Esta conferencia parte de una constatación: no siempre la docencia se hace cargo de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. Plantea, en este sentido, una cuestión capital desde el punto de vista educativo: no se trata sólo de construir conocimientos sino de construirse. Dicho esto, la propuesta se centra en el análisis de las posibilidades de aprender en el contexto universitario a través del recorrido de una serie de instancias: la institución, el educador, los medios, materiales y tecnologías, el grupo, el contexto y uno mismo. Y se detiene en un punto fundamental: los estudiantes aprenden de los docentes pero también entre ellos, también en el contexto, también de sí mismos. Desde esta perspectiva, entonces, se abre la verdadera posibilidad de acompañar el aprendizaje y puede tener lugar su promoción.

EN TORNO A LA PROMOCIÓN Y EL ACOMPAÑAMIENTO DEL APRENDIZAJE [1]

Mucho se ha insistido, y se insiste, en las funciones de la universidad. Todos conocemos las clásicas, que son comunes a otras del país y de la región: docencia, investigación y extensión.

A la luz de esa preocupación por el sentido último de nuestra práctica de universitarios, hemos agregado otra, tan importante como aquéllas:

La función de promover y acompañar el aprendizaje.

Cualquiera puede sonreír ante esas palabras: ¿no cae acaso esto en la docencia? ¿No vienen los jóvenes a nuestras aulas a aprender?

Un acercamiento a las universidades de la región, permite llegar a una conclusión que planteo con toda la prudencia del mundo: no siempre la docencia se hace cargo de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. Puedo decirlo más fuerte: hay instituciones educativas que se desentienden del aprendizaje de sus jóvenes. Suele suceder así: entre una serie de clases y el examen parcial o final, los estudiantes tienen la obligación de aprender. Cómo lo hagan no es problema, ni de sus profesores, ni de la institución.

Insisto en la prudencia y en el riesgo de las generalizaciones. Pero cuando un establecimiento educativo se desentiende del aprendizaje de sus alumnos, se desentiende de su sentido último.

Me refiero a un aprendizaje no de la respuesta acertada, no de la reiteración textual de lo dicho por otro, sino a un aprendizaje entendido como la apropiación del mundo y de uno mismo, como la construcción de conocimientos y la construcción del propio ser.

Si de un proceso educativo surgen estudiantes dueños de las competencias necesarias para moverse con orientación y creatividad en un contexto social como el de estos tiempos; dueños de los instrumentos para expresarse, comunicarse solidariamente, resolver problemas productivos y sociales, explicar causas y prever las consecuencias de sus propias acciones; si

logramos esos frutos, podemos afirmar que no nos hemos desentendido del aprendizaje.

Porque tales competencias e instrumentos no se improvisan de la noche a la mañana, no se los regalan a nadie; son el resultado de largos procesos de maduración y de interacciones. Y esos procesos implican la tarea del educador de promover y acompañar el aprendizaje.

Cuando realmente se produce el aprendizaje, logramos jóvenes profesionales, investigadores, trabajadores con una capacidad tal que esperamos que con el tiempo puedan superarnos. El buen fruto ennoblece al árbol.

Así, por ejemplo, dentro de la jerga de muchos educadores aparece de manera recurrente la expresión “construcción de conocimientos” y no son pocas las experiencias dirigidas en esa dirección[2].

No hay problemas en aceptar tal expresión, siempre que nos detengamos en algo previo: desde el punto de vista educativo la cuestión no es sólo construir conocimientos, la cuestión es construirse. Así como la “información no es suficiente” (según lo plantea con toda razón la UNESCO), así tampoco la construcción de conocimientos nos alcanza, porque lo que está en juego en todo proceso educativo no es sólo el conocimiento, sino fundamentalmente el ser humano, cada ser humano.

De un sistema educativo se puede salir bien construido, medianamente construido, mal construido y hasta destruido. Cuando hablo de *construirse* me refiero al desarrollo de todas las potencialidades. Sabemos desde hace años que la educación no se agota en el juego enseñanza aprendizaje, sino en una totalidad que se expresa de la siguiente manera: enseñanza, aprendizaje y desarrollo.

¿Desarrollo de quien? ¿Construcción de quién? De todos quienes participan en el acto educativo. Vamos así a otro término también presente en la agenda: la calidad. Para nosotros su primer sentido, su básico sentido, corresponde a la calidad de los seres humanos, todos quienes participan en un proceso educativo.

La calidad es cuestión de sujetos. Sólo si pensamos en ella podemos pasar a la de los productos, de los ingresos y egresos, de los materiales utilizados, de las tecnologías y de su uso, de determinado plan de estudios, de determinada asignatura... Primero la calidad humana de todos los seres humanos, después todo lo demás.

Con Francisco Gutiérrez Pérez planteamos una propuesta de análisis de las posibilidades de aprender en el contexto universitario, a través de las siguientes instancias:

- → La institución.
- → El educador.
- → Los medios, materiales y tecnologías.

→ El grupo.
→ El contexto.
→ Consigo mismo.[3]

He utilizado ese esquema para vertebrar dos obras: *Educar con sentido, apuntes sobre el aprendizaje*; *La comunicación en la educación*[4] y continúo utilizándolo en mis cursos y búsquedas en el espacio de la educación universitaria. En esta presentación me detendré en cada una de tales instancias de aprendizaje, siguiendo el libro *Educar con sentido, apuntes sobre el aprendizaje*, pero con la libertad de añadir textos y comentarios válidos para estas conferencias en la Universidad Politécnica Salesiana.

La institución

Hablo de institución en el amplio sentido de todo un sistema educativo, con sus formas de concebir al ser humano y el conocimiento, con su historia y sus maneras de regular las relaciones con los aprendices, con su discurso y su burocracia, con sus héroes y sus villanos; con su cultura institucional. A menudo el sistema adquiere una cierta autonomía y aparece como único responsable de la educación. Pero hay momentos históricos (y el presente es uno, sin duda) en que se le recuerda con toda fuerza lo precario de su autonomía, mediante ajustes de cuentas (en el literal sentido del término) desde la economía y la política.

Por sí misma y por las presiones que recibe desde el contexto social, una institución semejante puede dificultar la promoción y el acompañamiento del aprendizaje por causas como las siguientes:

1. La concepción del aprendizaje, del conocimiento y del aprendiz. Se ha insistido hasta el cansancio en la crítica a una educación anclada en el enciclopedismo, la mera transmisión de información, el desconocimiento de los más elementales procesos de construcción de conocimiento, la *infantilización* de los estudiantes, la estandarización de las respuestas y de las conductas, el aislamiento con relación al contexto y la vida...

2. La capacitación, promoción y sostenimiento de los educadores. Un sistema paupérrimo, sin recursos para renovar sus cuadros, sin medios para asegurar un salario digno, acorde con las presiones de nuestro tiempo, no puede aspirar a mantener vivo el entusiasmo entre quienes asumen la tarea directa de promover y acompañar el aprendizaje.

3. La infraestructura y el equipamiento y mobiliario. Valen los mismos argumentos del punto dos: no es sencillo trabajar en condiciones estrechas, en aulas colmadas de estudiantes. Tampoco lo es, en una época tan plena de innovaciones tecnológicas, hacerlo con medios escasos.

4. El burocratismo: los controles obsesivos que terminan por frenar cualquier intento de innovación, porque esta última es vista como un riesgo para quién sabe qué orden propuesto como eterno.

No caemos, con esos cuatro puntos, en una descalificación en bloque de toda la complejidad de un espacio universitario. Una institución, y más cuando se habla de un sistema educativo, no constituye algo monolítico, cerrado sobre sí mismo. Hay siempre fisuras, ámbitos donde se producen modos distintos de entender y de practicar la labor educativa (muchos de ellos tolerados o no). Pero tampoco dejamos de reconocer lo que marcan las tendencias generales.

Por otra parte, el concepto de institución abarca desde el sistema completo hasta un establecimiento en particular. Y es precisamente con este último que se establece el contacto directo de los estudiantes. Es él la instancia de aprendizaje institucional más cercana. Todo lo dicho en los cuatro puntos vale para una situación en particular. Se aprende en relación con esos muros, con esas carencias o con la sobreabundancia de medios, con los ordenamientos internos (apenas esbozados o gritados a los cuatros vientos), con el burocratismo, con los materiales y el discurso propio de esos espacios.

Las instituciones, además de sus tradiciones y de todo el peso de su historia, consisten en seres humanos y en torno a ellos concretan sus tendencias o bien sufren transformaciones.

De las instituciones se puede aprender convivencia, tolerancia, cooperación. Pero también violencia, especulación, trampas…

Desde la organización es posible plantear a estudiantes y profesores un ámbito en el cual nadie tiene valor, donde la presencia o la ausencia dan casi lo mismo, donde cada quien se siente una parte insignificante del todo. O bien un ámbito de contención, seguimiento, personalización, con espacios adecuados para la convivencia, la interacción y el interaprendizaje.

De ambas formas de llevar la gestión de una universidad se aprende, pero con resultados muy diferentes.

El aprendizaje con el educador

La figura del educador fue puesta en cuestión una y otra vez a lo largo de este siglo y los embates no terminan de ceder. ¿Hay razones para ello? Ocultaríamos un problema real si pretendiéramos negarlas. Muchas críticas tienen sentido, sobre todo si se piensa en la tremenda responsabilidad de ocuparse del ser y del hacer ajenos.

Pero el salto a un proyecto de educación sin educadores constituye un exceso que el tiempo, y las investigaciones (pienso en los aportes de los españoles César Coll e Ignacio Pozo, por ejemplo) se han encargado de demoler. No hay sociedad posible sin instancias mediadoras y el educador es una de ellas.

Veamos los alcances de esa figura. Se aprende de un educador capaz de establecer relaciones empáticas con sus interlocutores. La empatía significa una comprensión mutua, una comunicación constante, un ponerse en el lugar del otro para apoyarlo en su tarea de construir su ser en el aprendizaje.

Se aprende de un educador cuyo método de relación se fundamenta en la personalización. No hay comunicación posible cuando, al cabo de meses, un docente no conoce ni siquiera el nombre de sus estudiantes. La personalización conlleva el diálogo, el intercambio de puntos de vista, la discrepancia incluso.

Se aprende de un educador capaz de comunicar de manera clara cualquier información. Claridad implica buenos ejemplos, dosificación de lo más simple a lo más complejo, apelación a la experiencia, relación con otros ámbitos del saber, contextualización en la vida de los estudiantes. Claridad no significa menor seriedad en la información, sino mediación adecuada de la misma.

Se aprende de un educador entusiasta por su materia. Nada menos educativo que una relación desapasionada con los temas, con la parcela de la realidad que se pretende enseñar.

Se aprende de un educador apasionado por el conocimiento y por el camino del ser humano en las ciencias, por las experiencias históricas que originaron una propuesta nueva en cualquiera de los ámbitos de la cultura.

Se aprende de un educador sensible a las variaciones del contexto, informado no sólo de lo suyo, sino también, y fundamentalmente, de las circunstancias en que se mueven los jóvenes, de los sucesos cotidianos a escala nacional e internacional.

Se aprende de un educador persuadido de que ningún espacio temático está cerrado; persuadido, por lo tanto, del valor de su ciencia o de su arte para construir futuro, para crear alternativas a la realidad actual.

La seriedad en el manejo de conocimientos por parte del docente es capital, nadie lo niega, pero no suficiente. El *a través de* implica las relaciones empáticas, la personalización, el compromiso de claridad, la sensibilidad a las variaciones del contexto, la apertura al futuro, a la creación de alternativas.

Aprendizaje con medios, materiales y tecnologías

Para ilustrar los alcances de esta instancia, tomaremos como base el texto y las tecnologías de la información y de la comunicación.

El texto es, junto con el educador, uno de los soportes más difundidos en nuestros establecimientos. ¿Qué uso le dan nuestros jóvenes? La pregunta depende de la respuesta a estas otras: ¿qué les pedimos que hagan con el texto? ¿Qué les pide el texto?

A menudo lanzamos a los estudiantes a reafirmar nuestras palabras en lo dicho en algún impreso. O bien les pedimos que se atengan a sugerencias marcadas por el intento de lograr respuestas esperadas, sin mayores referencias a otras formas de aprendizaje.

El texto puede estar organizado para que el estudiante no se salga de él, como si fuera algo autosuficiente, válido para colmar toda necesidad de saber; o bien su misma estructura y sus sugerencias de prácticas llevan al aprendiz a indagar en otros materiales y, sobre todo, en el contexto.

Hemos vivido durante un tiempo demasiado largo una excesiva sacralización del texto, como si no fuera posible ir más allá de sus páginas, como si en él se encerrara todo el saber. Corresponde reconocer por lo menos dos variantes de esa tecnología: los textos “duros”, en los cuales es preciso confrontarse con las propuestas de distintos autores que fundamentan los alcances de determinada disciplina, y los textos guía, producidos por el educador para ofrecer también sus puntos de vista y para servir de puente a la comprensión de la ciencia y de los textos “duros”. Una universidad puede aspirar a guías para cada una de las asignaturas dictadas en las diferentes carreras.

El aprendizaje con las tecnologías de la información y de la comunicación cobra cada vez mayor importancia, como lo prueban las apuestas a esos recursos de trabajo en los países industrializados. Sin embargo, todavía nos queda mucho por recorrer en nuestros establecimientos educativos para sacar provecho a tales instrumentos. Veamos algunas líneas para la reflexión:

- → Se puede hablar de un todavía generalizado analfabetismo tecnológico de estudiantes y docentes en todos los niveles y establecimientos educativos.
- → Lo más difundido con respecto a la tecnología es un consumo de productos tecnológicos, de información y no de una comprensión, apropiación y uso de sus posibilidades.
- → Se avanza hacia una sociedad de la información con gente que en general no está preparada para localizarla, procesarla y aplicarla a la solución de sus problemas cotidianos y laborales.
- → El sistema educativo, en todos sus niveles, no se ha apropiado de las posibilidades de la tecnología en general y de las tecnologías de la información en particular, para mejorar sus procesos de enseñanza aprendizaje.
- → El sistema educativo no ha desarrollado una capacidad, ni en sus docentes ni en sus estudiantes, de aprovechar las tecnologías para la solución de necesidades, tomando en cuenta el entorno de cada establecimiento y las posibilidades de sus integrantes.

En todo caso, lo que se aprecia es una tensión entre las tradicionales formas de comunicar del discurso universitario y lo que se viene abriendo a través de las innovaciones tecnológicas. Por ejemplo, todavía hay espacios de enseñanza superior en los cuales se rechaza a la educación a distancia, a más de un siglo de su inicio, como una modalidad de segunda categoría.

Aprendizaje con el grupo

Vivimos, tanto en el terreno de la educación formal como en el de la no formal, una crisis de legitimidad del trabajo grupal como instancia de aprendizaje. Me ha sucedido varias veces, cuando anuncio un taller: "¿No sería mejor que usted nos diera clases? No estamos para perder el tiempo...".

No entraré aquí a esa discusión. Recordaré, simplemente, que la misma se origina en un mal manejo de las posibilidades de los grupos y de los talleres, el cual depende de la concepción básica que inspira la actividad. De otra manera: si el grupo es tomado como valioso para encontrarnos, para sentirnos bien, para que cada quien diga lo que le venga en gana, para sacudir los problemas personales y volcarlos a una suerte de terapia colectiva..., podemos estar ante una labor grupal, pero no ante una actividad orientada a la promoción del aprendizaje.

Bien llevado, el grupo es una instancia preciosa de aprendizaje. B*ien llevado* significa un involucramiento del educador, no una alternativa para dejar a los jóvenes algunos libros y pedirles que vuelvan al mes siguiente; no como una improvisación sin coordinación alguna. La autogestión grupal, sin una orientación, sin un seguimiento, ha resultado una propuesta más ideológica que lo que pudo comprobarse en los hechos, siempre, insisto, en el terreno de nuestras instituciones educativas.

Un grupo, en el campo de la educación, es valioso no sólo por su posibilidad de encuentro, sino también, y fundamentalmente, por su productividad. Precisamente, las experiencias grupales improductivas son las que han llevado a un descrédito a este método de trabajo.

Pero esa productividad significa mucho trabajo para el educador. Es necesario aprender a coordinar, a colaborar en la búsqueda de fuentes de información, a compartir experiencias e incertidumbres, a lograr un avance de todos, a fomentar la tolerancia y el interaprendizaje.

Y, sobre todo, es preciso reconocer que los estudiantes no aprenden sólo de nosotros, también lo hacen entre ellos, también lo hacen en el contexto y también lo hacen de sí mismos.

Aprendizaje con el contexto

El contexto educa.

Esta verdad no es tomada en cuenta cuando materiales y propuestas de aprendizaje aparecen, precisamente, descontextualizados, con escasa referencia a la vida y al entorno del estudiante.

No obstante, el contexto es el principal espacio de interlocución. Lograr la relación con él interrogándolo, y en muchos casos modificándolo, es la concreción del aprendizaje. Así, la educación se pone al servicio de la vida, y no sólo del tema o de la disciplina. Y en el contexto están en primer lugar los otros seres, y además otros textos, espacios, objetos, historia, cultura, formas de producción...

No hemos reflexionado de manera suficiente con respecto a una orientación pedagógica para lograr aprendizaje con el contexto. De otra manera: podemos abrir un abanico de posibilidades a nuestros jóvenes para que hagan un uso no espontáneo del contexto en función de su aprendizaje.

Todos, en la vida diaria, necesitamos observar, en primer lugar para sobrevivir. Pero la observación como recurso pedagógico va más allá; busca, por ejemplo, ampliar la capacidad de captar detalles del entorno, de registrar formas de vivienda y de relación, de ofrecer bases para comparaciones entre distintos sistemas de vida...

Todos en la vida diaria interactuamos. Imposible no hacerlo, nuestra condición humana pasa también por allí. Pero la interacción, como recurso pedagógico, va más allá; busca, por ejemplo, una recuperación de percepciones ajenas en torno a determinado hecho social, un relevamiento de puntos de vista, un análisis de testimonios, un trabajo a partir de la memoria del otro, una explicación de los alcances de determinada práctica...

Y así sucesivamente.

Vuelve otra vez la necesaria presencia del educador. No se trata de lanzar a los jóvenes al espacio social con las manos vacías (como ocurrió en algún momento de la historia reciente, cuando se pretendía que el estudiante debía llegar como una tabla rasa para no contaminar lo por conocer o lo por vivir), sino de preparar con ellos los instrumentos de aprendizaje del contexto. Y *preparar* significa una orientación hacia qué observar y cómo hacerlo, hacia con quiénes interactuar y cómo hacerlo.

Porque vivimos siempre el riesgo de una toma de conciencia del valor del contexto, pero a la vez de una improvisación del trabajo con el mismo; el riesgo de caer en las mismas descalificaciones que pesan sobre la labor grupal.

Por más que la educación se desentienda del contexto, éste existe siempre, pesa en la manera de percibir una clase, de apropiarse o malentender un concepto, de entusiasmarse o de aburrirse, de encontrar sentido o de caer en el sinsentido.

El aprendizaje consigo mismo

"Todas las tablas rasas, afirma Ignacio Pozo, se parecen". Preciosa frase, sin duda. "Tabla rasa. Dícese en filosofía de la mente antes de haber tenido cualquier representación", señala el Pequeño Larousse Ilustrado.

Nadie anda predicando semejante concepción a la hora de enseñar, pero muchas veces *se actúa* conforme a ella. ¿Qué saben y no saben nuestros jóvenes? ¿Con qué llegan al aula el primer día de nuestra asignatura? Estas preguntas han comenzado a plantearse no hace demasiado tiempo y a menudo se intenta responderlas por el lado disciplinar o por el dominio, o la carencia, de ciertas capacidades.

Pero nuestra propuesta intenta ir más allá. Un joven, adolescente o en la edad de cursar la Universidad, no sólo posee algunos conocimientos y algunas destrezas cognitivas. Viene a nosotros con todo su ser, con una historia, con un lenguaje, con experiencias hermosas y dolorosas, con incertidumbres, muchas incertidumbres, y sueños, con una percepción de su presente y una primera mirada hacia su futuro...

Pensamos que *todo eso* puede ser un maravilloso recurso para el aprendizaje. *Todo eso* significa el *consigo mismo*. Muchas instituciones, docentes y textos, *hacen tabla rasa* del ser de quienes vienen a ellos a educarse, esto es, prescinden de ese ser.

Terrible contrasentido: ¿cómo pedirle a alguien que prescinda de su ser, de sí mismo, a la hora de aprender? ¿No se facilitará mucho más esto último si se le pide que involucre todo su ser?

El aprendizaje consigo mismo significa tomarse como punto de referencia fundamental, interrogar las propias experiencias, el propio pasado, las maneras de percibir y de juzgar, los temores y las incertidumbres, las fuentes de alegría y de tristeza, el modo de ver el futuro y de verse en el futuro.

Y no pretendo meter a nadie en cuestiones psicológicas, en juegos de descubrimientos de intimidades. Me refiero a recursos tan elementales como poner de por medio el propio cuerpo para estudiar algunos conceptos de la física o de la biología; como recuperar del tesoro de la memoria los espacios cotidianos a fin de avanzar en una reflexión geográfica; como esbozar la historia personal, para introducirse en la historia de algún prohombre; como referirse a alguna enfermedad de la niñez para pasar de ella a la discusión sobre determinados problemas sociales; como comparar la percepción individual de un sector social o de una profesión, con la de otros compañeros... Y tantas otras riquísimas posibilidades.

Hablemos de los referentes de una relación pedagógica: además de la ciencia, de la cultura, el fundamental es el estudiante. Pues bien, cuando el proceso permite abrirse a sí mismo, el propio ser pasa a constituirse en un referente fundamental del aprendizaje.

No está ausente de esta tarea el educador. Porque hay maneras espontáneas de relacionarse consigo mismo (las cuales pueden ser buenas o llenas de malos entendidos) y hay formas de trabajar el propio ser con un sentido pedagógico.

La primera función del educador en esta tarea: la escucha, según señalamos antes. La segunda: el respeto por la experiencia ajena y la capacidad de avanzar lentamente, a fin de revalorizarla. El *efecto tabla rasa*, si se me permite la expresión, lleva a una depreciación del propio ser, a una posible pérdida de la autoestima. Si no cuento en general, tampoco cuentan mis intervenciones, mi palabra, mis ideas, mis aspiraciones, y lo mejor es el silencio. Voy así dejándome de lado en mi tarea de aprender.

En las experiencias que hemos tenido, con profesores universitarios, de recuperación de la propia vida para desarrollar tareas de actualización y capacitación docente, asistimos a una revalorización de la práctica y de sí mismos, expresada en materiales (nos interesa siempre la productividad) y en las relaciones entre ellos y con los estudiantes.

Por supuesto que se trata de un camino y hay muchas maneras de recorrerlo. Pero los resultados nos han alentado a insistir en el valor del aprendizaje consigo mismo.

Síntesis para la reflexión

Las seis instancias del aprendizaje han sido analizadas, unas y otras, por distintos autores. Ninguna pretensión, entonces, de originalidad con esa propuesta. Tal vez el valor de la misma consiste en haberlas reunido y en la insistencia en afirmar que si se privilegia una de ellas, quedan otras fuera y, por lo tanto, se limitan oportunidades de mediación pedagógica.

Tampoco es cuestión de lanzarse, de manera improvisada, a trabajar en todas a la vez. Hemos insistido mucho en la presencia del educador y un dominio de promoción de las seis no se adquiere de un día para otro.

Ninguna propuesta, por rica que sea, salta por encima del ser de nadie, y en el terreno de la educación este último es, en primer lugar, el de los educadores. Sucede que todo ser requiere para su desenvolvimiento de un mínimo suelo de certidumbre, porque, como dice Wiener "ningún organismo soporta una incertidumbre demasiado prolongada".

¿En cuál de las seis instancias, y aún dentro de qué puntos de cada una de ellas, se siente alguien seguro? Todo proyecto educativo innovador pasa necesariamente por la respuesta a esta pregunta. Porque si dejamos sin suelo a alguien y pretendemos incorporarlo a otro terreno en el que no sabe cómo pisar, destruimos una certidumbre para dar lugar a una incertidumbre.

No juego con las palabras. Los cambios suponen una pérdida de las propias seguridades, o al menos un tambaleo de las mismas. Un salto demasiado

arriesgado por encima del propio ser, suele terminar en un frentazo contra el suelo.

Digo todo esto porque en educación se avanza de lo cercano a lo lejano, y lo más cercano es siempre uno mismo. La apropiación de las posibilidades de las seis instancias bien puede significar un lento proceso. De todas maneras, insistimos en el valor de una tarea educativa que las contemple a todas.

Y lo dicho con relación al educador, vale también para los jóvenes. Es mucho más cómodo moverse en una sola instancia, y si además no te exigen demasiado en ella, mejor. No descalifico a nadie. Reconozco, a través de esa afirmación, una tendencia, una rutina educativa por demás vigente.

Daniel Prieto Castillo
Febrero de 2005

---

[1] Palabras pronunciadas en el marco del Ciclo de conferencias sobre Docencia Universitaria de la Universidad Politécnica Salesiana.

[2] El excelente libro de Ignacio Pozo *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata, 1989.

[3] Gutiérrez Pérez, Francisco; Prieto Castillo, Daniel. *La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa*, Buenos Aires, La Crujía, 2002, Buenos Aires, quinta edición.

[4] Prieto Castillo, Daniel. *Educar con sentido, apuntes sobre el aprendizaje*, Mendoza, EDIUNC, 2001.

La comunicación en la educación, Buenos Aires, La Crujía, 2002.