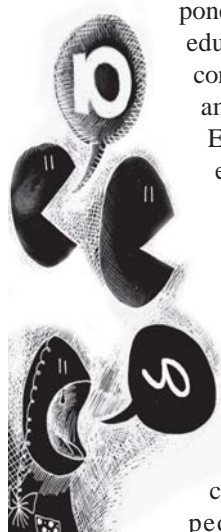
En razón de lo anterior, el investigador y los individuos reunidos en un ejercicio dialógico en torno a una misma situación problemática, se irán haciendo sujetos de su análisis. El investigador desafía y problematiza las situaciones presentadas y las respuestas dadas; así, va recogiendo de las discusiones un material cada vez más rico. Kemmis (1998) señala que el modo de elaboración de la teoría del currículo puede ser realizado en un proceso participativo, democrático, de investigación cooperativa llevado a cabo por las comunidades locales (de educadores y otros participantes del proceso educativo) que tratan de relacionar su teoría y su práctica en ciclos constructivos y acumulativos de acción y reflexión. Por otra parte, se localizan los valores y las prácticas educativas específicas de sus escuelas en la historia, tradiciones y formas de organización social más amplias de su sociedad. El énfasis de la investigación temática es contar con la presencia crítica de los representantes del pueblo a lo largo de todo el proceso.

La segunda etapa de la organización del contenido programático de la educación consiste en lo que Freire denomina tratamiento de los temas significativos. Los temas generadores deben ser distribuidos entre las diversas ciencias (sociología, antropología, psicología, entre otras), sin que esto signifique una elaboración del programa en disciplinas estancadas. De esta forma los temas que han sido captados dentro de una totalidad jamás serán tratados sintéticamente. Luego de realizar la delimitación se presenta a cada especialista el proyecto de “reducción” de su tema. El especialista busca las unidades de aprendizaje que establezcan una secuencia entre sí y den una visión reducida del tema. Es importante que los especialistas hagan sugerencias que se incorporen a los textos para que los educadores discutan en los círculos de cultura. Estos últimos representan la nueva posición que debe adoptar la escuela vista como el lugar donde se ejercita el diálogo problematizador con un coordinador de debates y donde se efectúa la decodificación temática (Freire, 1983).

A través de esta programación se pretende devolver al pueblo en forma sistematizada y enriquecida, su temática significativa. Sin embargo, esta devolución puede contener



elementos y temas que los investigadores-educadores desde su perspectiva han creído necesario incorporar en caso de que no hayan sido sugeridos por el pueblo cuando se efectuó la investigación. Dado el carácter dialógico de la educación, al educador le asiste el derecho de participar con temas suyos, siempre y cuando no se opongan a la realidad de los educandos. Freire los denomina “temas bisagra” por cuanto facilitan la comprensión de un tema anterior, en relación con los posteriores, así como también la comprensión más crítica del todo” (Torres, 1983, p. 169). Ahora bien, todo ese universo temático que ha sido recogido, organizado y enriquecido con y para el pueblo, no es devuelto en forma de disertación, sino como problema.



Stenhouse (1998) señala que para poner a prueba un currículo hipotético, el educador resultará favorecido si puede contar con la cooperación de los alumnos, ambos necesitan evaluar las hipótesis. Esto significa negociar el currículo, su evaluación y su posible modificación. Para este autor educadores y alumnos son los evaluadores cruciales y si pueden evaluar las ideas aportadas en el currículo se podrá trascender la evaluación y llegar a la investigación.

Después de elaborado el programa con la temática reducida y codificada, se llega a la tercera etapa pedagógica caracterizada por la escogencia del mejor canal de comunicación para la presentación del tema. Se confecciona el material didáctico dependiendo de si es un canal visual (pictórico, gráfico), un canal sensible (socio drama, psicodrama, cortometrajes, audiovisuales) o un canal auditivo (relatos, música y poesías populares, lecturas, charlas), también se puede presentar la temática con simultaneidad de canales (codificación compuesta). Los educadores explicarán la presencia de los temas bisagra fundamentados en la dialogicidad de la educación, así una nueva temática tendrá que surgir y ser captada por los educadores-educandos en sus diálogos para que se transforme en nuevo contenido programático de la educación como tarea permanente.

Sin embargo, esta investigación es una forma inacabada, la propia comunidad continúa investigándose y así llega a transformarse a través de la creación de nuevos valores culturales, cuya síntesis se llevará a cabo por medio de su acción misma. En este sentido, investigación temática y educación, como acción cultural liberadora son dimensiones de un solo proceso. A tal efecto Grundy (1991) afirma:

El currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera de la existencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas (p. 19).

En este contexto, el educador nunca impondrá su verdad, sino que propondrá lo que él estime como lo mejor de una forma crítica. Vale decir que los educandos se sientan desafiados a criticar lo que se les ofrece para superarlo, convirtiéndose así en educadores. Young (1993) afirma:

Los niños pueden argumentar con tanta validez como los adultos, dentro de situaciones problemáticas limitadas. Además, si los niños no critican cuando aprenden, quizás no se atrevan a criticar después. De modo que no es necesario, ni conveniente esperar a que se hayan dominado unos cuerpos de conocimiento antes de dedicarse a la crítica.

En esta óptica, la educación no admite la transmisión, debe enfocarse a una creación cultural en la cual educador-educando salen enriquecidos al conocer el mundo. El contenido programático se convierte en una devolución al pueblo de forma organizada, sistematizada y desarrollada de aquellos elementos que éste entregó en forma inestructurada.

El currículo visto como un proceso dialéctico

Lo que se está haciendo es una teoría dialéctica del conocimiento, estableciendo una vinculación dialéctica entre el contexto teórico y el contexto concreto. Freire en su análisis al movimiento dialéctico coloca como una necesidad de aprehender la realidad. Nuevamente, en la entrevista de Torres (1977) Freire afirma:

Este movimiento implica que el sujeto de la acción tenga las herramientas teóricas para manejar el conocimiento de la realidad y que reconozca la necesidad de readaptarlas después de haber logrado los resultados con su aplicación. (p. 87).

Según la corriente reconceptualista el currículo es un proceso dialéctico entre el proceso de planificar, ejecutar y evaluar la educación. Hacer currículo es reelaborar permanentemente los conocimientos y, por ende, reconceptualizar la educación. Así Young (1993) indica que los educandos no pueden adquirir creencias verdaderas o justificadas (conocimiento) mediante la aplicación de reglas fijas, máximas, procedimientos o procesos de producción de conocimientos, porque según han demostrado varios decenios de crítica (Popper, Kuhn,



Lakatos, Feyerabend y Rorty) no es la manera como aprenden las comunidades humanas de investigación. Más bien puede caracterizarse como un proceso complejo de producción y comprobación de proposiciones hipotéticas y de rectificación de errores.


Los teóricos críticos sostienen que los educadores deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese rol en el desarrollo de ciudadanos críticos y activos. Se ha dado primacía a lo social, lo cultural, lo político y lo económico para comprender la forma en que trabaja la escuela contemporánea. La teoría crítica del currículo no deja la elaboración teórica en manos de expertos extraños, ni la constriñe al trabajo de los educadores individuales en el seno de la escuela. Al contrario, ofrece formas de trabajo cooperativo entre educadores y personas relacionadas con la educación, presenta visiones críticas que se oponen a las actividades educativas del Estado, no sólo en teoría a través de ideas críticas, sino también en la práctica con formas de organización que procuren cambiar la educación.

Desde la perspectiva sociológica, el contenido del currículo se considera como un producto social que, por lo tanto, ha de analizarse como una construcción socio histórica y tratarse como negociable, legítimamente criticable y discutible. En definitiva, han de incluirse como relevantes las posibles formas de influencia política, las diferencias en la posesión de conocimiento y la capacidad de hacer valer sus posiciones los diferentes grupos

socioculturales. En esta perspectiva se situarían los trabajos de autores como Young (1971), Bernstein (1971, 1988, 1990, 1993), Lundgren (1992), Apple (1986, 1987, 1990), Popkewitz (1991) y todos aquellos que apoyados en la fenomenología e influenciados por las ideas marxistas respecto a los mecanismos de distribución del poder y el control de los grupos humanos enfatizan el carácter socialmente construido de la realidad, (Angulo y Blanco, 2000).

Conclusión

Corresponde a los educadores generar un enfoque crítico de los problemas que surgen en situaciones particulares. Necesitamos indagar las contradicciones existentes entre la retórica y la realidad, entre la teoría y la práctica, entre la prescripción y la acción, entre la conciencia y la cultura. Podemos comenzar haciendo investigaciones modestas y relevantes en nuestras escuelas y desarrollar nuestras críticas, estimando los buenos y malos aspectos sobre la relación con las comunidades. Este es el enfoque de investigación cooperativa de acción emancipadora (Carr y Kemmis, 1986), investigación crítica (Berlak, 1981) o investigación participativa (Freire, 1970).

La búsqueda de las contradicciones invita al diálogo y al razonamiento dialéctico en grupo, a la participación democrática en la interpretación y toma de decisiones y a desarrollar un compromiso compartido en la lucha por la excelencia de la educación. 

Bibliografía

- Angulo, J y Blanco, N. (2000). *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Aljibe.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Bandera, A. (1981). *Paulo Freire, un pedagogo*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Bruner, J. (1972). *El proceso de la educación*. México, D.F: Uteha.
- Coll, C. (1992). *Psicología y currículo*. Barcelona, España: Paidós.
- Cuadernos de Educación. (1983) *La importancia del acto de leer*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Eisner, E. (1998). *El Ojo Ilustrado*. Barcelona, España: Paidós.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- _____ (1974). *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*. Argentina: Ediciones Búsqueda.
- _____ (1980). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- _____ (1996). *Pedagogía de la esperanza*. 2ª. Ed. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gimeno Sacristán, J y Pérez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata. 7ma impresión.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Mclaren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Stenhouse, L (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Torres, C. (1977). *Entrevista con Paulo Freire*. México: Ediciones Guernica.
- _____ (1983). *La praxis educativa de Paulo Freire*. México: Ediciones Guernica.
- Torres, J. (1996). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. España: Paidós.