

## **¿Qué significa que la educación se sale de las manos del profesor? Reflexiones sobre la tarea de educar en Bolivia**

*José Antonio Arrueta*

### Resumen

*Este ensayo propone elementos de reflexión, no determinantes, sobre la tarea de enseñar del profesorado. Autoaprendizaje, la mejora didáctica de materiales educativos y su accesibilidad, las competencias de los padres que aprendieron cómo enseñar a sus hijos, el cambio de rumbo de la educación: de una educación basada en fines y rendimiento hacia una educación basada en la pedagogía crítica y en los procesos; el avance y accesibilidad a los medios tecnológicos comunicacionales, tienden a reemplazar la tarea de enseñar a un profesorado anclado en una tradición de mediados del siglo pasado.*

Ser profesor, ¿es una profesión? ¿qué se entiende por ser profesional educador? Preguntas como éstas y otras similares son y han sido, motivo de controversia. De manera harto genérica, se entiende que aquella persona dedicada a la enseñanza estructurada y desarrollada a través de sistemas escolares, formales o informales, sustentadas por el Estado, es denominada como "profesor", es decir, el que enseña asociado a determinada institución destinada a la tarea de impartir enseñanzas.

Las reflexiones que siguen en el texto, si bien acuden a diversas fuentes y por ello, a distintos contextos, enfatizan, por cuestiones de limitación y precaución, la situación del profesorado en Bolivia. Es este profesorado la única "profesión" asociada estructuralmente al Estado.<sup>1</sup> Por otra parte, es necesario establecer que nos referiremos casi de manera exclusiva, al profesorado que habitualmente trabaja en escuelas primarias y secundarias. No así al profesorado del nivel terciario puesto que tiene un perfil distinto

---

<sup>1</sup> Con esta afirmación nos referimos a que una vez que el profesor egresa de su centro de formación (Instituto Normal Superior), *de facto* es contratado por el Estado como funcionario del sistema educativo. Por tal razón, por ejemplo, cabría preguntarse ¿cómo es que puede organizarse en sindicatos?. Este es un asunto que no se discutirá aquí, pero, seguramente, sería necesario tenerlo en cuenta para lo siguiente.

en cuanto a su formación (más asociado a disciplinas específicas académicas universitarias y, en general, de educación superior), y porque no se encuentra como "funcionario público" en la estructura estatal.

### **1. Enseñar o dejar aprender**

De manera harto habitual se dice, o se escucha decir, en opinión de los padres, que los profesores ya no enseñan. ¿A qué se deben tales apreciaciones?

Cuenta Rancière (2003) que Joseph Jacotot, siendo profesor en Holanda, encontré con la dificultad de enseñar en Francés (su lengua) a estudiantes cuya lengua era el holandés. Y que habiendo encontrado una edición bilingüe de "Telémaco" mandó, como estrategia, a sus estudiantes estudiar aquella obra. Grande fué su sorpresa al comprobar, pasado algún tiempo, las destrezas desarrolladas por sus estudiantes hacia el dominio del francés sin que él hubiera hecho propósitos explícitos de enseñarles la lengua de París. Esto ocurrió a principios de 1800, la conclusión fue, continúa Rancière, que los estudiantes, estimulados por el deseo de aprender, eran capaces de desarrollar su autoaprendizaje.

De hecho, los aprendizajes iniciales de los niños transcurren por imitación a sus "significantes" tal que, el paso entre lo que denominan Berger y Luckmann (1979)<sup>2</sup> la socialización primaria y la socialización secundaria, está caracterizado por fortalecer en los niños las capacidades de aprendizaje propio, en gran parte por procesos de error e imitación, hasta que se los inserta en instituciones educativas "formales". De ello, haciendo eco de anteriores experiencias e investigaciones, se fundamentan las corrientes

---

<sup>2</sup> Como significantes, Berger y Luckmann, se refieren a los padres y agentes inmediatos del entorno del niño, y que están asociados por lazos afectivos de primer orden.

constructivistas de la educación considerando de suma importancia los aprendizajes y/o conocimientos previos que trae el niño a la escuela.<sup>3</sup> Así pues:

En el rendimiento desigual de los diversos aprendizajes intelectuales, lo que todos los niños aprenden mejor es lo que ningún maestro puede explicarles, la lengua materna. Se les habla y se habla alrededor de ellos. Ellos oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se corrigen, tienen éxito por suerte y vuelven a empezar por método, y, a una edad demasiado temprana para que los explicadores puedan empezar sus instrucciones, son prácticamente todos -sea cual sea su sexo, su condición social y el color de su piel- capaces de comprender y hablar la lengua de sus padres. (Rancière 2003:7)

El dilema inicial, entonces, es enseñar o dejar que el niño aprenda y por ello, propiciar el ambiente necesario para el desarrollo de auto-aprendizajes bajo una guía.<sup>4</sup>

## **2. La tarea de explicar**

Carretero (2009) establece diferencias entre la primera infancia y la adolescencia con relación al interés por aprender. Dice que en la primera infancia el niño posee mayor proclividad para aprender mientras que el interés merma hacia la adolescencia, debido, dice, a que en la escuela "los contenidos se van haciendo cada vez más académicos y formalistas y se produce una clara pérdida de interés por parte de los alumnos." (p18 ss) ello implica un cambio en la naturaleza de los contenidos.

Dicha diferencia, siendo harto general y esquemática, comporta asimismo, elementos culturales vinculados a los estudiantes, de tal manera que los contenidos también resultan poco atractivos para aquellos cuyas culturas no están reflejadas en las ofertas educativas escolares de corte occidental. En resumen, concluye Carretero: "existe

---

<sup>3</sup> Tales son algunas de las bases pedagógicas que sustentan las reformas educativas en el continente.

<sup>4</sup> Recordemos que María Montessori propuso, desde 1907, métodos de apoyo a procesos de aprendizaje y auto-desarrollo según las competencias de los niños (tarea continuada por su hijo hasta 1982), bajo el apoyo de guías que no eran, precisamente, profesores.

una enorme distancia entre lo que los alumnos pueden y tienen interés por aprender, y lo que les presenta la institución escolar." (2009:19).

Lo dicho representa uno de los mayores desafíos para el profesorado. Damos por sentado que la tarea última del profesor es impulsar el desarrollo de conocimiento en el estudiante, y que este conocimiento es, desde la perspectiva constructivista, un producto de la interacción social y de la cultura; luego, el "sujeto observador" (el estudiante), a lo largo de su primera infancia ha desarrollado un aprendizaje relacionado con objetos significativos, es decir, aquellos que fueron aprendidos según experiencias propias, interés y necesidades. Al menos, esto es lo que postula el constructivismo, por lo tanto, el aprendizaje tendría un carácter fenomenológico, al menos en esta etapa de vida.<sup>5</sup>

Esquemáticamente, luego de aquella etapa, el individuo es capaz --desde las denominadas "operaciones concretas" por Piaget-- desarrollar operaciones formales basadas en su propio desarrollo cognitivo. Sin embargo, habiendo adherido al constructivismo, sin negar los aportes del desarrollo cognitivo, consideramos que el aprendizaje se debe en gran medida, al estímulo social y cultural que rodea al aprendiz. Es aquél medio que dota, podríamos decir, de significados a ser aprehendidos por el niño. En tal situación, la tarea del profesor está dada por allanar la distancia que existe entre el objeto del aprendizaje y el sujeto que aprende.

Primero, en cuanto las operaciones concretas, el aprendiz es suficientemente capaz, por medio de la experiencia y el error, de resolver su relación con el objeto de aprendizaje, por ejemplo, el niño que recoge una pelota y la lanza para que ésta adquiera

---

<sup>5</sup> Fenomenológico en el sentido de que el sujeto contruye su mundo a partir de pautas sociales y culturales, por medio de experiencias de vida. Incluso cabe considerar aspectos contextuales y sociohistóricos (en el sentido de Vigotsky, 1896-1934) para el desarrollo de un pensamiento formal.

movimiento. En segundo plano –diríamos en la etapa de la primera infancia—el aprendizaje requiere, lo que Carretero (2009) denomina "puentes cognitivos", es decir, la provisión de medios de aprendizaje entre el sujeto y el individuo. En nuestro ejemplo, el niño y el objeto, así, para comprender las leyes de la física del porqué la pelota requiere ser impulsada para darle movimiento, es necesaria la participación de un adulto, de tal suerte que se constituya un proceso de aprendizaje que implica la "zona de desarrollo próximo" postulada por Vigotsky en el sentido de que no sería otra cosa que "la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz" (1979), de tal suerte que la tarea de aprender implica comprender, y a su vez, comprender sería aprender.

Con tal argumento, la tarea del profesor, el que construye puentes cognitivos, sería absolver esa distancia que existe entre el sujeto y el objeto, es decir, explicar la relación entre ambos. Esta explicación está muy relacionada a la producción de un *pensamiento crítico* (Dewey 1910), o bajo la denominación piagetiana, de elaborar operaciones formales. Esta tarea, concluye Rancière, es la de *explicador*.

### **3. Educación crítica**

Podría situarse la década de los años 60 como la que propició el inicio de lo que será conocida como educación crítica o pedagogía crítica. Asociada a corrientes de pensamiento de base marxista, se difundió como respuesta a las situaciones de desigualdad social y verticalismo en cuanto a las funciones de poder, tanto de clases sociales acomodadas y que gozaban de representación en el Estado por medio de gobiernos "tradicionales". Junto con la propuesta de Educación Popular, destinada a

favorecer sectores sociales vulnerables y excluidos, o a quienes, por medio de la educación, se imponía un currículo reproductor de las desigualdades y de la dominación.

La educación crítica estuvo orientada a poner en evidencia, las desigualdades sociales y ampliar las bases de una democracia basada en una justicia social. De este modo, podría decirse, era una educación contestataria, sobre todo, hacia las décadas de 1970 y 1980, en las que se establecieron en el poder dictaduras militares y culminaron con una transformación en los sistemas políticos varios países de América Latina. Así, la educación crítica se entiende aún ahora como:

An educational movement, guided by passion and principle, to help students to develop consciousness of freedom, recognize authoritarian tendencies, and connect knowledge to power and ability to take constructive action. (Giroux 2010)

Esto, por supuesto, añade otro factor de definición a la identidad del profesorado, es decir, siendo la tarea de enseñar no neutral sino posicionada en alguna corriente ideológica y moral, supone un compromiso político para el profesorado. Por lo tanto, la tarea de enseñar no podría concebirse únicamente con la de formación técnica de competencias, sino de generar un pensamiento crítico, por ello, una práctica de enseñar de acuerdo a un contexto, unas circunstancias específicas socio-históricas y culturales, por definición.

Tal argumento implica que el explicador habría de poner especial énfasis en la denuncia de la injusticia, una enseñanza crítica, pues, que esté orientada a la formación de un tipo de ciudadanía, por lo tanto, podría decirse que la tarea del profesorado está basada en una realidad para educar y debería educar para la realidad, suponiendo ésta, por supuesto, como parte de aquéllas circunstancias mencionadas en el párrafo anterior.

#### **4. El papel de las disciplinas**

Otro desafío inherente a la tarea de enseñar está dada por la comprensión de las llamadas "disciplinas", aquellas que por lo general tienen un campo definido de acción, por ejemplo, la medicina, la psicología, la sociología, la biología, etc (Avalos 2007). El profesorado, por su práctica –formador de un pensamiento crítico—no necesariamente se desempeña en un campo similar, vale decir, que su campo se explica por su carácter multi e interdisciplinar. Le toca, por la propuesta de Rancière (op.cit), explicar cuanto el interés y deseos de aprender tenga su alumno, el niño, de curiosidad innata, futuro ciudadano de alguna realidad social y cultural.

Desafío que exige, entonces, no sólo una múltiple mirada interdisciplinar, sino también, eficientemente actualizada. Un profesor, pues, en constante formación, "preso" podría decirse –puesto que se trata de una exigencia referida a la calidad de enseñanza relativa a tales cánones—de una formación continua obligatoria. En esto, y no en otra cosa se fundamenta, por ejemplo, la confianza de los usuarios de la educación, lo padres de familia.<sup>6</sup> Así por ejemplo, los profesores:

dependiendo del nivel escolar en el que enseñan, necesitan manejar adecuadamente los conceptos centrales de las disciplinas, deben comprender los procesos de desarrollo psicológico y social de los niños y jóvenes, y necesitan manejar un repertorio de formas de enseñar y de evaluar que les permitan orientar su trabajo y lograr los resultados esperados. Necesitan también conocer y tomar en cuenta los factores de contexto social y cultural que marcan el modo de ser y de interpretar el mundo que tienen sus alumnos. También los docentes requieren de una perspectiva educacional que se alimenta de la reflexión sobre lo que es educar, el valor de la educación y su contribución a la vida social y ciudadana. (Avalos 2007: 217)

---

<sup>6</sup> Avalos (op.cit) señala que los profesores "nunca han funcionado exactamente en el sentido indicado" de los cánones de calidad profesional en la perspectiva de las disciplinas (p.211)

De lo anterior se desprende, de manera resumida, que el profesorado requiere atender al menos tres frentes necesarios para su desempeño: aproximación a las disciplinas, mejoras didáctico-pedagógicas y conocimiento del contexto social y cultural.

### **5. De niño estudiante a padre educador: evolución de la didáctica**

Cita Rancière, a quien hemos seguido desde un principio:

Veamos por ejemplo un libro en manos de un alumno. Este libro se compone de un conjunto de razonamientos destinados a hacer comprender una materia al alumno. Pero enseguida es el maestro el que toma la palabra para explicar el libro. Realiza una serie de razonamientos para explicar el conjunto de razonamientos que constituyen el libro. Pero ¿por qué el libro necesita de tal ayuda? En vez de pagar a un explicador, el padre de familia ¿no podría simplemente entregar el libro a su hijo y el niño comprender directamente los razonamientos del libro? Y si no los comprende, ¿por qué debería comprender mejor los razonamientos que le explicarán lo que no ha comprendido? ¿Son éstos de otra naturaleza? ¿Y no será necesario en este caso explicar todavía la manera de comprenderlos? (2003: 7)

Por supuesto, uno puede concluir, un objeto de aprendizaje, en este caso un libro, debería ser posible de ser comprendido a partir de la simple curiosidad del alumno, sobre todo, es suficientemente comprensible. Un libro debería tener tal característica, casi por definición. Pero por supuesto, hay otros objetos que presentan una naturaleza menos "visible" a los sentidos del niño, digamos, el cómo se reproduce una flor de su jardín. Y sin que haya la necesidad de por medio de acudir a un libro, el niño recurre a su padre. Si suponemos que éste ha tenido, a su vez, una educación de calidad, estará en condiciones suficientes para explicar a su hijo el proceso de reproducción botánica. Vale decir, que cada vez habría más padres cuyas competencias sean cada vez más próximas a las de un explicador, un profesor.

Incluso, la didáctica que podríamos creer propia del profesor, no es ya su terreno exclusivo puesto que las competencias de educación, reforzadas tanto por la legislación



como por lo aprendido en las escuelas, han sido traspasadas a la casa, al hogar, donde transcurren gran parte de los aprendizajes del niño.<sup>7</sup> Uno de los efectos no deseados de ello es que el profesorado tiende a derivar parte de sus tareas de educador, a los padres; si a esto se añade el desarrollo de los materiales didácticos, como libros, manuales y otros recursos de aula, que por su eficiencia tanto informativa como explicativa, constituyen herramientas suficientes para una enseñanza no escolarizada, resulta que el profesorado en cada vez menos actor de la enseñanza.

Por supuesto, lo anterior no se aplicaría de igual manera con poblaciones de sectores rurales, indígenas, con escasos recursos escolares y de enseñanza o con población de una escolarización escasa por diversos motivos, siendo distinto el caso en sectores urbanos, profesionales. Pero esta diferencia no hace más que añadir otro elemento a la tarea del profesorado, el de resolver o al menos disminuir la brecha social debido a tal diferencia.<sup>8</sup>

## **6. La enseñanza: TIC y profesorado**

El desarrollo acelerado de las tecnologías de información y comunicación, acaecido en los últimos 30 años, sobre todo en cuanto a las digitales y el internet, implican otro desafío para el profesorado, sobre todo desde que se instalan en los hogares proporcionando a los padres medios complementarios de educación. De este modo, la enseñanza se afianza en la casa. Pero no sólo estos medios, también, con mayor

---

<sup>7</sup> Por ejemplo, gran parte de las reformas educativas en la región, desplegadas en la década de los 90, involucran curricularmente a los padres de familia en las tareas de enseñar, desde una perspectiva, precisamente, sociocultural y contextualizada propia del constructivismo.

<sup>8</sup> Debido a esta diferencia habría que estudiar las diferencias tanto entre competencias requeridas por el profesorado que trabaja en distintos lugares, como las condiciones y logros de una enseñanza que ocurre en situaciones muy específicas. Hace falta investigación sobre este asunto. En todo caso, como se había adelantado en el párrafo inicial de este artículo, nos referimos a la situación boliviana para evitar generalizaciones adelantadas.

antelación, la televisión por cable que provee buenos programas de enseñanza escolar por medio de canales como Discovery, Animal Planet y otros similares. De ellos, los niños, aprender gran parte de lo que luego, llevan a la escuela.

Hay proyectos que intentan proveer al aula escolar de recursos tecnológicos digitales para hacer más eficiente la tarea de enseñar para el profesorado, pero no necesariamente reemplazan las facilidades que se tiene en un hogar puesto que la gestión pública para utilizar estos medios en las escuelas, es todavía muy deficiente.<sup>9</sup> Una vez más, estos medios son accesibles más para sectores sociales de ingresos medios a altos. Pero, la aplicación de recursos tecnológicos podría constituir una gran ayuda para sectores sociales con menos ingresos o que estén situados en medios rurales puesto que la accesibilidad a internet, por ejemplo, es muy posible con antenas y conexiones satelitales. El asunto pasa por una mejora en las políticas de gestión educativa a partir de los Estados, que no siempre favorece o es insuficiente, por ejemplo, a través de la mejora del gasto público en educación en vez de favorecer a otros rubros como por ejemplo, el gasto militar.

En todo caso, las capacidades demostradas de autoaprendizaje<sup>10</sup>, la mejora didáctica de materiales educativos y su accesibilidad, las competencias de los padres que habiendo transitado por sistemas escolares aprendieron cómo enseñar a sus hijos, el cambio de rumbo de la educación: de una educación basada en fines y rendimiento hacia una educación basada en la pedagogía crítica y en los procesos, y en fin, el avance y accesibilidad a los medios tecnológicos comunicacionales, tienden a reemplazar la tarea de enseñar a un

---

<sup>9</sup> Por ejemplo, escaso presupuesto para pagar servicios de internet, instalaciones no siempre bien administradas, software que requiere constante revisión técnica por los virus, lo cual implica técnicos que no están previstos en el presupuesto educativo, escasa accesibilidad, etc.

<sup>10</sup> Por ejemplo, la experiencia de Sugata Mitra en la India y cómo niños descubren, en la calle, el uso de las computadoras, a pesar de no tener asesoría técnica y proficiencia en el inglés (Ver

profesorado anclado en una tradición de mediados del siglo pasado. ¿Cómo, entonces, puede considerarse al profesorado como una profesión?<sup>11</sup>

### **7. Ser profesor: epílogo preliminar**

Los avances logrados en cuanto a la gestión educativa (por ejemplo Gento 1994, Cassasus 1999) proveen elementos que podrían ser útiles para una definición de la tarea de educar, por medio de las denominadas herramientas de la gestión educativa. Se han propuesto 5 tipos de herramientas asociadas a: la participación, el trabajo en equipo, la negociación y resolución de conflictos, liderazgo y las TIC (p.e. Jabif 2004 y Topete 2001). Cabe añadir –de modo enfático—que estas, no siempre son posibles de ser aplicadas y desarrolladas en el hogar. Veamos cada una de ellas asociada a la tarea de enseñar.

a) la participación implica el trabajo eminentemente social de la educación, es decir, en un ambiente en el que existe interacción entre pares, de ello se desprende que el aprendizaje es un proceso compartido por naturaleza.

b) el trabajo en equipo despliega las posibilidades de trabajo colaborativo y cooperativo de manera que exista producción de conocimiento colectivo. Se sabe que el conocimiento logrado en equipo es más que la suma de lo que genera cada individuo de

---

<sup>11</sup> Tenti (2006: 128 y 129) parece llegar a similar conclusión cuando señala la brecha existente entre el profesorado y el desarrollo de las TIC. Además, se tiende a dar por sentado que el profesorado constituye una profesión sin mayores argumentos más que su ejercicio situado estructuralmente en un sistema educativo sustentado por el Estado, cosa que considero, no es suficiente. Es decir, ello no se explica desde una suerte de epistemología que por lo general, acompaña a las profesiones.

manera aislada. Además requiere disposición para un aprendizaje logrado bajo estos conceptos de colaboración y de cooperación.<sup>12</sup>

c) la negociación y resolución de conflictos aplicados a la gestión del aula deviene en un recurso que permite anticipar, desde una perspectiva de la pedagogía crítica, las desigualdades sociales, sentimientos de injusticia, y otros derivados de las relaciones sociales inequitativas desde una perspectiva sociohistórica. Emplea, por otra parte, una suerte de cultura de la paz basada en una pedagogía apropiada para mejorar los valores morales por medio de la educación.

d) liderazgo implica un compromiso orientado a una mejor ciudadanía basada en principios de democracia y legitimidad. Es de notar que todas las características mencionadas hasta aquí, en los incisos precedentes, se hallan de manera articulada y sinérgica para una mejor educación.

e) finalmente, las TIC, si bien constituyen un recurso todavía limitado en cuanto a su accesibilidad pero de un gran potencial, sirven mejor desde una perspectiva de trabajo cooperativo, con participación y, en general, en relación con lo mencionado en los anteriores incisos. Todo ello orientado hacia la formación de una sociedad basada en un desarrollado sentido crítico, comprometido con la transformación democrática, y en fin, para educar en la sociedad del conocimiento.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> De manera simple, un trabajo colaborativo implica el apoyo de unos para que otros logren resultados, en tanto que el trabajo cooperativo implica que todos aportan con similar participación para el logro de resultados. En ambos casos se pone énfasis en los procesos.

<sup>13</sup> Como fin último de la educación, Tedesco (2009) aboga porque las generaciones futuras sean parte de una sociedad crítica para lograr un equilibrio social, equidad y democracia en lo que respecta a los desafíos del nuevo milenio.

Lo desarrollado –de manera harto suscita—en los incisos anteriores, constituyen las competencias esperadas para el profesorado. Ellas podrían constituir el campo específico de desempeño del profesorado. Sobre todo en cuanto que su desempeño está situado en un medio social por naturaleza, la escuela, el grupo social, la comunidad, cualquiera sea esta.

## **Fuentes citadas**

Avalos, Beatrice (2007) "El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua" en Tenti (Comp.) **El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI** Buenos Aires: Siglo XXI, IIEP, UNESCO (209-237).

Berger y Luckmann (1979) **La construcción social de la realidad** Buenos Aires: Amorrortu.

Dewey, John (1910) **How We Think** Boston: D.C. Heath & Co.

Carretero, Mario (2009) **Constructivismo y educación** Buenos Aires: Paidós.

Cassasus, Juan (1999) **Problemas de la gestión educativa en América Latina** Santiago de Chile: UNESCO-OREALC (Versión preliminar).

Gento, Samuel (1994) **Participación en la gestión educativa** Buenos Aires: Santillana.

Giroux, Henry (2010) *Bare Pedagogy and the Scourge of Neoliberalism: Rethinking Higher Education as a Democratic Public Sphere* The Educational Forum, 74: 184-96, Kappa Delta Pi (Online).

Jabif, Liliana (2004) **Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza** Buenos Aires: IPE, UNESCO.

Mitra, Sugata (2010) *The Hole in the Wall. New Experiments in Self-Teaching* Oxford England: TED Global (July) (Online <http://www.youtube.com/watch?v=dk60sYrU2RU>)

Rancière, Jacques (2003) **El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual** Barcelona: Laertes

Tedesco, Juan Carlos (2009) **Educación en la sociedad del conocimiento** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Tenti Fanfani, Emilio (2007) "Profesionalización docente: consideraciones sociológicas en su **El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI** Buenos Aires: Siglo XXI, IIEP, UNESCO (119-142).

Topete, Carlos (2001) **Proyecto de actualización de formadores de gestión y política educativa** Buenos Aires: IPE, UNESCO.

Vigotky, Lev S. (1979) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores** Barcelona: Crítica