

Aula

¿Aula o Jaula? Una mirada docente/crítica al aprendizaje efectivo y afectivo de los jóvenes de Educación Media en Chile

Ricardo Troncoso Vega

Resumen

El artículo devela las tensiones entre un discurso pedagógico enmarcado en el “deber ser”, generado desde el poder, y una pedagogía que, a partir de la unicidad del estudiante, le permite avanzar en relación con otros para lograr acuerdos intersubjetivos que le permiten implicarse en la construcción de la sociedad democrática.

Advierte que la expresión “jaula” ligada a la educación como domesticación, sala de clases custodiada; también alude a las carencias en el “capital cultural” de los jóvenes, lo que dificulta sus aprendizajes y a la vez se transforma en un apasionante desafío para los docentes, siempre y cuando generen en ellos interés por el aprender, aceptación de los desafíos, despierten la curiosidad, entre otros. Todo ello en un clima de respeto y aceptación hacia la legitimidad del otro. Incorpora un anexo que incluye un cuadro comparativo entre los modelos analizados.

Palabras claves: Educación – jóvenes – clima educacional – OFT – afectividad.

Summary

The article unveils the tensions between a pedagogic discourse framed by the 'should be' generated from within the structures of power and a pedagogy which, starting from the 'UNICIDAD' of the student, permits him to advance in conjunction with others in order to arrive at intersubjective agreements which allow him to involve himself in the construction of a democratic society.

It observes that the expression 'jaula' ('cage') is linked to education as domestication, the guarded classroom; it also alludes to the lack of 'cultural capital' on the part of students which creates difficulties in their studies but which also becomes an exhilarating challenge for educators whenever they are able to generate interest in learning and acceptance of challenges and awaken curiosity among their students in a climate of respect and acceptance of the legitimacy of the other. It includes an appendix with a comparative chart of the models analysed.

Key words: Education – Youngs – Educational Context – OFT - Afectivity

"... una política de la 'diferencia' que ni exotice ni demonice al 'otro', sino que intente situar la diferencia tanto en su especificidad como en su capacidad de proporcionar elementos para establecer críticamente relaciones sociales y prácticas culturales".

Peter McLaren, 1977.

1. Introducción

Es conocida la búsqueda que una y otra vez se ha impuesto la pedagogía: la constitución de sujetos de acuerdo a modelos considerados deseables para lo social. En ocasiones esta búsqueda dio lugar a pretensiones utópicas, como es la de que el alumno llegue al pleno desarrollo de *la totalidad* de sus potencialidades. Tal finalidad es concebible como ideal de referencia, pero no está al alcance de la práctica pedagógica. Supondría, además, por parte del profesor, el conocimiento tanto *ex ante* como *ex post* de dichas potencialidades, lo cual a su vez exige, de parte del alumno, a un sujeto homogéneo o una "tabula rasa" para ser educado según ese ideal. Esto no sólo es ilusorio, sino además contiene el riesgo de uniformizar al educando más que desarrollar su individualidad. Conviene más bien, antes que apelar al tipo de slogans vacíos que finalmente llevan a la frustración educativa, partir de las condiciones y necesidades específicas del educando, lo que desafía a explorar sus capacidades que pueden y merecen desarrollarse a través de la dinámica del aula. Esto es, promoviendo y no rigidizando su subjetividad, profundizando, en definitiva, en su potencial vocación¹.

¹ Vocación entendida como una misteriosa llamada a ser lo que queremos ser, según lo sostenía Platón.

Pero tampoco es nuevo este imperativo de atender a las necesidades propias de los educandos. Se opone secularmente al modelo educativo que sólo procura ser congruente con las reglas sociales establecidas, y que no se propone dar acceso sino a las habilidades consideradas *imprescindibles* para desenvolverse socialmente en un momento dado. Es decir; eduquemos a los sujetos para que éstos se adapten a hacer lo que nos parece necesario que hagan, para que encajen en la dinámica social de la manera menos irruptiva posible. Esta especie de domesticamiento, o en lenguaje más actual, de “entrenamiento”, pugna con la noción de sujeto libre y autoconsciente de la filosofía moderna, aunque el dispositivo pedagógico no reconoce esta tensión, pues se halla concentrado en hacer lo mejor para todos los alumnos dentro del aula.² Así, la subjetividad del maestro sólo conoce de buenas intenciones, pero siempre y cuando el alumno esté dispuesto a dejarse manejar, o debiéramos decir, conducir al florecimiento de sus potencialidades.

Esta tendencia prescriptiva, proyectada desde un “deber ser” considerado como insoslayable, lleva a la totalidad del discurso pedagógico a una ineludible tensión ya no sólo con determinadas ideas filosóficas, sino también —y esto es lo más preocupante— con las reales posibilidades de la actividad del docente. Lo obliga a desconocer las limitaciones de «aceptabilidad» de los alumnos, y finalmente, a olvidar tanto su propia subjetividad como la de aquéllos. Porque cuando el dispositivo pedagógico se establece desde el poder central, *tanto educadores como educandos se transforman en piezas (importantes, pero piezas al fin) de una actividad donde el elemento activo no son ellos, sino un deber ser que es funcional a determinados requerimientos sociales (previamente trazados desde la dimensión política, según la idea de progreso que ella concibe).*

Una pedagogía crítica, en cambio, estará más por la generación de saberes que apunten a los problemas vitales del alumno, en función de superar su posible estado de pobreza, permitir su autoconocimiento y desarrollar aquellas áreas que estén en consonancia con sus intereses³. Y si bien aquí también estamos prescribiendo, sólo lo hacemos una vez que hemos adoptado como punto de referencia la realidad específica del alumno.

Lo claro es que el territorio de la pedagogía, lugar donde todos pueden opinar y tratar de imponer su visión de lo pedagógico, no es neutro ni inocente. Los interesados en su práctica (no siempre docentes y alumnos) suscriben ideas

² Rousseau no se refería a la actividad de aula surgida de la educación como derecho universal de los ciudadanos, sino a la relación interpersonal maestro-discípulo, dentro de los regímenes de tutoría que se imponían para la educación de las clases acomodadas. La pedagogía refería a esta relación cercana y de “uno a uno” donde cada avance del aprendiz podía ser controlado minuciosamente, y donde no cabían rasgos de personalidad burocrática en la actuación: se trabajaba en casa del aprendiz, se lo acompañaba directamente buena parte del día, tal como los antiguos preceptores o profesores que educaban en el hogar a los hijos de las clases pudientes.

³ Estamos hablando de los proyectos pedagógicos de Educación Media, respecto a la Básica, y sólo a modo de comentario, podríamos apuntar al desarrollo de la capacidad lectoescritora comprensiva, las operaciones básicas matemáticas, la alfabetización digital, y un amplísimo desarrollo del juego que abra horizontes sobre el cuidado del propio cuerpo, desarrolle una conciencia ecológica y construya criterios sobre determinadas conductas de riesgo.

de lo educativo que pueden ir desde un pensamiento emancipador hasta uno represivo, y que exponen a educadores y educandos a muy distintas formas y grados de modelamiento. Cuando este modelamiento alcanza su expresión mayor, o sea, cuando la relación profesor-alumno está sujeta a las directrices de un orden preferentemente vertical, sólo queda esperar que este orden deje al menos algunos intersticios para que la experiencia educativa pueda darse desde la experiencia vital de los educandos.⁴

La mirada crítica no impide, empero, valorar el rol imprescindible que ha jugado la educación en crear pautas de cohesión y reproducción social: “el ‘cemento social’, aquello que permite que exista lo social como tal (en lugar del desorden y el enfrentamiento generalizado), es el proceso de ‘socialización’, de inclusión de los sujetos en las pautas sociales previamente establecidas”⁵. Es la educación la que posibilita la cohesión grupal, la nacionalidad, la lengua, entre otros factores imprescindibles para la convivencia; o previene contra la desintegración sociocultural. Tanto más crítico el papel de la educación en la actual fase de modernidad «líquida», en que las estructuras de reproducción social son mucho menos regulares y previsibles, y las instituciones y normas de cohesión social son tanto más inestables.

El problema, por lo tanto, es cómo conjugar este esencial mecanismo de cohesión social, garantía de continuidad para la comunidad y de integración para el sujeto, con la necesidad de no homogeneizar a los educandos mediante estas pautas de reproducción. ¿No requiere también la dinámica social que sus individuos sean capaces de imaginar su entorno de una manera distinta, mediante el libre desarrollo de sus propias facultades críticas?

No es difícil pensar a la escuela como una instancia donde cultivar las diferencias individuales y, en consonancia con ello, como un escenario privilegiado para el desarrollo de la tolerancia en contextos multiculturales. Lo difícil es hacerlo mientras el currículo prescrito está estandarizado y los planes de estudios no se condicen con las realidades culturales que conviven al interior de las escuelas. Se dice que estos programas sólo entregan los contenidos mínimos, y que más allá de ellos cada unidad educativa puede generar los suyos propios, desarrollando las competencias y habilidades pertinentes a su contexto específico. Sin embargo, quien conoce la realidad educacional sabe que más que mínimos son máximos, y que el profesor debe enfocar todos sus esfuerzos a ellos si aspira a desarrollar el programa completo. Por ende, lo que ocurre en definitiva es que, en aras de mantener la cohesión social y un ideal competitivo y disciplinado de sujeto, se desdeña el tratamiento de las diferencias temáticas que plantea la diversidad de cada escuela.

⁴ A veces el profesor dirige el proceso con cierta vocación emancipatoria, pero contra un fondo de razón instrumental que tarde o temprano procede a evaluar su desempeño y el de sus alumnos según determinadas formas de ejercer la pedagogía, como por ejemplo, “contenidos a tratar”. Estos contenidos, como medida de evaluación, han dejado su lugar a destrezas y habilidades que se “instalan” para poder ser aplicadas a cualquier contenido por venir, pues el conocimiento crece de tal manera que su totalidad es congnitivamente inabarcable.

⁵ Follari, 1997.

Quizás una excepción a lo anterior se ha visto en las llamadas Escuelas Alternativas, donde los énfasis educativos son más variados y plásticos, pero cuyo acceso está condicionado a un nivel de ingresos que resulta inalcanzable para la mayoría. En estas escuelas se imparten talleres de Desarrollo Personal, de expresión artística, de poesía y literatura, respeto por la cultura juvenil y sus símbolos identificatorios, como también espacio para la expresión plural de las distintas tribus juveniles y sus gustos musicales. Los discursos pedagógicos “progresistas” aceptan la diversidad y hasta se inspiran en ella, pero incluso en estos espacios la *práctica suele decir otra cosa: los jóvenes aparecen como sospechosos si pertenecen a ciertas sensibilidades artísticas, de vestimenta y de intervención sobre el cuerpo propio*. Esta sospecha provoca reacciones agresivas de los educandos hacia los agentes educadores, lo cual redundo, en algunas ocasiones, en descompromiso con su aprendizaje.

Aun así, la educación sigue siendo el lugar de privilegio para la cohesión social, y mientras existan la voluntad política y la disposición pedagógica indispensables, sus contradicciones pueden abordarse⁶. Con mayor razón hoy día, cuando la dispersión de identidad que podría traer aparejada la globalización (con su constante tensión entre lo mundial y lo local, lo sistémico y lo individual) nos pone ante el desafío de adaptarse sin olvidarse y de conservar el carácter único de cada persona y el carácter específico de las culturas locales.

El respeto a la alteridad, guiado por normas sociales consensuadas que permitan la vida humana en todas sus manifestaciones, sólo puede arraigarse en la sociedad si es observada desde la formación misma de los jóvenes como ciudadanos. Y es aquí donde el dispositivo pedagógico no puede hacer caso omiso de las contradicciones entre sus discursos y sus prácticas, si es que contenidos valóricos como el respeto a la diferencia, la tolerancia y el derecho a vivir la vida que soñamos, pretenden ser transmitidos y no sólo enunciados.

II. Caracterizando la educación en los jóvenes: factores que optimizan el aprendizaje en la Educación Media

Sabemos del desencanto de los jóvenes ante instituciones medulares de la sociedad, tales como la educación o la política. Hoy la educación enfrenta el desafío de reencantar a los jóvenes y formarlos en la adquisición de sus derechos ciudadanos. ¿Cómo puede intervenir ahí el dispositivo pedagógico? Creemos que, más allá de educar a los jóvenes respecto de las instancias formales de la sociedad, se debe apuntar al desarrollo y fortalecimiento de sus propias organizaciones, donde se practique la democracia como forma de convivir dentro de

⁶ “La cohesión de toda la sociedad procede de un conjunto de actividades y de proyectos comunes, pero también de valores compartidos, que constituyen otros aspectos de la voluntad de vivir juntos. Con el tiempo esos vínculos materiales y espirituales se enriquecen y se convierten, en la memoria individual y colectiva, en un patrimonio cultural en el sentido amplio de la palabra, que origina el sentimiento de pertenencia y de solidaridad” (Jacques Delors, 1996).

la escuela. Los llamados Consejos de Curso deben, pues, ser rediseñados para constituirse en espacios de discusión acerca de sus derechos y su forma de pensar y soñar el colegio, y no en simple ritual donde se cobran cuotas de curso y se planifica el paseo de fin de año.

Esto no ocurrirá si los adultos no aprendemos a confiar en los alumnos, a conocer al tipo de joven que estamos contribuyendo a formar. Como el miedo de los adultos a los jóvenes es el miedo a un desborde que los sobrepase, impone en la escuela una cultura adultocéntrica que sofoca el desarrollo de las habilidades cívicas, de participación y tolerancia. Sin desconocer las excepciones, creemos que en términos generales nuestra Educación Pública y Subvencionada concibe al alumno (o al menos así se lo hace sentir) como un sujeto bajo sospecha de acuerdo al largo de su cabello, los accesorios que “rompen su cuerpo”, sus tatuajes, su vocabulario irreverente, etc.

Frente a ello hay medidas concretas que la Educación Pública debe proponerse para revertir el estigma que ha construido respecto de los jóvenes estudiantes, a saber:

- Demostrar respeto a la cultura juvenil, tendiendo puentes entre cultura ilustrada y los consumos culturales que los jóvenes practican en relación a la industria audiovisual y, más recientemente, la comunicación virtual.
- Contemplar en el currículum actividades de libre elección, donde sean los jóvenes quienes elijan algunas modalidades curriculares y recreativas.
- Fomentar sostenidamente los espacios de expresión de los jóvenes: que puedan tener un periódico escolar sin censuras, donde se respete la diversidad de opiniones que mantienen los mismos jóvenes; que la radio escolar sea programada por ellos mismos y sea su música la que se escuche en los recreos; que dispongan de murallas para pintar de acuerdo a su estética; que se promuevan con énfasis las instancias deportivas, idóneas para la socialización y el goce del cuerpo en toda su expresión vital.
- Fortalecer y respetar las organizaciones propias de los alumnos, dándoles una autonomía relativa que les permita interlocutar respecto del tipo de escuela al que aspiran, para que puedan implementar sus sueños (y no sólo su sentido de la responsabilidad) en dicha institución.
- Que las Normas de Convivencia que rijan en la escuela sean negociadas, o al menos conversadas entre maestros y alumnos en base a un intercambio legitimado por la «razón argumentativa», y no impuestas verticalmente. De otro modo, no enseñamos a los jóvenes a comprender la legitimidad de las normas socialmente consensuadas, lo que produce desbordes conductuales en la medida que los alumnos sienten las normas como arbitrarias.

¿Cómo podrían estas propuestas generar mejores resultados académicos, si en rigor no apuntan a ello? Creemos que cuando un joven se identifica con su escuela y no se siente descalificado en su particularidad estética o valórica,

tendrá mayor disposición para desarrollar sus capacidades académicas. Por lo demás, la variable de rendimiento académico no es excluyente: es preciso que se apunte al respeto a la diversidad como un logro educativo deseable en toda sociedad democrática. El multiculturalismo, con su respectiva contextualización a las distintas realidades locales, no puede sino constituirse en un elemento central de las pedagogías actuales. Pues, como lo advierte Claudio di Girólamo, “no se trata aquí solamente de respetar en forma pasiva (...) sino que de construir un sólido edificio sobre realidades multifacéticas y cambiantes que, a través del tiempo, van consolidando expresiones culturales definidas y particulares de las cuales, querámoslo o no, somos herederos”.⁷

III. Al interior del aula y no de la jaula

Optimizar el aprendizaje dentro de la sala de clases implica manejar variables que rebasan los contenidos específicos de cada asignatura. Así lo sostiene el propio Ministerio de Educación (ver recuadro 1) porque es en torno a los factores subjetivos, o lo que algunos autores llaman el “clima afectivo o emocional dentro del aula”, donde observamos la relación afectiva que se puede construir con nuestros alumnos⁸. Lejos del dejar hacer, que es ajeno a toda comprensión de la afectividad, apuntamos a una relación de delicadeza, en el sentido de ver al otro tal cual es, y aceptarlo incondicionalmente. Esto significa, por ejemplo, que cuando se reconviene a un alumno, éste identifique el desacuerdo del profesor con la conducta irruptiva que ha manifestado, nunca con su persona misma. Y se comprenderá que no estamos hablando de un docente “blandengue” o falto de autoridad, sino al revés: en toda relación caracterizada por el respeto a la diversidad, las reglas son necesariamente claras, pues se han consensuado al interior de la sala de clase, lo que hace que la autoridad del profesor esté reconocida por el mutuo respeto que la precede. Si el profesor se limita a ejercer una autoridad meramente nominal, siembra el descompromiso de sus alumnos, no sólo ante él, sino frente a los aprendizajes a que su figura está asociada. Por ello, la autoridad generada de manera democrática se constituye en una **condición necesaria para la producción de aprendizajes**, en tanto el docente, como portador de conocimiento, debe representar la invitación a una imitación productiva, que se traduzca en adhesión al proceso de aprendizaje que se quiere desarrollar.

⁷ Di Girólamo, pág. 209, 2003.

⁸ «La autoridad pedagógica es investida, pero reforzada por la práctica, la que sus estudiantes parecen reconocer: estos docentes son muy respetados por sus alumnos y al mismo tiempo, tienen relaciones afectuosas y de mucha confianza entre ellos (...) en la mayoría de los casos se evidenció una clara relación de afecto entre profesores y alumnos. Estas muestras de cariño se complementan con actividades muy demandantes para los estudiantes” (UNICEF, 2004).

Recuadro 1: Creación de un ambiente propicio

«Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente o clima que genera el docente (...) en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje. En tal sentido, las expectativas del profesor sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades, considerando y valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano.

Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y aprender.

Las habilidades involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes” (Ministerio de Educación, Chile, 2003).

En cuanto a la relación directa con los contenidos, hay que interrogar la capacidad de nuestros métodos pedagógicos para estimular el asombro y la curiosidad de nuestros alumnos, vale decir, para orientar su deseo por conocer hacia contextos que les sean significativos⁹. Porque si los contenidos del aprendizaje no pueden ser relacionados con las experiencias vitales de los alumnos, ¿cómo podrán conectarlos con la realidad que necesitan comprender para que su vida se haga más significativa? Se trata entonces de insuflarle vida a los saberes, para que éstos no se constituyan en meros corpus de contenidos que el alumno ha de memorizar y al día siguiente olvidar o evacuar.

Tal desafío no es fácil de plasmar en asignaturas científicas y abstractas, donde cuesta ver la conexión inmediata con la experiencia de los escolares. Ciertamente aquí no caben las recetas, sino apelar a la creatividad de los docentes para dar vida a contenidos cuya especificidad bien conocen. Es presumible que las claves puedan estar en una dinámica que desafíe la inteligencia comprensiva de los alumnos, mostrando en actividades experienciales cómo operan

⁹ “La educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia. Este empleo máximo necesita el libre ejercicio de la facultad más extendida y más viva de la infancia y en la adolescencia: la curiosidad, la cual, muy a menudo, es extinguida por la instrucción, cuando se trata por el contrario, de estimularla o, si está dormida, de despertarla”. Edgard Morin, “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, pág. 17, UNESCO, 1999.

aquellos principios abstractos, cómo determinados conocimientos se transforman en ciencias aplicadas a la vida; en fin, dando contexto y significatividad a lo abstracto, ofreciendo a los alumnos algo más que el dominio de fórmulas que ellos tienden a aplicar mecánicamente¹⁰. Asimismo, la enseñanza de las matemáticas tendría que ser más reflexiva que mecánica, mostrando la racionalidad implícita en sus argumentos y ejercitaciones, a la vez que su aplicación en la vida cotidiana.

Apuntamos, usando como referente teórico el Constructivismo, a construir los aprendizajes a partir de los propios alumnos. Se espera que el docente se constituya en un mediador cultural que, de acuerdo a la realidad de los alumnos que le toca atender, pone en ejercicio determinadas estructuras de aprendizaje; y que, simultáneamente, da lugar a las experiencias previas de los alumnos (sean ellas verdades o mitos) en relación a lo que se está enseñando.

Desde ese marco se puede llegar al “conflicto cognitivo”, donde colisionan los saberes propios de los alumnos y lo que se va a aprender como algo nuevo y con validez científica o social. Y si este nuevo saber cobra significatividad, no será desechado después de una evaluación, sino que quedará cognitivamente fijado y dará espacio a nuevos aprendizajes de mayor complejidad (pues no se trata de reducir la profundidad de los contenidos para facilitar su contextualización, ni de recoger sólo aquello que sirve para la vida práctica, sino justamente de evitar esas relaciones de oposición). En resumen: *hacer claro lo oscuro, concreto lo que es abstracto, particular lo universal, disposición para poner a todos los alumnos, pese a sus diferencias cognitivas, en un plano posible de adquirir aprendizajes, con un trato afectivo, con reglas consensuadas acerca del comportamiento dentro del aula, afirmación de lo positivo del joven, conocimiento y respeto a las modulaciones de la cultura juvenil, disposición para satisfacer sus preguntas y motivar su curiosidad.*

Lo anterior es posible si yo, como profesor, en el encuentro con el otro que es el alumno, soy capaz de ver en sus ojos su otredad que me está pidiendo que lo distinga de los otros, que comprenda que él comprende de maneras distintas a las planificadas, y que nosotros, los docentes, nos hagamos cargo de esa otredad, que no es tan distinta de la mía¹¹. Sólo que su forma de aprender requiere más de mi creatividad, si no quiero que este alumno se desentienda de lo que quiero que aprenda y se condene a sí mismo como incapaz de adquirir

¹⁰ “La Evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino por el contrario, hacia su contextualización: ‘la cual determina las condiciones de su inserción y los límites de su validez... la contextualización es una condición esencial de la eficacia del funcionamiento cognitivo’” Claude Bastien, “*Le décalage entre logique et connaissance*” en *Courrier du CNRS*, N° 79, Ciencias cognitivas, Octubre, 1992. Citado en Edgard Morin, op. cit.

¹¹ Fernando Savater sostiene que la manera correcta de afrontar el problema que plantea la otredad del otro “como problema básico de la reflexión ética del último tercio del siglo XX”, no es tener como punto de partida “la pertenencia propia a tal cultura o etnia, sino precisamente de lo opuesto: de la extrañeza que cada cual siente respecto a sus propias referencias de todo tipo, incluso respecto de sí mismo en cuanto entidad sólo parcialmente consciente. El otro debe ser comprendido siendo quien es no porque yo también soy quien soy, sino porque debe ser tan extraño a lo que es como yo mismo resulto a lo que soy (...) en tal distanciamiento respecto a la propia identidad se reconcilian y hacen compatibles, incluso dentro del mayor, las identidades” (citado por Téllez, 1998).

aprendizajes (una de las causas de deserción escolar, al menos en lo que compete a la escuela y no a las dificultades socioeconómicas). En el fondo, cuando se habla de personalizar la educación¹², lo que se está enunciando es su humanización, expresada en la mirada del alumno que quiere ser un interlocutor válido en el dispositivo pedagógico, y no una estadística de aprobación y reprobación, ni un guarismo para justificar políticas educacionales exitosas o fracasadas.¹³

Por último hay que señalar que fuera del aula también hay jaulas, sobre todo la jaula de la carencia. En primer lugar, la familia: lugar primario de socialización y educación, la familia “cumple un papel fundamental en el éxito escolar. Lo demuestran amplias investigaciones realizadas en los últimos años, que dejaron al descubierto la importancia del nivel educacional de los progenitores, su actitud frente a la educación, y la incidencia del ambiente familiar en el rendimiento académico, aun más determinante que la calidad de la escuela”.¹⁴ Si usamos el concepto de “capital cultural”, que se refiere al conjunto de disposiciones cognitivas, valóricas y actitudinales que el alumno trae incorporadas desde la fuerte educación del hogar (aunque en rigor no siempre las ha recogido de su hogar), podríamos entonces hablar de “déficit en el capital cultural” en aquel alumno que trae unas disposiciones cognitivas difíciles de trabajar educativamente. Este déficit será probablemente acentuado si el alumno proviene de hogares de extrema pobreza, donde el analfabetismo es la medida de la socialización temprana. Y frente al desafío de partir sobre una base radicalmente precaria, es cuando el reto de educar se hace más apasionante y los logros más fáciles de percibir.

Idealmente, la educación prebásica es la instancia donde debería igualarse este desfase en la socialización primaria de los escolares, para terminar de corregirse en la educación básica. Así, el capital cultural de los alumnos de educación media ya debiera estar relativamente emparejado, y si esto no es así, puede suceder que el alumno tenga un problema que debe ser dilucidado por otras instancias auxiliares al quehacer pedagógico (psicopedagogos, psicólogos, neurólogos), lo que marca la excepción y no la regla.

¹² “Por otro lado, el proceso para pasar desde el conocimiento a la sabiduría no tiene iguales características temporales en todos los sujetos, ni se da con parecida intensidad y logro de resultados tangibles y medibles. Es por ello que se debería extremar el cuidado y dedicación del maestro hacia el discípulo en la entrega de conocimientos, con características de gran **personalización** tanto en lo que se refiere a la calidad como a la cantidad (...) hace bastante tiempo que el concepto “Educación personalizada” está instalado en el deber ser de nuestro sistema educativo, es indudable que una metodología como la propuesta enfrentaría serias dificultades para ser implementada hoy en forma masiva debido al sistema pedagógico en uso en los establecimientos educacionales” (Di Girólamo, 2003).

¹³ “La formación humana, en mi opinión, implica que el niño o la niña (o los jóvenes) crezcan como seres acogidos y respetados en su integridad y no como instrumentos para un futuro. Sea amoroso. El amor es la única emoción que amplía la inteligencia”. Humberto Maturana, *La educación: un ejercicio de humanidad*, Revista de Educación N° 228, págs. 16 y siguientes.

¹⁴ Malva Villalón, 1993. Citando al psicólogo ruso Lev Vigotsky, señala que los padres realizan una educación tan formal como la de la escuela, ya que “actúan como mediadores de la cultura entendida no sólo como determinados conocimientos, actitudes y destrezas, sino como la serie de instrumentos psicológicos que la especie ha construido a través de las generaciones y que la caracterizan”.

IV. *Objetivos Transversales*

Al margen de los contenidos temáticos de cada asignatura, a los que la Reforma Educacional denomina “Objetivos Fundamentales”, existen otros objetivos, que apuntan al desarrollo del alumno como persona, más allá de lo que obligatoriamente debe ser expuesto en las distintas asignaturas. Éstos se denominan **Objetivos Fundamentales Transversales**, y se ordenan en las siguientes categorías: a) Crecimiento y autoafirmación personal; b) Desarrollo del Pensamiento; c) Formación ética; y d) Persona y su entorno. (Ver Recuadro 2). Si examinamos el detalle del cuadro (ver nota al pie) nos encontramos con un programa educativo que recoge los códigos de la modernidad, y hasta si se quiere, de la posmodernidad.

Recuadro 2: Objetivos Fundamentales Transversales

A.- Crecimiento y autoafirmación personal:

- El conocimiento de sí mismo.
- La autoestima.
- El interés y capacidad de conocer la realidad, de utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante.

B.- Desarrollo del Pensamiento:

- Capacidad de investigación.
- Capacidad de Comunicación.
- Resolución de problemas.
- Análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento.

C.- Formación ética:

- Valorar el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser.
- Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal.
- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares, comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad.

D.- Persona y su entorno:

- Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual.
- Valorar la vida en sociedad como un elemento esencial del crecimiento de la persona.

- Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la capacidad de recibir consejos y críticas y el asumir riesgos, por otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo.
- Desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable.

Fuente: Programa de Psicología de Tercero Medio, entregado por MINEDUC.

El problema es cómo aterrizar este programa de manera relativamente sistemática. El problema es que los contenidos transversales, dado que no inciden en las calificaciones, serán instalados/enseñados por cada profesor de acuerdo a su propia comprensión de lo que ellos significan, y en intersticios que en nada garantizan la plena continuidad y actualización de los mismos. Tal vez para asignaturas como Filosofía, Castellano o Historia, el desafío es más abordable, ya que algunos de sus contenidos les permitirían tratar al menos parte de este programa. Pero en asignaturas de carácter más abstracto (Matemáticas, Física, Química), donde las dificultades para su aplicación son más notorias, el problema es mayor, y no hay orientaciones claras sobre cómo instalar las competencias transversales del currículo. Urge, pues, complementar el desafío con al menos dos tareas:

- Capacitar a los profesores en las competencias y habilidades de los Objetivos Transversales, para poder instalarlos realmente en la sala de clases e incorporarlos a las prácticas cotidianas del quehacer pedagógico.
- Realizar una investigación de campo para analizar cómo se está llevando a la práctica, en las distintas escuelas, el programa de Objetivos Transversales. Hay que considerar que este programa no contiene en su texto recomendaciones acerca de cómo incorporar estos objetivos a las prácticas de aulas.

Por otro lado no se perciba un interés muy decidido de los Jefes Técnicos y Directivos docentes de los establecimientos escolares por concretar la aplicación de estos objetivos. Al parecer no se está comprendiendo la importancia de encarnar, en la práctica pedagógica, competencias y habilidades que humanizan adecuadamente la educación¹⁵ y que no pueden aislarse de las asignaturas de clases regulares. Se trata de que estos objetivos permeen todo el quehacer pedagógico hasta transformarse en clima escolar, vale decir, en una realidad envolvente que ponga en su centro la subjetividad de los alumnos como una forma de distinguirlos y relevarlos del anonimato en el que tiende a confundirlos el «dispositivo pedagógico». En la actualidad, como no tienen incidencia en los índices de aprobación ni están sometidos a evaluaciones externas, los Obje-

¹⁵ “Hoy encontramos a la educación tensada por una contradicción: de un lado, entendida como palanca de la productividad y competitividad económica futuras en un mundo globalizado y postindustrial, y medidos sus logros en términos de rendimientos estandarizados aplicables universalmente, no deja lugar para que en ella germine libremente la reflexión multicultural ni para que los mundos de vida de los educandos sean un lugar desde donde se trasmite y procesa el conocimiento.” (Hopenhayn, pág. 69, 2003).

tivos Transversales pasan a ser el pariente pobre de la pedagogía, sometidos a las interpretaciones y aplicaciones particulares de cada unidad educativa, y en ocasiones a su mera enunciación.

Si entendemos que la característica más relevante de la educación es la formación en competencias cognitivas, debiéramos también entender que urge apuntar con más perseverancia a este tipo de objetivos. La tarea no está hecha si educamos sólo la “cabeza”, desconociendo otras realidades del alumno como son sus habilidades motoras y emocionales, o el conocimiento de sí mismo (donde se da la paradoja de que un alumno deba aprender más sobre un personaje histórico que sobre sí mismo). Quizás el cumplimiento de estos objetivos no cristalice en mejores calificaciones académicas; pero esto es así porque su relevancia mayor se verá fuera de la escuela, en las prácticas sociales que deseamos para nuestra convivencia democrática¹⁶.

Ante estas dificultades, sin embargo, al profesor no le cabe paralizarse. Debemos poner de relieve la necesidad de un perfeccionamiento o bien construir diseños directamente desde la escuela, en conjunto con el equipo docente. En cualquier caso se requiere de la autoridad central una valoración reconocible de este tipo de aprendizajes, por más que no sean resistentes a una medición estandarizada. Basta con tener mirada de futuro, saber que lo que allí realicemos tendrá significado para la cultura democrática de nuestro país, y contribuir, a riesgo de sonar ingenuos, a la felicidad de nuestros alumnos. Lo siguiente, que Pedro Álvarez denomina Aprendizaje Experiencial, puede considerarse como enfoque de partida para el desarrollo pedagógico de los Objetivos Transversales (aunque también es válido para el aprendizaje de otro tipo de elementos):

- Se tiene en cuenta las necesidades de los alumnos.
- Hay intención de comprender procesos.
- Fuerte interacción con lo compendiado a partir de sus experiencias.
- Relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior.
- Relación de conceptos con la experiencia cotidiana.
- Examen de la lógica del argumento: pensar sobre lo pensado.¹⁷

Es recomendable, en el mismo sentido, que las actividades diseñadas por el docente tengan una estructura dialógica, vale decir, reconocer a los demás como interlocutores válidos, con derecho a expresar su opinión y defenderla con argumentos; no tener toda la verdad, como si el interlocutor fuera un sujeto al cual convencer o “seducir”; procurar una solución correcta, y por tanto descubrir, mediante ese diálogo, lo que tenemos en común; saber que la decisión final, para ser correcta, no debe atender a intereses individuales o grupales,

¹⁶ “(...) ‘bueno’ y ‘mejor’ todo comportamiento que busque el ejercicio de la libertad, que busque la experiencia antes que la coherencia. Cualquier acción que suponga un ejercicio o combinación inédita de nuestras facultades; cualquier acto que amplíe nuestra sensibilidad, que nos haga más receptivos a la realidad y no más parecidos a nosotros mismos, cualquier principio que no suponga nuestra libertad como sustantivo “libre arbitrio”, y nuestra conciencia como una facultad delimitada, sino que vea en ellas un algoritmo de infinitas funciones posibles” (Savater, citado por Magaldy Téllez, op. cit.).

¹⁷ Pedro Álvarez, p. 274, 1998.

sino a intereses universalizables; y que las decisiones éticas no se toman por mayoría, sino desde el acuerdo de los afectados en función de los intereses de todos.¹⁸ No es menor asumir esta estrategia metodológica, pero es necesaria para reconocer al otro en su singularidad y hacer del respeto a su diversidad una palanca clave para educar en ciudadanía, valores y subjetividad, elementos todos presentes en nuestros alumnos.

V. Los Docentes y los aprendizajes, o cómo educar para no domesticar

"... aprender no es sino la intermediación entre el saber y el no saber, la transición vívida de uno a otro"

(G. Deleuze, "Diferencia y Repetición")

No es fácil dimensionar la enorme carga que la sociedad deposita en la escuela y en los profesores. No nos referimos sólo a la tarea que convencionalmente se le atribuye al profesor, a saber: desarrollar capacidades y competencias en los alumnos y ayudarlos a "ser buenos ciudadanos", mostrarles la realidad del mundo y las necesidades que debemos atender. Ésa ya es una gran responsabilidad, pero aquí nos referimos a la otra tarea que entrega la sociedad a la escuela, y por extensión, a los profesores: la enseñanza de aquello que no forma parte de los saberes asimilados por la sociedad, sino de los temas emergentes en ella.

Nos referimos a educar para prevenir conductas de riesgo (adicciones, contagio sexual, embarazos no deseados, accidentes, etc.); para promover la iniciativa emprendedora de los alumnos; para el autocuidado sanitario y nutricional; para el desarrollo de la conciencia ecológica; y otros saberes para la vida. Es allí que la intermediación de la que habla Deleuze alcanza su expresión más conflictiva, pues se le encarga al profesor la transición entre el saber y el no saber respecto de saberes aún en transición. Desde nuestra praxis, y más allá de esa paradoja, lo realmente complejo es adecuar estos contenidos a las condiciones de tiempo y recursos de que dispone un docente en nuestro sistema de Educación Pública, y que en el mejor de los casos le permiten asumir los contenidos mínimos estipulados desde la administración central.

La Reforma Educacional impulsada por las autoridades centrales permite que nuestros estándares de comparación no sean los países de la región, sino experiencias más exitosas como la europea o la asiática. Tal comparación conlleva un insoslayable sesgo de inequidad, puesto que en Chile, al menos en lo que respecta a los profesores, las condiciones materiales para ejercer la función

¹⁸ "Quien asume la actitud dialógica muestra con ella que toma en serio la autonomía de las demás personas y la suya propia; le importa atender igualmente a los derechos e intereses de todos, y lo hace desde la solidaridad", Adela Cortina, p. 74, 1998.

docente distan mucho de las que ostentan profesores de altos rendimientos en países desarrollados. Así, por ejemplo, los profesores chilenos generalmente trabajan gran parte de su tiempo directamente con los alumnos en clases sistemáticas, sin tiempo institucional para preparar sus clases, corregir las evaluaciones, atender individualmente a los alumnos cuando lo requieran, atender a los apoderados, etc. Compararnos con realidades donde el profesor dispone, más o menos, de un tercio de su tiempo contratado para labores de preparación y evaluación de las clases (independiente de su distinta valoración social en tanto educadores, de sus niveles de ingreso y, en general, de su calidad de vida), puede llevarnos a una interpretación viciada de los problemas de nuestra educación.

Para la realización de clases efectivas, con logros educativos importantes tanto en el área cognitiva como en lo social y emocional (que en nuestro país se denomina *socioafectividad*), se requiere de los profesores la disposición suficiente para acoger con éxito los cambios ocurridos con nuestros jóvenes. Si los alumnos no encuentran esa disposición se desmotivan por el aprendizaje. Por esto es que, además de una formación intelectual rigurosa y actualizada, se requieren otras comprensiones que pasaremos a esbozar en su propio lenguaje:

- i. **El Apoyo al Otro:** Cuando se apoya, se mira al otro con sus potencialidades y su necesidad de crecer. Apoyar a otro no es colocarlo en rango de inferioridad sino hacer del crecimiento del otro (alumnos y alumnas) una motivación principal en la labor docente. Apoyar al otro a crecer es animarlo y asistirlo para desarrollar sus talentos no desarrollados; para que de esta manera desarrolle espacios en los cuales él pueda ayudarse a sí mismo y a otros. El crecimiento personal incluye aprender en la **zona del desarrollo próximo**, “donde aprender es principalmente re-creación de la propia persona, de uno mismo por medio de la integración de nuevas experiencias e ideas, y no solamente la adquisición de información o técnicas mecanizadas”.¹⁹ Se desarrolla el valor de apoyar, descubriendo *sus relaciones con otros valores significativos* de la vida, tales como la democracia, la participación, la solidaridad, el pluralismo, la honestidad, el espíritu de equipo, y su efectividad como medio de aceptación del otro en sus peculiaridades.

Apoyar, tarea de los educadores más comprometidos con sus alumnos, requiere confiar en que el otro crezca desde sus propios anhelos y en su propio estilo, lo que implica que puede cometer errores y aprender de ellos. Confiar y generar confianza con el alumno es dejar espacios donde sea él quien tome sus propias decisiones, sin temer por el desarrollo de su autonomía. Mal que mal, confiar implica muchas veces estar dispuestos a correr riesgos.

¹⁹ Y más adelante: “Se crece en cuanto se va adquiriendo la propia determinación, escogiendo los propios valores e ideas en la propia experiencia, en vez de rechazar o conformarse subordinadamente a los valores puramente institucionales. El hombre crece en cuanto va siendo más honesto consigo mismo y más consciente del orden natural y social del cual forma parte” (Pedro Álvarez, op. cit., pág. 283).

ii. **El ejercicio de la autoridad:** En un ejercicio deliberadamente esquemático, el profesor puede ser clasificado, según cómo ejerza su poder dentro del aula, dentro de los siguientes tipos:

- *El inflexible.* Se caracteriza por un autoritarismo tradicional, se impone por el temor a las consecuencias de no obedecerle.
- *El suavizador.* Se maneja bien en las relaciones personales, inspira cortesía, pero es poco exigente, apoya sin persistencia.
- *El facilitador.* Es dinamizador, impulsa a la creatividad y a la productividad, inspira entusiasmo, apoya y confía en sus alumnos.

Todos los profesores tenemos un poco de cada estilo. Pero lo ideal es acercarnos lo más posible al profesor “facilitador”, que es el que permite a sus alumnos la creatividad y el rigor intelectual, y a la vez se hace cargo de los estados emocionales que generen entusiasmo y curiosidad por los aprendizajes. Debemos motivar a los alumnos invirtiendo el sentido de la responsabilidad: que ellos mismos se responsabilicen de su aprendizaje como algo necesario.

En este modo de entender la educación en el aula (orientado hacia la convivencia democrática), debemos tender hacia la consecución de un profesor mediador, que amplíe lo educativo hacia otras esferas de lo cognitivo, como lo corporal, lo social y lo emocional, siempre pensando en la formación de un sujeto tomado en su integridad²⁰. El verdadero educador, el de vocación, es aquel que ha alcanzado un desarrollo cognitivo correspondiente a una perspectiva universalista, incorporando esquemas valóricos solidarios, y que ha logrado integrar lo que propone en la sala con su experiencia vivida; aquel que sea capaz de navegar en las claves de los tiempos que nos tocó vivir. Sólo así podría confiar en otra persona para que crezca.²¹

VI. Para concluir

La necesidad educativa, tanto en lo referido a lo cognitivo como a los objetivos transversales, nos obliga a que construcciones sociales como la democracia sean aprendidas. Y para llegar a ese aprendizaje, para posibilitar la adhesión a determinadas entidades socialmente construidas, es preciso incorporar, explícitamente, la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje²².

La educación transcurre principalmente en el aula. Es en la dinámica del aula donde está planteado el desafío de formar sujetos capaces de dotar sus

²⁰ “Nuestra pedagogía se retacea en la negación de las emociones, de los cuerpos, de la sofocante homogeneidad de los valores que entrapa la expresión de la diversidad”, Pozzoli, pág. 88, 2003.

²¹ “Es necesario tener esperanza de que el otro crezca al ser apoyado. Cuando se apoya a un joven, a un niño, uno se emociona por las posibilidades que existen, y este sentimiento está unido a la esperanza de ver crecer a ese joven en el apoyo. Donde no hay posibilidad de un nuevo crecimiento, hay desesperación. La esperanza, como la expresión de un presente vivo y con múltiples posibilidades, entrega las energías y activa nuestros potenciales”, Pedro Álvarez, op. cit., pág. 285.

²² Juan Carlos Tadesco, *La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano*, en Revista Nueva Sociedad, N°146, 1996, Ecuador-Colombia-Perú.

vidas de sentido, orientar el desarrollo personal y su relación con otros según valores constructivos, respetar la diversidad en todas sus formas, internalizar un genuino anhelo de mayor libertad. Esto no es sólo cuestión de contenidos sino sobre todo de procesos. Para ello, el aula tendrá que romper su jaula.

MODELO JAULA	MODELO AULA
Pensamiento categorizador. Prejuicios-Estereotipos. Convencionalismo.	Esfuerzo por captar la vivencia del educando. Alta empatía.
Contenidos discursivos o actitudinales de discriminación.	Aceptación de la diferencia y plena aceptación de sus alumnos.
Distanciamiento emocional del alumno, que es tratado como objeto.	Responsabilidad por la tarea educativa que realiza y asume sus consecuencias.
Relación Instrumental con el alumno.	Relación humana y de apoyo al alumno en sus aprendizajes.
Enjuiciamiento al que no me confirma.	Aceptación al que me desconfirma.
Se “contrae con algunos contenidos” de asignatura y con actitudes diferentes de los alumnos que se diferencian.	Confía en su capacidad diferenciada de responder en cada situación que le exige respeto por la diversidad de los valores.
Estilo evitativo. Se esfuerza por “controlar”, inhibir y reprimir.	Está abierto a la verdad y a la sincronicidad en la situación.
Instaura distancia, tensión y clima de “falta de confianza”.	Construye un modelo cercano, honesto y creíble para frente a la evaluación y la crítica de los educandos.
Basa su conducta en la repetición de ideas ajenas, homogeneizantes, y/o artificiales de modo irreflexivo. Presencia de clichés. Falta de receptividad. Percepción estrecha, enjuiciadora.	Basa su conducta en la experiencia vivida y en sus convicciones personales sustentadas en principios universales que defender. Ve incluso lo que “no quisiera” ver; apertura a la contradicción y a la incertidumbre.
Búsqueda servil de aprobación social.	Conducta reflexiva y diferenciada.
Contradicciones internas no asumidas.	Búsqueda de congruencia.
Evitación de sentimientos e impulsos temidos: perversiones y “sombra” que proyecta en los alumnos.	Paz interior, por integración de “opuestos”.
Narcisismo y egocentrismo.	Hábito de auto-observación.
Omnipotencia, Endiosamiento del Rol.	Conciencia de las reales capacidades y responsabilidad en el cambio del educando. Verdadera humildad: conciencia de la propia valía y potencialidades.

De la jaula al aula: Contraste entre dos modelos docentes
(Basado en Pozzoli, op. cit., con modificaciones del autor)

Referencias

- Álvarez Massi, P. (1998). "Una Educación experiencial para desarrollar la Democracia en las Instituciones Educativas". En: *Educación, Valores y Democracia*. Organización de estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid: OEI.
- Baeza, J. (2002) *Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática*. Publicado en Educación Secundaria un camino para el Desarrollo Humano. Chile: UNESCO.
- Cortina, A. (1998). "La educación del hombre y del ciudadano". En: *Educación, Valores y Democracia*. Organización de Estados Iberoamericanos para Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid: OEI.
- Delors, J. (1997). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. México, D. F.: Correo de la UNESCO.
- Di Girólamo, C. (2003). "Apuntes para una reflexión acerca de la relación entre Cultura y Educación". En: *Propuestas para construir alianzas*. Área Cultural Educación. División de Cultura. Chile: Ministerio de Educación.
- Follari, R. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Instituto de Estudios y Acción Social. Buenos Aires: Ideas.
- Hopenhayn, M. (2003). "La Educación ante los retos del Multiculturalismo". En: *Propuestas para construir alianzas*. Chile: Área Cultural Educación. División de Cultura. Ministerio de Educación.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Magendzo, A. (2003). "Pedagogía crítica y educación en Derechos Humanos". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* N° 2. UAHC.
- McLaren, P. (1977). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la cultura posmoderna*. Barcelona: Piados.
- MINEDUC (2004). *Competencias para la vida: resultados de los estudiantes chilenos en el estudio Pisa 2000*. Unidad de Curriculum y Evaluación. Chile.
- Pozzoli, M.T. (2003). "Aproximación clínica para la transformación de la tarea educativa". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. N° 2. UAHC
- Restrepo, L. (1998). *Las trampas de la razón*. Colombia: Arango.
- Tedesco, J. (1996). "La Educación y los nuevos desafíos de la formación de ciudadanos". *Revista Nueva Sociedad*. N° 146. Ecuador-Colombia-Perú.

Téllez, M. (1998). "Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo". *Revista Relea. Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*. N° 5. Caracas. Venezuela.

UNICEF (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Marzo.

Villalón, M. (1993) *Encuentro Familia Jardín Infantil Escuela Aprendizaje*. Santiago: CIDE.