

Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white, sans-serif font centered within a solid blue rectangular background.

Procesos educativos y canales de comunicación [Educational processes and communication channels]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

| | |
|---------------|---|
| Item Type | Article |
| Authors | Kaplún, Mario |
| Publisher | Centro Dr. Martin Luther King, Jr. |
| Rights | Creative Commons Copyright (CC 2.5) |
| Download date | 2026-07-05 08:07:24 |
| Link to Item | http://hdl.handle.net/20.500.12424/214266 |

Procesos educativos y canales de comunicación

Por Mario Kaplún

Eso que ves, ¿cómo lo expresarás con palabras?

El mundo nos entra por los ojos pero no adquiere sentido

hasta que desciende a nuestra boca

Paul Auster

Convendrá comenzar situando el punto de mira desde el cual discurrirán estas reflexiones. En su práctica, en la definición de sus objetivos, en la determinación de sus aplicaciones y sus relaciones, la comunicación educativa ha tendido pronunciadamente a limitar su ámbito a los media; a establecer una implícita equivalencia en virtud de la cual cuando enuncia “comunicación”, automáticamente la refiere a medios y tecnologías de comunicación. Creemos de provecho trascender esta visión reductora; postular que la comunicación educativa abarca ciertamente el campo de los medios, pero no solo ellos sino también, y en primer lugar, el tipo de comunicación presente en todo proceso educativo, sea este realizado con o sin empleo de medios. En toda opción por un método de enseñanza/aprendizaje subyace la alternativa por una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación. Así, la comunicación resulta un instrumento mediático y tecnológico pero también, y ante todo, un componente pedagógico. Entendida de tal modo y en tanto interdisciplina y campo de conocimiento, en la comunicación educativa convergen una lectura de la pedagogía desde la comunicación y una lectura de la comunicación desde la pedagogía. Ahora bien, cuando se la concibe en esa dimensión amplia, se advierte que enfrenta hoy una instancia crítica. Si el paradigma informacional actualmente en auge termina por entronizarse, a la comunicación educativa no le quedará presumiblemente otra función que la instrumental de proveer de recursos didácticos y tecnológicos a un modelo de educación cuyas coordenadas pedagógicas estarán siendo determinadas sin su participación.

Para caracterizar este paradigma que se perfila como hegemónico, nos parece bien representativo un pasaje de un artículo aparecido recientemente en una acreditada revista latinoamericana de comunicación. Al exponer las potencialidades de la informática en el desarrollo de la moderna sociedad del conocimiento, el autor vaticina para un futuro cercano –y el pronóstico parece bastante factible– la implantación de la educación a distancia por medios “electrónicos”, esto es, “la posibilidad, tecnológicamente cierta, de la creación de aulas virtuales”, según las cuales cada estudiante en su propia casa podrá disponer de

[...] toda la información necesaria. La red informática, el CD Rom, la Internet y los nuevos softwares, constituidos en herramientas de aprendizaje, le abrirán horizontes inusitados para sus tareas educativas. El disco compacto, capaz de concentrar una inmensa cantidad de información en forma de texto, imagen, gráficos y sonido, permitirá al estudiante “navegar” por sus informaciones. A su vez, “la Internet le proporcionará conocimientos actuales sobre todos los temas imaginables y le abrirá posibilidades infinitas de datos colaterales acerca de ellos”.¹

Desde una mirada tecnológica, no hay duda de que la conformación de este “ciberespacio educativo” implica un espectacular avance. Pero, desde una racionalidad pedagógica, ¿lo será también? ¿No estaremos ante la vieja “educación bancaria” tantas veces impugnada por Paulo Freire, sólo que ahora en su moderna versión de cajero automático? Esa augurada aula virtual aparece como la previsible culminación de una matriz que ya estaba instaurándose y vigorizándose desde bastante tiempo atrás y que se identifica, entre sus rasgos más sobresalientes, por su carácter individuado, esto es, por estar dirigida a individuos aislados, considerados como mónadas unitarias receptoras de instrucción.

Ya la actual enseñanza a todos los niveles –desde la escuela primaria a la terciaria– está marcada por esa matriz. Hasta una época reciente, el carácter social y comunitario de la educación no era únicamente reputado como una condición natural, inherente a la misma, sino como un valor. La escuela existía por una razón pragmática –la necesidad de atender simultáneamente a una cantidad de educandos en un mismo espacio físico–, pero en no menor medida por una razón pedagógica: como el espacio generador de la socialización y posibilitador de las interacciones grupales, apreciadas como un componente básico e imprescindible de los procesos educativos. Recuérdense las propuestas de Dewey y su valoración del trabajo en equipo; los aportes metodológicos de Freinet, centrados en el intercambio de productos comunicados entre los

alumnos, organizados en redes de interlocución, como marco propicio para el desarrollo de la autoexpresión de los escolares; el constructivismo sociointeraccionista de Vygotsky y Bruner, para quienes el aprendizaje es siempre un producto social.

“Aprendemos de los otros y con los otros” –sostendrá Vygotsky:

En el desarrollo [del educando] toda función aparece dos veces: primero al nivel social y más tarde al nivel individual; primero entre personas (intersubjetiva) y después en el interior del propio educando (intrasubjetiva). Todas las funciones superiores de la inteligencia –sea la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos– se originan como relaciones entre los seres humanos.²

A lo cual Bruner añadirá que, si la reflexión es indudablemente una fase vital en todo auténtico proceso de aprendizaje, ella “es mucho más fácil de iniciar en compañía que en soledad”. “El pensamiento comienza siendo un diálogo que después se hace interior”.³ Y eran tanto sociopolíticos como pedagógicos los fundamentos que llevaron a Paulo Freire a postular que “el grupo es la célula educativa básica”. Porque se entendía que como lo sostiene Edgar Morin, “el todo no es nunca la mera suma de las partes. En un todo organizado se constituyen cualidades que no existen en sus componentes tomados por separado”.⁴ Pero este paradigma ya no parece regir. Ha perdido valor, peso, importancia. A medida que la enseñanza ha ido masificándose, cada vez hay menos espacio para la comunicación y los intercambios entre los educandos y también menos interés y menos voluntad para propiciarlos, menos conciencia del alcance del diálogo como componente necesario del accionar educativo. Insensiblemente, sin pregonarlo, ha ido siendo desplazado y sustituido por el paradigma informacional.

El desplazamiento incrementa su impulso con el desarrollo de la modalidad que hoy se encuentra en más rápida expansión en todo el mundo:⁵ la enseñanza a distancia, con cuyo crecimiento la opción que se estaba dando de hecho en la enseñanza presencial, alcanza su instauración de pleno derecho: para el modelo hegemónico de educación a distancia, la individuación pasa a ser un presupuesto intrínseco. “La enseñanza a distancia sirve expresamente al estudiante individual en el estudio que este realiza por sí mismo”;⁶ uno de sus rasgos definitorios es “la enseñanza a los estudiantes como individuos y raramente en grupos”,⁷ ya que “las oportunidades ocasionales de encuentros con sus supervisores, con los profesores y con otros estudiantes” constituyen “un recurso caro” y que “no está previsto”.⁸ A lo sumo puede darse circunstancialmente, pero no es reconocido en modo alguno como requerimiento específico del sistema.

Dado su intenso empleo de medios, suele vincularse esta modalidad de enseñanza con la comunicación. Mas, cuando sus especialistas explicitan los flujos comunicacionales del sistema, los definen en términos de bidireccionalidad, por la que entienden exclusivamente “una comunicación organizada de ida y vuelta entre el estudiante y la organización de apoyo”,⁹ esto es, la existencia de “medios de contacto entre el estudiante y su supervisor”, también llamado tutor.¹⁰ Otros autores relativizan, incluso, la real dimensión de ese componente; así, por ejemplo, Rowntree¹¹ afirma que el estudio se realiza básicamente por medio de materiales didácticos previamente preparados en tanto “el contacto directo con los profesores es escaso”. Sarramona coincide en reconocer la inviabilidad de establecer a distancia en forma fluida y frecuente esta comunicación bidireccional docente/discipulante. Pero, aunque así no fue ra, lo que importa subrayar es que, en el mejor de los casos, el educando cuenta con un único interlocutor; y ello solo para hacerle preguntas y despejar dudas sobre aspectos que no halle suficientemente claros en los textos de estudio.

No es de sorprender, entonces, que, con la revolución tecnológica, ese ascendente proceso de individuación y de fortalecimiento del paradigma de la información venga a culminar en tal “aula virtual”, en la cual un educando recluido en total soledad podrá abrir las compuertas a un torrencial volumen de información, supuestamente capaz de habilitarlo para apropiarse del conocimiento. Aun ese mínimo contacto con un supervisor o tutor que algunos metodólogos intentaban preservar en la enseñanza a distancia, es eliminado para ser sustituido por bases de datos informatizadas.

Puesto que, al poner énfasis en determinadas prácticas y desestimar y excluir otras, en todo sistema de enseñanza subyace un curriculum oculto,¹² indagemos en qué reside lo encubierto, lo no dicho, en este proyecto de educación informatizada; lo que propone y además lo que calladamente desdeña y sustrae al estudiante: el grupo y la palabra. El “aula virtual” instituye un educando que estudia sin ver a nadie ni hablar con nadie; y quien, privado de interlocutores, queda confinado a un perenne silencio.

Hay dos preguntas para las que la educación a distancia en su modelo hegemónico no solo carece de respuestas, sino que ni siquiera se las formula. Una: ¿con quién se comunica –tomando el verbo “comunicarse” en su real dimensión– este navegante solitario del conocimiento? El único que responde honestamente a esta pregunta es Sarramona, quien reconoce que en la educación a distancia el estudiante apenas “se comunica y dialoga consigo mismo”. La otra: ¿qué canales le provee el sistema para ejercitar su propia expresión? Esto es, ¿qué espacio le es ofrecido para ser él, a su vez, leído y escuchado, para dialogar con sus compañeros de navegación, enriquecerse con sus aportes y compartir y confrontar su propio pensamiento?

Interrogantes que suscitan otras: ¿la comunicación consiste, exclusivamente, en poder hacer consultas y aclarar dudas? ¿el estudiante no tiene nada propio valioso que decir? ¿la única comunicación que importa preservar es la del alumno con el

docente?, ¿la comunicación de los estudiantes entre sí no es un componente capital en el proceso del aprendizaje?

Así, esta era de la hipercomunicación y el ciberespacio, del teletrabajo y aula virtual, da lugar, justificadamente, a un doble movimiento de entusiasmo y reserva. Lo que estamos presenciando en los hechos no parece encaminarse a la concreción de esa “aldea global” del sueño macluhaniano, sino más bien a la instauración de un archipiélago global, compuesto por seres tecnológicamente hipercomunicados, pero socialmente aislados —encuentro la hoy tan encomiada interactividad sospechosamente ambigua, porque la más de las veces se está entendiendo por tal, el ida-y-vuelta establecido entre el ser humano y la máquina y no entre personas.

Lo que sus profetas omiten preguntarse es qué podrán intercambiar y comunicarse personas que vivan recluidas las veinticuatro horas del día. Tecnológicamente, tendrán más posibilidades que nunca de interconectarse; pero, agostado el interés por los otros, extinguida la práctica de la participación social y ciudadana, ¿les quedará algo por comunicar más allá del intercambio de seudoexperiencias virtuales?

Los regresivos saldos sociales y políticos de esta educación individuada aparecen suficientemente evidentes: de estudiantes educados en y para el silencio cabe esperar ciudadanos pasivos y no-participantes.¹³ Desde una perspectiva ética, advierte Morin,

[...] moral, solidaridad, responsabilidad, no pueden ser dictadas en abstracto; no es posible embutirlas en los espíritus como se ceba al ganso entubándolo con el alimento apropiado. Deben ser inducidas a través del modo de pensamiento y de la experiencia vivida.¹⁴

Es decir, en la vivencia de la cooperación, en el trabajo grupal compartido, en la construcción común del conocimiento. Quizá son menos percibidas, en cambio, las consecuencias concernientes al campo pedagógico. Nos limitaremos a señalar dos, por estar ambas particularmente vinculadas al área de la comunicación educativa.

En todas las modernas teorías del aprendizaje, el lenguaje desempeña una función imprescindible: una enseñanza comprensiva culmina con la adquisición e incorporación por parte del educando de los símbolos lingüísticos representativos de los conceptos adquiridos. Como lo sugiere la frase de Auster en el encabezado de estas notas, el concepto puede existir porque existen las palabras que lo representan.

En un pasaje de su libro *Pensamiento y lenguaje*,¹⁵ Vygotsky cita unos versos del poeta ruso Mandelstam: “He olvidado las palabras que quería pronunciar y mi pensamiento, incorpóreo, regresa al reino de las sombras”. Y los comenta: “La relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente: el pensamiento vive a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta y un pensamiento desprovisto de palabras permanece en la sombra”.

Las indagaciones psicogenéticas de Vygotsky han revelado el papel capital del lenguaje en el desarrollo de las facultades cognitivas:

El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje [...] El desarrollo de la lógica es una función directa del lenguaje socializado [...] El crecimiento intelectual depende del dominio de los mediadores sociales del pensamiento, esto es, del dominio de las palabras. El lenguaje es la herramienta del pensamiento.

Ahora bien, ¿cómo logra el sujeto educando su competencia lingüística, esto es, el dominio y la apropiación de ese instrumento indispensable para construir pensamiento y conceptualizar sus aprendizajes? La respuesta se haya, de nuevo, en el investigador ruso cuando asevera que “las categorías de estructuración del pensamiento proceden del discurso y del intercambio” mediante los cuales el ser humano se apropia de esos símbolos culturalmente elaborados —las palabras—, que le hacen posible a la vez comunicarse y representar los objetos, vale decir, pensar.

A esa misma doble función del lenguaje alude Bruner cuando resalta su naturaleza bifrontal:

[...] es un medio de comunicación y a la vez la forma de representar el mundo acerca del cual nos comunicamos. No sólo transmite sino que crea y constituye el conocimiento.

El lenguaje, materia prima para la construcción del pensamiento e instrumento esencial del desarrollo intelectual, se adquiere, pues, en la comunicación, en ese constante intercambio entre las personas que hace posible ejercitarlo y de ese modo apropiárselo. No basta recepcionar —leer u oír— una palabra para incorporarla al repertorio personal; para que se suscite su efectiva apropiación es preciso que el sujeto la use y la ejercite, la pronuncie, la escriba, la aplique, ejercicio que sólo puede darse en la relación con otros sujetos, escuchando y leyendo a otros, hablando y escribiendo para otros. Pensamos con palabras, mas la adquisición de las palabras es un hecho cultural, esto es, un producto del diálogo en el espacio social. Ese instrumento imprescindible, el acervo lingüístico, únicamente se interioriza y se amplía en la constante práctica de la interlocución.

Para cumplir sus objetivos, todo proceso de enseñanza/aprendizaje debe, entonces, dar lugar a la expresión personal de los sujetos educandos, desarrollar su competencia lingüística, propiciar el ejercicio social mediante el cual se apropiarán de esa herramienta indispensable para su elaboración conceptual; y, en lugar de confinarlos a un mero papel de receptores, crear las

condiciones para que ellos mismos generen sus mensajes pertinentes con relación al tema que están aprendiendo. Desde el punto de vista metodológico, hay otra consecuencia importante, resultado de esta relación entre aprendizaje y ejercicio de la expresión.

El postulado podría enunciarse así: cuando el sujeto educando logra expresar una idea de modo tal que los otros puedan comprenderla, es cuando él mismo la comprende y la aprehende verdaderamente.¹⁶

Comunicar es conocer. El sentido es, además de un problema de comprensión, sobre todo un problema de expresión.¹⁷ Se llega al pleno conocimiento de un concepto cuando se plantea la oportunidad y a la vez el compromiso de comunicarlo a otros. Los educadores lo experimentamos permanentemente: cotéjese el grado de apropiación de un conocimiento que teníamos cuando, en nuestro período de formación, estudiábamos para nosotros mismos y el incomparablemente mayor que alcanzamos cuando debimos transmitir esas mismas nociones a nuestros alumnos de un modo claro, organizado y comprensible. Tanto como del acopio de información, el dominio de un tema deriva de la práctica de expresarlo.

Similar experiencia rescata el gran narrador peruano Julio Ramón Ribeyro¹⁸ refiriéndolo a la comunicación escrita:

Escribir, más que transmitir un conocimiento, es acceder a ese conocimiento. El acto de escribir nos permite aprehender una realidad que hasta el momento se nos presentaba en forma incompleta, velada, fugitiva o caótica. Muchas cosas las comprendemos sólo cuando las escribimos. [vale decir, cuando las comunicamos]

La comunicación de los aprendizajes por parte del sujeto que aprende, se perfila así como un componente básico del proceso de cognición y no únicamente como un producto subsidiario del mismo. La construcción del conocimiento y su comunicación no son, como solemos imaginarlas, dos etapas sucesivas durante las cuales primero el sujeto se lo apropia y luego lo vierte, sino la resultante de una interacción: se alcanza la organización y la clarificación de ese conocimiento al convertirlo en un producto comunicable y, efectivamente, comunicado. Pero para que el educando se sienta motivado y estimulado a emprender el esfuerzo de intelección que esa tarea supone, necesita destinatarios, interlocutores reales: escribir sabiendo que va a ser leído, preparar sus comunicaciones orales con la expectativa de que será escuchado.

Educarse es involucrarse en un proceso de múltiples flujos comunicativos. Un sistema será tanto o más educativo cuanto más rica sea la trama de interacciones comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los educandos.¹⁹ Porque si es verdad que no hay educación sin expresión, no lo es menos que, como nos lo advierte Freinet, no existe expresión sin interlocutores.

Una comunicación educativa concebida desde esta matriz pedagógica tendría como una de sus funciones capitales la provisión de estrategias, medios y métodos encaminados a promover el desarrollo de la competencia comunicativa de los sujetos educandos; desarrollo que supone la habilitación de vías horizontales de interlocución e intercomunicación.

Abrigo la esperanza de que, pese a la obligada simplificación impuesta por la brevedad, no se haya visto erróneamente en lo aquí expuesto una descalificación en bloque de la educación a distancia, del empleo de medios en la enseñanza y de la introducción en el sistema educativo de las modernas tecnologías informáticas.

La matriz individuada y el paradigma informacional –ellos sí, objetos de nuestros señalamientos críticos– no sientan sus reales exclusivamente en el territorio de la educación a distancia. La enseñanza presencial –y así nos hemos preocupados por dejarlo en claro– no se haya hoy permeada en mucho menor medida por ellos. Por otra parte, bueno es recordar que el modelo de enseñanza a distancia de cuño individuado es hoy, ciertamente, el hegemónico pero en modo alguno el único posible. Existen modalidades alternativas, de estructura grupal y metodología interaccionista, las que ya han dejado de ser exclusivamente propuestas teóricas y están siendo implementadas con éxito en América Latina y otras regiones del mundo.²⁰

En lo que incumbe al empleo de medios en la educación, bienvenidos sean, en tanto se los aplique crítica y creativamente, al servicio de un proyecto pedagógico por encima de la mera racionalidad tecnológica; como medios de comunicación y no de simple transmisión; como promotores del diálogo y la participación; para generar y potenciar nuevos emisores más que para continuar acrecentando la muchedumbre de pasivos receptores. No tanto, en fin, medios que hablan sino medios para hablar.²¹ No se apuntaba tampoco a negar el aporte de los soportes informáticos, ni menos aún a desconocer el papel imprescindible de la información en los procesos de aprendizaje. Una vez más, la cuestión estriba en la estrategia comunicacional que presida su uso. Adviértase que, en su anticipación del “aula virtual”, el texto que hemos tomado como expresivo exponente de la tendencia en auge, al enumerar los múltiples recursos informáticos puestos a disposición del educando, omite mencionar las redes telemáticas, capaces de posibilitar a cada estudiante, aun desde la reclusión en su aula virtual, comunicarse con los otros y enriquecerse recíprocamente en la construcción común del conocimiento. Y es que, cuando se ve a la educación desde la perspectiva unidireccional que el paradigma informacional conlleva, se tiende casi inconscientemente a no asignar valor a la expresión de los educandos y a sus intercambios.

Afortunadamente, estas redes telemáticas están ya uniendo e intercomunicando a millares de grupos de escolares y de estudiantes de enseñanza secundaria del mundo entero, abriéndoles canales de autoexpresión e interlocución, ensanchando sus

horizontes y llevándolos a ser más participantes y más solidarios.²² Mucho cabe esperar de la evolución de estas redes, inscritas, como lo están, en un claro proyecto pedagógico de afirmación de los valores humanos; organizadas para la comunicación entre grupos más que entre individuos aislados y, por consiguiente, como un ensanchamiento de la comunicación cara a cara y no como su virtual sustitución.

A modo de conclusión: lo que definirá en buena medida la concepción de comunicación educativa por la que se opte en los años venideros, será el valor que esta le asigne a la formación de la competencia comunicativa de los educandos.

Si bien nos hemos centrado aquí en la vertiente cognitiva de la educación, no es menos válido señalar que, si se aspira a una sociedad global humanizante –no avasallada por el mercado, la competitividad y la homogeneización cultural sino edificada sobre el diálogo, la cooperación solidaria y la reafirmación de las identidades culturales–, el desarrollo de la competencia comunicativa de los sujetos actuantes aparece como un factor altamente necesario y gravitante; como lo es, asimismo, para la participación política y social.

.....

Notas

- 1—R. Borja R.: “La democracia del futuro”, en Chasqui, no. 56, Quito, diciembre, 1966.
- 2—L. Vygotsky: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Barcelona, 1978.
- 3—J. Bruner: Acción, pensamiento y lenguaje, Alianza, Barcelona, 1984.
- 4—E. Morin: “Reforma intelectual y educación” en Le Monde de l’Education, París, octubre, 1997.
- 5—A. Kaye: “La enseñanza a distancia: situación actual”, en Perspectivas, no. 65, UNESCO, París, 1988; Ch. Cavanagh: “El aprendizaje de los adultos, los medios de comunicación, la cultura y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”, en Educación para Adultos y Desarrollo, no. 49, Bonn, 1997.
- 6—B. Holmberg: Educación a distancia: situación y perspectivas, Kapalusz, Buenos Aires, 1985.
- 7—D. Keegan: The Foundation of Distance Education, Croom Helm, London, 1986.
- 8—Kaye: op. cit.
- 9—Holmberg: op.cit.
- 10—Kaye: op. cit.
- 11—Cit. por L. García Aretio: “Un concepto integrador de educación a distancia”, ponencia presentada en la XV Conferencia Mundial de Educación a Distancia, Caracas, noviembre de 1990.
- 12—P. Jackson: Life and Classrooms, Holt, Rinehart & Winston, Nueva York, 1968; M. Apple: Ideología y currículo, Akal, Madrid, 1986; M. Apple: Educación y poder, Paidós, Barcelona, 1987.
- 13—J. Marqués de Melo: “Derecho a la información: agenda para el debate”, en Chasqui, no. 59, Quito, septiembre, 1997.
- 14—Morin: op. cit.
- 15—L. Vygotsky: Pensamiento y lenguaje, La Pléyade, Buenos Aires, 1979.
- 16—M. Kaplún: “Del educando oyente al educando hablante”, Diálogos de la Comunicación, no. 37, FELAFACS, Lima, 1993.
- 17—F. Gutiérrez, F y D. Prieto Castillo: La mediación pedagógica, R.N.T.C., San José de Costa Rica, 1991; J. Serrano: “Hacia una cultura comunicativa”, en Comunicar, no. 8, Andalucía, 1997.
- 18—J. R. Ribeyro: Prosas apátridas, Tusquets, Barcelona, 1975.
- 19—Kaplún, M.: A la educación por la comunicación, UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 1992.
- 20—M. Kaplún: “Repensar la educación a distancia desde la comunicación”, Cuadernos de Diálogos de la Comunicación, no. 23, FELAFACS, Lima, junio, 1992.
- 21—L. R. Beltrán: “Adiós a Aristóteles. Comunicación horizontal”, Comunicação & Sociedade, no. 6, IMS, São Paulo, 1980; Kaplún, M.: Comunicación entre grupos, Humanitas, Buenos Aires, 1990.
- 22—D. Reyes: “Estrellas solidarias en el barrio grupal”, doc. policopiado, Buenos Aires, 1996.

ÚLTIMA MODIFICACIÓN: 11 DE ABRIL DE 2012 A LAS 13:01



0



0