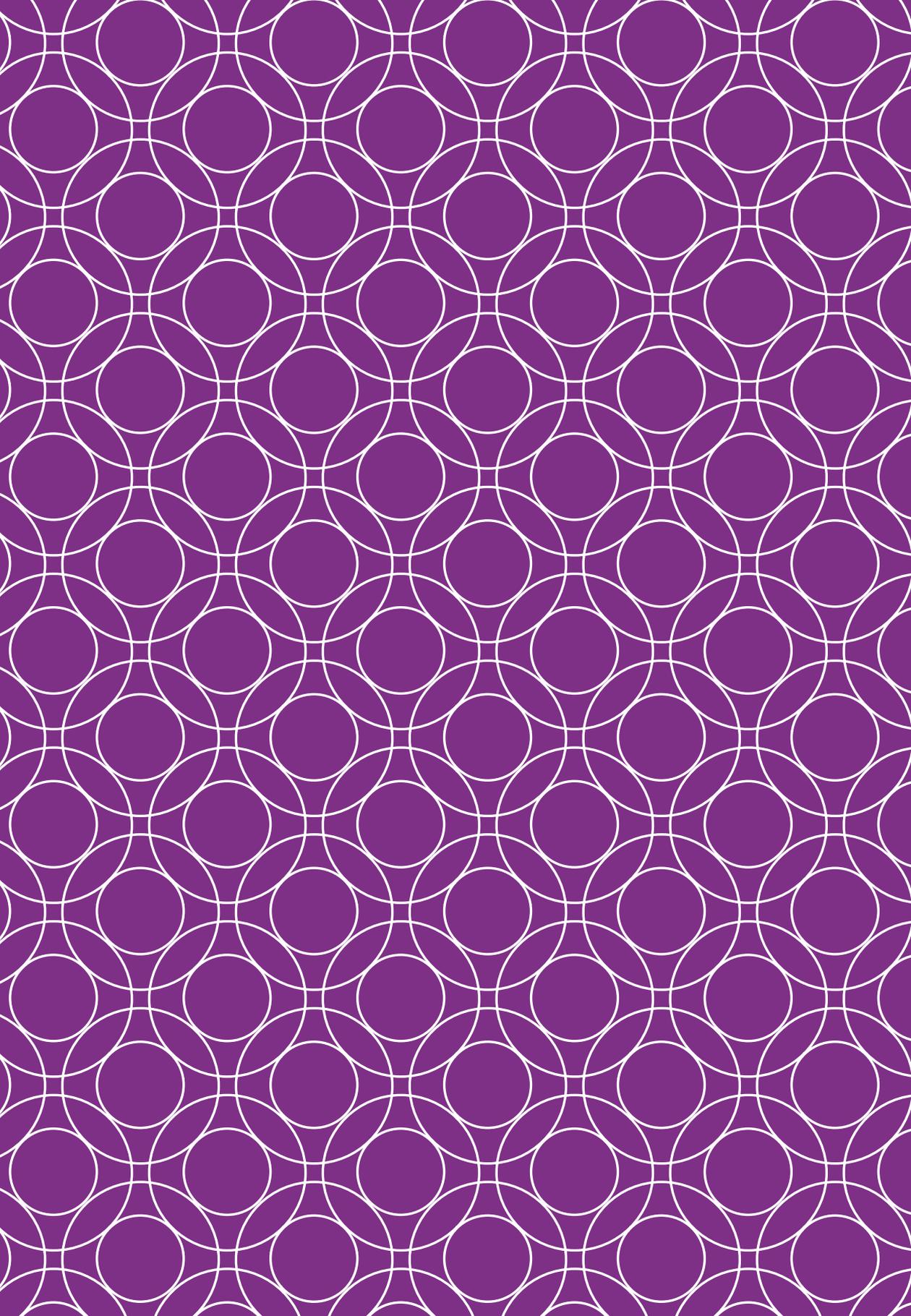


MEDIACIÓN **PEDAGÓGICA**

TEORÍA Y PRÁCTICA EN
ESTUDIOS DE POSGRADO

Carlos Guevara Toledo, Daniel Prieto Castillo,
Ambar Céleri Gomezcoello





MEDIACIÓN
PEDAGÓGICA

TEORÍA Y PRÁCTICA EN
ESTUDIOS DE POSGRADO

Mediación Pedagógica. Teoría y práctica en estudios de posgrado

© del texto: Carlos Guevara Toledo, Daniel Prieto Castillo,
Ambar Célleri Gomezcoello, 2024

© de esta edición: Universidad del Azuay, Casa Editora, 2024

ISBN: 978-9942-670-35-9

e- ISBN: 978-9942-670-36-6

Kelly Navarro
Revisión de estilo

Daniela Durán
Diseño y diagramación

Manuel Moreno y Carlos Alberto Cortez
Libro arbitrado por pares

Impresión: PrintLab / Universidad del Azuay

Cuenca, Ecuador

*Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa del titular de los derechos*

CONSEJO EDITORIAL / UNIVERSIDAD DEL AZUAY

Francisco Salgado Arteaga
Rector

Genoveva Malo Toral
Vicerrectora Académica

Raffaella Ansaloni
Vicerrectora de Investigaciones

Toa Tripaldi
Directora de la Casa Editora

MEDIACIÓN **PEDAGÓGICA**

TEORÍA Y PRÁCTICA EN
ESTUDIOS DE POSGRADO

Carlos Guevara Toledo, Daniel Prieto Castillo,
Ambar Céleri Gomezcoello



**UNIVERSIDAD
DEL AZUAY**

Casa 
Editora

Índice

Pórtico

Sobre las palabras y los hechos en la educación 13

Estructura de la obra..... 17

01

Primera parte

En torno a las mediaciones sociales 21

1.Los procesos de humanización

2.Acerca de los orígenes

3.Las instituciones mediadoras

4.Sociedad y mediación

5.La incorporación a la cultura

6.La vida cotidiana

7.La pedagogía desde el cuidado materno

8.Mediar en territorios de la complejidad

9.La deriva del aprendizaje

10.La mediación pedagógica como promoción y acompañamiento del aprendizaje

11. Mediación pedagógica en la educación no formal
12. Educación indígena
13. De-colonialismo y mediación pedagógica
14. Primeras aproximaciones
15. Enunciados decisivos en torno a las mediaciones sociales

02

Segunda parte

Un torrente de búsquedas..... 61

1. Aportes de Lev Vygotsky
2. En torno a lo cognitivo y a la mediación pedagógica
3. Reuven Feuerstein
4. Humberto Maturana
5. Diez reflexiones
6. Lorenzo Tébar Belmonte
7. UTN Costa Rica. Investigación sobre mediación pedagógica
8. Tecnologías y mediación pedagógica
9. Inteligencia artificial
10. Las máquinas de enseñar
11. Los nuevos robots
12. Enunciados decisivos en un torrente de búsquedas

03

Tercera parte

En torno a la gestión de la mediación pedagógica108

1. Concepto de gestión en la educación
2. Más allá del puro gestor
3. Construirse para gestionar la mediación pedagógica
4. El apoyo institucional
5. Consecuencias para la práctica de la mediación pedagógica
6. Claves de la gestión
7. En torno a saberes fundamentales
 - Concepto y práctica de la claridad
 - Saber personal e institucional
 - Sobre los posibles escollos institucionales
8. El lado práctico del trabajo pedagógico.
9. Asegurar el aprendizaje para la vida plena de las personas y las comunidades
10. Enunciados decisivos en torno a la gestión de la mediación pedagógica

04

Cuarta parte

La experiencia de la Especialidad en

Docencia Universitaria..... 141

1.Condiciones de posibilidad de la mediación pedagógica

2.Mediación pedagógica a escala institucional

3.Estructura curricular

4.Modalidad virtual

5.Materiales de apoyo

6.Las prácticas de aprendizaje

7.Gestión del texto paralelo

8.Gestión pedagógica de la tutoría

9.Gestión pedagógica de la evaluación

10.La mediación pedagógica como método

11.Gestión pedagógica del glosario

12. Enunciados decisivos de la experiencia de la Especialidad en Docencia Universitaria

05

Quinta parte

Mediación pedagógica:

dimensiones de su práctica179

Volver a la pedagogía

Dimensión 1

Significado del seguimiento en la promoción y acompañamiento del aprendizaje

Dimensión 2

Experiencias decisivas de aprendizaje de los estudiantes para construirse como educadoras o educadores

Dimensión 3

Involucramiento personal de cada uno de los estudiantes

Dimensión 4

Enriquecimiento de la capacidad de expresión pedagógica

Dimensión 5

Construcción de puentes para el diálogo y la práctica

Dimensión 6

Estrategias claves de mediación pedagógica

Dimensión 7

Crecimiento personal en el ejercicio de la tutoría

Dimensión 8

Vivencias de la mediación pedagógica

06

Sexta Parte

Construir obra pedagógica

Palabras de despedida y agradecimiento..... 186

Referencias Bibliográficas 191

Pórtico

Sobre las palabras y los hechos en educación

Este es un libro de pedagogía, el tercero producido por nosotros en el marco educativo de la Universidad del Azuay. Nuestra primera obra *Elogio de la tutoría. Una experiencia pedagógica de promoción y acompañamiento en el posgrado* está dedicada a una de las funciones pedagógicas más importantes en el campo de la educación. La segunda *Más allá de la defensa y el ataque. La evaluación como alternativa de aprendizaje* se centra en la recuperación pedagógica, es decir, lo que significa evaluar; y con este último libro buscamos detenernos en el elemento constante de una obra dividida en las tres publicaciones: lo pedagógico.

En los estatutos universitarios figuran, en gran medida, las clásicas funciones: docencia, investigación y extensión. Los dos primeros términos requieren de una mirada más detallada, pero después del libro de Paulo Freire *¿Extensión o comunicación?*, el tercer concepto ya no puede ser defendido. Nosotros no proponemos atacar el primero, sin embargo, habría que repensarlo desde lo que significa una mirada pedagógica. ¿No será que nos hace falta otra función presente en toda actividad que realiza una institución universitaria? Nos referimos a lo que venimos haciendo desde el primer libro, a la función de promover y acompañar el aprendizaje.

Conocemos la respuesta a esta iniciativa: eso ya está comprendido en el concepto y práctica de la docencia, pero, ¿y si en varios casos no lo fuera? ¿Y si existiesen situaciones educativas en las cuales las y

los docentes o la institución misma no se hicieran cargo de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje? Expresemos esto con más fuerza: hay instituciones universitarias, y en ellas educadoras y educadores, que se desentienden del proceso de aprendizaje de sus estudiantes; por lo general, a los aprendices se les exige aprender, pero cómo lo hagan no es problema de quienes encarnan la docencia y de la organización que da un contexto a esas maneras de enseñar. Cuando se produce tal desentendimiento, lo que está quedando fuera, lo que está naufragando, es el sentido último de la educación como teoría y práctica.

De un sistema educativo se puede salir bien construido, medianamente construido, mal construido y hasta destruido. ¿A qué nos referimos? Cuando decimos 'construirse', hablamos del desarrollo de todas las potencialidades de cada persona y de cada grupo de personas. Por tanto, el concepto de docencia no es suficiente para abarcar todo este proceso, incluso porque la institución debe ser corresponsable de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. No está demostrado que la función de promover y acompañar aprendizajes se juegue en su totalidad en las aulas, no discutimos su valor, pero en ellas y más allá de ellas, hay espacios y oportunidades de aprendizaje.

Este es un libro de pedagogía. Los dos anteriores también lo fueron, pero ahora nos centramos en la pedagogía misma, dentro de una línea que venimos sosteniendo en la práctica con la Especialización en Docencia Universitaria: la mediación pedagógica. Libro, el que ahora presentamos, dirigido a recuperar antecedentes y aportes contemporáneos a dicha mediación.

¿Se trata de la revisión de cuestiones teóricas? Sin duda, pero todas ellas concretadas y atravesadas **siempre** por la práctica, subrayamos con el siempre el lado práctico del trabajo pedagógico. Acercar la mirada a la mediación pedagógica nos lleva a poner el acento en sus consecuencias para la práctica. Digámoslo así: una pedagogía o es una práctica o no es nada.

En tiempos como los que corren a esta altura del año 2024, necesitamos precisar lo siguiente: este es un libro de pedagogía heredero de la tradición de un concepto que ha atravesado centenares de años en la historia de occidente y que goza hoy de una presencia indiscutible. Heredero también de los avances en investigación, reflexión y, sobre todo, experiencias vividas en el siglo XX por generaciones de especialistas y por innovaciones sociales en el seno de movimientos populares en nuestros países. Heredero de una concepción humana del aprendizaje, sobre todo del tiempo humano para promover y acompañar aprendizajes y, de manera fundamental, para vivir el milagro incesante del aprendizaje.

Bajo este contexto afirmamos lo siguiente: la pedagogía universitaria no se resuelve con tecnología ni con inteligencia artificial, IA. Nuestra clave pedagógica no se basa en la creencia de que la velocidad de adquirir aprendizajes se soluciona como por arte de magia. Sin rechazar: no aceptamos que los tiempos humanos de aprendizaje se resuelvan en búsquedas de información del robot en términos de las nuevas oleadas de la inteligencia artificial, IA.

Este es un libro de pedagogía. Por lo tanto, un libro dedicado al aprendizaje humano, en tiempos y esfuerzos humanos. Así nacieron los anteriores. Detengámonos en el segundo, *Más allá de la defensa y el ataque* [...]: trabajamos en ella durante todo el 2022, a razón de una reunión semanal, con búsquedas individuales y grupales, escrituras también grupales, reflexiones, lecturas y relecturas, con un aprendizaje constante en una pequeña comunidad de aprendizaje. En este proceso, tardíamente llegamos al título, el cual nos invita a revisar modos punitivos de evaluar; decimos "tardíamente" porque fue el resultado de un largo, lento y placentero camino de maduración. Por supuesto que hubiéramos ahorrado tiempo con el apoyo del robot, pero los senderos recorridos, el mutuo aprendizaje y el placer del hallazgo no pueden ser reemplazados por la velocidad. Todo ello significa, sentimos, un esfuerzo humano a la hora de construir alternativas para hacer lo que hacemos en nuestro campo: educar.

La teoría y la práctica de la mediación pedagógica se viven y se juegan en tiempos humanos del aprendizaje. Así procedimos para crear nuestros tres libros y así abrimos este nuevo diálogo; pasemos ahora a compartir caminos y alternativas de mediación pedagógica.

Estructura de la obra

Este escrito dedicado a la mediación pedagógica se basa en la experiencia del posgrado de Especialidad en Docencia Universitaria ofrecido por la Universidad del Azuay desde 2016 en modalidad virtual. Lo experimentado por cinco promociones de estudiantes y docentes de educación superior que siguieron esos estudios ha significado, para quienes asumimos la responsabilidad por la coordinación y la tutoría, un aprendizaje constante sobre la necesidad de lo pedagógico en el grado y en el posgrado. Todo lo que figura en la obra tiene como punto de partida dicha experiencia, hablamos, indagamos y dialogamos desde ella y para ella, en el sentido de continuar una tarea siempre abierta en el espacio en que nos movemos como educadoras y educadores. Debido a ello, el texto está organizado en cuatro partes:

- En torno a las mediaciones sociales
- Caminos desde el siglo XX
- Gestión de la mediación pedagógica
- La experiencia de la Especialidad en Docencia Universitaria

En tanto que el ser humano conforma lo que puede denominarse como una especie cultural, no podemos referirnos al concepto de mediación pedagógica sin detenernos en el término "mediación". Todo está mediado en nuestras relaciones sociales sostenidas a través de instituciones que regulan y ordenan formas de creer, actuar, sentir, interpretar, aprender, entre otras posibilidades propias de la complejidad de nuestra presencia en el mundo.

En el primer tramo de esta obra nos adentramos en temas como la mediación del adulto para que todo ser humano (remarquemos todo ser humano) incorpore los recursos propios de un proceso de humanización, comenzando por el lenguaje.

La expresión “mediación pedagógica” ubica el acto educativo en el corazón de la construcción de alguien, de todas las generaciones de los mortales hombres -como decía Homero en *La Ilíada*-, sin embargo, no es posible comprender el alcance de dicha expresión si no nos situamos en ese marco de desarrollo cultural y social. Así que digámoslo de esta manera: para acercarnos al concepto en la teoría y práctica educativa necesitamos profundizar en el variado y complejo territorio de las mediaciones en el seno de toda sociedad, las cuales no son solo pedagógicas.

Esto último nos lleva a la segunda parte de la estructura de esta obra, donde nos detenemos en caminos del siglo XX hasta nuestros días, orientados hacia la concreción de la mediación pedagógica a través de la recuperación de lo avanzado en el conocimiento de lo que significa aprender, tanto desde el punto de vista teórico -expresado en distintas corrientes de pensamiento- como a partir de la práctica en diferentes contextos sociales. Aquí planteamos, en primer lugar, lo que podemos denominar referencias obligadas: Lev Vygostky, Reuven Feuerstein, Humberto Maturana y Lorenzo Tébar Belmonte, estos autores nos proponen elementos centrales para ampliar desde la mirada del campo de la educación, lo que significa mediar con intención y práctica pedagógicas. Además, recuperamos ejemplos del desarrollo de la mediación pedagógica en el contexto latinoamericano, tomando en consideración las experiencias fundadoras en dos universidades guatemaltecas, investigaciones desarrolladas en Costa Rica, en el seno de la Universidad Tecnológica Nacional, construcciones teóricas a partir de la obra de Maturana en Chile y la necesaria referencia a las innovaciones provocadas por las tecnologías digitales y la inteligencia artificial (IA) en nuestros días.

Esta segunda parte nos permite reconocer líneas consolidadas de mediación pedagógica en distintos espacios educativos de América Latina, tanto en organizaciones formales como no formales. El paso siguiente en la reflexión que planteamos se refiere a algo capital de todo ese tipo de procesos: ¿de qué manera se lo lleva a cabo? Insistimos en una afirmación: una mediación pedagógica es, en esencia, una práctica o no es nada.

Posteriormente, entramos al campo de la gestión. Anticipemos palabras de ese tramo del texto:

Si hablamos de gestionar (también de gestar) para referirnos a lo que entendemos y practicamos como mediación pedagógica, es porque desde sus inicios en América Latina y durante las últimas décadas de 1980, se puso énfasis en el “hacer” como condición fundamental de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje; “hacer” sustentado en una teoría, sin duda, pero concebido/concretado en las relaciones de comunicación entre quienes conviven en el espacio de un proyecto pedagógico. Nos referimos a un término que se remite a la acción, a la práctica y, de manera fundamental, a la toma de decisiones; acciones pedagógicas, prácticas pedagógicas y toma de decisiones pedagógicas (Gutiérrez y Prieto-Castillo, 1991).

En otras palabras, esta tercera parte se relaciona directamente con la experiencia desarrollada por la Especialidad en Docencia de la Universidad del Azuay. Quienes asumimos la responsabilidad de llevarla a cabo, partimos de una concepción del aprendizaje dirigida a innovar en los estudios de posgrado, pero nuestra mayor responsabilidad fue concretar en la práctica de tales estudios lo que entendemos por mediación pedagógica. Fuimos -en cada una de las cinco promociones- y somos -en la actualidad- seres involucrados en la gestión, empeñados en gestionar lo que significan la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, pero, en las carreras de posgrado fundamentalmente.

Utilizamos la expresión “todo pedagógico” para referirnos a los alcances de esa gestión: gestión de la mediación pedagógica en la organización del sistema, en el tratamiento de los materiales de estudio, en la formulación de las prácticas de aprendizaje, en la evaluación, en la organización de la tecnología virtual, en nuestro trato con las y los estudiantes y entre ellos, en las relaciones que llevamos dentro del equipo dedicado a la tutoría y en el lugar que ocupamos en la Universidad; todo ello se puede planificar (sin duda hay que planificar), pero la clave, el momento de sentido, se fundamenta en el hacer, en el día a día de toda una estructura sostenida en la gestión de la mediación pedagógica.

En la cuarta parte del libro sacamos a escena la experiencia de la Especialidad en Docencia Universitaria. Venimos hablando de mediación pedagógica desde el comienzo del libro, más aún desde las propuestas de los dos libros anteriores; así que corresponde -a esta altura del desarrollo de nuestra línea de pensamiento y práctica pedagógica- mostrar cómo se gestiona el posgrado en el día a día desde su implementación.

Procedemos a introducir esas páginas precisamente con una referencia al todo pedagógico entendido como la condición de posibilidad de concreción de los ideales y la práctica de la mediación pedagógica en estudios de posgrado. Recorremos tales condiciones de posibilidad expresadas en el lugar de la Especialidad en la institución, en la estructura modular del plan de estudios, en la base teórica-metodológica de cada módulo con un texto mediado pedagógicamente (elaborado por el posgrado para dialogar con las y los estudiantes), en la estructura y el funcionamiento de la plataforma virtual, en la organización para la promoción y acompañamiento del aprendizaje a cargo de la tutoría, en el llamado a cada estudiante para convertirse en autor a través de la elaboración de un texto paralelo, en el quehacer pedagógico a través de las prácticas de aprendizaje, en el trato entre todos quienes participan en la experiencia, caracterizado y vivido como buen trato, en la evaluación a cargo de adultos con seres adultos, en la incorporación al quehacer científico de experiencias personales en el campo de la profesión docente y en el resultado de prácticamente el 100 % de las y los alumnos graduados.

En fin... al igual que los dos libros anteriores, esta obra cierra con dimensiones pedagógicas nacidas en el camino de la mediación pedagógica recorrido por nuestra Especialidad en Docencia Universitaria en el marco de desarrollos y experiencias vividas en el contexto latinoamericano.

Primera parte:
En torno a las
mediaciones sociales



1. Los procesos de humanización

En 1914, fue publicada en Estados Unidos la novela *Tarzán de los monos*, alcanzando un gran éxito de ventas a tal punto de que su autor, Edgar Rice Burroughs, escribió 23 libros más basados en las andanzas de este personaje; con ello alcanzó una fuerte presencia en la cultura mediática no solo por dichos escritos, sino también por historietas y producciones cinematográficas. Después de poco tiempo del lanzamiento del libro comenzaron a sacar las películas (aproximadamente 56 versiones). Revisemos de qué se trata esta historia.

Los padres del héroe son abandonados en la selva. Su madre da a luz al niño, pero fallece al poco tiempo, luego llegan los grandes monos y matan al padre. Una mona que acaba de perder a su cría adopta al bebé "siguiendo su instinto maternal". El niño crece y se convierte en el rey de la selva. Un día vuelve a la cabaña que había construido su padre y encuentra libros y publicaciones de la época, con eso aprende a leer y a escribir sin haber pronunciado jamás una palabra. Posteriormente aparece el momento clave: Tarzán le salva la vida a un hombre blanco (de origen inglés, como su padre) con quien se comunica por escrito. ¿Qué puedo hacer por ti?- le pregunta el hombre- y Tarzán le responde: "Enséñame a hablar el idioma de los hombres". Tarzán aprende a hablar, va a Inglaterra y es reconocido como hijo de un lord y hereda una fortuna...

La alfabetización del personaje por fuera de la construcción del lenguaje sin la mediación de un adulto humano, sin la voz y los gestos maternos, constituye una contradicción total, según lo demostrado por la neurociencia con respecto al funcionamiento cerebral. Podríamos decir: "está bien, sin embargo, se trata de una ficción". De acuerdo, pero el ejemplo nos resulta de suma utilidad para abrir la reflexión sobre lo que significa la cultura humana.

El personaje creció entre monos, no tuvo otro humano para desarrollar su lenguaje, para abrirse camino a sí mismo, para crear su propia interioridad. Lo decía Foucault (1987): “En el camino de alguien a sí mismo, siempre hay otro” (p. 42). Ese *sí mismo* significa el desarrollo de lo que se posee como potencialidades y de lo que se puede llegar a ser en la existencia.

Lev Vigotsky (1998) también había tomado en cuenta este fundamento cuando explicaba cómo se constituye la interioridad de un niño a través del habla que le presta su madre; hablaba del proceso de interiorización que permite luego la propia interioridad, es decir, no hay habla posible sin el habla del otro. El autor ruso nos legó una maravillosa imagen sobre la forma en que cada ser humano se humaniza. En su artículo “El papel del ambiente en el desarrollo del niño” reflexionó sobre el modo en que un niño se apropia del lenguaje articulado para comunicarse con los demás y consigo mismo, lo hace a través de la lengua que le ofrece su madre. Tal aprendizaje es posible por estar inserto en un contexto de comunicación basado en la riqueza de un lenguaje ya construido en una forma ideal, uno que el niño deberá interiorizar. El autor lo dice de esta manera: “en el desarrollo del niño lo que es posible adquirir al final, y como resultado del proceso de desarrollo, estaba ya disponible en el ambiente desde el comienzo mismo” (Vygotsky, 1998, p. 27). Ese ‘estar disponible’ está escrito en clave comunicacional, ya que entran en juego los universales humanos de la vida cotidiana, la personalización, la emoción, el juego, la palabra caricia y las marcas iniciales de la memoria compartida. La cuna del aprendizaje es ese maravilloso juego de lenguaje que permite primero interactuar con los seres más cercanos y, en un vértigo de pocos meses, comenzar a dialogar con uno mismo.

A partir de esa interiorización, es que luego las niñas y los niños incorporan sus procesos de lectura y escritura.

Las y los niños se inician en el aprendizaje del lenguaje materno por **imitación** de los **movimientos** de la **boca** y de los **sonidos** que hacen sus padres, familiares o allegados, cuando

vocalizan y silabeán para articular las palabras con las que les hablan para comunicarse. Esa comunicación constituye el principio fundamental de la humanización, se la ha puesto en práctica desde los orígenes de las relaciones sociales y continuará en cualquier sitio donde se organice nuestra vida en la tierra. Sobre tal base de la construcción de la humanidad necesitamos partir para apoyar a niñas y niños en el aprendizaje de la lectoescritura. (Panza, 2024, p. 8)¹

Agreguemos lo que el autor considera una responsabilidad de suma importancia para las y los adultos de hoy:

Se trata nada menos que reflexionar y proponer prácticas para impulsar uno de los recursos más importantes de desarrollo personal y social: la lectoescritura. Es inmensa la deuda que tenemos hoy con niñas, niños y adolescentes que no han podido incorporar a sus vidas los conceptos y las destrezas para alfabetizarse. Estamos, nada menos, ante miles y miles de seres que deben abrirse caminos en la existencia, con una carencia que los condena en las posibilidades de encontrar trabajo, de relacionarse, de ocupar un sitio en el seno de la sociedad. (Panza, 2024, p. 95)

Estamos lejos con esas afirmaciones y búsquedas de lo que puede significar una aventura intelectual como la planteada en las obras de Tarzán. No es posible desarrollar la lectoescritura si no se tiene previamente un lenguaje humano articulado y sostenido por el lenguaje materno. Fuera de un medio humano, de un contexto humano y de una cultura humana, Tarzán nunca no hubiera podido apropiarse de

1 Osvaldo Panza Doliani es científico argentino que ha realizado importantes investigaciones y ha colaborado con la práctica educativa en procesos de apropiación de la lectoescritura impulsados por la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la Universidad Nacional del Litoral, el Canal SI Televisión y el Movimiento los Sin Techo, todos ellos de la ciudad de Santa Fe, República Argentina.

la lectoescritura a tal punto de llegar a leer y escribir antes de hablar (medio- contexto- cultura).

En este sentido, el autor chileno Víctor Molina Bahamonde presenta al ser humano como una especie cultural. Todo está mediado en el ser humano: nos movemos en mediaciones del lenguaje, del vestido, de la forma de hacer los alimentos, de relacionarnos, etc.

2. Acerca de los orígenes

La palabra mediación no es una construcción engendrada en el área educativa ni en los últimos años y siglos. Para entender sus alcances es necesario referirnos a reflexiones desarrolladas hace más de dos milenios. Por ejemplo, cuando Aristóteles (335 a. C.) hablaba de “medio” planteaba ya una función mediadora en el razonamiento, ya que nos permite ir a la conclusión a través de la premisa. En esta época, la mediación se entendía como la posibilidad de relacionar entre opuestos para llegar a algo nuevo.

La idea de mediación que habita la Antigüedad es la de ser una acción que sirve de intermedio entre un término o un ser del cual parte, y un término o un ser al cual se llega, siendo esa acción productora del segundo, o por menos condición de su producción, como se interpreta en el “todo” de Platón, en la “conclusión” de Aristóteles y en “la paz y la vida eterna de San Agustín. (Grisales y González- Agudelo, 2010, p. 121)

Este concepto de acción supera los planteamientos iniciales de la sola relación entre dos términos, lo que está en concordancia con la etimología de la palabra ‘mediación’ que se deriva de *mediar*, con origen en el latín *mediare*, de *medius* (medio que significa “interceder”, “terciar”) e ‘interceder’ que viene de *intercere* (colocarse en medio, intervenir con significado de “intervenir a favor de una persona”).

Para Grisales y González Agudelo (2010), parecería que esta idea se mantuvo durante la Edad Media y luego en la Modernidad, retomándose posteriormente con los planteamientos de Hegel en el siglo XIX, quien propone el concepto de ‘mediación’, pero desde un enfoque dialéctico y en el campo de la experiencia, por lo que la mediación permite llegar a algo nuevo a partir de un contrario.

Consideramos que este enfoque impacta hoy en la educación y particularmente en los procesos de aprendizaje, por lo que no sería aventurado plantear que esta es la base del origen de la mediación pedagógica. Esto sin desconocer otros importantes aportes como el de Vygotsky, quien en la misma línea de Hegel, introdujo la mediación en la psicología con un impacto directo en la educación. Por su parte, Reuven Feuerstein, en la década de 1970, desarrolló su teoría de la modificabilidad cognoscitiva estructural y la experiencia de aprendizaje mediada. También es importante reconocer los aportes de Manuel Martín Serrano, Jesús Martín Barbero, Guillermo Orozco, el francés Louis Not (1992), quien publica su obra *La enseñanza dialogante* (1980) y Daniel Prieto Castillo y Francisco Gutiérrez por sus obras *La comunicación en la educación* (2004) y *La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa* (1991); esta última propone el concepto de mediación pedagógica como una instancia para promover y acompañar el aprendizaje.

No podemos dejar de lado la mediación como parte de nuestra cultura en el campo jurídico y las relaciones internacionales, donde se intenta acercar a las partes y tender puentes para resolver conflictos. En la educación también buscamos apoyar a las y los estudiantes para resolver sus conflictos cognitivos al momento de aprender conocimientos nuevos y relacionarlos con sus conocimientos previos. La resolución de este tipo de conflictos se enmarca en el aprendizaje significativo.

3. Las instituciones mediadoras

Necesitamos entrar a un terreno aún más complejo porque las mediaciones del lenguaje, del vestido, de la forma de hacer los alimentos y de relacionarnos no se manifiestan para que uno las reciba como si cayeran del cielo; son comunicadas, son -diríamos marcando las palabras- *instaladas en cada uno de nosotros por medio de instituciones.*

Las mediaciones están institucionalizadas. Hay instituciones encargadas de mediar y realizar la tarea de socialización con cada uno de los seres humanos. Existe una familia (incluyendo todas las variantes actuales), algunas corresponden al modelo clásico de padre-madre-niñas-niños y otras organizadas en torno a una madre o a un padre solos; hay también familias extensas como de ciertas instituciones que cobijan a 15 o 20 niños de la calle y construyen una comunidad con ellos para sostener la primordial primera función de iniciar el proceso de humanización.

Nacemos como seres humanos, nadie niega eso a un bebé, pero desde el nacimiento estamos en un proceso que nos convierte, a lo largo de unos cuantos años, en seres humanos. No nacemos con el lenguaje articulado, con el control de los esfínteres, con la capacidad de leer nuestro contexto. A partir de los primeros días nos iniciamos en una humanización vertiginosa, la cual, al cabo de cuatro o cinco años, logra lo que de alguna manera le costó milenios a la humanidad. En ese camino, en primer lugar, participa la familia como institución fundamental.

Una relación familiar puede promover, empujar y hacer florecer esa humanización o puede convertir el proceso en algo literalmente inhumano. A mayor violencia en el seno de tal institución, mayor complicación en la existencia de las y los niños. No desconocemos la violencia social practicada en nuestro tiempo sobre la familia, pero las consecuencias las viven siempre los más débiles.

La familia es fundamental en los primeros tramos de la vida y en buena parte de ella, más aún cuando se piensa que una persona completa su formación, al menos lo que se espera de nuestra sociedad, alrededor de los 25 años. Este es otro punto para discutir y analizar, porque hay niñas y niños abandonados, forzados a enfrentar la calle. De todas maneras, una mediación relacionada con esas fases iniciales de la educación abarca por lo menos una cuarta parte de la vida de un ser humano.

Una segunda institución fundamental para niñas y niños es la escuela. Esta es la gran mediadora en la socialización y la construcción de ese ser humano.

Mencionemos otras instituciones mediadoras: el Estado en general, cuya función fundamental es el impulso a la educación, la salud y el bienestar; las mediaciones jurídicas; las mediaciones que llamamos "mercado"; las mediaciones tecnológicas (un automóvil, por ejemplo, es una extensión del hombre decía Marshall McLuhan (1971).

Todo está mediado en el ser humano, no es posible ser ser humano sin una sociedad humana, sin instituciones mediadoras con sus respectivas historias, rituales, rutinas, representaciones, permisividades y prohibiciones y sus espacios e instrumentos. Piénsese a modo de ejemplo, en tales elementos entre tantos otros, en determinada religión, en determinada vida familiar, en los organismos jurídicos, en la escuela y otros aspectos más. En cada caso se requiere, de manera informal o formal, aprendizajes, cuya apropiación requiere de una dedicación de largos años.

4. Sociedad y mediación

En la actualidad, el término 'mediación' tiene diferentes acepciones y diversos usos en las diferentes áreas del conocimiento y las acciones sociales, sin embargo, contiene algunos elementos convergentes como la intervención de un tercero para facilitar el camino de la búsqueda de consensos para resolver conflictos, los cuales pueden producirse en el área legal, política, pero también en el área psicológica y pedagógica cuando se trata de apoyar a las y los estudiantes.

En el contexto educativo también se habla de mediación educativa para referirse a la relación entre mediación y proceso educativo. La mediación en el ámbito educativo no es una copia simple de lo que sucede en las otras áreas de las relaciones sociales, ya que posee una finalidad y características particulares, fundamentalmente dirigida a resolver los conflictos de aprendizaje. La mediación escolar enfoca sus esfuerzos en la producción de energías sistémicas dirigidas a hacer de la escuela una comunidad de aprendizaje, en donde la cultura esté continuamente en desarrollo. Para ello, las metas gemelas del desarrollo individual y organizacional cambian constantemente, se redefinen y mejoran como resultado del aprendizaje desde la experiencia. En este sentido, las instituciones educativas, entendidas como organizaciones formales de aprendizaje, conforman espacios apropiados para el intercambio permanente entre los actores del hecho educativo, donde se entrecruzan valores, motivaciones e intereses en la búsqueda de mejoras sobre la base del aprendizaje individual, grupal y organizacional (Rodríguez et al., 2008).

5. La incorporación a la cultura

Todo lo que supone el cuidado inicial de un ser humano, a partir de lo vivido en el vientre materno, marca la presencia del principio del placer. Pero el principio del placer puro para un ser humano es imposible, porque una sociedad no puede organizarse solo en torno a él. Esto significa, de una manera muy inmediata (y para algunos de una manera terriblemente inmediata), la entrada a un proceso de socialización que llevará a niñas y niños a convertirse en adultos integrados a su sociedad a través del aprendizaje y de las instituciones mediadoras. Ese camino, reconocía Freud, es doloroso y hay que matizar, abandonar incluso el principio del placer y entrar en exigencias de la sociedad más o menos duras según el contexto y el sector social al que se pertenezca. Esto se evidencia en la caracterización de que el pensador hace de la cultura:

El término “cultura” designa la suma de las producciones e instituciones que distancian nuestra vida de la de nuestros antecesores animales y que sirven a dos fines: proteger al hombre contra la Naturaleza y regular las relaciones de los hombres entre sí. (Freud, 1990, p. 18)

Esto último es la regulación de las relaciones de los hombres entre sí que marca con más fuerza la caracterización del ser humano como una especie cultural. La pregunta central que el gran pensador se hacía era: ¿Cómo avanzar en un proceso de socialización con el menor sufrimiento posible?

Recordemos la presencia, durante muchos años, de los castigos corporales en la educación. Rousseau (1991) lo expresaba así en el *Emilio*: “Algo extraño es que desde que se ocupan los hombres de la educación de los niños, no hayan imaginado otros instrumentos para conducirlos que la emulación, la envidia, los celos, la vanidad, el ansia, el miedo” (p. 73).

Agreguemos unos terribles consejos tomados de la Enciclopedia del holocausto (1990):

Castigad a vuestro hijo en sus primeros años y os consolará en vuestra vejez y será el adorno de vuestra alma. No ahorréis la corrección a vuestros hijos, pues la vara no los matará, sino que les hará bien; cuando golpeáis su cuerpo libráis su alma... Si amáis a vuestro hijo castigadle a menudo para que pueda después alegrar vuestro espíritu. Castigadle en su juventud y cuando sea un hombre será vuestro consuelo...Educad a vuestro hijo en el temor y hallaréis en él paz y bendición.

Por esos caminos es posible reconocer mediaciones sociales que han permitido y permiten lo que se denomina usos sociales de las y los niños:

- como engranajes de reproducción social
- como fuerza de trabajo
- como descarga de las tensiones de los adultos
- como espectáculo
- como mercancía (Prieto-Castillo, 1991)

Para cada uno de esos usos sociales se requieren aprendizajes mediados por adultos. Estamos en el terreno de una mediación que impulsa formas de vida orientadas a cerrar alternativas a la construcción personal, lejos de lo que puede esperarse de niñas y niños en su inicial camino por la vida. En este tramo, la pregunta central de nuestro análisis es la siguiente: ¿A partir de qué mediaciones fuimos educados? Y producto de ella: ¿Qué aprendizajes nos tocó vivir?

Necesitamos reflexionar sobre mediaciones educativas que arrojan a la sociedad a seres que han aprendido modos terribles de vivir y de relacionarse. Decimos: “mediaciones educativas” y “arrojan aprendizajes”. Las expresiones ‘aprendizaje’ (tan presente en una de las claves de la mediación pedagógica) y ‘promover y acompañar aprendizajes’

requieren de precisiones que no siempre están presentes en nuestro campo. La primera versión etimológica del término 'aprendizaje' dice "adquirir conocimiento o experiencia". Se añaden a ellos conductas y valores. La pregunta se impone: ¿Todo lo adquirido, a través de determinado aprendizaje, resulta válido en el sentido de la construcción de un ser humano? ¿No habrá adquisiciones de conocimientos, experiencias, conductas y valores que llevados al torrente de las existencias individuales y grupales resulten en daños para estas últimas?

La historia del ser humano, nuestra historia, está colmada de sentidos y sinsentidos, de claridades y tenebrosos abismos, glorificación de la vida y de ideologías de la violencia y de la muerte. En cada uno ha habido siempre mediadores, sembradores de ideales de dignidad y de espiritualidad y tejedores de horrores que no han cesado de hacerse presentes en las diferentes culturas.

Saquemos a escena un video que registró las acciones de un grupo de estudiantes en un colegio de México. En marzo de 2023, para burlarse de un compañero con autismo, más de cincuenta niños gritaban y golpeaban las puertas del baño, sitio donde el desdichado se había refugiado... intercambiaban carcajadas, gestos de amenazas y de alegría. No sabemos en qué terminó esa masacre de un único ser sometido a tamaña presión social, pero podemos concluir que quienes protagonizaron tales conductas absorbieron de algún contexto, aprendieron a considerar posibles o válidas semejantes conductas. Tales aprendizajes pueden ser terribles en lo que a la vida de una persona o de varias o de un país entero se refiere.

La Juventud Hitleriana y la Liga de Jóvenes Alemanes fueron las principales herramientas que utilizaron los nazis para formar las creencias, el pensamiento y las acciones de la juventud alemana. Los líderes de estas organizaciones planificaban actividades grupales muy controladas y montajes de propaganda como grandes concentraciones en las que abundaban rituales y espectáculos para crear la ilusión de una comunidad nacional que se extendía a través de las divisiones religiosas y de clases sociales que caracterizaban a Alemania antes de 1933

(Enciclopedia del holocausto, 1990). ¿Aprendieron esas generaciones de jóvenes a partir de semejante estructura? Claro que aprendieron, día a día, hora a hora por un control de un nefasto proyecto político. Los grupos se erigieron como espacios de construcción de la personalidad a través de la propaganda y el adoctrinamiento que no cesaban de poner énfasis en una pretendida raza que se consideraba destinada a dominar Europa y el mundo. No era solo discurso sobre discurso lo que se ofrecía (aunque ellos no dejaron de tener importancia), eran experiencias grupales, modos de convivir y de compartir, juegos, camaradería... todo esto encaminado a lo que ya conocemos.

6. La vida cotidiana

Tales formaciones humanas tuvieron mediadores que promovieron, sostuvieron y acompañaron aprendizajes. El terreno inicial donde se entretejen esas mediaciones, esos aprendizajes, es el de la vida cotidiana. Corresponde ella a nuestra existencia más íntima, a nuestro hogar, a la relación que a diario establecemos con los familiares más cercanos. Es el espacio de la intimidad, de las interacciones más profundamente personales. Nacemos en el seno de una familia (como dijimos, con todas sus variantes contemporáneas) que nos marcará para siempre, sea para bien o para mal. De la experiencia de nuestros primeros años podemos salir bien contruidos como personas, mal contruidos e incluso hasta destruidos.

En la vida cotidiana en familia aprendemos el lenguaje articulado, la convivencia con los demás, el amor, los afectos, los gestos, la manera de vestirnos, la preferencia por determinado tipo de alimento, la confianza en quienes nos rodean, pero también podemos aprender la violencia como forma de solución de los problemas, el temor y hasta el terror, la desconfianza, la simulación, la sumisión. En la vida cotidiana familiar tenemos la oportunidad de experimentar momentos plenos de felicidad y de encuentro con los demás, pero también de hechos terribles para el equilibrio emocional.

Corresponde detenernos aquí para comprender el significado de la relación cercano-lejano. La vida cotidiana es lo más cercano a nuestra forma de vernos y de ver a los demás, a nuestro aprendizaje del amor o de la violencia, a nuestro sentir, a nuestra memoria. Las relaciones de cercanía nos constituyen desde el vientre materno (podemos expresarlo así: ¿hay acaso mayor cercanía que esa?), desde los primeros brazos que nos arrullan, desde la inicial relación con el seno de la ma-

dre, desde la caricia y el encuentro con los otros. Reconocemos una vivencia y un goce de lo cercano que nos acompañarán siempre.

Lo cercano, así entendido, es un verdadero destino de cada uno de nosotros. Nadie se desprende totalmente de ese tipo de relaciones, aun cuando viva inmerso en las mayores abstracciones científicas o si es devorado por el espacio de lo público.

Sin embargo, la pura cercanía nunca fue suficiente para los seres humanos.

Recordemos una frase del poeta latino Ovidio (2008) incluida en su libro *Las metamorfosis*: “El pino aún no había sido derribado en sus montes de origen, ni había descendido hasta las aguas transparentes para recorrer el universo desconocido, y los seres humanos no conocían más riberas que las propias” (p. 234). El “pino” son las naves que nos llevan por el mar, lejos de los espacios y los rostros queridos, nos aventuran hacia lejanías a menudo no imaginadas. No fue posible rechazar esa maldición de las naves. La historia de la humanidad ha sido un pasar creciente de lo cercano a lo lejano, no solo en distancias, sino también en saberes, en invenciones, en tecnologías. No obstante, por más que viaje, incluso para no retornar a su lugar de nacimiento, el ser humano lleva siempre consigo lo cercano. Su inicial identidad, las fibras más íntimas de su subjetividad se han constituido en esas primeras cercanías para bien o para mal. Porque en la primera intimidad de la vida cotidiana nos aguardan el amor y la caricia, pero también la terrible posibilidad de la violencia y del abandono. Tales vivencias se juegan en el seno de mediaciones.

Podríamos llenar páginas enteras con ellas sostenidas por los rostros de la violencia:

- la guerra abierta
- la humillación
- la exclusión social
- la miseria

- la destrucción del medio ambiente
- la difusión de modelos caracterizados por su poder sin frenos
- las armas y la industria de las armas
- la corrupción
- la desigual distribución de las riquezas
- el reclutamiento forzado a grupos e instituciones dedicados a guerrear
- la industria de la droga
- los usos sociales de los niños
- los usos sociales de las mujeres
- el abandono de los más débiles
- la exhibición de las riquezas en contextos de miseria
- el deterioro de los espacios públicos como ámbitos de convivencia
- la pauperización de los sistemas educativos
- la pauperización de los sistemas de salud
- la desnutrición
- la negación de la propia cultura...

Y también mediaciones con los rostros del amor, de la no violencia.

- el nacimiento
- el amamantamiento
- la caricia
- la solidaridad
- la construcción de comunidad
- la alegría de compartir
- la comida en común

- la fiesta
- la fiesta del lenguaje
- la ternura
- la amistad
- la ayuda mutua
- el respeto
- la tolerancia
- el mutuo reconocimiento
- la estima y la autoestima
- la vida digna
- la revalorización cultural (Prieto-Castillo, 1999).

7. La pedagogía desde el cuidado materno

Anticipemos una línea fundamental de nuestro libro: la mediación pedagógica tal como la entendemos y practicamos en nuestro posgrado de Especialidad en Docencia Universitaria se juega en lo que denominamos “rostros del amor y la no violencia”.

El brasileño Hugo Assmann (2002) en su libro *Placer y ternura en educación* plantea lo siguiente:

La pedagogía surgió del cariño de los padres y de los deseos de supervivencia y las formas de convivencia que la especie humana aprendió a configurar para servirle de nichos vitales. Este origen de la relación pedagógica no puede ser olvidado en función de los contextos habilitadores de existencias ya adultas, porque en cada vida humana ese origen se repite y constituye una influencia determinante. (p. 47)

Desde esa mirada, la pedagogía se acerca a la vida, es una ciencia, una práctica, un sentir dedicado a preservar e impulsar vida. Todo lo demás son medios. Es desde ella, en ella y con ella que practicamos la mediación pedagógica en nuestra Especialidad en Docencia Universitaria con colegas educadores adultos que se acercan a nuestros espacios a compartir aprendizajes, no de la violencia, no de las distancias, no de evaluaciones punitivas.

Sigamos en este sentido a Assmann (2002), estamos ante una manera de relacionarse que abarca toda la existencia. La pedagogía, nuestro modo de vivir la tarea de la mediación pedagógica no se agota, nunca se agotó en la educación de niños y adolescentes. Reclamamos y practicamos, tal como dice Restrepo (1997), una pedagogía vivida entre seres adultos que se comprometen con procesos educativos en el grado y en el posgrado. Esta mirada no es ni de hoy ni de ayer, en lo

que a tiempos cercanos se refiere. Históricamente se han desarrollado experiencias pedagógicas decisivas centradas como continuidad del “cariño de los padres y de los deseos de supervivencia y las formas de convivencia que la especie humana aprendió a configurar para servirle de nichos vitales”. En el milenarísimo camino de la educación hay quienes (seres, instituciones) han mediado con la capacidad de promover y acompañar aprendizajes de la no violencia y de la vida.

8. Mediar en territorios de la complejidad

A lo largo de la historia, la práctica de las mediaciones ha estado sujeta a juegos de equilibrio y desequilibrio social que condicionan sus propósitos y sus resultados. No se media en contextos que podríamos llamar transparentes, en el sentido de una linealidad sin ningún tipo de interferencia. Nos movemos siempre como individuos, como grupos, instituciones, sociedades enteras en el espacio sin límites de la complejidad. Esto ha sido planteado con fuerza en los últimos años, los escenarios políticos y sociales, los hallazgos científicos, las crisis sin freno de lo vivido en el siglo XX, representan algunos de los fenómenos que nos han arrojado a los brazos de la complejidad.

Hacia 1830, Simón Rodríguez (1976) anticipó una caracterización de esa verdadera condición humana con las siguientes palabras:

Las circunstancias en un caso no pueden ser las mismas en otro, aunque se parezcan, porque todo varía, y varía más porque las circunstancias tienen sus circunstancias, igual cada tendencia, cada hecho, cada estado de cosas, es, al mismo tiempo, circundado y circundante, rodeado y rodeante, y es, porque no hay acaecimiento, acontecimiento ni suceso que no sea, al mismo tiempo, influyente e influido. Toda cuestión, por consiguiente, es un compuesto de cuestiones compuestas de otras cuestiones, por eso son siempre cortas las preguntas y largas las respuestas. (p. 107)

Las circunstancias son humanas, sin duda, las expresiones 'circundado y circundante', 'rodeado y rodeante', 'influyente e influido', hablan de interrelaciones también infinitas, es en ellas, atravesados por ellas, que se producen las mediaciones.

Saquemos a escena la obra de Edgar Morin (1990), *Introducción al pensamiento complejo*:

Hace falta ver la complejidad allí donde ella parece estar, por lo general, ausente, como por ejemplo en la vida cotidiana. La complejidad en ese dominio ha sido percibida y descrita por la novela del siglo XIX y comienzos del XX. Mientras que, en esa misma época, la ciencia trataba de eliminar todo lo que fuera individual y singular para retener nada más que las leyes generales y las identidades simples y cerradas, mientras expulsaba incluso al tiempo de su visión del mundo, la novela por el contrario (Balzac en Francia, Dickens en Inglaterra) nos mostraba seres singulares en sus contextos y en su tiempo. Mostraba que la vida cotidiana es, de hecho, una vida en la que cada uno juega varios roles sociales de acuerdo a quien sea en soledad, en su trabajo, con amigos o con desconocidos. Vemos así que cada ser tiene una multiplicidad de personalidades en sí mismo, un mundo de fantasmas y de sueños que acompañan su vida. (p. 54)

‘Cada ser’ significa cada individuo. El autor reconoce la complejidad a esa escala, pero a la vez la plantea como una condición de la sociedad en general, de los procesos históricos, de lo que significa el universo en el cual nos movemos.

En ese espacio se ha protagonizado a lo largo de siglos y siglos el esfuerzo de cada sociedad por educar a las nuevas generaciones, a la vez que esa tarea llevada a cabo por la educación formal ha estado influenciada en los últimos años de manera creciente por la educación informal, la de la vida cotidiana, la de todos los días, la de la familia y los grupos en los cuales se va desarrollando la existencia.

La complejidad se juega en un escenario constante de multimediaciones. Nada es sencillo en el terreno de los aprendizajes. Los cambios que ha vivido el ser humano a escala planetaria desde la entrada en escena de la digitalización han significado reconfiguraciones de formas de relación, de trabajo de maneras de ser y de actuar.

Retomemos palabras del autor colombiano Carlos Eduardo Cortés (2023):

Las TIC digitales ya reorganizaron nuestra manera de vivir, de comunicarnos y de aprender.

En consecuencia, el aprendizaje en el siglo XXI tiende a ser visto como un modo de ser; un conjunto —en desarrollo constante— de actitudes, conocimientos y prácticas, que individuos y grupos usamos para dar cuenta tanto de eventos sorpresivos y nuevos, como de aquellos recurrentes.

Así, a lo largo de sus vidas, muchos aprendices pasan por una diversidad de campos, incluso desconectados entre sí. Puesto que el aprendizaje informal es cada vez más un aspecto importante de nuestra experiencia de aprendizaje, la educación formal ya no constituye la mayor parte de nuestro aprendizaje. (p. 141)

¿Constituyó la educación formal una mayor parte de nuestro aprendizaje? La alfabetización universal comenzó a generalizarse en el siglo XIX. En el contexto latinoamericano, la mayoría de los países estuvo en deuda con ese aprendizaje hasta muy entrado el siglo XX y en muchos casos tal deuda aún no ha sido saldada. El retorno a la informalidad ocupa hoy, gracias a la virtualidad, espacios y variantes que no habíamos alcanzado a imaginar.

En el marco de nuestra Especialidad en Docencia Universitaria nos movemos entre colegas, educadoras y educadores que navegan y seguirán navegando en aguas con oleajes cada vez más complejos.

9. La deriva del aprendizaje

En definitiva, lo que en cada sociedad se vive puede caracterizarse hoy más que nunca como una deriva del aprendizaje. Veamos esta expresión.

Necesitamos hablar, en esta referencia a la complejidad, de la deriva del aprendizaje. El diccionario de la Real Academia entiende “deriva” como algo sin dirección fija, a merced de las circunstancias; pero además como conducir algo de una parte a otra.

Entiendo por “deriva del aprendizaje” los cambios de curso de este último, las nuevas direcciones que toma o puede tomar, las variaciones producidas en su derrotero merced a las circunstancias, dentro de la deriva de una existencia humana en determinado nicho social, como resultado de las interacciones con el medio en que se existe.

Remarco aquí el sentido de cambio de rumbo, de ir por momentos, y muchos, movido por las circunstancias, de conservarse en y adaptarse a determinado nicho social. Nadie puede hoy aspirar a una línea recta de aprendizaje a lo largo de su existencia; nadie puede predecir qué aprendizajes sobrevendrán y cuáles quedarán fuera de esa deriva. El estallido de los límites de las disciplinas, el vértigo de la transformación de los ámbitos de aprendizaje, las presiones económicas y políticas en contra de la cultura y de la educación, que no cesan de aparecer, cambian una y otra vez el escenario.

Como ideal, el aprendizaje debería sostenerse siempre en el plano individual y colectivo, “siempre” significa aquí a lo largo de cada existencia y del conjunto de existencias de determinada

formación social. Digo “como ideal”, porque en esa deriva de las existencias hay hasta posibilidades de abandono de la voluntad de aprender. (Prieto-Castillo, 2006)

Y la deriva del aprendizaje ha estallado en todas direcciones en lo que se entiende por educación informal: todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, redes sociales, tradiciones, costumbres y comportamientos sociales.

Si uno coloca en el buscador de Google la palabra ‘tutorial’ aparecen, hoy, 2 de marzo del 2024, 3790.000.000 entradas. ¿Cómo aventurarse en esa jungla digital? En ese gran pozo de información está todo lo que se quiera conocer y lo que se pueda hacer, está todo lo que se quiera y pueda aprender durante la corta existencia humana, está la estafa perpetrada a través de pobres recursos para el aprendizaje, pero también hay propuestas impecables. La escuela paralela, con estructura en sus cursos, existe por todas partes. La deriva del aprendizaje se ha ampliado al infinito y lo seguirá haciendo con sus luces y oscuridades, con nuevas maneras de comunicarse en el seno de la virtualidad. Las mediaciones y los modos de mediar sufren casi día a día transformaciones que anuncian transformaciones. Lo sucedido con el ejemplo que damos de los millones de entradas de Google representa un verdadero estallido de las mediaciones informales a escala planetaria.

10. La mediación pedagógica como promoción y acompañamiento del aprendizaje

Actualmente, en muchas instituciones educativas de los diferentes niveles, resuena la palabra mediación pedagógica. Pero no estamos seguros de sí a nivel de los directivos y docentes existe una verdadera apropiación epistémica que permita operacionalizarla en el aula para promover y acompañar los aprendizajes de las y los estudiantes y superar la tradicional postura de la educación centrada en los contenidos y el docente.

Hay un precioso lado estético de la mediación pedagógica que se convierte en una construcción en clave de desarrollo humano, que exige promover educativamente una red de posibilidades de aprendizaje basada en la interconexión ser humano-mundo, de manera que oportunamente podamos estar de “frente a un pensamiento eminentemente poético, es decir, productivo y creativo” (Najmanovich, 2005, citado por Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020). De ese modo, la mediación pedagógica puede también conceptualizarse como una intención de pensamiento pedagógico innovador y un verdadero ejercicio didáctico que promueve, en la práctica, ubicar los resultados de aprendizaje y el ser humano como el centro de todo proceso educativo.

Alzate Ortiz y Castañeda Patiño (2020), citando a algunos autores, plantean de manera acertada claves epistémicas que nos permiten entender adecuadamente la mediación pedagógica en el contexto educativo, de las cuales rescatamos:

La educación es un proceso culturalmente vital que no restringe, limita o violenta, sino que promueve, emociona, libera y motiva al ser humano a potenciar sus capacidades y superar sus limitaciones. De allí que los elementos que constituyen el diario vivir en el ámbito escolar se orientan a favorecer procesos académicos que representen

una oportunidad para que cada persona se transforme y transforme su entorno (Freire, 2011, citado por Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020). En ese sentido, la mediación promueve y potencia no solamente los aprendizajes, sino fundamentalmente al ser humano como agente transformador de su contexto y realidad.

Se requiere de una resignificación del saber y hacer de las y los educadores para dejar atrás el rol clásico de ser sujeto profesional transmisor/repetidor de contenido/información, con base a estándares obsoletos de comunicación, para pasar a una mediación pedagógica de la formación humana (Tébar, 2009, citado por Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020). La mediación pedagógica exige superar el rol tradicional del docente como el centro del proceso educativo que asignaba un rol pasivo al estudiante. Aquí lo que importaba no era precisamente el aprendizaje, sino la potenciación de la memoria a corto plazo expresada en la repetición, a veces casi textual, de los planteamientos dados por el profesor en las aulas.

Para Gutiérrez y Prieto Castillo (1991), los actuales educadores y educadoras tienen un doble reto pedagógico. Por un lado, construir puentes entre estudiantes, los conocimientos y el contexto; y, por otro, dotar de sentido su práctica docente a partir de la mediación pedagógica.

La capacidad de promover la enseñanza desde una pedagogía que se soporta en el aprendizaje, no es solo la que devuelve la mirada sobre las personas (sus capacidades cognitivas, corporales y espirituales), el contexto y sobre los contenidos, sino la que además supera la reflexión-acción disciplinar y avanza hacia procesos educativos inter y transdisciplinarios (Gutiérrez, 2004).

La mediación pedagógica provoca un quiebre epistemológico en la concepción que clásicamente se tiene sobre la educación, el profesorado, el estudiantado y de la comunidad misma, por forjar interacciones cognitivas, corporales y hasta espirituales que gestan, promueven y cuidan la vida como propósito co-emergente a cualquier proceso educativo que se dé al interior o por fuera de la escuela. Se eliminan así los roles pedagógicos pasivos para configurar encuentros forma-

tivos donde todas las personas son protagonistas y el primer punto de partida para promover la enseñanza y el aprendizaje es la propia realidad, es la vida misma de los actores que participan del proceso de formación (Castillo y Castillo, 2013).

En algunas propuestas se habla del docente como “educador planetario”, lo que significa cultivar cualidades tales como: dominio de la disciplina que enseña, capacidad para crear e implementar estrategias pertinentes, disposición para democratizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, habilidad para valorar y utilizar la realidad, experiencias y vivencias, talento potencial para lograr altos niveles de metacognición entre sus estudiantes, interés por construir y presentar desafíos que lleven a los estudiantes a sentir placer por aprender y destreza para estimular la autogestión, la autorregulación y la autoevaluación (Assmann, 2002; Labarrere, 2003).

La mediación pedagógica, desde la naturaleza teórico-práctica de sus intencionalidades, hace una apuesta integral para que la calidad en los procesos de formación represente culturalmente un avance para las comunidades y sus individuos, a medida de que lleva a la escuela a superar una educación centrada en el contenido y la conduce, más bien, a construir proyectos educativos inspirados en una visión ecológica y humanizante de la pedagogía, un reto que pone de manifiesto un nuevo rol de los docentes, de los estudiantes y de las instituciones responsables de la educación.

11. Mediación pedagógica en la educación no formal e informal

Promover y acompañar el aprendizaje no es un legado únicamente de los espacios de educación formal, se da en todas las instancias en las que el objetivo es aprender, en donde la educación formal, no formal o informal cobran su real sentido; lastimosamente, no todo acto educativo es un acto pedagógico.

Cada uno de estos espacios, los formales, no formales e informales en sus diferentes niveles, tienen sus propias especificidades, así la educación presencial no es igual a la educación a distancia o virtual; la educación de niños y jóvenes no es igual a la educación de adultos; la educación bilingüe no es igual a la regular, tiene sus propias particularidades.

Ante tal complejidad, es necesario hacer *todo pedagógico*, es decir, recuperar el sentido de la forma y el contenido de los materiales, las prácticas pedagógicas, la evaluación, las relaciones presenciales o virtuales y el acompañamiento, teniendo siempre presente que en cada uno de ellos hay seres humanos (Gutiérrez y Prieto-Castillo, 1999).

En la educación a distancia, el proceso pedagógico está más centrado en materiales y los contenidos minuciosamente planificados, preparados y validados, con el objetivo de lograr una aplicación pedagógica con mayor eficacia que en la modalidad presencial. Cuando esto no sucede, se corre el riesgo de que no se den aprendizajes, sino verdaderas frustraciones.

Gutiérrez y Prieto Castillo (1999) plantean que los riesgos pueden ser los siguientes:

- Enseñanzas industrializadas: producción de materiales sin mayor valor educativo
- Enseñanzas consumistas: preocupación solo por la venta de productos
- Enseñanzas institucionalizadas: la institución rige todo el proceso, desde manejos burocráticos, sin mayores aportes de las y los docentes. Esto puede desembocar en enseñanzas de corte autoritario.
- Enseñanzas masificantes: no importa el contexto

El problema en la modalidad a distancia consiste en delimitar cuándo la mediación es natural o es intencionalmente académica y su estrecha relación con el lenguaje de comunicación inherente al medio y al aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento (García-Pupo, 2002). El promover y acompañar el aprendizaje en la modalidad a distancia puede contribuir a minimizar, en gran medida, esos riesgos, haciendo de la educación un verdadero proceso de construcción en el que el rol del docente (tutor) se vuelve muy importante para ayudar a transitar desde los contenidos a los resultados, permitiendo que emerja el estudiante como verdadero protagonista de su aprendizaje.

12. Educación indígena

Los pueblos indígenas les han dado a los saberes, a los conocimientos propios y a la educación un valor estratégico, demandando a los gobiernos el derecho a tener una educación propia. Como resultado de este proceso, emergieron las propuestas de educación bilingüe e intercultural comunitarias que dieron sustento a los programas posteriores de educación intercultural bilingüe oficial. Se propuso crear sistemas de educación propios que contemplaran la educación inicial, media y superior, siendo una de las primeras iniciativas en el año 2002: la creación del Sistema Hemisférico del Conocimiento Indígena, cuya finalidad era fortalecer, mediante la investigación y socialización, los saberes y conocimientos propios.

La Cátedra Indígena Intercultural CII se configura desde los espacios de conocimiento y sabiduría ancestrales y se nutre de las experiencias de formación en los procesos colonial y republicano, especialmente en el pensamiento emancipador anticolonial, precursor de la independencia del colonialismo español.

La Cátedra considera a la mediación pedagógica como el proceso de recreación y construcción del conocimiento que se logra otorgando estímulos a las y los estudiantes para desarrollar mayores capacidades de indagación, cuestionamiento, crítica y reflexión, indicando que es imprescindible proveer un espacio de interacción contextualizada social y culturalmente (<http://reduii.org/cii/>).

13. De-colonialismo y mediación pedagógica

Autores como Mignolo (2010), Quijano (2010), Dussel (2005) y De Santos (2010) (citados por Méndez-Reyes, 2021) sostienen que usar el término 'descolonial' permite desarmar, deshacer o revertir lo colonial, es decir, pasar de un momento colonial a uno no colonial hasta el punto de borrar sus huellas como colonialidad del ser, poder y saber. Los autores señalan que hasta la presente fecha no hemos sido capaces, como sociedades, de llevar a la práctica concreta una pedagogía que responda a los intereses y visiones de cada cultura y pueblo de quienes viven en situaciones de desigualdades y pobreza, pero también "de espíritu indomable y altivo" desde los espacios que dejó "la herida colonial". Agregan que no se trata de impulsar un pensamiento alternativo frente a la lógica del mercado, sino en "repensar los tipos de pedagogías que se requieren para sistematizar todas esas experiencias de nuestros pueblos" y acompañar en acciones políticas las diversas posibilidades de consolidar una sociedad más plural e intercultural (Méndez-Reyes, 2021).

También señalan que, desde el punto de vista político, se ha tratado de resolver estos vacíos a fin de compensar a los grupos tradicionalmente excluidos a través de la asignación de cupos en las instituciones de educación, especialmente a nivel de pregrado y posgrado y la asignación de puntos extras en los diferentes concursos, especialmente públicos. Todo esto, indican, generó posiciones a favor y en contra de tales acciones afirmativas que en el Ecuador siguen vigentes.

Este planteamiento se orienta a reconocer que lo que verdaderamente se transformó en exigencia, más que estas compensaciones, fue la construcción participativa y crítica de otra pedagogía que permita superar las imposiciones ideológicas y políticas de los grandes centros hegemónicos del saber y de la colonialidad de poder, construyendo así una teoría educativa desde la propia experiencia de los pueblos,

que potencie el diálogo de saberes en la interculturalidad, la relación armónica con la naturaleza y la posibilidad de consolidar prácticas culturales, artísticas, sociales, políticas y éticas desde una perspectiva profundamente decolonial (Méndez-Reyes, 2021).

La pedagogía decolonial, desarrollada por Walsh (2014, citado por Méndez-Reyes, 2021), tiene como una de sus principales referencias lo planteado por Paulo Freire:

Representa el sentir del otro que se manifiesta diferente y como tal exige sea reconocido, incluido, escuchado y valorado, este sujeto otro es el indígena, el campesino, el afrodescendiente y aquel que ha sido invisibilizado por la praxis de la colonialidad del saber y poder. Por lo que se busca, es un contexto educativo intersubjetivo e intercultural capaz de garantizar un verdadero diálogo de saber, inter y transdisciplinario que reconozca las diversas experiencias, cosmovisiones e ideologías de todos por igual. (p. 98)

La pandemia que acabamos de pasar puso en evidencia la fragilidad de la vida humana y las condiciones de vulnerabilidad de las grandes mayorías, pero también evidenció un sistema educativo con enormes desfases y dificultades, especialmente para los más pobres y excluidos de siempre: campesinos, mujeres, negros, indígenas, hijos de obreros, que tuvieron serias dificultades y a veces les fue imposible continuar los procesos educativos que se desarrollaron en las modalidades no presenciales, generándose una nueva forma de exclusión en la escuela.

Más que nunca se vuelven actuales e imprescindibles los planteamientos de Freire orientados a construir la educación popular, partiendo de los excluidos y delineando los cimientos de la educación liberadora. Sus postulados constituyen luces que iluminan propuestas pedagógicas alternativas como estrategias para superar el colonialismo, la exclusión, la desigualdad académica y la liberación de los oprimidos.

En términos generales la educación popular desde la perspectiva liberadora procura una lectura insumisa del orden esta-

blecido y la superación del modelo educativo hegemónico que reproduce relaciones sociales injustas de opresión, lleva en sí la intención política y ética de construir una sociedad donde se luche por la superación de las injusticias, se superen todas las expresiones de dominación y se procure la inclusión de todos y todas en respeto a sus diversidades. (Morán et al., 2021)

La práctica de la mediación pedagógica se relaciona con esas líneas, porque a través de sus estrategias se centra en el otro y promueve la construcción colectiva del conocimiento desde su propio contexto y la propia cultura (mediar con toda la cultura), respetando siempre los umbrales individuales y colectivos y descartando formas de saber poder.

14. Primeras aproximaciones

Para hablar de mediación pedagógica, hemos necesitado este recorrido por puntos generales de lo que significa, a escala de cualquier sociedad, la mediación para construirse como ser humano a través de relaciones humanas y de instituciones mediadoras. Hagamos una síntesis de lo desarrollado en estas páginas.

Partimos del ejemplo del “hombre mono” para centrar la mirada en lo que significa la imposibilidad de llegar a dominar la lectoescritura sin haber pasado por el aprendizaje del lenguaje mediante las voces, las miradas, los gestos, de las y los adultos en cuyos espacios crecen niñas y niños. Fuera de un medio humano no se desarrollan seres humanos, fuera de una cultura mucho menos, recordemos la caracterización de “especie cultural”.

En tanto a la condición de posibilidad de la humanización, las mediaciones están presentes en toda sociedad. Nos detuvimos en los orígenes del término ‘mediación’ con referencias a la manera de concebirlo en la filosofía y en la práctica educativa, con énfasis en lo que significa la cultura. En el campo de la educación corresponde reconocer el papel del conflicto cognitivo como elementos clave de la práctica pedagógica.

Estamos siempre sujetos a instituciones mediadoras que se entrecruzan en la complejidad de cualquier sociedad. Son ellas responsables de la socialización, de aprendizajes a través de los que nos vamos incorporando al entretejido de las relaciones humanas. Cada institución tiene su historia, sus rutinas, sus representaciones, sus modos de proponer y negar aprendizajes. Estos pueden desarrollarse hacia la plenitud de la vida o en medio de violencias. Se aprenden en la cultura humana desde modos amorosos de relacionarse y de construirse hasta formas de violencia que no cesan de estar presentes. Se ha escrito: “toda violencia sembrada en la niñez fructificará”. Quien mucho sabía de esto fue

Sigmund Freud. Una de sus preocupaciones fundamentales era cómo disminuir el sufrimiento, sobre todo a partir de lo que ocurre a cada persona, a cada grupo, durante los procesos de socialización.

Entonces las preguntas centrales son: ¿Desde qué mediaciones fuimos educados? ¿Qué aprendizajes nos tocó vivir?

La expresión “aprendizaje” no trae necesariamente consigo un significado positivo para la vida de alguien. Se aprenden los rostros del amor y de la no violencia, pero también los rostros de la violencia.

Assmann (2002) habla de la pedagogía como cuna de la vida humana, la sitúa en el momento del nacimiento, protagonizada por quienes asumen la aventura de la crianza de las y los niños. Pero en tal camino pueden sobrevenir mediaciones que contradicen ese primer espacio de comunicación, pueden desencadenarse violencias, sinsentidos para lo que se espera de la existencia un niño, un adulto, un anciano. Nada queda en el devenir de una vida fuera de los infinitos juegos de la complejidad, nos toca peregrinar como individuos y como sociedades en escenarios constantes de multimediaciones. Ellos se han ampliado hasta el vértigo con la irrupción a escala planetaria de la virtualidad. El espacio de la educación formal no cesa de crecer con la ampliación exponencial de la educación informal. Basta asomarse a la red de redes para comprobar esto, recordemos las 3540.000.000 de entradas que nos arrojó el buscador a la palabra “tutorial”.

Con el apoyo de ideas de Maturana, hablamos de la deriva del aprendizaje. Quienes asumimos la profesión para la cual trabaja la Especialidad en Docencia Universitaria, educamos en sociedades en las cuales el estallido de la informalidad ocupa un espacio cada vez mayor en posibilidades de aprendizaje para las nuevas generaciones. ¿Cuáles aprendizajes? Todos. Invitamos a hacer un ejercicio de ese “todos”, tanto hacia lo que promueve la vida sostenida en el amor y la no violencia, como lo que saca a escena horrores que enlodan la condición humana.

Como planteamos, este libro trata de una búsqueda en el campo de la educación denominada mediación pedagógica. Sus inicios, en la

versión latinoamericana que emplea la Especialidad en Docencia Universitaria, se vivieron a fines de la década de 1980. Hablamos de una historia de más de 30 años. No nos detendremos ahora en esbozar el vértigo de transformaciones sociales vividas en ese período. Estamos a esta altura del siglo XXI, en cambios radicales de ofrecer alternativas para el aprendizaje desde las innovaciones centradas en la virtualidad a través de la expresión “chatbot”. La pregunta que nos hacemos es cómo continuarán los ideales y prácticas educativas desde lo entretejido en esas décadas por quienes se inscriben en ideales de mediación pedagógica.

15. Enunciados decisivos en torno a las mediaciones sociales

Llamamos “enunciado decisivo” a una expresión verbal o escrita que concentra sentido general de un texto o de una determinada situación social. En lo político tienen mucha presencia: “Yo o el caos”, en boca de De Gaulle; “Cuando peor, mejor”, terribles palabras que se atribuyen a Nikolái Gavrílovich Chernyshevski, un socialista ruso del siglo XIX; “Abrazos, no balazos”, del gobierno en MORENA en México; “Patria o muerte”, en distintos países; “Quien esté libre de pecado que tire la primera piedra”, en el Evangelio...

Incorporamos, a modo de síntesis, lo trabajado en esta primera parte de la obra; una línea de selección de enunciados decisivos orientados a la práctica de la mediación pedagógica.

Enunciados decisivos:

- No hay habla posible sin el habla del otro.
- El ser humano constituye una especie cultural.
- Todo está mediado en el ser humano.
- La mediación pedagógica como una instancia imprescindible para promover y acompañar aprendizajes.
- Las mediaciones están institucionalizadas.
- Mediación de la familia como institución fundamental.
- Mediación de la escuela como institución fundamental.
- La cultura consiste en primer lugar la relación del hombre con la naturaleza y la regulación de las relaciones de los hombres entre sí.
- El riesgo de los usos sociales de la niñez.

- La historia del ser humano, nuestra historia, está colmada de sentidos y sinsentidos.
- En toda sociedad ha habido siempre mediadores, sembradores de ideales de dignidad y de espiritualidad y también tejedores de horrores.
- De la experiencia de nuestros primeros años, podemos salir bien contruidos como personas, mal contruidos e incluso hasta destruidos.
- El terreno inicial donde se entretujan las mediaciones y los aprendizajes es el de la vida cotidiana.
- La vida cotidiana como espacio de la intimidad, de las interacciones más profundamente personales.
- Las relaciones de cercanía nos constituyen desde el vientre materno.
- La historia de la humanidad ha sido un pasar creciente de lo cercano a lo lejano, no solo en distancias, sino también en saberes, en invenciones, en tecnologías.
- Mediaciones sostenidas por los rostros de la violencia.
- Mediaciones con los rostros del amor, de la no violencia.
- La pedagogía se acerca a la vida, es una ciencia, una práctica, un sentir dedicado a preservar e impulsar vida.
- En el milenarismo camino de la educación hay quienes (seres, instituciones) han mediado con capacidad de promover y acompañar aprendizajes de la no violencia y de la vida.
- La complejidad se juega en un escenario constante de multimediasiones, nada es sencillo en el terreno de los aprendizajes.
- La deriva del aprendizaje ha estallado en todas direcciones en lo que se entiende por educación informal.
- La deriva del aprendizaje se ha ampliado al infinito y lo seguirá haciendo con sus luces y oscuridades.
- Las mediaciones y los modos de mediar sufren casi día a día transformaciones que anuncian transformaciones.

- Hay un precioso lado estético de la mediación pedagógica que se convierte en una construcción en clave de desarrollo humano.
- La mediación promueve y potencia no solamente los aprendizajes, sino fundamentalmente al ser humano como agente transformador de su contexto y realidad.
- En la escuela fue donde se perdió la cultura, es en ella donde debe recuperarse.
- Pasar de una educación basada en la enseñanza a una que prioriza el aprendizaje mediante vivencias, experiencias centradas en la vida para gozarla y disfrutarla.
- Mediar en una educación socialmente productiva.
- El interaprendizaje desemboca en la producción grupal, tanto de nuevos conocimientos y prácticas como de acciones conjuntas.
- La mediación pedagógica se centra en el otro y promueve la construcción colectiva del conocimiento desde el propio contexto y la propia cultura.
- Respetar siempre los umbrales individuales y colectivos, descartando formas de saber poder.
- Las preguntas centrales entonces son: ¿Desde qué mediaciones fuimos educados? ¿Qué aprendizajes nos tocó vivir?

Segunda parte: Un torrente de búsquedas



Lo desarrollado y vivido en el siglo XX significó un torrente de búsquedas, ideas y prácticas en el campo de la educación, muchas de las cuales ofrecieron alternativas para pensar y llevar a la concreción de lo que entendemos hoy por mediación pedagógica. Nos referiremos ahora a corrientes generales y a autores en particular: Lev Vygostky, Reuven Feuerstein, Humberto Maturana y Lorenzo Tébar Belmonte.

1. Aportes de Lev Vygotsky

Con respecto a la psicología, el término mediación se introduce a partir de los planteamientos de Vygotsky. Este autor considera el aprendizaje como un proceso fundamentalmente social, por lo que la enseñanza constituye el medio por el cual progresa el desarrollo, “el contenido socialmente elaborado del conocimiento humano y la estrategia cognoscitiva necesaria son evocados en los estudiantes de acuerdo con sus niveles evolutivos reales” (Vytgosky, 2000, p. 197, citado en Escobar, 2011). Evidentemente, Vygotsky (1979, citado por Ramírez y Chávez, 2012):

al abordar la explicación del desarrollo humano a través de la relación entre el individuo y su interacción sociocultural, aporta elementos que ayudan a entender tal fenómeno; una de estas aportaciones es la de “mediación”. A partir de ella, considera que las funciones mentales superiores, como el pensamiento, la atención voluntaria y la memoria lógica, y la acción humana general están mediadas por herramientas y por signos. (p.5)

Según él, las herramientas y los signos son instrumentos mediadores encargados de relacionar al sujeto con el entorno social. Aparte, hay muchos autores que destacan la existencia de factores sociales determinantes en el ser humano para que su desarrollo se produzca en un proceso social que inicia desde el nacimiento y es asistido por agentes considerados competentes en cuanto al manejo del lenguaje (signos), habilidades y tecnología (herramientas) disponibles en ese espacio cultural. En este sentido, un ser humano se desarrolla de acuerdo a su interacción con el ambiente (familia, barrio, casa, escuela, trabajo, sociedad). Lo mismo sucede con el lenguaje y sus herramientas, las cuales constituyen un instrumento mediador que facilita la construcción del aprendizaje mediante la asimilación del mundo en dos proce-

sos: interpsicológico (lenguaje socializado) e intrapsicológico (lenguaje interno, consigo mismo) (Vielma y Salas, 2000, citado por Ramírez y Chávez, 2012).

En esta misma línea, Escobar (2011) destaca que de acuerdo con Vygotsky, la mediación del aprendizaje implica la interacción enseñanza y aprendizaje como elementos indispensables:

en tanto que la enseñanza conduce o no a la generación de experiencias positivas de aprendizaje. El aprendizaje 'bueno', en términos vygostkianos, es el que genera desarrollo, conciencia sobre las formas de aprender y transferencia de lo aprendido. Por consiguiente, la mediación del aprendizaje hace posible la formación humana, 'la conciencia de sí mismo', del otro y de 'la esencia de las cosas'. (pp. 59, 60)

Cabe destacar que las investigaciones de Escobar (2011), citando a Pilonieta (2000), sobre la base teórica de Vygotsky del proceso mediacional señalan seis condiciones fundamentales:

(a) creer que la mediación es una acción altamente poderosa en los procesos de desarrollo de las estructuras que permiten aprender, (b) tener la claridad de que siempre es posible mejorar la actitud y la habilidad pedagógica personal, (c) reconocer que la simple enseñanza de los "temas de las asignaturas" no es el camino de desarrollo de las personas, (d) comprender que la educación del presente es muy diferente de la del pasado y que es necesario ajustar los enfoques educativos al desarrollo de la personalidad, (e) identificar las variables que hacen del proceso educativo un verdadero ámbito de formación personal, y (f) identificar y comprender los criterios de mediación para aplicarlos permanentemente. (p. 61)

2. En torno a lo cognitivo y a la mediación pedagógica

El conflicto cognitivo se produce básicamente cuando se desestabiliza la estructura cognitiva o se genera una situación controversial entre los conocimientos previos de un estudiante y los nuevos, abriendo el camino para que se generen nuevas estructuras cognitivas y por tanto los conocimientos se amplíen, complementen o enriquezcan ante la luz de nuevas realidades o contextos.

No todo conflicto lleva a un cambio conceptual, es necesario que resulte significativo, que promueva la motivación y el compromiso del estudiante para obligarse a recuperar la homeostasis en su funcionamiento cognitivo, en el sentido de un equilibrio luego de haber resuelto un desafío. El desafío en la educación es generar conflictos cognitivos significativos para que se potencien los aprendizajes. En este contexto, la mediación pedagógica es uno de los caminos más adecuados.

Raynaudo y Peralta (2017) explican que han sido muchos los autores que han tratado de explicar los cambios cognitivos en dirección a los nuevos conocimientos y que existen distintos modelos de cambio conceptual como los propuestos por Carey (1985, 2000), Chi (2008), Posner (1982) y Vosniadou (2003). A pesar de ello, reconocen que en las propuestas de Piaget y Vygotsky se teorizan los cambios cognitivos, el cómo los sujetos construyen y modifican las teorizaciones que tienen sobre el mundo, cómo emergen las funciones psicológicas superiores y cómo surgen nuevos esquemas de conocimiento.

También es importante tener presente lo propuesto por Posner et al. (1982), quienes consideran la modificación de las concepciones a través de procesos de asimilación, cuando es posible integrar las nuevas estructuras conceptuales a las existentes; sin embargo, si esto no es factible, se genera un conflicto cognitivo que llevaría a la construcción de una nueva estructura cognitiva denominada acomodación.

Piaget (citado por Raynaudo y Peralta, 2017), por su parte y desde su propuesta de constructivismo, considera que:

Se trata de un proceso paulatino en el que experiencias sucesivas de acomodación dan origen a esquemas de asimilación novedosos, con lo que se alcanza un nuevo estado de equilibrio; cada estadio del desarrollo cognitivo representa un nivel cualitativo mayor respecto al modo de conocer o pensar. (p. 142)

Piaget (1964) utilizó este término para referirse al cambio conceptual o reconceptualización que produce en los alumnos una situación contradictoria, entre lo que ellos saben y los nuevos conocimientos a adquirirse, provocando un desequilibrio cognitivo que conduce a un nuevo conocimiento más amplio y ajustado a la realidad, el cual sigue enriqueciéndose en nuevos procesos de aprendizaje a través de ciclos evolutivos.

Piaget, al igual que Kant, plantea la existencia de estructuras cognitivas que ordenan la experiencia. Para él, las estructuras a priori no son preestablecidas, sino que se desarrollan progresivamente, siendo esta una diferencia fundamental. Por otro lado, Vygotsky encontró en el materialismo dialéctico-histórico de Marx una concepción filosófica general y un enfoque epistemológico (Raynaudo y Peralta, 2017).

Piaget y Vygotsky plantearon elementos teóricos referidos al cambio conceptual así como las nociones de error y pseudoconcepto (la generalización que aparece en el pensamiento del niño es básicamente similar al de la actividad intelectual del adulto), cada uno desde su concepción e influencias teóricas derivadas desde la psicología genética y la influencia sociocultural. El resultado de la relación entre estos elementos conceptuales es el aprendizaje.

Los conceptos científicos se generan en la actividad estructurada de la instrucción a través de maestros o adultos y se imponen en las abstracciones formales. Se trata de conceptos definidos por la lógica más que construidos espontáneamente. La mera maduración no alcanza para desarrollar las funciones psicológicas superiores, ya que se ge-

neran a partir de la interacción social y la incorporación de las pautas culturales y sociales (Vygotsky, 1978, 2007). Se rescata el valor fundamental de la mediación pedagógica y el trabajo docente en la promoción y acompañamiento para que se produzcan de mejor manera los aprendizajes y el conocimiento científico.

Es necesario tener presente las diferencias entre el trabajo de Piaget y Vygotsky: el primero con una tendencia hacia el individualismo y el segundo rescatando el carácter social en su teoría; la teoría de Piaget se construye en el marco filosófico kantiano y la de Vygotsky está influenciada por la filosofía marxista (Raynaudo y Peralta, 2017).

Recuperamos aquí ciertas líneas generales del paradigma cognitivo relacionadas con nuestra temática.

El Paradigma Cognitivo surge en los años setenta con la premisa de que el aprendizaje implica operaciones mentales y procesos cognitivos (percepción, lenguaje, resolución de problemas, representación del conocimiento y memoria). De este modo, los planteamientos de Robert Gagné, (citado en Ramírez y Chávez, 2012) sobre el aprendizaje en su teoría de la instrucción, refieren nueve pasos indispensables a través de una serie de actos instructivos (mediaciones) que garantizan la incorporación o modificación de un aprendizaje:

- Ganar la atención de los alumnos
- Informar al aprendiz acerca del objetivo del aprendizaje
- Estimular el recuerdo de los aprendizajes previos
- Presentar el estímulo
- Guiar el aprendizaje
- Provocar (elicitación) la conducta
- Dar retroalimentación
- Evaluar la ejecución
- Mejorar la retención y la transferencia

Este autor plantea que la mediación es directa hacia el sujeto porque es una instrucción intencional que se desarrolla en un ambiente propicio, de modo que el sujeto está dispuesto a una construcción consciente de un nuevo aprendizaje mediado por el educador.

3. Reuven Feuerstein

Para comprender el aprendizaje y la mediación, Reuven Feuerstein plantea su teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE), cuya premisa central es “la inteligencia no es estática, sino dinámica; está en movimiento, en desarrollo y es modificable” (Escobar, 2011, p. 62).

Este autor define la modificabilidad como la capacidad del ser humano para cambiar en sentido positivo y ascendente; es la característica que hace de la persona un ser en continuo cambio. Lo estructural explica cómo es que esa modificabilidad no es un mero cambio aislado, sino que parte de todo un conjunto de cambios que influirán de manera sustancial en el desarrollo cognitivo del individuo (Escobar, 2011).

Sobre la base de estas ideas, Feuerstein (1999, citado en Ramírez y Chávez, 2012) afirma que los sujetos pueden alcanzar un desarrollo óptimo gracias a una:

Experiencia de aprendizaje mediado, que consiste en exponer al sujeto a una mayor cantidad de experiencias de aprendizaje a través del mediador -docente o asesor, según el modelo de aprendizaje- con el fin de aumentar su potencial cognitivo para seguir aprendiendo de manera independiente en su interacción con el ambiente (Ruiz, 2002). En otras palabras, las habilidades de pensamiento del sujeto (hijo, alumno o aprendiz) se incrementan por la influencia del mediador (padre, docente o asesor) y del medio ambiente (casa, escuela, trabajo, plataforma educativa) en la medida en que son aplicables a sus circunstancias y le son significativas. (p.5)

Es importante mencionar que Feuerstein (citado en Escobar, 2011) hace énfasis en la existencia de determinantes o las modalidades del

desarrollo del ser humano, es decir, que pueda tener algún déficit o deterioro y que su capacidad de modificabilidad se vea afectada. A pesar de eso, el autor destaca que nunca tales deficiencias anularán la modificabilidad del organismo humano, a excepción de casos con graves daños orgánicos genéticos.

En este sentido, Feuerstein (citado en Escobar, 2011,) resalta “la experiencia de aprendizaje mediado como la intervención de un ser humano mediador entre el organismo y el medio para proporcionar al individuo un aprendizaje organizado y estructurado” (p. 63).

Por tanto, la mediación del aprendizaje tiene tres características importantes explicadas por Feuerstein y otros autores.

(a) la intencionalidad; el mediador actúa con el propósito deliberado de ayudar al sujeto [...] en la superación del conflicto cognitivo en su relación con el entorno de aprendizaje, lo cual le lleva a crear las condiciones que sean necesarias para que el sujeto logre su objetivo; (b) la reciprocidad; el sujeto aprendiz, al comprender la intención del mediador reacciona involucrándose en el proceso y mostrando evidencia de su progreso; y (c) la trascendencia; a pesar de que la mediación está dirigida a satisfacer una necesidad inmediata del sujeto, su efecto trasciende el aquí y el ahora. (Ruiz, 2012, citado en Ramírez y Chávez, 2012, p. 6)

En efecto, Feuerstein (1986, citado en Figueroa-Céspedes y Fica-Pinol, 2022) propone un proceso de mediación pedagógica en el que el profesorado establece actuaciones para que el estudiantado “aprenda a aprender”. De esta forma, “el docente mediador busca enseñar a pensar, investigar y resolver problemas cotidianos, utilizando estrategias dialógicas con propósitos bien definidos que permitan desarrollar el potencial de aprendizaje” (p. 46).

Para Figueroa-Céspedes y Fica-Pinol (2022), los tres criterios de mediación definidos por Feuerstein siguen el siguiente proceso:

- Intencionalidad y reciprocidad: compartir el propósito de la interacción de manera explícita y consciente, busca involucrar al estudiante en dicho proceso.
- Significado: implica dar sentido y valor emocional a los contenidos y a las alternativas pedagógicas, despertando el interés por la propia tarea.
- Trascendencia: es interactuar más allá del aquí y el ahora de una situación o necesidad inmediata, así cada aprendiz aprende, interioriza y emplea lo aprendido en la experiencia, clase o proyecto emprendido.

Los aportes teóricos previamente descritos de los diferentes autores sobre la mediación del aprendizaje “comprometen la labor pedagógica y le suponen una trascendencia al quehacer educativo y al docente, poco consciente quizá de su incidencia en la potenciación de la capacidad de aprender” (Escobar, 2011, p. 63).

Es por ello que la educación demanda nuevas formas de concebir el aprendizaje. Según Rodríguez et al. (2008), el modelo de mediación que aparece en estas últimas décadas está vinculando con el cambio de paradigma que se manifiesta en una visión sistemática de la realidad y por ello, deberá permitir la reconstrucción de un espacio de socialización que implique la distribución de los roles y en consecuencia, del poder. El acompañamiento es una forma de tutoría que como método ha sido conocido desde la antigüedad.

De esta forma, Meuler (1988, citado en Rodríguez et al., 2008) refiere:

que quien se deja acompañar sabe a dónde quiere ir, aunque haya pausas y rodeos. Desde el punto de vista técnico, el acompañamiento es un elemento indirecto de control sobre las acciones de trabajo de las personas. En lo referente a actitudes y procesos de relación interpersonal, hace énfasis en el desarrollo de seguridad, confianza y mejoramiento de la autoestima del acompañado. Aquí se pone en práctica, la enseñanza de los métodos de empatía y comunicación para que, tanto el acompañante como el acompañado aprendan a conocer con

mayor precisión, las interacciones personales más adecuadas para desarrollar su trabajo. (p.360)

Meuler resalta que en el ámbito educativo, el acompañamiento es exitoso cuando el docente es flexible, abierto a aprender de los encuentros, vivencias con sus estudiantes y solo se transforma en experiencias gracias a la reflexión.

4. Humberto Maturana

La obra de Humberto Maturana, pensador, filósofo, científico, educador, ocupa un lugar fundamental en el desarrollo de las ciencias en el contexto de Chile y también en el ámbito internacional. Sus investigaciones en la biología y en lo que significa la construcción de la condición humana abrieron caminos a la reflexión y acción en campos que siempre necesitan de búsquedas, aprendizajes, pero sobre todo, concreciones a la hora de actuar y de educar. Mencionamos libros como *El árbol del conocimiento* (escrito en colaboración con Francisco Varela), *¿La realidad, objetiva o construida?*, *Del ser al hacer* y *Amor y juego*.

Además de dominar una prosa transparente en sus formulaciones siempre orientada a la comprensión y al aprendizaje, Maturana fue un extraordinario conferencista. A los fines de nuestro escrito, hemos optado por apoyarnos en sus comunicaciones orales, especialmente a las dirigidas a educadoras y educadores. Nos centramos en “Amar educa”, conferencia que ofreció en la municipalidad de Chiguayante, Chile, inaugurando el año escolar el 22 de marzo de 2017. Tomamos algunos extractos del autor, donde precisa sus principales ideas sobre el sentido de educar.

Quando se originan los seres vivos se organiza una unidad ecológico-organismo- nicho... En esta historia nos estamos acercando al tema de amar educar. En algún momento se originan los seres humanos, hace tres, tres y medio millones de años. ¿Qué se origina cuando se origina lo humano? Se origina una pequeña comunidad de primates bípedos y una convivencia que podemos decir como una familia ancestral en la cual surge el lenguaje. ¿Y qué es el lenguaje? Hablamos de comunicación de información, de simbolización... ¿Qué coordinamos? Nuestras emociones, nuestros haceres, nuestros sentires. El lenguaje es un vivir en coordinaciones, de coordinaciones de emo-

ciones, haceres, sentires. Esa dinámica recursiva es expansiva, abarca todo. Todo lo humano lo vivimos en redes de conversaciones que se expanden.

El conversar no es una cosa banal, es vivir juntos en coordinaciones de emociones, sentires y haceres. Con el lenguaje se expande el mundo de otra manera, aparecen las ideas, las coordinaciones de ideas, las coordinaciones de haceres, las coordinaciones de emociones, de sentires, y este mundo recursivo del conversar en el cual nos encontramos ahora.

Cuando nace el niño en la familia ¿qué va aprendiendo con el lenguaje: ¿coordinaciones de emociones, haceres y sentires? El niño, la niña, aprende a vivir el mundo que va surgiendo en la familia. La familia se origina como un espacio acogedor que se va conservando de generación en generación, como un espacio amoroso y tierno. La palabra “ternura” es particularmente interesante. La ternura es un cuidado amoroso. La ternura es una emoción muy importante porque se junta con el amar. El amar implica el ver al otro, el escucharlo.

Nosotros somos una clase de animales en la que lo que nos define es la convivencia en el lenguaje, en la sensualidad y la ternura en la convivencia amorosa; ésa es la historia, ése es el origen. Así que pertenecemos a esa historia en la cual la relación en el lenguaje, la aceptación recíproca en la ternura es fundamental.

¿Qué queremos decir cuando ponemos un título como “amar educa”? Algo fundamental que ocurre en la convivencia, en que nos transformamos en el convivir juntos y la emoción fundamental que hace vivir de manera armoniosa es el amar y la ternura.

La educación es una transformación en la convivencia en la cual nos preocupa que el espacio de convivencia sea tal que los niños y niñas crezcan como personas respetables, autónomas, reflexivas, dignas. Eso es lo que queremos, es una transformación en la convivencia. El lenguaje es parte de nuestro nicho, nuestros discursos son parte de nuestro espacio. Nos estamos continuamente transformando en la convivencia.

Los niños se transforman con los mayores con los cuales conviven. Y la otra cosa que hacemos los seres humanos es teorías explicativas. Los seres humanos somos todos inteligentes. La inteligencia es la plasticidad conductual ante un mundo cambiante. Los problemas de los niños no son de inteligencia, son de las emociones. Los problemas humanos no son de la inteligencia, son de las emociones.

La educación es una transformación en la convivencia. El futuro de la humanidad no son los niños, somos nosotros los mayores con los cuales se transforman en la convivencia. Nosotros, ahora, en este momento, somos el futuro de la humanidad. Los niños se van a transformar con nosotros, van a reflexionar, van a mentir, van a decir la verdad, van a ser atentos a lo que ocurre, van a ser tiernos si nosotros los mayores con los cuales conviven decimos la verdad, no hacemos trampas, somos tiernos.

El enseñar como parte de la convivencia es apuntar la mirada, guiar la reflexión, pero en cualquier caso los niños se van a transformar con los mayores con los cuales conviven. Cuando decimos "amar educa" lo que estamos diciendo que el amar como espacio que acogemos al otro, que lo dejamos aparecer, sin que pueda tener presión en lo que dice, sin negarlo desde un prejuicio, de un supuesto o desde una teoría, se va a transformar en la educación que nosotros queremos, como una persona que reflexiona, se pregunta, es autónoma, que decide por sí misma si quiere o no quiere.

Para que el amar eduque hay que amar, el amar es dejar aparecer. Si queremos ver cómo vive un animalito o cómo crece una planta, tenemos que dejarla aparecer. Darle espacio para que tenga presencia. Lo mismo con nuestros niños, con nuestros amigos, con nuestros mayores. La educación es la tarea más importante de un país, porque define el ámbito de convivencia en que ese país se va constituyendo momento a momento, día a día. Si reflexionamos siempre vamos a ser libres para escoger porque vamos a ser capaces de mirar donde estamos y ver si nos gusta o no nos gusta. Si no reflexionamos vamos a caer en un fanatismo en el ámbito de autoridad que queremos que sea absoluta para que el otro obedezca.

En esas palabras afloran elementos fundacionales de una pedagogía orientada a superar formas autoritarias de relación en los espacios educativos. El llamado a la convivencia, al reconocimiento del papel de los adultos en la construcción de lo que serán o podrán ser las y los niños, la preciosa insistencia en la presencia de las emociones en nuestro pensar y actuar, emociones en vidas, sentires y acciones; el mensaje destinado a hacernos reconocer que para que alguien sea y se construya, hay que dejarlo aparecer, escucharlo... todo ello representa una cantera inagotable de conformación de una pedagogía.

Maturana habla de niñas y niños y de lo que significa colaborar en su construcción. Retomamos aquí lo que plantea sobre quiénes son el futuro y a quiénes corresponde este rol, ya que las consecuencias son inmensas. ¿Y si esa responsabilidad correspondiera no solo a los adultos dedicados a promover y acompañar aprendizajes de niñas y niños, sino también a otras edades, a otros espacios en los cuales se busca aprender? ¿Y si estuviera presente en el grado y en el posgrado? ¿Y si el "amar educa" fuera también, y de manera esencial, una condición de toda promoción y acompañamiento del aprendizaje en espacios de educación formal y no formal?

5. Diez reflexiones

Para fundamentar más el reconocimiento que debemos a Maturana, buscamos puentes explícitos a partir de su obra al campo de la mediación pedagógica. El hallazgo del escrito “Diez reflexiones sobre mediación pedagógica” (Godoy et al., 2021), elaborado por cuatro intelectuales chilenos, permitió enriquecer el objetivo de esa búsqueda. En gran medida, desde los aportes de Maturana (sin dejar de lado otros pensadores), tales reflexiones enriquecen nuestro campo de estudio y práctica. Procedemos a traer a nuestro texto el enunciado de cada reflexión con un párrafo tomado de ellas.

Primera reflexión: la mediación se da en el seno de una red de relaciones vivas.

La mediación para el aprendizaje se crea y se recrea en cada encuentro, no está predeterminada por un decálogo del buen actuar, no es un guión a seguir ni menos un método a adoptar: está a la deriva de la propiedad dinámica de los seres vivos, lo que implica que estamos en coordinaciones permanentes con el acontecer, las necesidades, las corporalidades, las historias, los sentires, los intereses, las prioridades, los tiempos, las comprensiones, los deseos de intimidad, la inspiración del momento.

Segunda reflexión: la mediación desde una ética del encuentro.

La mediación para el aprendizaje, desde una ética del encuentro, nos invita a hacer lecturas y observaciones atentas de las señales sutiles que nos sitúan en un umbral, cuya espera no es pasiva ni distante, sino implicada, en una escucha permanente para interpretar en qué momento es necesario el gesto, la palabra, la interacción y cruzar ese umbral con una disposición

pertinente que conduce a un espacio y un tiempo irrepetibles que permiten vivir la posibilidad entramarse en el aprendizaje. La fugacidad, la constancia, la acogida, el desafío y la compañía pueden ser las consignas cuando el aprendiz está en su propio proceso.

Tercera reflexión: la mediación ocurre en la emoción fundamental que es el amor.

El amor es la negación de la muerte, por lo tanto, al hablar del amor como esencia de la mediación es asumir un compromiso con la vida, con una filosofía y forma de vida. No se trata de una mera declaración, implica construir y sostener una red de relaciones posibles entre quienes vivimos la mediación.

La mediación es un acto de amar, de "aceptación del otro como un legítimo otro en su diferencia" (Maturana, 1990, citado en Godoy et al., 2021). Implica reconocer, validar, amar la propia experiencia.

Cuarta reflexión: la mediación como influencia sutil y un bucle de retroalimentación positiva.

Siempre estamos al borde de algo. Las sutilezas son las hebras más finas de una tela, pero no son evidentes, sino entramadas. En la mediación somos parte de esas hebras que tejen con paciencia la transformación que provoca el aprendizaje. Uno a uno los aprendizajes van surgiendo en ese espacio de intersubjetividad y singularidad, donde la experiencia vivida nos permite crear nuevas relaciones posibles.

Quinta reflexión: mediación para un aprendizaje emergente, caótico y auto organizado.

La mediación pedagógica es una oda al encuentro y a la riqueza de la emergencia que propician el aprender desde la autoorganización de la experiencia, permitiendo que emerja la diversidad, favoreciendo la fractalización de infinitas formas y expresiones del conocimiento, entendiendo este último como una interpretación que surge de nuestra capacidad de comprensión (Varela, 2016).

Sexta reflexión: la mediación ocurre en un tiempo fractal.

En un encuentro de mediación para el aprendizaje, el tiempo cobra relevancia para el aprendiente y mediador a partir del significado que cada uno le atribuye: es propio de quienes fluyen en este encuentro. Es un tiempo en el cual nos comprometemos plenamente con lo realizado, un tiempo creativo, donde cada experiencia se ofrece en un tiempo adecuado.

Séptima reflexión: la mediación como experiencia vital en contexto de incertidumbre.

...otorgamos lugar a la incertidumbre, propiciando una pedagogía de la pregunta, de la mano con Freire, comprendiendo que el educador no es quien tiene las respuestas, sino quien invita a problematizar según los intereses vitales, presentes en las aulas. Entonces, los encuentros de aprendizaje se convierten en espirales abiertos con flujos múltiples que permiten crear interrelaciones significativas que, a la vez, fluyen con el dinamismo cambiante de la vida. Se invita a que los acoplamientos estructurales surjan desde el caos, desde las conversaciones que adquieren sentido- significado y que permiten la participación abierta de todos los interlocutores implicados.

Octava reflexión: la mediación como una red de conversaciones y diálogos abiertos transformadores.

La mediación pedagógica puede ser entendida como una red de conversaciones que permite el flujo de interacciones entre todos. Estar atentos a la cualidad de estas interacciones desde una ética del encuentro que legitima a todos los aprendientes es fundamental en todo proceso educativo dialógico.

Novena reflexión: la mediación como integración de saberes.

La visión holística nos sitúa en la trama de la vida entrelazada por diversas perspectivas, comprendemos que todas las manifestaciones creadas son expresiones de un horizonte situado y es el resultado de un proceso cognitivo de seres humanos afectivos, sensibles, que piensan y crean en el seno de una cultura y en un territorio de intercambios. Los saberes son producciones colectivas en una totalidad fluyente en movimiento y que late en cada una (Najmanovich, 2016, citado en Godoy et al., 2021).

Décima reflexión: la mediación como compromiso político para el ejercicio de la libertad.

La mediación como una relación íntima, de proximidad, comprendida en el seno de la trama, necesita ser considerada como una relación basada en un vínculo que facilita la co-existencia y la co-evolución en una relación de respeto. No puede ni debe repetir patrones de dominación, por ello, el mediador y mediado son parte de una coordinación de acciones, ocupan posiciones que van fluctuando: algunas veces se es mediado, en otras se media; hay una apertura, una ampliación, una implicación, una danza que permite transitar sin pretensiones de autoridad ni supremacía, no hay imposición, hay una sugerencia, es una invitación.

La mediación busca perturbar para abrir nuevos canales expresivos, invitar al diálogo abierto y creativo, producir transformaciones existenciales y dotar al aprendizaje de un sentido ético-estético-político para la vida. Entendemos la mediación como una provocación educativa.

En las diez reflexiones de las y los colegas chilenos estallan de manera magnífica búsquedas, sentires y encuentros del maestro Maturana. Las expresiones, preciosas expresiones, no dan tregua: las corporalidades, las historias, las comprensiones, la inspiración, el asumir un compromiso con la vida, la constancia, el desafío, la compañía, la fundamental emoción del amor, la intersubjetividad, la singularidad, la emergencia de la diversidad, la ética del encuentro, las conversaciones en los juegos del caos, seres humanos afectivos, sensibles, la mediación como una sugerencia, una invitación, una danza, más allá de cualquier intento de dominación.

Todo esto y mucho más vale para los procesos pedagógicos en las diversas edades y contextos.

6. Lorenzo Tébar Belmonte

Lorenzo Tébar Belmonte es un intelectual y educador lasallano que ha producido una obra importante para la comprensión y la práctica de la educación desde una mirada sostenida en la mediación del aprendizaje. Su libro *El profesor mediador del aprendizaje* (2011), publicado con prólogo de Feuerstein, propone un valioso camino para pensar y concretar un proyecto de clara raíz pedagógica.

El escrito se organiza en siete pasos:

- Justificación del paradigma mediador
- El PEI (Proyecto Educativo Institucional), fundamento del nuevo paradigma educativo
- Revisión de la teoría del profesor R. Feuerstein
- El perfil didáctico del profesor mediador
- Propuesta metodológica de interacción
- Aportaciones de la mediación
- Aportaciones mediadoras a los rasgos del perfil didáctico del profesor mediador

Citaremos algunos elementos centrales de la concepción de mediación que figuran en distintos documentos producidos por Tébar Belmonte (2013a) a fin de ofrecer una síntesis de sus propuestas.

¿Qué es la mediación cognitiva?

La mediación es un estilo de interacción educativa, orientado por una serie de creencias y principios antropológicos y psicopedagógicos. Tiene su fundamentación en la obra de Piaget, Vygostsky, Feuerstein, con múltiples coincidencias con la de

Ausubel, Bruner, Sternberg, Cattell, Gardner y otros psicopedagogos actuales. Es un concepto social porque implica transmisión de cultura, códigos, valores y normas. Tiene una dimensión educativa porque actúa con intención de intervenir sobre las competencias cognitivas de los alumnos. Pero va más allá de una simple interacción para llegar al reencuentro, a la confiada aceptación e implicación en un proceso transformador, modificador y constructor de la persona. No se da sino en la reciprocidad del hombre para el hombre, para llegar a descubrir la esencia de sí mismo y la esencia de las cosas.

(...)

El quehacer educativo es compromiso de una libertad al servicio de otra. La mediación es dar crecimiento, es encuentro potenciador, en el que la responsabilidad del educador comienza donde comienza la libertad del otro. Por eso la educación es afirmación incondicional del otro, la voluntad eficaz de colaborar en el despertar de su conciencia. (p.1)

Afloran en esas afirmaciones elementos sostenidos por la pedagogía desarrollada en el siglo XX, con especial énfasis en su segunda mitad. La caracterización de la mediación como estilo de interacción educativa resulta clave. A ella se añaden el reencuentro, la reciprocidad, la búsqueda de descubrimiento de lo que el autor denomina la esencia de sí mismo y de las cosas. Se aúnan en esto las relaciones entre los seres humanos en determinados contextos.

El juego de una libertad a otra, tiene también un fuerte significado: no es cualquier acto educativo el que se deriva de esa concepción de mediación, es una copresencia de libertades de quienes se involucran en un proceso educativo. Esto nos lleva a una concepción de la relación educativa alejada de autoritarismos y de castigos, tan presentes en no pocas experiencias de enseñanza-aprendizaje de otros tiempos y de los que ahora corren en pleno siglo XXI.

Con las palabras del autor podríamos situarnos en un ideal de mediación caracterizado por esas apelaciones a la interacción, la reciprocidad y las libertades a respetar entre los seres, pero la propuesta no se queda allí. Se trata no solo de conceptualizarla, sino también de hacerla posible a la hora de la práctica. Se abre así el siguiente punto.

Estilo mediador

El mediador es el experto organizador del aula. Su profesional conocimiento de los contenidos globales y de las metas finales, le da un rol imprescindible para organizar dichos contenidos según las posibilidades y necesidades de los educandos.

Si bien el mediador no es depositario del saber, sí puede modelar muchos de los procesos de aprendizaje de contenidos y de estrategias.

Una incesante actividad cuestionadora -estilo socrático- en el aula.

Se simultanea el método inductivo y deductivo.

El intercambio de modalidades en la presentación y elaboración de los contenidos: verbal, escrita, pictórica, simbólica, diagramas, esquemas, cuadros, tablas, gráficas...

El mediador aporta sentido, interacción, trascendencia y aplicación de los aprendizajes a otras disciplinas y contextos.

La función mediadora se hace imprescindible para lograr los aprendizajes exitosos que estimulen la motivación, refuercen y cristalicen los aprendizajes y eleven con tacto los niveles de complejidad y abstracción de los contenidos.

La toma de conciencia de cómo se apropian los alumnos de los contenidos es ya una garantía para el proceso evaluativo sumativo y procesual, que dé auténtico valor al trabajo en el aula (Tébar, 2013b, p.3).

En esta fase del desarrollo del pensamiento de Tébar Belmonte pasa a primer plano el quehacer de la mediación. El punto de partida es inequívoco, se lo caracteriza con estas palabras: mediador como experto “organizador del aula”. Además, figuran expresiones como “organizador de contenidos, estrategias, actividad cuestionadora, intercambio de modalidades en la presentación, contexto, motivación, garantía de proceso evaluativo...”. Podemos presentarlo así: dada una concepción de la mediación, es preciso demostrar que ella puede y debe concretarse en la práctica docente. Para ello corresponde pasar del saber al saber hacer, en un juego de enriquecimiento entre ambos.

El método

La mediación como la entiende el autor requiere un método, un camino acordado y sostenido no solo por cada docente, sino por el conjunto de quienes forman parte de la práctica de un curriculum. No es cualquier método, es un camino de mediación educativa.

Un método es un itinerario personal que asimilamos y que nos sirve de pauta, sin que nos esclavice, pero que nos dé autonomía y eficacia en la revisión de los procesos más esenciales para aprender. Si queremos llegar a una meta, debemos preguntarnos qué camino seguimos. Esta elemental analogía es la que nos incita a preguntar: ¿Cuál es tu método?, para en seguida contrastarlo con nuestros colegas de equipo y así poder llegar a una síntesis que pueda servir de Pedagogía institucional, es decir, un método acordado con el que todos podamos ayudar a los alumnos a *aprender a pensar, a pensar para aprender* y a crecer en autonomía (Tébar, 2013b).

El punto central de su concepción de mediación es que es método compartido a escala de un mismo proyecto educativo. El método se construye en un esfuerzo individual y grupal “para poder llegar a una síntesis que pueda servir de Pedagogía institucional”. Es desde un equipo, de un conjunto de docentes unidos por una concepción pedagógica y de un método que se pueda ayudar a “aprender a pensar: a pensar cómo aprender” y se cierra con el llamado a crecer en autonomía (Tébar, 2013b).

Valor educativo de la interioridad

Un punto a nuestro entender central de la propuesta de Tébar Belmonte corresponde al valor educativo que atribuye a la interioridad. Se trata de un concepto de larga tradición en la religión. Recordemos a Agustín con aquello de “entra en el interior de tu mente”. El autor se une a esa tradición, afirmando que estamos ante una dimensión reflexiva y de interioridad cuya pérdida “es uno de los dramas de la cultura actual”.

Necesitamos hablar en la educación de la interioridad, no porque sea una moda, sino porque es el camino ineludible que nos lleva a la construcción integral de la persona. En lo profundo está lo esencial: *“Las cosas importantes son las que no se ven”*, leemos en *El Principito*. En el silencio de nuestro corazón, todos somos distintos, todos tenemos resortes escondidos. La pérdida de nuestra dimensión reflexiva y de interioridad es uno de los dramas de la cultura actual, porque no podemos dejar de entender que **educar** es sacar, hacer aflorar lo que llevamos dentro en germen o lo que somos capaces de llegar a ser. **Enseñar** es sembrar, es llenar, encender, colmar, alimentar, pero “educar” es esperar, es creer en la fuerza creadora y transformadora del otro. Cada persona es un volcán por explorar, con inmensa vida dentro. Todos nos hacemos un “yo” único que anida en el hondón de nuestro ser, que es el que busca sentido, tiene sed de amor, de justicia, de felicidad, de plenitud. La interioridad nos lleva a lo más genuino de nosotros, a lo que nos humaniza, a ser conscientes de nosotros mismos (Tébar, 2015).

El llamado a la interioridad, a construirla y a construirse desde ella se relaciona en forma directa con la concepción de la mediación en la obra de Tébar Belmonte. Expresiones como “la interioridad nos lleva a lo más genuino de nosotros”, “un yo único que anida en el hondón de nuestro ser”, “tiene sed de amor, de justicia, de felicidad, de plenitud”, nos hablan de una concepción de la mediación que busca humanizar las relaciones de enseñanza aprendizaje.

El autor sostiene una labor pedagógica incesante en distintos países hispanoamericanos, concretada en propuestas teóricas y una fundamental puesta en práctica de las mismas. Reconocemos en todo ello una mediación pedagógica constante, porque como hemos señalado: o es una práctica o no es nada.

7. UTN Costa Rica. Investigación sobre mediación pedagógica

En 2021, un equipo de investigadores de la Universidad Tecnológica Nacional de Costa Rica realizó una investigación denominada “Construcción y desarrollo de la Mediación Pedagógica en la Universidad Técnica Nacional: reflexiones desde las vivencias y experiencias de actores clave en el contexto socioeducativo”.

Se trabajó con una muestra de 20 personas divididas de la siguiente forma: 5 autoridades de la UTN, 4 personas docentes de diferentes carreras y sedes de la UTN, 7 representantes de otras instituciones de educación superior costarricense y 4 personas expertas internacionales.

El objetivo general fue: “Analizar la construcción y desarrollo de la mediación pedagógica, a partir de la sistematización de vivencias y experiencias de actores clave en el contexto socioeducativo para la visibilización de la puesta en práctica docente en la Universidad Técnica Nacional” (Arias-Soto et al., 2022a, p. 251).

Orientada hacia la labor desarrollada por la institución para mejorar la pedagogía en sus diferentes carreras, la investigación dio lugar a un documento donde se reúnen concepciones y prácticas que muestran un panorama de la mediación pedagógica a escala de ese país y de otros de la región.

Tales resultados se manifiestan en los puntos centrales de la investigación:

- Concepto de mediación pedagógica
- Concepto de experiencias de aprendizaje
- Recomendaciones para la aplicación de la mediación pedagógica
- Estrategias para la evaluación orientada al aprendizaje

- Aprendizaje significativo
- Recomendaciones para lograr la integralidad de los procesos formativos
- Estrategias de mediación para una mayor motivación, productividad y participación de las personas estudiantes
- Reconfiguración del rol de estudiantes y docentes en los diferentes espacios educativos

Las conclusiones generales de los autores sintetizan las respuestas de quiénes fueron consultados para alcanzar una caracterización de la mediación pedagógica y su presencia en el trabajo educativo.

- 1) “La mediación pedagógica posibilita el intercambio de saberes y sentires entre los integrantes de la comunidad educativa, en la búsqueda del bienestar común, la calidad de vida y el desarrollo pleno de las personas” (Arias-Soto et al., 2022b, p. 57).

La referencia a saberes y sentires centra la atención en lo que significan el conocimiento y una vertiente fundamental de todo ser humano: las emociones. Ambos temas emergen una y otra vez a lo largo de la investigación, en concordancia con búsquedas pedagógicas que intentan comprender y trabajar la educación desde una mirada más amplia, dejando de lado formas tradicionales de enseñanza.

La apelación al bienestar común, a la calidad de vida y al desarrollo pleno de las personas, sitúan la mediación pedagógica en determinado contexto. Lejos de esa mirada el individualismo que suele campar en no pocas instituciones, lejos la creencia todavía presente de que solo el grupo da sentido a vidas y alternativas sociales. La relación individuo, grupo, sociedad, figura también de manera constante en las respuestas de los entrevistados.

- 2) “Los espacios educativos deben facilitar la participación, la creatividad, el disfrute, la vivencialidad, el compartir, el crear nuevas experiencias, el diálogo, entre otros, con el fin de adquirir saberes y conocimientos vitales y disciplinarios” (Arias-Soto et al., 2022b, p. 57).

El llamado a la participación de los países latinoamericanos se ha producido desde mediados del siglo pasado: primero en las experiencias de educación popular y luego, de manera paulatina, pero sin pausa, en espacios de educación formal. Junto a ese llamado, no deja de cobrar fuerza lo referido al compartir y el diálogo (término que figura una y otra vez en el informe).

La creatividad, el disfrute y la vivencialidad representan las líneas fundamentales de las concepciones y prácticas de mediación pedagógica surgidas en la consulta. Vuelve a primer plano la emoción como clave de los procesos educativos, ya que todo puede surgir de ella, a partir de una propuesta que la oriente al aprendizaje como eje de construcción personal y social.

- 3) “El trabajo colaborativo y en grupos diversos impulsa a las personas estudiantes a explorar, comprender y vivenciar las situaciones emergentes en el contexto sociocultural y educativo, por ende, es muy valioso propiciar encuentros entre las diferentes personas actoras” (Arias-Soto et al., 2022b, p. 57).

El trabajo colaborativo, en tanto condición fundamental de los procesos educativos, tiene también una larga y valiosa tradición en el contexto de América Latina. De hecho, figura como centro del aprendizaje en la práctica y la obra de Simón Rodríguez, expresada en un texto como “Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga”. El informe incluye en esa forma de relacionarse y de actuar el impulso a explorar, comprender y vivenciar situaciones emergentes en lo sociocultural y educativo. Esto resulta imperioso en tiempos llenos de océanos de complejidad y de incertidumbre.

- 4) “La relación entre las personas docentes y el estudiantado debe responder a una sinergia caracterizada por la comunicación efectiva, la construcción conjunta de aprendizajes, la significatividad del acto educativo, la reconcepción de los ángulos de mira y las perspectivas individuales” (Arias-Soto et al., 2022b, p. 57).

La referencia a la sinergia, en tanto confluencia de factores, influencias, fuerzas que actúan en determinado fenómeno, toma como primera característica la comunicación efectiva, en el sentido de algo practicado y no solo predicado. Tal temática está presente a lo largo de las diferentes respuestas de los entrevistados. Sin embargo, se hace más énfasis aun cuando se habla de mediación pedagógica. Hay muchos puntos en común entre ambas líneas de reflexión y de práctica, sin ir más lejos en cuestiones como construcción conjunta de aprendizajes, significatividad del acto educativo y el juego de ángulos de mira, entre otras.

- 5) “La mediación pedagógica desafía las prácticas tradicionales de enseñanza y evaluación, puesto que invita a la experimentación, al cambio, la transformación, el sentido del aprendizaje, la interrelación con el contexto, así, la principal labor del docente es reaprender y disponerse a crear procesos innovadores, dialécticos, sistémicos y cargados de sentires” (Arias-Soto et al., 2022b, p. 58).

La evaluación ocupa un espacio importante en el material, es más, hay un acuerdo total con respecto a la necesidad de abandonar formas punitivas de practicarla, debido a que se tiene conciencia de que no han perdido presencia en cuantiosos espacios educativos. Se hace el llamado a las y los docentes a innovar en esa manera de acompañar a las y los alumnos, en el sentido de impulsar la experimentación, la interrelación con el contexto, la creación de procesos innovadores. Todo esto lleva a la referencia la autoevaluación y coevaluación, en el marco de búsquedas pedagógicas vigentes en nuestro tiempo.

- 6) “La puesta en marcha de la mediación pedagógica requiere de la reconfiguración del rol de estudiantes y docentes en los diferentes espacios educativos, donde prevalezcan el respeto y el placer. En este sentido, la persona docente debe migrar hacia un accionar de mediador pedagógico y la persona estudiante a protagonista de su aprendizaje” (Arias-Soto et al., 2022b, p. 58).

El llamado a la reconfiguración de roles de participantes en el acto educativo aparece como una consecuencia de los puntos anteriores. Nada de lo expresado puede ser posible sin esa transformación, obviamente basada en el respeto mutuo y el placer de aprender. El término “migrar” tiene aquí un fuerte sentido, en primer lugar, pasar de un espacio a otro, dejar atrás formas de relación que requieren ser cuestionadas y, cuando sea necesario, abandonadas; moverse, orientar la práctica hacia un accionar diferente. Cuestiones nada sencillas, sin duda, porque estamos hablando de una reconversión (término ligado a “reconfiguración”) de modos de ser y de actuar. Tampoco nada sencillo resulta pasar de una situación anclada en la educación tradicional a convertirse en protagonista del propio aprendizaje, como se indica para el estudiante. Estamos ante compromisos educativos de las y los docentes, de las instituciones educativas, del proyecto pedagógico que sostiene todo un sistema, todo ello como marco para hacer posible dicha conversión.

- 7) “El mediador pedagógico debe ser consciente que en los espacios áulicos existe mucha diversidad, por lo que cada uno aprende de una forma particular, entonces debe tomar en cuenta las inteligencias múltiples y el contexto de cada estudiante” (Arias-Soto et al., 2022b, p. 58).

El llamado al respeto a la diversidad forma parte de las búsquedas y prácticas de la pedagogía contemporánea. Ello a escala de los espacios educativos y también, de modo muy importante, en el horizonte más amplio de la sociedad toda, con sus modos de relacionarse y de poblar ciudades y otros ámbitos de la relación humana. Ejemplo de esto último: las migraciones que se producen tanto en nuestros países como en el planeta todo. Cuestión cultural en primer término, pero también económica y de ejercicio del poder. Nada de esto queda fuera de la reflexión en el material elaborado por las y los colegas de la UTN. Se hace referencia, entre otros temas que figuran en el documento, a inteligencias múltiples y al contexto de las y los estudiantes para sostener la tarea con la diversidad.

- 8) “La mediación pedagógica debe promover el diálogo entre educadores y estudiantes, ya que permite consolidar la interrelación y la confianza, lo cual favorece el aprendizaje significativo” (Arias-Soto et al., 2022b, p. 58).

El compromiso de promoción del diálogo ha estado presente a lo largo de siglos en la historia humana y continúa en la actualidad como elemento clave de las reflexiones y las prácticas pedagógicas. En el documento se insiste una y otra vez en el aprendizaje sostenido por el diálogo, en las conversaciones -como lo propuso Humberto Maturana-, en la interacción y la confianza, todo lo cual entreteje un horizonte válido para el aprendizaje significativo.

- 9) “La universidad desde su proyecto educativo debe establecer acciones que permitan la articulación entre los fundamentos curriculares y pedagógicos, así como de la mediación y evaluación, para la consolidación de los perfiles de las personas en sus procesos formativos” (Arias-Soto et al., 2022b, p. 58).

En el tramo 9 y el siguiente se mencionan cuestiones centrales de la educación formal como fundamentos curriculares, gestión institucional y planificación. Se incluye en este punto una referencia a perfiles de las personas en sus procesos formativos. Este último término figura una y otra vez a lo largo del documento en variantes como evaluación formativa, tareas formativas, formación, elementos formativos, entre otras. La palabra tiene una larga tradición en el ámbito de la educación, recordemos una manera de pensar la continuidad de determinado proyecto a partir de la mención de formación de formadores.

- 10) “La mediación pedagógica se caracteriza por el rescate del proceso creativo, el respeto y la libertad del ser, así como el desarrollo de su potencialidad, el reconocimiento del valor de la persona, la multiplicidad de formas de interacción y el abordaje de los elementos sustantivos de la comunicación, todo esto se sustenta en los pilares de la gestión institucional, la planificación del acto educativo, la investigación, la mediación pedagógica contextualizada, la evaluación auténtica de los

aprendizajes, la inclusión de la tecnología, que garantice la calidad, la innovación, la pertinencia y la rigurosidad académica” (Arias-Soto et al., 2022b, p. 58-59).

Este punto propone una caracterización de elementos centrales de la mediación pedagógica basada en las respuestas de los especialistas entrevistados en la investigación. Están presentes palabras como: proceso creativo, el respeto y la libertad, formas de interacción, valor de la persona, comunicación, gestión institucional, planificación, investigación, contextualización, evaluación, inclusión, tecnologías, calidad, innovación, pertinencia, rigurosidad.

Las y los entrevistados hilaron sus respuestas en esa dirección, sin duda. Una síntesis de lo expresado a lo largo del documento no permite recoger cuestiones que también resultan de importancia para caracterizar la mediación pedagógica en sus líneas teóricas y prácticas, pero esa sí significa una muestra de lo que se viene innovando en espacios educativos, en especial en Costa Rica y en otros países de la región.

8. Tecnologías y mediación pedagógica

No podemos dejar de referirnos a la irrupción a escala planetaria de las tecnologías propias de la virtualidad al hablar de mediación pedagógica, primero porque nuestra Especialidad en Docencia Universitaria se ofrece en modalidad a distancia a través de una plataforma que venimos utilizando con éxito desde hace varios años; segundo porque el campo de la educación se ha visto conmovido por tales recursos, sobre todo a raíz de la pandemia que obligó a más de mil millones de estudiantes a abandonar las aulas; y tercero porque con las últimas variantes de la inteligencia artificial generativa, las transformaciones se han abierto en teorías y prácticas dentro y fuera de las aulas.

Veamos algunas aproximaciones.

Inteligencia artificial, realidad virtual, programación, simulación, en un tiempo fueron tomadas como elementos de la ciencia ficción y de mundos futuros y posibles que sólo quedaban en escritos de Isaac Asimov, Arthur C. Clarke, Stanisław Lem y H. G. Wells. Estos autores nos plantearon las posibilidades infinitas de las máquinas y cómo éstas se convertirían más adelante en la actualidad parte de nuestras vidas y poderosas herramientas que han transformado el mundo en diversas formas. (Padilla, 2019, p. 261)

Según Ayuso del Puerto y Gutiérrez (2022), refiriéndose a las publicaciones de la Organización de Naciones Unidas (ONU), afirman:

Durante los últimos años, los organismos internacionales han priorizado la alfabetización digital de todos los agentes educativos para que puedan aplicar las tecnologías en el aula. Así, la ONU en el año 2015, en el Objetivo 4 del Desarrollo Sostenible declara la utilización de las tecnologías, recursos de libre acce-

so y la educación a distancia para mejorar la calidad de la enseñanza en un marco de equidad e inclusión. Posteriormente, en el Consenso de Beijing (2019) sobre la Inteligencia Artificial (IA), los participantes destacan la importancia de integrar la IA en el ámbito educativo como una herramienta que personaliza el aprendizaje para promover un sistema educativo flexible y equitativo. (p. 349-358)

En efecto, según Padilla (2019):

La IA tiene un fuerte potencial para acelerar el proceso de realización y desarrollo de los objetivos globales en torno a la educación mediante la reducción de las dificultades de acceso al aprendizaje, la automatización de los procesos de gestión y la optimización de los métodos que permiten mejorar los resultados en el aprendizaje, no obstante, la integración de la IA a los entornos educativos en determinados ambientes puede tardar tiempo debido a las políticas y procesos administrativos de cada nación, sin embargo, en el actual contexto global de la revolución tecnológica existen cualidades humanas que todavía no pueden ser reproducidas por la inteligencia artificial como la creatividad, la capacidad de reproducir nuevas ideas o la capacidad de improvisar y evolucionar constantemente con el tiempo; estas limitantes poco a poco van siendo superadas para alcanzar un desarrollo más óptimo que permita ir más allá de la revolución 4.0. (p. 263)

En este contexto, el autor afirma que la ONU recomienda que los Estados Miembros deberían considerar propuestas sobre la utilización responsable y ética de las tecnologías de la IA tanto en la formación docente como en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, enfatiza que las propuestas deben contemplar una adecuada evaluación de la calidad educativa y las consecuencias de la utilización de las tecnologías de la IA para estudiantes y docentes. Desde esta perspectiva, la ONU recomienda que los Estados Miembros deberían:

- Velar la utilización de las tecnologías de la IA como una herramienta para empoderar tanto a educandos como a docentes para mejorar su experiencia.
- No olvidar la importancia de los aspectos relacionales y sociales entre docentes y educandos y entre los propios educandos de las formas tradicionales de educación.
- Utilizar la IA como apoyo para el proceso de aprendizaje sin reducir las capacidades cognitivas y sin recabar información sensible, respetando las normas de protección de datos personales.

Sobre esto, Vera (2023) confirma que la integración de la IA a la educación superior ofrece oportunidades, desafíos y dilemas éticos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; luego el mismo autor, citando a Verma (2018), destaca que la IA -en el contexto universitario- permite transformar la acción docente y, al mismo tiempo, refiere que a través de la IA existe el beneficio de la creación de cursos personalizados adecuados tanto a las necesidades personales como disponer de la retroalimentación al docente y estudiante, obteniendo el éxito del curso de forma simultánea.

Es importante destacar las reflexiones que realiza Vera (2023) sobre la integración de la IA en la educación superior. A continuación, se detallan recomendaciones para su aplicación:

- Favorece una educación centrada en el estudiantado, a través de la personalización del aprendizaje.
- Permite adaptar el contenido educativo y las estrategias de aprendizaje a las necesidades individuales e intereses del educando.
- Mejora la eficacia del proceso formativo y efectividad del proceso educativo.
- Incrementa la motivación y compromiso de los estudiantes.
- Mejora la finalización de los programas educativos.

Sin embargo, recomienda asegurar que la incorporación de la IA en el entorno universitario sea equitativa e inclusiva, que garantice a todos

los estudiantes la oportunidad de acceder y de aprovechar los beneficios de la tecnología.

En la segunda mitad de la década del 90, Prieto Castillo inicia el trabajo "Mediación pedagógica de las tecnologías", publicado por el ICFES en 1997 y en 2006 da a conocer con Peter van de Pol el texto *E-Learning, comunicación y educación. El diálogo continúa en el ciberespacio*, reflexionando así sobre la mediación pedagógica como tarea del educador y el sistema en general (la institución misma, los textos, los materiales, las tecnologías...) de promover y acompañar el aprendizaje de sus estudiantes, destacando que la tarea consiste en mediar pedagógicamente las tecnologías aplicadas a la educación desde el libro hasta el hipertexto o las redes.

Por su parte, en una entrevista realizada por Enrique Martínez Salanova (Prieto-Castillo, 2013), en un diálogo con Aularia, explica que esta tarea de promoción y acompañamiento se fundamenta en la comunicación, por tanto, una habilidad importante para los educadores es "ser un excelente comunicador". En efecto, afirma que una práctica comunicacional mediada pedagógicamente implica la interacción cara a cara a través de la escritura, de materiales audiovisuales, de las tecnologías tanto analógicas como digitales. En este sentido, resalta que "el papel de un educador y un educador en una sociedad tecnificada sigue siendo el mismo: promover y acompañar aprendizajes, a través de la red y también fuera de ella" (p. 285).

En opinión del autor, la educación siempre posibilitó relacionarse con medios a la vez que con otros seres; estar en la red representó una oportunidad para mediar pedagógicamente con recursos no imaginados décadas atrás.

En relación con esto, nos plantea "tres alternativas a la hora de trabajar con las tecnologías: -uso, producción, distribución y aplicación de información -encuentro e interlocución con otros seres -el placer de la creación, expresado en lo estético y lo lúdico".

9. Inteligencia artificial

Las tecnologías, como “nuevas dinámicas de formación”, han quedado englobadas en muy poco tiempo en la oferta que nos llega encarnada en el chatbot: “agente conversacional, software que simula conversaciones humanas en tiempo real”, término que viene del inglés *chatbot* = “robot conversador”. La expresión *generative pre-trained transformer* se puede traducir al español como, según palabras del propio robot, “transformador generativo pre-entrenado”. ‘Generativo’ se refiere a la capacidad del modelo de crear texto nuevo y original, ‘pre-entrenado’ a que el modelo ha sido entrenado previamente en grandes cantidades de datos para aprender patrones de lenguaje y ‘transformador’ es el nombre de una arquitectura de red neuronal utilizada en el modelo. En conjunto, “transformador generativo pre-entrenado” constituye un modelo de lenguaje que es capaz de generar texto natural y coherente a partir de patrones aprendidos sobre la base de grandes conjuntos de datos previamente entrenados.

En nuestra búsqueda de comprensión de los alcances de esa innovación, hemos indagado sobre algunas emergencias de los robots en la literatura.

El antecedente de esa figura ha sido caracterizado como un autómatas. Una de sus presentaciones más fuertes figura en el cuento “El hombre de arena”, escrito por Hoffmann en 1817. Se trata de Olimpia, una figura femenina que enamora a un joven. Freud retomó ese relato para escribir “Lo siniestro”, en 1919, con el propósito de caracterizar una forma de relación en el seno de una sociedad. Como antecedente del robot, sugerimos volver la mirada a ese texto de Freud, es posible hacer una revisión del chatbot desde la categoría de lo siniestro.

La palabra ‘robot’ apareció por primera vez en 1920 en la obra de teatro *Robots Universales Rossum*, escrita por Carel Kapek. El término se

construyó a partir de la palabra checa *robot* que significa esclavo, servidumbre o trabajo esclavizador. La obra trata de una empresa, Rossum, que construye humanos artificiales orgánicos con el fin de organizar la carga de trabajo de la humanidad. Esas máquinas terminarán revelándose contra esta última y aniquilándola.

El autor continuó esa idea en una novela denominada *La guerra de las salamandras* (2003), máquinas que se convierten en ayuda para resolver todos los trabajos pesados. Es de una carga simbólica increíble lo que se plantea en el seno de la sociedad con respecto a esos robots:

“¿Tienen alma las salamandras?” porque “jamás hemos encontrado en ellas ninguna muestra de sentimientos elevados, como el honor, la fe, el patriotismo o la deportividad”. Otros responden “Está bastante claro que no tienen alma. Eso es algo que tienen en común con el hombre”, “No tienen alma. Si la tuvieran, tendríamos que ofrecerles igualdad económica con el ser humano, y eso sería absurdo”, “Está bien que haya salamandras, siempre y cuando no sean marxistas” o “No tienen *sex-appeal*. Y esto significa que no tienen alma”. También se intentó hacer énfasis en el peligro que representaba para la civilización no enseñarles a razonar ni a entender la moralidad, reclamando “¡Dad a las salamandras una educación correcta!” (p. 77).

10. Las máquinas de enseñar

Phillip Dick fue uno de los autores más importantes de ciencia ficción del siglo XX. Sus huellas están en la literatura y en el cine. En 1964 publicó una novela denominada *Tiempo de Marte*, obra con profundas diferencias de la pluma de Ray Bradbury, *Crónicas marcianas*.

La escuela pública que funcionaba en ese planeta estaba a cargo de robots, máquinas de enseñanza. Tales máquinas encarnaban en su trabajo educativo a personajes célebres de muchos siglos atrás: *Tiberio*, *Sir Francis Drake*, *Mark Twain*, *Abraham Lincoln*, *Julio César*, *Winston Churchill*... y un portero cascarrabias que amedrentaba a los niños con sus gritos.

Veamos la novela:

Sus ventajas sobre el maestro humano residían en su capacidad para enfrentarse con cada niño individualmente. Patrocinaba más que enseñaba. Una Máquina de Enseñanza podía manejar hasta mil alumnos y jamás confundir alguno con el siguiente; con cada chico de respuestas alteradas captaba una sutil diferencia de personalidad. Algo mecánico, sí... pero infinitamente complejo. Las Máquinas de Enseñanza demostraban un hecho del que Jack Bohlen se daba perfecta cuenta: había una asombrosa profundidad en lo así llamado "artificial".

Era una batalla, comprendió Jack, entre el alma compuesta del colegio y las almas individuales de los niños y la primera tenía todos los triunfos. Un niño que no respondiese adecuadamente era considerado como retraído, es decir, orientado según un factor subjetivo que tenía precedente en su sentido de la realidad objetiva. Y ese niño terminaría siendo expulsado del colegio; iría, después de eso, a otra escuela distinta, destinada a rehabilitarle;

sería internado en el Campamento Ben-Gurion, no se le podía enseñar; únicamente se le podría tratar como *enfermo*.

Y Jack Bohlen no podía aceptar la escuela pública con sus Máquinas de Enseñanza como único arbitro de lo que era o no era de valor, porque los valores de la sociedad estaban en flujo incesante y la escuela pública era un intento de estabilizar tales valores, de ordenarlos en un punto fijado... de embalsamarlos. (Dick, 2002, pp. 141- 145)

Dick coloca en el futuro formas de educación que han tenido y tienen, una y otra vez, presencia en distintas sociedades. Las innovaciones tecnológicas suelen estar condicionadas o atadas a ideologías dirigidas a hacerse cargo de los valores que sostienen determinada manera de ser y de estar en la Tierra.

11. Los nuevos robots

El camino de los robots se juega en un proceso que podríamos llamar “en el terreno de la educación”, “de desmaterialización”. Tenemos muchos ejemplos de máquinas que dan clases junto con humanos, pero hemos vivido en los últimos meses un salto hacia una alternativa que se despega del lado analógico de las máquinas de enseñar para pasar a convertirse en un fenómeno de lenguaje que, se dice ahora con cierta fuerza, no sabemos a dónde nos llevará. Llama la atención la enorme variedad de alternativas que se ha abierto para una posible presencia de este robot desmaterializado en el campo de la educación.

Cuando se le pregunta al sistema ChatGTP sobre el alcance de su capacidad expresa:

Aunque tengo la capacidad de proporcionar información precisa y detallada, esto no significa que mi capacidad para transmitir información sea necesariamente mejor que la de un maestro. La labor de los maestros es más abarcadora y compleja que simplemente la transmisión de información, y siempre habrá un valor importante en la presencia humana y la interacción personal que solo los maestros pueden proporcionar. (Open AI, 2023)

Para insistir en esto último retomamos el escrito “Volver a la pedagogía” (Prieto-Castillo, 2020), publicado por la UNED de Costa Rica, donde se propone como eje de reflexión lo siguiente: es posible superar lo que significa la apropiación de recursos tecnológicos, lo que no resulta sencillo es remontar carencias pedagógicas.

Se trata de volver:

- A una pedagogía fundada en la interlocución, es decir, en voces que se intercambian, que se entrelazan en el vértigo de la pasión por la palabra y por el otro.
- A una pedagogía de vigoroso entusiasmo, plena de la energía que necesita, lejana de los discursos exangües, carentes de la alegría de comunicar.
- A una pedagogía construida a partir de la palabra caricia, distante de la palabra lanza, de la palabra violencia.
- A una pedagogía sostenida por la memoria compartida, construida palmo a palmo con quienes participan de ese juego educativo.
- A una pedagogía empeñada en la participación, la creatividad, la expresividad y la relacionalidad.

Todo ello sostenido en un tiempo humano. La prisa y el aprendizaje nunca caminan juntos. El tiempo es para nuestra labor una variable preciosa, contamos con él, lo hacemos nuestro aliado, no nuestro tirano. Nada más lejos de la pedagogía eso de “el tiempo es oro, el tiempo es dinero”. Nada más lejos de la pedagogía que las leyes del mercado.

ChatGTP no ha sido diseñado para ninguna de esas líneas, simple y sencillamente porque no es ni un pedagogo ni un humano. Cuando le preguntamos algo nos asalta un torrente de información que no alcanzamos a seguir y que nos fuerza a una relectura a fin de conocer qué se nos ha dicho a tales ritmos.

No nos mueve ningún intento de descalificar tamaña innovación. Hablamos como educadores, aguardamos apoyos para enriquecer nuestro trabajo pedagógico. En sus respuestas, el robot dice que su tarea es transmitir, que lo demás lo ponen los buenos maestros. Son ellos, en todo caso, quienes pueden formular las preguntas y hacer las indicaciones para que el robot proporcione información válida para el trabajo educativo. Se trata de la capacidad pedagógica humana, que en tales formas de relación se denominan *prompts*, no de la capacidad pedagógica del robot.

12. Enunciados decisivos de un torrente de búsquedas

Continuamos con lo presentado en la primera parte de la obra: enunciados decisivos que reúnen puntos fundamentales de este segundo tramo.

- La mediación dirigida hacia el sujeto desde una preparación intencional, desarrollada en un ambiente propicio.
- Facilitar la construcción del aprendizaje mediante la asimilación del mundo, en dos procesos: interpsicológico (lenguaje socializado) e intrapsicológico (lenguaje interno, consigo mismo).
- Las habilidades de pensamiento del sujeto (hijo, alumno o aprendiz) se incrementan por la influencia del mediador (padre, docente o asesor) y del medio ambiente.
- Intencionalidad y reciprocidad: compartir el propósito de la interacción de manera explícita y consciente para involucrar al estudiante en el proceso educativo.
- Significado en la mediación pedagógica: implica dar sentido y valor emocional a los contenidos y a las alternativas de aprendizaje.
- Quien se deja acompañar sabe a dónde quiere ir, aunque haya pausas y rodeos.
- Amar educa.
- El lenguaje es un vivir en coordinaciones de coordinaciones de emociones, haceres y sentires.
- Todo lo humano lo vivimos en redes de conversaciones que se expanden.
- La familia se origina como un espacio acogedor que se va conservando de generación en generación, como un espacio amoroso y tierno.

- Somos una clase de animales que lo que nos define es la convivencia en el lenguaje, en la sensualidad y la ternura en la convivencia amorosa; esa es la historia, ese es el origen.
- La emoción fundamental que hace vivir de manera armoniosa es el amar y la ternura.
- Los problemas de los niños no son de inteligencia, son de emociones.
- Los problemas humanos no son de la inteligencia, son de las emociones.
- La educación es una transformación en la convivencia.
- El futuro de la humanidad no son los niños, somos nosotros, los mayores con los cuales se transforman en la convivencia.
- Cuando decimos “amar educa”, nos referimos al amar como espacio que acogemos al otro, que lo dejamos aparecer.
- La mediación se da en el seno de una red de relaciones vivas.
- La mediación desde una ética del encuentro.
- La mediación ocurre en la emoción fundamental que es el amor.
- La mediación como influencia sutil y un bucle de retroalimentación positiva.
- Mediación para un aprendizaje emergente, caótico y auto organizado.
- La mediación ocurre en un tiempo fractal.
- La mediación como experiencia vital en contexto de incertidumbre.
- La mediación como una red de conversaciones y diálogos abiertos transformadores.
- La mediación como integración de saberes.
- La mediación como compromiso político para el ejercicio de la libertad.

- La mediación es un estilo de interacción educativa, orientado por una serie de creencias y principios antropológicos y psicopedagógicos.
- El quehacer educativo es compromiso de una libertad al servicio de otra.
- La mediación es apoyar crecimiento, es encuentro potenciador en el que la responsabilidad del educador comienza donde comienza la libertad del otro.
- Una copresencia de libertades de quienes se involucran en un proceso educativo.
- Dada una concepción de la mediación, es preciso demostrar que ella puede concretarse en la práctica docente.
- La pérdida de nuestra dimensión reflexiva y de interioridad es uno de los dramas de la cultura actual.
- La mediación pedagógica posibilita el intercambio de saberes y sentires entre los integrantes de la comunidad educativa, en la búsqueda del bienestar común, la calidad de vida y el desarrollo pleno de las personas.
- El trabajo colaborativo impulsado por la mediación pedagógica incluye el impulso a explorar, comprender y vivenciar situaciones emergentes en lo sociocultural y educativo.
- La mediación pedagógica se concreta en compromisos educativos de las y los docentes, de las instituciones educativas y del proyecto pedagógico que sostiene todo un sistema.
- Las líneas que reunimos para reflexionar y actuar en la mediación pedagógica: las corporalidades, las historias, las comprensiones, la inspiración, el asumir un compromiso con la vida, la constancia, el desafío, la compañía, la fundamental emoción del amor, la intersubjetividad, la singularidad, la emergencia de la diversidad, la ética del encuentro, las conversaciones en los juegos del caos y del orden, seres humanos afectivos, sensibles, la mediación como una sugerencia, una invitación, una danza, más allá de cualquier intento de dominación.

Tercera parte:
En torno a la gestión de
la mediación pedagógica

03

1. Concepto de gestión en la educación

Si la mediación pedagógica encarna una línea de trabajo educativo orientada a una sostenida promoción y acompañamiento del aprendizaje en todos los planos de los sistemas de educación formal, si partimos de las palabras para argumentar y sostener esas formas de pensar, planteamos para nuestras reflexiones y nuestras prácticas el juego necesario y precioso de las palabras y los hechos.

Podríamos expresarlo así: muy bien, gracias por tu claro discurso, no hay nada que objetarle, cada término está en su lugar, los conceptos han sido bien hilvanados, hay coherencia en la formulación de cada tramo de lo que nos has narrado como educadora, como educador, como institución educativa, pero ahora: ¿podríamos dialogar sobre cómo todo ello se enhebra en el terreno de los hechos? ¿Es posible pasar al hacer, a la gestión de esa promoción y acompañamiento del aprendizaje?

En primer lugar, el alcance del término 'gestión', en su acepción más corriente, significa "acción o efecto de gestionar (asumir y ejercer la responsabilidad para el avance de un proyecto, proceso o iniciativa; llevar su curso" (Wikcionario, 2024, definición 1). No obstante, la palabra fundamental en esa caracterización es "responsabilidad". Si hablamos de gestionar (también de gestar) para referirnos a lo que entendemos y practicamos como mediación pedagógica, es porque desde sus inicios en América Latina, durante las últimas décadas de 1980, se puso énfasis en el hacer como condición fundamental de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje; hacer sustentado en una teoría, sin duda, pero concebido y concretado en las relaciones de comunicación entre quienes conviven en el espacio de un proyecto pedagógico. Nos referimos a un término que remite a la acción, a la práctica y, de manera fundamental, a la toma de decisiones; acciones pedagógicas, prácticas pedagógicas y toma de decisiones pedagógicas.

Responsabilidad entonces, planteada en el plano individual, grupal e institucional; responsabilidad por acciones, prácticas y decisiones en el inmenso campo de promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

2. Más allá del puro gestor

Para acercarnos a lo que significa tal responsabilidad, por el lado de su negación o de su empobrecimiento lo que denominamos “puro gestor”, retomemos un material (Prieto-Castillo, 1993):

Hemos señalado ya la persistencia de una pobre pedagogía. Precisemos más: se trata de una práctica orientada a imponer discursos a través de un sistema de transmisión de información; discursos no solo científicos. Entran también los datos históricos, las regulaciones éticas, algunas pinceladas artísticas (siempre mínimas), el aprendizaje del propio idioma... Pero el eje sigue siendo el de la transmisión de información.

Algunas cuentas elementales como la siguiente me asustan:

primaria: 6 años

secundaria: 5 años

universidad: 5 años

total: 16 años

Si llegas a vivir unos 70 años, el tiempo invertido en aprender te devora más del 20 por ciento de los días que te fueron asignados para pasar por la tierra. Si te obligan en semejante lapso de la vida a trabajar solo con discurso (a menudo en éste se centra la enseñanza), puedes prever por lo menos a la altura del año 14 una terrible, maravillosa, capacidad discursiva. Pero no suele haber tal resultado. (pp. 36- 38)

Sabemos bien lo que significa la pedagogía de la transmisión, pero ahora se ha agravado por la presencia de seres que asumen la responsabilidad por educar con dificultades para hacerlo. No se trata solo de pasar información a las y los estudiantes. Nos ha tocado reconocer el deterioro de la capacidad de expresión de las y los docentes, ya sea de manera oral o escrita. Durante años nos quejamos de la inhibición discursiva de las y los estudiantes, pero ahora encontramos que ella también está presente en no pocos de quienes ejercen la docencia.

3. Construirse para gestionar la mediación pedagógica

La responsabilidad inicial corresponde a lo individual. ¿Cómo nos hemos construido? ¿Cómo continuamos construyéndonos para gestionar, gestar la tarea de por vida de promover y acompañar aprendizajes?

Primer punto fundamental, base de todo lo demás: la construcción personal en el manejo del lenguaje. Llamamos a este paso de gestión del discurso pedagógico. La infinita cantera del lenguaje está abierta para todas y todos quienes nos dedicamos a educar. El trabajo de apropiación de las posibilidades del lenguaje para asumir la responsabilidad por la gestión del discurso pedagógico no termina nunca. Nos toca aprender y alimentar esa habilidad tanto en las capacitaciones (cuyo objetivo es ofrecer formación para educar) como en el esfuerzo personal. Esa gestión se alimenta con las buenas lecturas, con la poesía, el relato, las imágenes, con el conocimiento de teorías y de experiencias educativas, con la apropiación de todo lo germinado en la cultura y cada contexto donde nos toca vivir y trabajar. Doble formación entonces: en las posibilidades generales del discurso y en las modalidades de los territorios discursivos.

Llena de tristeza evidenciar el deterioro de la capacidad de gestionar el propio discurso por parte de docentes que ejercen su profesión en distintos niveles del sistema educativo en nuestros países. Situaciones en las que se producen dificultades para manejar ortografía y la gramática, sumadas a falta de información sobre lo que se pretende enseñar. Mal puede promover y acompañar aprendizajes, quien de alguna manera anda chocándose con el lenguaje a la hora de educar.

Segundo punto en la responsabilidad individual: la gestión de la escucha entendida en el amplio y precioso sentido de la capacidad de relación con los contextos y los seres que los pueblan. Recordemos “el primer texto de un ser humano es su contexto”. Cuando en términos educativos pasamos del texto al contexto, se abre un universo de

complejidad imposible de abarcar con pocas herramientas teóricas o metodológicas, ya que requiere de una gestión de la escucha para la identificación y recuperación de saberes, para la construcción de memorias individuales, grupales y sociales en general y para aprender de los demás, debido a que cada ser humano trae consigo un gran caudal de comunicación, de vivencias, de experiencias. No se trata de improvisaciones, la escucha también es producto de un largo aprendizaje, porque ella involucra en todo momento la propia palabra, el diálogo.

Tercer punto en la responsabilidad individual: conocer pedagogía en el marco de educación donde nos toca actuar. No hay gestión pedagógica sin asomarse a la historia de la misma, sin conocer y comprender el porqué de distintos movimientos, de lo sucedido con el viejo esquema de la o el maestro tradicional, con la educación alternativa y popular, con la educación no formal y formal, con los caminos abiertos por las tecnologías analógicas y con el estallido de las digitales... Se trata de nuestra responsabilidad individual por la historia de la práctica que hemos seleccionado, de ella se derivan modos de hacer ciencia y de hacer sociedad. Además, la intención es conocer para apropiarse de la teoría que nos puede sustentar en la tarea de por vida de promover y acompañar aprendizajes, pero con la vocación de alimentar la propia práctica.

Vuelve aquí el llamado al hacer. Una mediación pedagógica es, en esencia, una práctica o no es nada. Alertamos sobre los riesgos de una suerte de cientificismo educativo que termina por dejar de lado el arte de enseñar en el sentido de promover y acompañar aprendizajes. La diferencia entre el decir y el hacer. El personaje de la novela *El viejo y el mar* de Hemingway dice en un momento de sí mismo: "Soy un hombre humilde". Un crítico de esa obra, Dwight McDonald (citado en Szichman, 2017) expresó: "¡No lo digas, viejo, demuéstalo!" Demostrar en la práctica, en el hacer; en ellos se juega el sentido del acto educativo.

Cuarto punto de la responsabilidad individual de educar: producir materiales, crear obras propias y comunicarlas, enseñar con ellas y relacionarse con los demás a través de ellas. Estamos hablando de lo que esperamos de un gestor de mediación pedagógica. Tal práctica se deriva de la investigación (¡cierto! No discutimos ese origen fundamental...

pero no se agota allí), corresponde más bien a la labor cotidiana de comunicarse, de producir para promover y acompañar aprendizajes. En esa comunicación entran cuestiones valiosas como el juego, el arte, la personalización, la narración, la poesía... Hablamos de una práctica constante de la comunicación como eje de toda gestión pedagógica.

Seamos lo más claros posible. Cada uno de los puntos mencionados: manejo del lenguaje, gestión del discurso, gestión de la escucha, conocimiento de nuestro campo de trabajo, producción de materiales, creación de una obra propia, comunicación de la misma, cada uno de ellos implica siempre toma de decisiones relacionadas con la vida, la cultura y los aprendizajes de otros seres. De allí la responsabilidad, la enorme responsabilidad que nos cabe en esa tarea. Punto de partida: cada integrante de un conjunto de personas que se une con un propósito común y a la vez desarrolla su trabajo en el lenguaje, la escucha, el conocimiento de textos y contextos, la producción de obra, etc.; y a ello se le añade el cultivo de la capacidad de actuar, de pensar, conocer, aprender, dialogar, investigar, decidir en una corresponsabilidad sin fisuras.

La mediación pedagógica no es tarea de navegantes solitarios y mucho menos en estos tiempos en que arrecian marejadas incansables de complejidad y de incertidumbre. Por ejemplo, la versión latinoamericana nació en Guatemala en interacciones e interaprendizajes con educadoras y educadores de las universidades Rafael Landívar y San Carlos de Guatemala. Cada página del libro publicado en 1991, *La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa*, se escribió en base a los intercambios con esos colegas, en medio de un torbellino de reflexiones y de gestiones.

La teoría y la práctica de la mediación pedagógica no tienen héroes intelectuales aparecidos para salvar la educación o para reformarla con una nueva corriente fundacional. Las experiencias que conocemos en el contexto de nuestros países han sido y son producto del esfuerzo, la comunicación, la pasión, la teorización y la práctica de colectivos de seres empeñados en sostener y profundizar su fundamental labor de promover y acompañar el aprendizaje.

4. El apoyo institucional

Así ha sido también la historia de nuestra Especialidad en Docencia Universitaria desde su origen a comienzos de la década de 1990 hasta el presente, en el seno de la Universidad del Azuay. Ahora, recalquemos una de las claves de posibilidad de concreción de la gestión de la mediación pedagógica: la institución que acoge, sostiene, posibilita ese proyecto de promoción y acompañamiento del aprendizaje.

Digámoslo así:

En el camino de gestación, gestión y continuidad de un proyecto de mediación pedagógica hay siempre una institución que abre alternativas para su desarrollo.

Existen, es sabido, caminos y caminos. “En el camino” no significa necesariamente una ancha y venturosa senda por la cual llegamos a movernos con alegría y libertad. La institución puede colaborar en la construcción de manera abierta, con políticas claras u organizándose para entorpecer, frustrar y hasta casi destruir proyectos de este tipo.

No colabora la violencia institucional ejercida por bajos sueldos, por dispersión de la práctica cotidiana en varios frentes de trabajo, por fragmentación de las cátedras, por aniquilación de los tiempos del intercambio y del interaprendizaje, por celebración de la una burocracia mal entendida.

No se colabora con la soledad forzada, con la imposibilidad de organizar grupos de interaprendizaje, con la minusvaloración de la práctica cotidiana, con la negación de tiempos para la construcción de la propia obra, a la que debería aspirar todo intelectual.

Una política institucional capaz de permitir el ejercicio de la mediación pedagógica significa, en primer lugar, un intento de remontar esas formas de violencia.

Podemos abrir una línea de reflexión si pensamos en una institución universitaria desde el punto de vista de la comunicación, algo esencial en una propuesta de mediación pedagógica. Revisemos lo siguiente:

1. Comunicación interna

- relaciones interpersonales
- información intrainstitucional
- sistemas de intercambio de información entre distintos sectores

2. Comunicación interinstitucional

- relaciones interpersonales
- proyectos comunes
- información interinstitucional
- lenguaje utilizado

3. Comunicación con la sociedad en general

- transferencia de conocimientos
- comunicación no formal e informal
- comunicación programada
- información a comunicar
- lenguaje utilizado

En cada uno de esos puntos es posible hacer pedagogía, asumir la responsabilidad por la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, asumir la universidad desde la práctica pedagógica.

5. Consecuencias para la práctica de la mediación pedagógica

Con respecto a lo que significa gestionar los alcances de la mediación pedagógica, es posible plantear algunas consecuencias.

Primera lección: la mediación pedagógica requiere de una intensa y constante laboriosidad tanto de quienes enseñan como de quienes forman parte de un entorno virtual de aprendizaje en calidad de aprendices.

Segunda lección: la práctica pedagógica es de suma complejidad, no se puede improvisar en ella, se requiere de mucha preparación y mucho manejo de variables que van más allá de entrar a un aula a dar clases. En un comienzo fueron propuestas como claves la mediación de contenidos, de prácticas de aprendizaje, de la forma de los materiales... pero con el tiempo se hizo necesario incorporar otros elementos como la institución completa en el rol de mediadora.

Y la lección de las lecciones: el trabajo en equipo, esa preciosa complejidad de lo educativo se resuelve cuando un conjunto de seres se compromete en el proceso. La responsabilidad por la mediación institucional, por los equipos a cargo de una carrera representa el ámbito fundamental para impulsar ideales de mediación pedagógica.

Es en ese sentido, como autores, que valoramos el apoyo de la Universidad del Azuay para llevar a la práctica nuestro posgrado de Especialidad en Docencia Universitaria. Se trata de una iniciativa construida en clave pedagógica para posibilitar la práctica de la mediación con colegas dedicados a la enseñanza en distintas instituciones de educación superior del Ecuador. En este caso, se aplica perfectamente el alcance del concepto de *polis* en el sentido de lo que le hace bien a la ciudad, siendo ella la institución universitaria. Quienes han asumido la coordinación del proyecto como responsables de la gestión general y

de la tutoría tienen la libertad de sostener una propuesta organizada con el fin de promover y acompañar aprendizajes, nada menos que de docentes universitarios.

Esa libertad ha sido posible a partir de las políticas pedagógicas de la institución. No se trata solo de administrar bien una casa de altos estudios, sino que lo fundamental corresponde a la esencia de un sistema de este tipo: la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

6. Claves de la gestión

Primero:

La mediación pedagógica se sostiene en un constante esfuerzo de voluntad que implica una actitud de autoexigencia y desde varios frentes. Estamos en el ámbito de un camino complejo que requiere esfuerzo, en el cual no se puede improvisar, más bien, a veces puede significar excesos en cuanto a los tiempos personales e institucionales. Tal voluntad no llueve del cielo, cuesta y requiere una atención sostenida.

Segundo:

La mediación pedagógica se juega en una disciplina cotidiana. Hemos vivido lo que significa esta práctica en un quehacer de todos los días a la hora de coordinar un posgrado sostenido en la virtualidad. Tal cotidianidad del esfuerzo es capital, no cabe el abandono de las y los estudiantes y de lo que le corresponde a cada quien como educadora o educador. Se habla mucho del problema de la procrastinación de los estudiantes, pero también esa tendencia de “dejar para mañana” puede presentarse en los docentes.

Tercero:

En la práctica de la mediación pedagógica estamos ante algo literalmente abierto y que no se cierra nunca. No hay nada cerrado en esta manera de gestionar la educación, vivimos un esfuerzo de construcción y de aprendizaje permanentes. Nos movemos en un campo que tiene un dinamismo inmenso e interminable.

Cuarto:

La mediación pedagógica se alimenta de teorías, de metodologías, pero también de lo que significa acumular experiencias propias y ajenas. Se trata de atesorarlas, analizarlas, conocerlas y de intercambiar con ellas desde las propias experiencias. La gestión de la mediación pedagógica constituye una línea de intervención en los procesos educativos. La mediación pedagógica o pasa por la prueba de la gestión o interviene en el día a día de la enseñanza y el aprendizaje es todo o no es nada.

Quinto:

La mediación pedagógica se construye siempre desde un ejercicio de responsabilidad porque toda gestión consiste en tomar decisiones que influyen en la vida de otros seres humanos. Tenemos, como educadoras y educadores, el gran compromiso de prever las consecuencias de nuestras decisiones. Es más, es trascendental incluso el ejercicio de prudencia. Una, uno, como educador, no puede jugar con el tiempo, con la esperanza, con la ilusión y con las expectativas ajenas.

Sexto:

La gestión de la mediación pedagógica se vive en proyectos sociales que siempre van a tener avances y retrocesos. ¿Por qué? Porque de alguna manera la gestión de la mediación pedagógica va en no pocos casos a contrapelo de formas tradicionales de gestionar y de educar.

En los contextos institucionales los proyectos tienen un tiempo. A veces se los echa para atrás, a veces se dejan, a veces se diluyen. Esa es la vida de cualquier proceso. Como educadora, como educador se está siempre en un proyecto social y la sociedad es compleja.

7. En torno a saberes fundamentales

Concepto y práctica de la claridad

En diálogo con Daniel Prieto Castillo y Humberto Zingaretti (comunicación personal, 2016), expresaron lo siguiente: el concepto de claridad supone una cuestión ética. Se trata de ser claros con los demás, ello cabe en el campo de la ética. Karl Jaspers (1998) afirmaba “la claridad es bella”. Esto supone que el lenguaje, que la manera de expresarse y de relacionarse, también incluye un factor estético. La claridad es bella.

Afirmamos con fuerza que toda formulación teórica, toda expresión de propuestas de aprendizaje, toda relación con las y los estudiantes se caracterizan en la mediación pedagógica por la claridad. No podemos dejar fuera el saber y la práctica de la claridad desde el punto de vista personal (mis maneras pedagógicas de comunicarme) e institucional (las maneras de comunicarse hacia adentro y hacia afuera de un centro estudios).

Saber personal e institucional

Si como educadoras y educadores no nos conocemos en la responsabilidad de promover y acompañar aprendizajes, si no sabemos lo que está en juego en la tarea de mediar pedagógicamente, es probable que la teoría y práctica educativas se debiliten y con ello, se empobrezca la labor de enseñar y aprender. Saber de una, de uno mismo, pero también y de manera fundamental, saber institucional. Esto no se trata solo del conocimiento de los reglamentos, espacios, tareas, ideales, propósitos, de la organización en la que estamos insertos para educar, sino también de saberse como institución en la responsabilidad de promover y acompañar aprendizajes. En muchas propuestas educativas se pone énfasis en el papel de las y los docentes, pero no

siempre se hace referencia a dicho papel a cargo de la institución. Nos referimos a una institución que se sabe, que se siente en todas sus líneas de trabajo, pedagógica.

Entonces el saber fundamental es: soy un educador, una educadora y estoy en el mundo para que los demás aprendan... para eso necesito ser un buen comunicador. Si no tengo claro eso, si creo que voy a aportarle algo a los demás con golpes de idealización y buenas ideas y ando a la vez balbuceando el lenguaje y no sé cómo comunicarme, no llegaré muy lejos en la práctica de la mediación pedagógica.

Si estoy hablando de comunicación necesito saberes educativos, saberes institucionales, saberes personales, saberes contextuales y saberes sociales; todo ello complementado además con una buena escritura, una buena capacidad de leer, interpretar, comprender situaciones propias del contexto institucional, una capacidad de planificar, de diagnosticar, de proyectar en términos de prospectiva, una capacidad de intervención en la resolución de problemas educativos y no solo de investigación en ellos.

Sobre los posibles escollos institucionales

¿Cómo son los escollos institucionales y sociales que se presentan a la hora de gestionar la mediación pedagógica? Las respuestas van a depender siempre de contextos institucionales y sociales.

Hablemos de un escollo inicial: la tradición de un determinado tipo de institución. La universidad lleva siglos de presencia en el campo de la educación, ello puede dar lugar a obstáculos muy claros. Uno de mucha presencia consiste en las estrategias y acciones de un grupo cuando llega al poder y avanza con alguna propuesta interesante en muchos aspectos, pero retrógrada en otros.

Un segundo escollo: la burocracia mal entendida. Cuando ya hacemos más papeleo que trabajo intelectual. Cuando sacamos la cuenta y en un año hemos producido la mitad que cinco años atrás porque real-

mente ha crecido la exigencia burocrática. Cuando estamos con menos posibilidades de acompañar el aprendizaje...

Tercer escollo: la presencia de determinadas concepciones pedagógicas. Hablemos del valor educativo de la emulación. Lenin (2007) la propuso como algo clave para construir la sociedad a la que aspiraban en la revolución de octubre de 2017. En la sociedad hay siempre seres que van por delante de los demás haciendo las cosas mejor, ya sea en la educación, en el arte de la guerra, en la fábrica... Todo el sistema socialista, en la propuesta de ese autor, puede orientarse de esta manera: hay que tratar de alcanzar a los que van adelante.

Entonces, ¿quiénes son los que descollan? La emulación, en la Rusia de 1917, estaba destinada a practicarse en el seno de los soviets, es decir, en las asambleas producidas en las fábricas, en los centros de producción, en la educación. En esos espacios había quienes descollaban por su entusiasmo, por su entrega, por su cumplimiento, correspondía emularlos, alcanzarlos. Pero los soviets desembocaron en una variante con la llegada de Stalin al poder. Con él, el manejo, el ideal y el control de la emulación pasaron a ser determinados por el partido; había que emular a quienes representaban sus ideales y directivas.

Cuestión central entonces: ¿Desde qué ideales educativos y sociales se impulsa determinado proyecto enseñanza-aprendizaje en el seno de una institución o inclusive de un país?

8. El lado práctico del trabajo pedagógico

En los dos libros anteriormente publicados y ahora en este tercero, hemos sostenido una práctica discursiva que puede expresarse así: hablamos desde la experiencia, en el juego fundamental de las palabras y los hechos. En el camino recorrido para reflexionar sobre la mediación pedagógica, tal apelación a la experiencia se mantuvo permanentemente. Por ello hemos insistido en el pórtico de esta tercera obra planteando: “este es un libro de pedagogía”.

¿Se trata de la revisión de cuestiones teóricas? Sin duda, pero todas ellas concretadas y atravesadas siempre por la práctica. Con el siempre subrayamos el lado práctico del trabajo pedagógico. Acercar la mirada a la mediación pedagógica nos lleva a acentuar sus consecuencias para la práctica. Digámoslo así: una pedagogía o es una práctica o no es nada.

En la cuarta parte del escrito recuperaremos nuestra práctica pedagógica en la Universidad del Azuay para insistir en la clave de nuestro quehacer educativo sostenido en la presencia, el apoyo y la política de la institución.

Como cierre de esta tercera parte dedicada a la gestión, traemos dos experiencias de Guatemala, donde se articulan saberes y prácticas de la educación formal y no formal: Instituto Indígena Santiago e Instituto Maya Guillermo Woods. Se trata de un aporte a nuestro libro elaborado por Oscar Azmitia, intelectual guatemalteco comprometido con las grandes mayorías de su país quien, a través de su trabajo incansable de educador y de gestor de proyectos educativos, nos proporciona un testimonio que nos permite reafirmar el significado de la mediación pedagógica como construcción teórica y, sobre todo, como práctica.

9. Asegurar el aprendizaje para la vida plena de las personas y las comunidades

Oscar Azmitia

“Hacer la historia que hacemos y soñar la historia que queremos,
principalmente porque en América Latina
la vida es un producto raro y caro y la muerte, abundante”
Frei Betto

Vivo en Guatemala, un país que ha sufrido en las últimas décadas un terrible deterioro de la democracia y el desarrollo debido a una élite gobernante que sólo piensa en sus intereses y atropella torpemente a su población. El pueblo Maya, uno de los cuatro pueblos que conforman la nación guatemalteca, ha llevado la peor parte. Este contexto de inequidad ha generado una gran pobreza en el país y el Estado proporciona educación pobre para los empobrecidos.

Como educador popular desde siempre sentí indignación con la miseria de las escuelas rurales y la educación que recibían los descartados. Entonces me convencí que la educación era la respuesta para lograr el desarrollo y la democracia. Poco a poco comprendí que esto era cierto, pero no con cualquier tipo de educación, sino con una que fuera liberadora en todo sentido.

También descubrí la enorme distancia entre el discurso educativo (los idearios, discursos y textos...) y el pedagógico (la práctica). De esa constatación nació mi convicción de que la gran estrategia debía asegurar el paso del discurso educativo al discurso pedagógico. El primero está muy bien diseñado y está continuamente reformulándose en cualquier cantidad

de reuniones de educación a nivel nacional e internacional; la práctica y la realidad son otra cosa y se refleja en esta frase de mi amiga Rosa María Torres: “el estudiante pobre tiene una familia pobre, que acepta una educación pobre, en una escuela pobre, servida por docentes mal pagados y que logra (previsiblemente) resultados escolares pobres que son atribuidos a la pobreza de los pobres.”

Entonces me di a la tarea de diseñar e implementar -junto con otras personas- procesos educativos que aseguraran el aprendizaje para la vida plena de las personas y las comunidades. Una educación radicalmente **“inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma”**, como expresó Gabriel García Márquez (1996).

La clave de mis aventuras pedagógicas fue la ruptura para cambiar radicalmente mi manera de pensar y de actuar heredada del pasado y de la tradición. Me comprometí con pasión por la educación y la justicia y tuve la convicción de que se puede hacer mejor las cosas, si nos atrevemos a soñar, si nos atrevemos a poner en duda lo que hacemos.

Con Francisco Gutiérrez aprendí sobre el Lenguaje Total y con él y con Daniel Prieto Castillo descubrí la mediación pedagógica allá por los años 80. Una mediación pedagógica que “haga posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relationalidad,” como la definieron mis maestros.

Instituto Indígena Santiago

En el Instituto Indígena Santiago, la primera institución dedicada por entero a la formación de maestros indígenas en Guatemala, vivimos una experiencia de mediación pedagógica con pertinencia cultural y con un sentido político claro.

Eran los años de 1980 y el Instituto era una escuela Normal (donde se forman maestros). Inicialmente se pensó en un maestro sencillo, pobre, pero bien capacitado intelectualmente. Era una Normal como cualquier otra de Guatemala o de cualquier país donde no había población indígena. Esto no funcionó, pues descubrimos que el "intelectualismo" separaba a los maestros de su gente y los volvía extraños en su comunidad. Seguramente porque los cánones dentro de los cuales se desarrolló tal pensamiento estaban dentro de los laberintos del puro pensamiento occidental, sin dar pie al desarrollo del pensamiento propio del indígena Maya de Guatemala. Esta falta de pertinencia cultural del sistema educativo guatemalteco llama poderosamente la atención pues Guatemala es el segundo país con más indígena del continente latinoamericano.

Decidimos rediseñar el Instituto con una propuesta que pusiera a la cultura Maya en el centro y a los estudiantes como protagonistas de su propio proceso formativo. Participativamente caminamos hacia el Lenguaje Total para avanzar con núcleos generadores que permitieron el análisis crítico de la realidad y la selección de los contenidos y conocimientos a trabajar en cada curso.

Se convirtió el Instituto progresivamente, de un lugar centrado en normas y reglamentos, a un lugar para convivir y relacionarse con los demás, al asumir con empatía la interrelación y la complejidad de las relaciones humanas como aspecto central del proceso educativo. Esta convivencia dio paso a la autorización en comisiones que aseguraba el protagonismo y la participación en la toma de decisiones de todo aquello que les afectara a los estudiantes. La educación se centró en la vida, en el buen vivir y, por lo tanto, en el proceso de aprender se incorporó el proceso vital en función de promover y defender la vida.

El lenguaje total nos llevó al rediseño del proceso educativo, de todo lo que sucedía en el aula y fuera de ella. Aquí la cultura cobró toda la fuerza que merecía y entró por puerta delantera (acostumbrada a no estar o a entrar por la puerta trasera). El uso de los idiomas mayas y el estudio y la vivencia de la cosmovisión Maya fueron centrales en la propuesta y se abordaron desde procesos descolonizadores de las mentes, los corazones y las acciones. Nos dijimos que si en la escuela fue donde se perdió la cultura, es en ella donde debe recuperarse.

El rediseño implicó también el cambio de contenidos y metodologías para asegurar el aprendizaje significativo que permite las emociones, que son clave fundamental para el logro de los aprendizajes. Lo fundamental aquí fue desarrollar lo que llamamos nuestra gran estrategia pedagógica: pasar de una educación basada en la enseñanza, a una que prioriza el aprendizaje mediante vivencias, experiencias centradas en la vida, para gozarla y disfrutarla. Nos dimos a la tarea de crear los espacios y el clima adecuados para el aprendizaje, lo cual implica la libertad, la creatividad y el respeto a los procesos del aprendiente, de forma tal, que éste pueda vivirlos con gozo en la convivencia.

A partir de los cambios realizados se sintió la necesidad de que los estudiantes se comprometieran con el proceso de liberación de la sociedad guatemalteca, especialmente de sus comunidades indígenas. Se profundizó en la práctica de la educación liberadora y en la educación del sentido crítico. Sabíamos que deberían formarse como líderes comunitarios. Se sintieron llamados a ser fundamentales en sus comunidades indígenas para buscar caminos que les permitieran superar la marginación y la pobreza.

Esto último nos llevó al planteamiento de la educación socialmente productiva. Sabiendo que un maestro rural impulsa procesos organizativos y de desarrollo en su comunidad, comprendimos que los estudiantes no debían desprenderse de su

tradición del trabajo y que debían aprender oficios en unidades productivas como huerta agrícola, carpintería, herrería, sastrería, panadería, tecnología apropiada, telares indígenas, avicultura, ganadería lechería, porcicultura que les permitieran conocimientos que podrían ayudar a sus comunidades.

Progresivamente se llegó a experimentar con la educación alterna. En muchos momentos se notaba la preponderancia de lo educativo sobre lo productivo y lo organizativo, por lo que se diseñó e implementó una estrategia de educación alterna: estudiar una semana y trabajar la otra, buscando el máximo de organización y una articulación más natural. Se descubrió que en la medida en que la gente producía y se organizaba, en esa medida se estaba educando.

La educación alterna ayudó a integrar un sólo proceso educativo y a romper la verticalidad que quedaba del proceso educativo puesto que los profesores se fueron a trabajar al campo y a las unidades productivas junto con los estudiantes. Esto último permitió, además, una relación más cercana entre ambos. A esto se añadieron cursos educativos desde la práctica real, como Contabilidad, Estadística e Investigación.

La articulación efectiva de todo el proceso y de los ejes intelectual, organizativo y productivo no es fácil porque lo intelectual como tal nos aprisiona y nos convierte en intelectualistas; lo organizativo trae dificultades nuevas, propias de la autogestión y del liderazgo comunitario; lo productivo plantea desafíos no tan propios de lo "escolar".

Durante años se experimentaron diferentes formas articuladoras y descubrimos que esta articulación se logró finalmente en la persona del egresado cuando fue a trabajar a su comunidad y llevó dentro de sí una síntesis de maestro comprometido y de técnico de desarrollo comunitario que promueve la organización.

La experiencia del Instituto Indígena Santiago ha sido reconocida nacional e internacionalmente y sus resultados están a la vista especialmente en el trabajo comprometido de sus egresados en sus comunidades y en espacios de decisión a nivel nacional como Ministerios de Educación, Cultura, Agricultura y Medio Ambiente.

Instituto Maya Guillermo Woods

Con la experiencia del Instituto Indígena Santiago, años después iniciamos este Instituto -en 1995- en la región del Ixcán, municipio afectado enormemente por el conflicto armado interno que vivió el país y en el que una considerable cantidad de habitantes de esa región tuvo que salir a refugiarse en México. El Instituto tomó el nombre de un sacerdote asesinado por el Ejército durante el conflicto armado.

Con la firma de la Paz en 1996 se produce el retorno de esta población desarraigada y lo primero que hicieron fue organizar su educación. Fuimos escogidos por las comunidades para apoyarles en este esfuerzo de reconstrucción del tejido social y su reinserción especialmente en el ámbito educativo.

Los retornados encontraron en su país mucha pobreza, casi ningún servicio básico, ninguna atención por parte del Estado y decidieron continuar con la educación crítica, liberadora y transformadora, que habían vivenciado durante el refugio.

Al Instituto llegaron estudiantes de varias comunidades del Ixcán e hicieron régimen de internado por la distancia entre las mismas. Desde el inicio se optó por la educación comunitaria lo que implicó partir de las necesidades de la propia comunidad para buscar alternativas de soluciones a las problemáticas de la comunidad. Esta educación aseguró que el contexto comunitario se convirtiera en un espacio privilegiado de aprendizaje. La comunidad entró en la escuela y la escuela se proyectó

a la comunidad. Pronto las y los estudiantes se convirtieron en agentes de cambio en sus comunidades, siendo muchachos y muchachas todavía.

Para asegurar esto optamos por la educación alterna y la educación socialmente productiva: en régimen de internado el estudiantado pasaba 10 días en el Instituto y el resto del mes en sus comunidades.

La alternancia posibilitó a las y los estudiantes participar en el proceso educativo sin abandonar sus actividades productivas, de las cuales depende en buena medida su sobrevivencia familiar y el desarrollo de su comunidad. Esto les permitió mantener el vínculo con su realidad, tomando elementos de ésta para analizarlos y, al mismo tiempo, aplicando sus aprendizajes en las actividades personales, familiares y comunitarias

En los momentos presenciales se propuso un nuevo paradigma educativo basado en la realidad y en la cultura Maya. La temática cultural fue un eje transversal en los contenidos de cada curso y en las prácticas del Instituto donde se promovió el uso del calendario Maya, los valores de la cosmovisión Maya y sus prácticas culturales. También se fomentó el estudio crítico y descolonizado de la historia y la recuperación de la memoria histórica para fortalecer su identidad, comprender su realidad y enfrentar su futuro reafirmando su identidad.

Las metodologías utilizadas en los momentos presenciales fueron experiencias de aprendizaje vivenciadas a través de los diferentes sentidos, ya que mientras más sentidos se involucren en el proceso, más vida hay, y esto posibilita que aquellas sean percibidas, gozosamente, pues citando a Maturana no hay aprendizaje si no hay emoción.

Dada la característica política de las comunidades y de acuerdo con los principios de la educación popular un objetivo clave fue la educación para la autogestión. Esto significó convertir

el proceso en una experiencia de auténtica democracia con la participación activa de toda la comunidad educativa en la conducción del proyecto. Se implementó una estructura verdaderamente democrática, en la que estudiantes, comunidad y educadores participaron realmente en la toma de decisiones. Los derechos y las responsabilidades fueron compartidos por toda la comunidad educativa.

Los estudiantes propusieron y eligieron a sus representantes para participar en la conducción y asumieron responsabilidades en el proceso educativo, asumiendo el poder real y la autoridad en los espacios de decisión. Este sistema autogestionario propició el análisis crítico y responsable de los actos y sus consecuencias, el debate de las ideas, la confrontación de las opiniones; el respeto al derecho de disentir, de libre expresión, de proponer, de ser diferente.

Además, educó en la práctica del manejo de conflictos, en la participación política responsable, en la organización y en el ejercicio pleno de la ciudadanía. Los conflictos y problemas fueron aprovechados como verdaderas experiencias de aprendizaje, en las que se puso de manifiesto su capacidad de aprender de la propia vida.

En los momentos a distancia en sus comunidades, cuando no estaban en el Instituto, se promovió la educación socialmente productiva. La situación económica de las comunidades de Ixcán, nos exigió ofrecerles posibilidades concretas para impulsar procesos productivos -ecológicamente sustentables- especialmente agropecuarios, encaminados al mejoramiento de las condiciones de vida y al desarrollo sostenible y desde el uso de tecnologías apropiadas. Y que asumieran los procesos productivos en su integralidad, desde la planificación, tomando en cuenta factibilidad, condiciones, costos; pasando por toda la producción, hasta llegar al consumo, y/o conservación, transformación y comercialización. La idea era que las y los es-

tudiantes egresaran como técnicos de desarrollo comunitario para la gestión comunitaria de proyectos productivos.

También en esta etapa a distancia se fomentó la investigación y el trabajo con guías educativas -módulos- para interactuar con los demás miembros comunitarios y dar continuidad al proceso de aprendizaje. La educación a distancia interactiva se realizó desde el autoaprendizaje y el interaprendizaje.

El autoaprendizaje se realizó a través de la investigación propuesta en los módulos que promovían la interacción del estudiantado con su entorno familiar y comunitario. Este autoaprendizaje se realizó en tres etapas: la apropiación crítica del texto, o sea, el estudio crítico de los temas tratados en el módulo; la relación texto-contexto, que lo llevó a la investigación y contraste de los temas con su realidad; y, finalmente, la aplicabilidad, que consiste en la producción de conocimientos y experiencias para la transformación de su realidad.

El interaprendizaje se promovió mediante comunidades de aprendizaje en las que los y las estudiantes se reunían en sus comunidades para compartir, dialogar y aprender de la experiencia de cada quien a través del intercambio de problemas, progresos y descubrimientos. El interaprendizaje desembocó en la producción grupal, tanto de nuevos conocimientos y prácticas, como de acciones conjuntas.

Ambos procesos se materializaron en la producción de lo que llamamos "el texto paralelo". Este fue la prueba fehaciente del aprendizaje de cada educando como resultado de sus actividades, investigaciones y ejercicios. En él recoge su propia experiencia, expresa sus opiniones y formula sus propuestas. La producción del texto paralelo se entendió como un espacio para la construcción de conocimientos, que les permitió expresarse, reelaborar la información, experimentar y aplicar. Construir el propio texto le facilitó a cada participante visuali-

zar su proceso de aprendizaje, apropiarse de él y darle sentido. Este “historial de aprendizaje”, fue elaborado con flexibilidad y creatividad, tanto en cuanto a su contenido como a su forma; usando distintas técnicas (dibujos, recortes, poesías, canciones, esquemas, cartas, informes, etc.), cuidando la coherencia y la ejercitación de las habilidades planteadas en las sugerencias del módulo. Este texto paralelo era parte de evaluación al estudiante; permitió dar seguimiento a cada persona sabiendo que una medición única no es válida en la evaluación y que se trata de respetar y acompañar el proceso -y el ritmo- de cada uno de los aprendientes.

Los educadores, además de mediar pedagógicamente en las semanas presenciales en el Instituto, participaron con los y las jóvenes en las comunidades, animando, apoyando y orientando las experiencias de aprendizaje. Esto les permitió acompañarlos y empaparse de la problemática de las comunidades, adaptando permanentemente todo el proceso educativo a la cambiante realidad.

La validez de la modalidad alterna dependió de la relación que se logró establecer entre la realidad de las comunidades y el proceso educativo.

Optamos por el módulo como estructura curricular, en vez de las materias o asignaturas. Los módulos se centraron en un problema o tema comunitario generador, a partir del cual se desarrollaron los objetivos, contenidos y actividades de las diferentes áreas de aprendizaje. Fue fundamental que estos problemas o temas generadores, tuvieran un alto grado de significación para los y las estudiantes y sus comunidades, que estuvieran relacionados con su vida cotidiana, con su cultura, sus intereses y aspiraciones. Además, buscamos que fueran útiles para los y las jóvenes y su entorno. La estructura modular centrada en problemas generadores, no descartó ni descalificó los procesos, objetivos y contenidos de aprendizaje de las

diferentes áreas o asignaturas, sino que los organizó de una manera distinta, en una estructura diferente. Ya no de manera aislada -por materias-, sino integrada, alrededor de un tema o problema comunitario.

Fue muy interesante comprobar que cuando los primeros egresados del Instituto Maya Guillermo Woods ingresaron en otros centros educativos para continuar su proceso formativo, se convirtieron en líderes tanto en lo escolar como en lo extraescolar. Muchos profesores tradicionales habían vaticinado que no serían capaces de hacerlo dado que solo tenían 10 días de clases presenciales. La investigación promovió el aprendizaje autónomo y la emoción hizo lo demás.

Unas palabras finales...

En ambas experiencias nunca se dejó de experimentar y de aprender, lo que ha permitido acumular la información y la experiencia necesarias para implementar procesos educativos alternativos y coherentes con las necesidades de Guatemala.

Estamos convencidos de que la validez de estos procesos educativos está en relación directa con la posibilidad de modificar, en profundidad la situación existente con la esperanza de una Guatemala más justa y democrática.

10. Enunciados decisivos en torno a la gestión de la mediación pedagógica

- Necesidad de plantear en la teoría y la práctica de la mediación pedagógica el juego necesario, precioso, de las palabras y los hechos.
- El hacer como condición fundamental de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.
- Hacer concretado en las relaciones de comunicación entre quienes conviven en el espacio de un proyecto pedagógico.
- Asistimos en no pocos casos a un deterioro de la capacidad de expresión de las y los docentes, ya sea de manera oral o escrita.
- Mal puede promover y acompañar aprendizajes quien de alguna manera anda chocándose con el lenguaje a la hora de educar.
- Gestión del discurso entonces, gestión de la propia palabra oral y escrita.
- Una mediación pedagógica es en esencia una práctica o no es nada.
- ¿Cómo me he construido y cómo continúo construyéndome para gestionar, gestar mi tarea de por vida de promover y acompañar aprendizajes?
- El trabajo para la apropiación de las posibilidades del lenguaje para asumir la responsabilidad por la gestión del discurso pedagógico no termina nunca.
- Hablamos de una práctica constante de la comunicación como eje de toda gestión pedagógica.
- La gestión de la escucha entendida en el amplio y precioso sentido de la capacidad de relación con los contextos y los seres que los pueblan.
- El primer texto de un ser humano es su contexto.

- La responsabilidad individual por la gestión a la hora de promover y acompañar aprendizajes.
- La mediación pedagógica no es tarea de navegantes solitarios y mucho menos en estos tiempos en que arrecian marejadas incansables de complejidad y de incertidumbre.
- La teoría y la práctica de la mediación pedagógica no tienen héroes intelectuales aparecidos para salvar la educación o para reformarla con una nueva corriente fundacional.
- En el camino de gestación, gestión y continuidad de un proyecto de mediación pedagógica hay siempre una institución que abre alternativas para su desarrollo.
- La mediación pedagógica requiere una intensa y constante laboriosidad tanto de quienes enseñan como de quienes forman parte de un entorno virtual de aprendizaje en calidad de aprendices.
- La mediación pedagógica se construye siempre desde un ejercicio de responsabilidad.
- La responsabilidad por la mediación institucional, por los equipos a cargo de una carrera, representa el ámbito fundamental para impulsar ideales de mediación pedagógica.
- La mediación pedagógica se sostiene en un ejercicio de voluntad que implica una constante actitud de autoexigencia.
- La mediación pedagógica se juega en una disciplina cotidiana.
- No hay nada cerrado en esta manera de gestionar la educación, vivimos un esfuerzo de construcción y de aprendizaje permanentes.
- La mediación pedagógica se alimenta de teorías, de metodologías, pero también de lo que significa acumular experiencias propias y ajenas.
- La mediación pedagógica o pasa por la prueba de la gestión o interviene en el día a día de la enseñanza y el aprendizaje o no es nada.
- La gestión de la mediación pedagógica se vive en proyectos sociales que siempre van a tener avances y retrocesos.

- En la mediación pedagógica no podemos dejar fuera un saber y una práctica de la claridad.
- El saber fundamental es: soy un educador, una educadora y estoy en el mundo para que los demás aprendan; para eso necesito ser un buen comunicador.
- Si estoy hablando de comunicación necesito saberes educativos, saberes institucionales, saberes personales, saberes contextuales y saberes sociales.

Cuarta parte:
La experiencia de la
Especialidad en Docencia
Universitaria



1. Condiciones de posibilidad de la mediación pedagógica

Al comienzo de la obra afirmamos: “este es un libro de pedagogía”. El trayecto que hemos sostenido en las tres primeras partes se deriva de esas palabras, nos hemos referido a conceptos y experiencias de mediación pedagógica en distintos contextos de la región. Pero lo hemos hecho con constantes referencias a nuestra Especialidad en Docencia Universitaria. Si este es un libro de pedagogía, la Especialidad es un posgrado en el cual se intentó, se intenta, hacer todo pedagógico.

Todo pedagógico incluye una palabra de cuatro letras: *todo*; y pareciera que detrás de ella no hay mayores complicaciones. Pero cuando se la intenta sostener a lo largo de un proyecto, es preciso mirar pedagógicamente a educadoras y educadores, diseño y contenido de los materiales, recursos tecnológicos, prácticas de aprendizaje, evaluación y, por supuesto, a la institución y al estudiante. Esa mirada corresponde al sistema en su totalidad, en sus líneas generales y, de manera especial, en sus detalles.

La primera versión de la Especialidad fue ofertada en el año 2000 y su relanzamiento virtual, en 2016. Este camino, como un todo pedagógico, ha permitido un logro importante en el contexto general de los estudios de posgrado no solo del Ecuador, sino también de otros países de la región. Las cinco promociones que cursaron en modalidad virtual, tuvieron una tasa de egreso del 100%, resultado que no podría explicarse sin la forma de apoyar la promoción y el aprendizaje de las y los estudiantes a partir de propuestas teóricas y prácticas de mediación pedagógica.

2. Mediación pedagógica a escala institucional

El documento del proyecto de creación de la Especialidad en Docencia Universitaria de la Universidad del Azuay (2016) señala:

La preocupación de la Universidad del Azuay por ofrecer a sus alumnos una enseñanza más acorde con las necesidades y demandas actuales, tiene ya varios años, consideramos que es prueba de ello el sistema de evaluación docente en el que somos pioneros. Este sistema se lleva a cabo desde comienzos de la década de 1990. Sus resultados han alertado sobre problemas como la no pertinencia de conocimientos impartidos, la carencia de métodos actualizados, la necesidad de adoptar modos diversos de enseñanza y de aprendizaje que superen el viejo y casi exclusivo recurso de la clase magistral, la necesidad de introducir formas más adecuadas de evaluación de alumnos que enfrenten los problemas de evaluar tan solo la memoria y los resultados y que no dejen de lado la deserción masiva de alumnos. No consideramos esta última de ninguna manera sinónimo de exigencia, sino que tenemos la seguridad de que corresponde, en bastantes más casos de los que se podría creer, simplemente a deficiencias del sistema de enseñanza.

A partir de estos resultados y el compromiso de la institución con el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria; se diseñó, con la participación de expertos nacionales e internacionales, la propuesta de un programa de posgrado basado en la mediación pedagógica. La Especialidad en Docencia Universitaria fue ofertada a los docentes de las universidades de todo el país, con una alta tasa de egreso y los mejores comentarios de sus egresados sobre la propuesta

de promover y acompañar el aprendizaje, lo que ha permitido que se realicen cinco cohortes.

Tales palabras significan asumir una política universitaria, en el sentido de lo que hace bien a determinada polis, a determinada casa de estudios. Las políticas no se quedan en cuestiones teóricas, sino que significan tomas de decisión, legitimación de determinadas maneras de organizar los estudios, recursos, seguimiento..., entre otras maneras de gestionar, en nuestro caso, la mediación pedagógica. Podemos decirlo así: las posibilidades de concreción de un proyecto de mediación pedagógica se proponen, en primer lugar, a partir de una gestión sostenida por la política de determinada institución universitaria. Esto ha ocurrido, y sigue ocurriendo, con la Especialidad en Docencia Universitaria, en el marco pedagógico de la Universidad del Azuay.

Con un apoyo institucional de ese tipo es posible planificar y poner en marcha una iniciativa de educación orientada a superar formas tradicionales de educación. Una base fundamental es la planificación del posgrado. Veamos lo que se pone en juego en esta última.

a) La estructura curricular: La Especialidad no está organizada en cursos, sino en dos módulos: "La enseñanza en la universidad" y "El aprendizaje en la universidad". Dividida así la Especialidad, de forma innovadora, los estudios en dos módulos se puede trabajar desde una unidad epistemológica y pedagógica que permite el encuentro interdisciplinar de las y los participantes a partir de sus respectivas formaciones.

b) El posgrado se desarrolla en modalidad virtual: Los estudiantes, quince días antes del inicio del posgrado, reciben vía correo electrónico institucional la clave de acceso al aula virtual, en la que están los módulos de interaprendizaje, los recursos necesarios para su aprendizaje y las prácticas que deben realizar. Cada uno de los módulos está estructurado en unidades didácticas que contienen: la ubicación temática, el desarrollo de contenidos, propuestas metodológicas, la

guía de estudio con sus referencias bibliográficas y las prácticas de aprendizaje. Las referencias bibliográficas se encuentran disponibles en el aula virtual y los estudiantes pueden consultar tanto la bibliografía general de la especialidad como la específica de cada módulo. Adicionalmente y de manera hipertextual, están las direcciones web de artículos, textos, documentos y videos que sirven para complementar el estudio y desarrollar las prácticas de aprendizaje.

Dicho entorno representa también un recurso pedagógico de suma importancia. La Universidad cuenta con servicios válidos para atender a todo su alumnado, apoyar a sus profesores y sostener los aspectos administrativos. En nuestro posgrado contamos con una especialista que colabora en el esfuerzo pedagógico que hacemos a lo largo de su desarrollo, con el objetivo de transparentar las comunicaciones y crear lazos en todas direcciones para promover y acompañar aprendizajes.

c) Los materiales de apoyo: Cada módulo se sostiene en un texto base que desarrolla los temas previstos en el programa a partir de una escritura mediada pedagógicamente. Texto científico, sin duda, pero con fuerte impronta pedagógica caracterizada por el diálogo con las y los estudiantes. Tal escrito es acompañado por materiales complementarios, siempre a partir de un criterio fundamental: lo que se pide como esfuerzo de lectura y reflexión corresponde a los tiempos de aprendizaje posible durante un módulo. El posgrado no exige más de lo que hace falta para completar lo esperado de saberes y prácticas en cada uno de los dos grandes pasos en que se divide el programa. Exigencia, sin duda, pero no requerimientos que terminan por orillar un intelectualismo que termina por no aportar a lo que se busca aprender.

d) Prácticas de aprendizaje: Situamos nuestros estudios en el territorio del hacer, lo cual significa ir más allá de la labor con textos y más bien pasar a relaciones interpersonales y contextuales. Cada módulo tiene un conjunto de prácticas que debe ser resuelto para construir un texto paralelo, producto de un esfuerzo de estudio, de interac-

ciones y de escritura. Prácticas que se organizan como soportes del proceso para buscar la elaboración por parte de cada participante de una obra pedagógica.

e) Gestión pedagógica del texto paralelo: Esta tarea constituye el eje central de desarrollo del posgrado. El participante elabora un escrito como producto de lo trabajado en cada uno de los módulos, algo fundamental para cumplir con los requisitos de una Especialidad. Tal experiencia fue iniciada por Francisco Gutiérrez y Prieto Castillo en el momento fundacional de la mediación pedagógica en su versión latinoamericana, en proyectos educativos cumplidos en dos universidades guatemaltecas. Se sentaron en ella los fundamentos de lo que luego se denominó "obra pedagógica".

f) Gestión pedagógica de la tutoría: Todo lo indicado hasta acá entra en lo que planteamos como promoción y acompañamiento del aprendizaje, pero la clave fundamental de esto último se encuentra en la acción de la tutoría. La Especialidad funciona con una cifra 50 a 60 participantes, divididos en grupos 7 u 8 personas a cargo de una tutora o un tutor, rol esencial para el seguimiento personalizado a través de recursos de un entorno virtual de aprendizaje.

g) Gestión pedagógica de la evaluación, capítulo también fundamental: Lo hemos expresado en un libro al cual aludimos en esta obra: *Más allá de la defensa y el ataque*. La mediación pedagógica nació como alternativa a formas punitivas de pretender forzar aprendizajes.

h) Método de la mediación pedagógica: En el espacio educativo de la Especialidad damos continuidad a un método de mediación caracterizado por las siguientes notas: producción intelectual basada en el estudio de teorías y prácticas y en la experiencia personal de cada participante en el campo de la docencia; escritura en clave comunicacional; juego constante de teoría-práctica-teoría-práctica a lo largo del cursado; riguroso cumplimiento de los requisitos del posgrado, sostenido en el apoyo tutorial que busca asegurar la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

i) La técnica del glosario: Hemos retomado este recurso que suele utilizarse en distintos materiales para caracterizar conceptos que requieren aclaración. En nuestro caso, el término se orienta en dirección a una relación de cada participante con los textos de estudio. En la práctica, se sugiere la selección de determinadas palabras o expresiones más amplias que cada quien considera valiosas para su formación. Ellas son organizadas dentro del texto paralelo con la novedad siguiente: el autor añade su experiencia para una mejor comprensión o su reflexión en torno al alcance de las mismas para su práctica docente.

Pasemos ahora a acercar la lente al modo en que todos quienes participamos en el posgrado nos embarcamos día a día en la maravillosa tarea de promover y acompañar aprendizajes.

3. Estructura curricular

La estructura curricular de la Especialidad responde al modelo de una secuencia compleja con recuperación y resignificación de elementos puestos en juego, es decir, si bien cada paso general tiene una secuencia propia, durante el desarrollo del segundo se recuperan y resignifican contenidos fundamentales del primero, sostenidos en la mediación pedagógica y la comunicabilidad, lo que significa un avance en complejidad con la apertura de nuevas líneas y recuperación de lo anterior. Se trata de un proceso que busca superar la linealidad para avanzar de manera espiralada.

Tal desarrollo pedagógico es posible si se adopta un sistema modular que constituye una estructura dirigida a impulsar el trabajo interdisciplinario; cada uno de los módulos reúne unidades curriculares de conocimientos complejas y multidimensionales, proporciona un marco integral, facilita el trabajo desde concepciones constructivistas y permite la utilización de estrategias didácticas a partir de la práctica docente resignificada desde la teoría para volver a pensar la práctica con nuevos significados y propuestas superadoras.

Los contenidos de cada módulo se seleccionan teniendo en cuenta criterios dirigidos a asegurar la significatividad epistemológica, psicológica y didáctica como medio para construir conocimiento orientado al logro del perfil profesional que se pretende en el diseño curricular.

La elección del sistema modular se fundamenta también en una propuesta pedagógica relacionada con los requerimientos de los estudios a distancia. El ideal de la educación a distancia es trabajar sobre totalidades, sobre conocimientos y prácticas que confluyen en un espacio en el cual se complementan con sentido.

Un sistema que denominamos “espiralado” permite avanzar mediante la recuperación de los conocimientos anteriores para relacionarlos con los nuevos, a lo que se añade la información y la cultura docente de cada una y cada uno de los participantes en el posgrado. El módulo representa una totalidad de sentido, donde tienen importancia conceptos y presentaciones de prácticas pedagógicas abiertas a lo que pueden aportar las y los estudiantes desde sus experiencias. Relación teoría, práctica y teoría enriquecida por esta última, en la que se proponen no solo conceptos pedagógicos ofrecidos en cada módulo, sino también lo que traen personas de distintas disciplinas.

Esta estructura permite ordenar los estudios a partir de dos totalidades: la enseñanza en la universidad y el aprendizaje en la universidad, en las cuales temas y forma discursivas de presentarlos se enmarcan en lo que hemos denominado “todo pedagógico”. Al no haber cursos, a menudo numerosos en exceso, es posible organizar el seguimiento personalizado de cada participante, a cargo de una tutoría con alta dedicación a la tarea. Esto no resulta posible cuando la carga de materias significa la entrada y salida de especialistas para desarrollar una temática. La estrategia modular lleva a la creación de comunidades intelectuales integradas por tutores y estudiantes que se mantienen a lo largo de todo el posgrado.

4. Modalidad virtual

El enfoque de educación a distancia de la Carrera se fundamenta en una tradición latinoamericana de más de 50 años. Desde el inicio en 2016, hasta el presente, el Posgrado se ha sostenido en una plataforma virtual que permite comunicar los materiales mediados para lograr una interlocución con los participantes, sostener una evaluación de proceso, seguimiento de la producción intelectual que se concreta en los textos paralelos, un itinerario de prácticas de aprendizaje que apoyan el trabajo individual con inclusión de tareas grupales.

La educación a distancia no es ámbito de navegantes solitarios, representa una modalidad que requiere trabajo en equipo en clave comunicacional; dicha modalidad cobró una dimensión inmensa con el advenimiento de las tecnologías digitales. La Carrera impulsa una pedagogía basada en la comunicabilidad; una administración que habla con la gente, que la individualiza, que la toma en consideración; una elaboración de materiales dirigidos explícitamente a los colegas estudiantes; una labor tutorial fundada en el diálogo y la interacción; recursos tecnológicos hechos para comunicar y para aprender mejor.

5. Materiales de apoyo

Una tradición todavía muy presente en nuestras instituciones adjudica cierta seriedad a los discursos despersonalizados, como si alguien al relacionarse con las y los estudiantes debiera hablar desde la estructura de un libro científico. Todo nuestro posgrado está organizado en clave comunicacional. Desde los dos textos bases, en los cuales aplicamos recursos de mediación pedagógica de contenidos, hasta los pedidos de prácticas de aprendizaje, pasando por las interacciones en la tutoría y con otros compañeros de cursado.

El eje de la comunicabilidad es para nosotros la dialogicidad. Estilo dialógico desde la escritura en los textos base, en las interacciones con las y los tutores y con otros colegas, en las prácticas que piden trabajos con las y los estudiantes, en el texto paralelo, en las salidas al contexto. Una estructura conversacional, en el sentido de Humberto Maturana, un ejercicio constante de la palabra dirigida al otro y a uno mismo.

Cada uno de los módulos está organizado a partir del texto base que representa una característica fundamental: se lo ha escrito para la Especialidad. Esto representa una innovación en el campo de los estudios de posgrado, en general organizados a partir de una suma de escritos provenientes de distintos autores, cuyo valor no discutimos. Cuando se propone un punto de partida como el que aplicamos, es posible lograr una totalidad pedagógica expresada en la integración de saberes para impulsar, en nuestro caso, la capacitación en la labor de la docencia.

Se trata de un texto elaborado en clave comunicacional, en diálogo con quienes lo trabajan, abierto a la mirada de las distintas disciplinas que confluyen en cada grupo a cargo de la formación de sus integrantes. Se apela en él a la interlocución, al relato de experiencias, a la personali-

zación tanto de lo que propone su autor como de la inclusión de otras voces dedicadas a ampliar los horizontes del quehacer pedagógico.

Hemos podido comprobar en las cinco promociones del posgrado lo que significa para las y los estudiantes recibir un documento estructurado de esa manera, no siempre se habla a alguien en un juego de conceptos, apelación a experiencias y diálogo impulsado desde la palabra escrita. En ese sentido el texto base comunica seguridad y orientación para el seguimiento y la comprensión de lo que se espera en la Especialidad.

Dicho material es acompañado por escritos complementarios. Si estamos hablando de corrientes pedagógicas, es necesario trabajar propuestas de quienes han abierto caminos a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI; esto no se discute, pero la innovación se juega también aquí, en las referencias y los puentes que se ofrecen desde el texto base a dichas producciones.

En fin, y de manera especial, el texto base está articulado con las prácticas de aprendizaje. A determinada altura del mismo y de los materiales complementarios, corresponden prácticas que van permitiendo la construcción del texto paralelo. Pasemos ahora a dialogar sobre estas últimas.

6. Las prácticas de aprendizaje

Se entiende por práctica de aprendizaje al proceso mediante el cual se integra: la parte conceptual adquirida por medio de las lecturas obligatorias y complementarias disponibles en el aula virtual y otras realizadas por los estudiantes. Cada una de ellas es analizada y discutida en las sesiones de tutoría y reuniones plenarias para recoger la experiencia de cada estudiante en los diferentes ámbitos del quehacer académico universitario. El posgrado, por su característica conceptual y metodológica, está sustentado en un fuerte componente mediacional, por tanto, los procesos de vinculación con los estudiantes y su contexto, son características sin las cuales no se podrían desarrollar las diferentes prácticas de aprendizaje. Todo este proceso está planificado, acompañado, tutorado y evaluado en el plan de prácticas de aprendizaje.

El desarrollo del posgrado se lleva adelante con el seguimiento personalizado por parte de un equipo de tutores, el entorno virtual de aprendizaje y el apoyo permanente de un equipo humano y tecnológico de la Universidad del Azuay.

Las prácticas que generan aprendizajes constituyen una de las mayores responsabilidades de una educación, de una institución y de un sistema educativo, dado que se sustentan en lo que se le hace hacer a los estudiantes para que aprendan.

En la mediación pedagógica hemos tomado distancia del concepto de consigna, utilizado en algunos países de la región. La consigna tiene un origen militar, está más cerca de la orden que del diálogo entre un educador y sus estudiantes. Ejemplos clásicos de consigna son: subraye, lea, seleccione, marque, analice.

Consideramos de suma importancia aclarar el alcance y el sentido de una práctica de aprendizaje, tanto por parte del educador como con lo que se espera del estudiante. Hemos hecho experiencias de este tipo: preguntar a un curso completo en la enseñanza media o en la universidad por sus prácticas de aprendizaje. Caracterizamos esto con la expresión mapa de prácticas: ¿Cuáles son los haceres previstos? ¿Cuáles se han concretado?

El eje de esta reflexión se sitúa en la posibilidad de un enorme despilfarro de energías y capacidades a lo largo de años de estudio. Hay haceres humillantes para la creatividad y la vitalidad de nuestros niños, niñas y adolescentes. En el posgrado hemos desarrollado, con mucho éxito, los siguientes tipos de prácticas de aprendizaje:

Prácticas de significación

Propósito de alentar un modo flexible de significar, una actitud activa ante los mensajes sociales, en el sentido de no caer en la aceptación de ellos sin más; una capacidad de relacionar textos y de trabajarlos críticamente.

Prácticas de prospección

Ejercicios de planificación educativa dirigidos a plantear escenarios de posible concreción en el espacio en que se desenvuelve cada participante en el posgrado. Pensar y ampliar futuros en tiempos de estrechamientos económicos y sociales.

Prácticas de observación

Búsquedas de superación de una relación espontánea con el contexto educativo y con las relaciones sociales en las cuales se está inserto. Investigación educativa necesaria para sustentar los esfuerzos de mediación pedagógica.

Prácticas de interacción

Impulso a la fundamental disposición a relacionarse y aprender de las y los demás. Entran en ellas, de manera especial, la cooperación para generar iniciativas, lo que implica dejar de lado lo que hemos denominado la soledad del educador.

Prácticas de reflexión sobre el contexto

Volcar la reflexión y la acción al contexto constituye un recurso precioso para el aprendizaje y sin duda, una obligación del educador y de cada institución. Hemos insistido en que el primer texto de un ser humano es su contexto.

Prácticas de aplicación

Nuestra insistencia en el hacer con los otros, con el discurso utilizado, con la realización de experiencias educativas ricas en resultados de aprendizaje.

Prácticas de inventiva

Desde las que abren caminos a la imaginación como recurso de aprendizaje, hasta las que se centran en prospecciones basadas en las posibilidades de innovación en determinado contexto educativo.

Prácticas para salir de la inhibición discursiva

Las prácticas de aprendizaje buscan que las y los participantes en la Especialidad construyan una obra pedagógica con la mayor libertad posible, que se sientan capaces de expresarse, de incluir hasta sus emociones mientras crecen como educadoras y educadores para promover y acompañar aprendizajes.

Destacamos el grado de complejidad de este paso. Se les pide a las y los colegas que diseñen las prácticas de todo su curso como las hemos venimos proponiendo en cada módulo. Les lleva tiempo hacer

esto, requieren mucho apoyo de la tutoría para comprender el alcance de lo que se les solicita para no caer en viejas maneras de formular una práctica. Esto último es fundamental, si se produce esa caída estaremos ante una suerte de pérdida del sentido de toda la propuesta pedagógica. Señalamos esto porque en no pocas oportunidades nos ha ocurrido algo semejante. A la hora del diseño de las prácticas, mediando pedagógicamente, se pone en juego todo lo desarrollado en el módulo, por eso hay que tener cuidado con lo que puede significar en cuanto a fragmentación y dispersión de esfuerzos. Insistimos en una cuestión fundamental: queremos ir más allá del llamado a actividades de aprendizaje. En nuestra experiencia hemos reformulado esas maneras de solicitar haceres a través de un concepto más amplio de prácticas de aprendizaje: rescatamos en ellas la unidad de sentido y la significatividad.

No proponemos actividades, sino unidades de sentido sobre las cuales hemos meditado mucho. Esto deben saberlo las y los estudiantes, se impone un esfuerzo de comunicación para lograr una comprensión de lo que se solicita como haceres, porque se trata del tiempo de vida de los demás. Para ello la personalización, las relaciones cercano-lejano, la contextualización, la historización y todo lo que podamos poner en juego para lograr el interés y la participación de las y los alumnos. La formulación de una práctica puede llevar incluso hasta más de dos páginas, se trata de argumentar, de dialogar, de ofrecer detalles para la comprensión; de ninguna manera proponer consignas a modo de órdenes.

7. Gestión del texto paralelo

Desde sus comienzos, una de las obsesiones de quienes impulsaron la mediación pedagógica fue lograr la expresión de docentes y estudiantes. El aprendizaje se completa cuando alguien es capaz de expresar lo aprendido. La expresión comprende todas las posibilidades de la palabra, de la corporalidad, de lo que ofrecen los diferentes medios de comunicación y las actuales tecnologías, con sus respectivos formatos, entre otras posibilidades.

En la mediación pedagógica damos una especial importancia a la expresión escrita como fundamento imprescindible de las demás formas de expresión. Construir un texto, organizarlo, dar un seguimiento a lo que se pretende decir, enfatizar, volver sobre un elemento anterior para ampliar su comprensión, constituye para nosotros un elemento valiosísimo de construcción de la capacidad de comunicarse y de construcción personal.

Reconocemos el valor de la palabra para:

- enseñar y aprender;
- crear la propia interioridad;
- acercar mundos;
- narrar;
- poetizar;
- imaginar;
- dialogar;
- escuchar;
- jugar en la fiesta del lenguaje;
- interactuar;

- asumir compromisos;
- atesorar la memoria;
- humanizar y humanizarse.

El sistema de la Especialidad está organizado a partir de la construcción por cada estudiante de un texto paralelo. Hemos aplicado ese valioso recurso pedagógico en todas las versiones del posgrado, basándonos en lo propuesto por Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto e identificándonos con Celestin Freinet y su propuesta del texto libre, además de Simón Rodríguez, quien hacia 1790, proponía en la Caracas de entonces que como escaseaban los maestros, los pocos que había debían escribir un libro sobre la base de sus experiencias cotidianas para apoyar a los nuevos educadores.

Caracterizamos en el posgrado ese recurso, según hemos venido explicando, como un seguimiento y registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz. Con los procedimientos pedagógicos que se generan en esas tareas buscamos superar un problema muy vigente: en general, los docentes universitarios no escriben con intención pedagógica. En todo caso lo hacen para elaborar informes científicos, monografías, tesis... Nadie discute la necesidad y el valor de esto, pero como educadoras y educadores nos toca también, de manera fundamental, producir escritos, documentos con valor pedagógico.

Como nuestro método está basado en la escritura, se producen crisis muy fuertes cuando comenzamos a avanzar con el mismo. Desbloquearse, desinhibirse (hablamos de desinhibición discursiva) representa un esfuerzo muy grande para personas que en muchos casos llevan diez o quince años enseñando, pero sin escribir en el sentido que indicamos.

Cuando un docente ha elaborado su primer texto paralelo, queda con muchos desafíos y temas pendientes, pero, en su segundo texto paralelo, logra una autoestima y una afirmación de su personalidad que terminan redundando en su capacidad de educar. Generar obra peda-

gógica es capital para cualquier educador y el texto paralelo constituye un camino válido.

Retomemos la caracterización: el texto paralelo consiste en seguimiento y registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz. El registro no se resuelve con una suma de respuestas a preguntas o a sugerencias de actividades. El término clave es texto, con lo que esto significa en relación con una obra, una estructura. Consideramos que un intelectual educador no se completa como tal si no ha producido obra pedagógica. Cuando esta se concreta, se construye mejor alguien para promover y acompañar aprendizajes.

Al producir el texto se adquiere la capacidad de dialogar con otros textos, se desarrolla una crónica del propio proceso, se atesora memoria personal y grupal, se elabora un documento para evaluar el propio aprendizaje, se profundiza en la capacidad creativa, crítica y autocrítica, se amplía la riqueza expresivo-comunicativa, se reflexiona sobre la propia experiencia, se logra un involucramiento personal expresado en la inclusión de lo percibido y vivido a lo largo del proceso de aprendizaje, se impulsa una práctica en clave comunicacional, se toma en cuenta al otro, a los demás.

El primer pedido que hacemos como coordinadores del proceso educativo de la Especialidad, es escribir pensando en un lector, prestar atención al discurso, a sus estructuras, a sus recursos de comunicación para lograr un proceso de autoafirmación de la propia expresión a través de la escritura y de otros recursos. Buscamos que cada quien se convierta en autor, con todo lo que significa este concepto; cuando se dialoga con otros textos, en realidad se lo hace de autor a autor; se adquiere la práctica de una visión en totalidad debido a que un texto constituye una estructura con sentido, no una suma de partes, se concluye con el registro de una construcción de aprendizajes. Un texto paralelo no se elabora en una semana, es el producto de un semestre o de un año de trabajo.

Damos suma importancia a las competencias comunicativas: la escritura, la interlocución, el diálogo, la comunicabilidad, la memoria, la

escucha, la interpretación la lectura. El texto se construye cuidadosamente, en lo posible día a día, semana a semana. Insistimos en que la clave de la escritura es la relectura.

En un curso hay tantos textos paralelos como autores, imposible una respuesta uniforme.

No comparamos textos, no ponemos en juego el recurso de la emulación. Sostenemos un seguimiento personalizado de cada participante. Queda fuera la evaluación punitiva, no hay un modelo que deberían imitar todos. La clave es la responsabilidad por el propio aprendizaje. La pregunta es así: ¿cuánto quieres aprender? En eso estriba tu responsabilidad.

Algunos acercamientos a lo que pretendemos sea un texto paralelo:

En primer lugar, lo fundamental de un texto paralelo: su carácter de obra pedagógica. En nuestras universidades se escribe mucho para resolver cuestiones burocráticas y para mostrar determinados progresos científicos, pero poco, muy poco, para promover y acompañar aprendizajes; cuando se procede a crear algo en esta última dirección estamos ante lo que denominamos *obra pedagógica*, un material elaborado para enseñar y aprender. El primer destinatario de esa producción es el propio autor, a medida que se construye el texto se aprende de una o de uno mismo, de otros textos, de la tutora o el tutor, de otras y otros colegas. Y a la vez se aprende a comunicar en todas direcciones, consigo misma, consigo mismo, con los demás...

En segundo lugar, destacamos los conceptos de obra y de texto. El resultado de cada módulo del posgrado no consiste en un conjunto de respuestas, tampoco en un informe con pretensión científica, menos aún en una memoria de lo solicitado en cada práctica. Las palabras "obra" y "texto" aluden a una totalidad de sentido, a lo que sentimos cuando nos toca leer un buen libro: el sentimiento de lo que ha significado una creación bien organizada, con una línea sostenida, con buena redacción, con claridad en la presentación de cada paso, con reflexiones, diálogos, búsquedas, hallazgos.

La palabra texto alude a textura, a algo muy trabajado para ofrecer una estructura, una totalidad de sentido. Se apunta a que cuando un colega estudiante de la Especialidad finalice cada módulo, tenga ante sí una obra mediante la cual aprendió y pueda seguir aprendiendo cuando realice sucesivas lecturas; una obra personal que a la vez dará cuenta de lo vivido en comunicación con sus tutores y los demás participantes, de lo trabajado en textos y contextos.

El texto paralelo es el resultado de un diálogo con una, con uno mismo, con quienes nos desempeñamos como tutoras y tutores, con las y los demás participantes en el Posgrado, con las y los estudiantes, con los textos y con los respectivos contextos, todo lo cual significa una constante práctica de comunicación. El punto de partida de este juego de relaciones es un estilo personalizado en permanente interlocución; un habla que exprese a quien la profiere y que se sostenga en un diálogo.

Texto rico en expresión, elaborado de manera distinta a lo que se acostumbra en los despersonalizados informes que solicita la academia. Todo lo que suceda a lo largo del desarrollo de cada módulo en esos horizontes de comunicación, puede formar parte de esa obra pedagógica. En la primera práctica solicitamos volver la mirada hacia la propia experiencia, es casi seguro que en cada respuesta asomarán recuerdos en primera persona. Una vez que recibimos el material proponemos comentarios desde la tutoría, la o el colega puede tomar algunas de nuestras palabras o alguna orientación para añadirla a su texto; lo mismo podrá ocurrir cuando hacemos entrevistas o cuando comentamos una lectura. El texto paralelo está abierto a toda la comunicación generada a lo largo de cada módulo.

El texto paralelo es una construcción individual basada en el seguimiento de un conjunto de prácticas de aprendizaje en diálogo con la tutoría, con las y los colegas participantes y en relación con textos y contextos. En todo caso, el texto paralelo se asemeja a su autora, a su autor, porque en el mismo se van volcando experiencias, memorias, miradas, en torno a lo que significa la práctica de la docencia universitaria. Hay tantos textos paralelos como maneras de ser y perfiles profesionales de sus autoras y autores. Encontramos propuestas ela-

boradas en tono más solemne, parco; otras basadas en una fuerte bibliografía que orienta la escritura; otras caracterizadas por una rápida entrada en comunicación; y otras al comienzo titubeantes, con dificultades para iniciar y sostener la marcha... Todas tienen valor y sentido; desde la tutoría se trabaja a partir de ellas, es decir, de modos de ser y de perfiles profesionales de sus autoras y autores.

Promover y acompañar aprendizajes no significa colocar reglas de juego rígidas para que las y los participantes en el acto educativo vayan en determinada dirección. Si algo no caracteriza a la mediación pedagógica es el afán de reglamentos, por demás presente en los últimos años en no pocas universidades.

La elaboración del texto paralelo significa, en nuestro trabajo de mediación pedagógica, una manera de humanizar las relaciones en el seno de la educación superior. Consideramos que en gran medida la inhibición discursiva, la dificultad para iniciar la construcción de una obra pedagógica proviene de la vieja concepción del discurso universitario. De este heredamos la división entre ciencias dignas y ciencias siervas, la fragmentación y el aislamiento expresados en la estructura de la cátedra tradicional. La cátedra, organizada en torno a un titular aferrado a una parcela de saber, es radicalmente opuesta a un ideal de comunicación. En muchos establecimientos, vivimos todavía una docencia a cargo de seres aislados, empecinados en mirar el mundo desde un punto de vista fijo. Heredamos planes de itinerarios curriculares rígidos, sin opciones para aventurarse en otras líneas del saber, precisamente porque tales estructuras rígidas tienen pánico de la preciosa aventura del conocimiento y de la expresión. Heredamos el sistema expositivo de transferencia de conocimientos, es decir, el esquema tan vigente hoy de la clase tradicional.

Revisemos ese concepto y esa práctica:

El origen de la palabra clase, nos remite al latín *classis*, derivado del verbo *calare*, en el sentido de "llamar" o "convocar", siendo frecuente en la antigua Roma que se convocara a las personas para el ejército de

acuerdo a ciertas categorías que integraban, que conformaban, cada una, una *classis*.

Como significado proveniente de clasificación, o sea, de los distintos rubros que integran individuos unidos por igual criterio identificatorio, o de los miembros de una especie. Por ejemplo, dentro de la clasificación de los seres vivos, hallamos la clase de las plantas y la clase de los animales; o entre las clases de objetos, hablamos de aquellos materiales o inmateriales, en el comercio o fuera de él, muebles o inmuebles, etcétera.

Como consecuencia de esto, podemos afirmar que se da clase a los clasificados. Y además se añade muy a menudo a ese término otro que también merece un análisis: "dictar". El término viene del latín *dictāre* forma verbal de *dictus*, dicho. Estamos ante algo dicho para que los demás tomen notas.

Nada más lejos de la clase tradicional que el sentido de aventura y de aventurarse en la comunicación con una, con uno mismo, con la tutoría, con los demás participantes, con textos contextos.

La columna vertebral del texto paralelo son las producciones que los colegas estudiantes van generando a medida que cumplen con lo solicitado en cada una de las prácticas de aprendizaje; ellas constituyen la estructura misma, los elementos mínimos de esa creación. Si repasamos tales pasos encontraremos un itinerario de resolución de desafíos que están llamados a constituir para las y los colegas alternativas de aprendizaje, desde un comienzo cuando les pedimos que recurran a su memoria para reflexionar sobre lo que vivieron, o no, con respecto a las oportunidades de mediación pedagógica; cuando los instamos a que intenten mediar con toda la cultura; cuando les solicitamos que vuelvan la mirada hacia el territorio del currículum; cuando proponemos reflexionar y buscar información sobre el espacio universitario en el cual se mueven y así sucesivamente.

Todo esto constituye los parámetros que definen el tema central del texto paralelo.

Cuando se cumple con las prácticas damos un tiempo para pulir, redondear, el texto paralelo. Habrá quienes ya vienen avanzando en esa tarea con un planteamiento de la estructura, en tanto que otros irán resolviendo lo esperado en cada práctica. En todos los casos, lo que corresponde es finalizar con un texto.

Texto, en el espacio universitario, es texto. Requerimos ese rigor, siempre que no resulte paralizante. Nuestra propuesta se centra en la desinhibición discursiva, buscamos que las y los colegas construyan obra pedagógica con la mayor libertad posible, que se sientan capaces de expresarse, de incluir hasta sus emociones en lo que producen. Ello no los exime de lo que significa citar de manera adecuada, de dar cuenta de las fuentes cuando se incluyen palabras que no son propias.

8. Gestión pedagógica de la tutoría

Tutoras y tutores, acompañamos en la Especialidad a las y los colegas estudiantes a lo largo de todo el proceso, se trata de la preciosa y delicada tarea de interlocución (*interlocutio*, voces que se intercambian). Buscamos generar de entrada una relación de seguridad, confianza y respeto mutuo. Precisamos esto a través de dos palabras: buen trato. En muchos espacios universitarios se viven situaciones de maltrato. Algunos ejemplos: en educación a distancia se maltrata por ausencia (los casos en que no se logra respuesta de parte de la o el tutor), por pretendido rigor (una descalificación de los primeros ensayos de escritura que se reciben), por poses científicas, entre otras posibilidades.

La co-responsabilidad por el proceso educativo. Nuestra propuesta no supone hacerle la vida fácil a nadie, nos movemos en un nivel de estudios de posgrado y ello requiere seriedad, esfuerzos y trabajo cotidiano. La queja ante los modelos autoritarios basados en la evaluación punitiva y en la mera transmisión de información tiene mucho sentido, siempre que no nos lleve al extremo contrario de la pérdida de toda autoridad por parte de la o el docente. Y la o el docente en este posgrado son quienes integramos el equipo de tutoría.

Desde la tutoría asumimos la responsabilidad de acompañar a las y los colegas docentes leyendo cada trabajo, respondiendo, orientando, comentando, reflexionando con cada una y cada uno de ellos. La mayor responsabilidad consiste en una presencia y una comunicación constantes. Se requiere el trabajo sobre el texto base, sobre los apoyos bibliográficos, de resolución de las prácticas y, sobre todo, de escritura. Para ello hay tiempos, pero todo tiene un límite. Estamos para acompañar, para apoyar, dentro de las reglas de juego del sistema como totalidad.

Hacemos todo lo posible para que las y los colegas sigan adelante, logren completar cada módulo, pero esperamos de parte de ellas y ellos también todo lo posible.

Retomemos palabras de nuestro libro *Elogio de la tutoría. Una experiencia de promoción y acompañamiento del aprendizaje en el posgrado* (2022):

Desde la dirección de la Especialidad se expresa lo siguiente a cada responsable de la tutoría: “le hacemos cargo de siete docentes para que los acompañe durante los estudios, al finalizar le corresponde entregarnos siete especialistas”. ¿Compromiso técnico-administrativo para sostener la carrera? No. Se trata de un compromiso pedagógico. Uno de los problemas más difundidos en nuestros países en los posgrados es el abandono por los estudiantes. Se argumenta, muy a menudo, que los adultos se retiran por problemas económicos, de falta de tiempo debido al trabajo, a la familia... En nuestra experiencia hemos demostrado que el seguimiento pedagógico resuelve esa difundida problemática, que, si alguien se siente reconocido, comprendido, acompañado en el día a día de las obligaciones académicas, saca fuerzas y dedicación para seguir adelante. (p. 13)

Con ellas ilustramos el día a día de la comunicación y de la mediación pedagógica en el desarrollo de la Especialidad, creación de comunidad y aprendizaje expresado en interaprendizaje.

La clave de la mediación pedagógica de la tutoría es que “no solo que el tutor acompañe permanentemente al estudiante, lo fundamental es que el estudiante se sienta permanentemente acompañado” (Prieto-Castillo et al., 2022, p. 83).

Siendo el objetivo de la mediación pedagógica de la tutoría promover y acompañar el aprendizaje, queda claro que su práctica no es compatible con la improvisación; es parte del método pedagógico de la Especialidad, por ello las claves de este caminar son: el juego subjeti-

vo-objetivo, con equilibrio entre estos últimos y la construcción toda en clave comunicacional.

Las dimensiones pedagógicas de la tutoría, las explicamos en nuestro libro *Elogio a la tutoría* como: la aventura pedagógica, la creación de una rutina intelectual, el esfuerzo sostenido, la constante participación, el apoyo mutuo, la alta personalización, la construcción de memoria, la serenidad, el dialogo, práctica pedagógica entre personas adultas, el cuidado del lenguaje, la tutoría como auto transformación, la interdisciplina llevada a la práctica y la labor de equipo.

La gestión pedagógica de la tutoría no es solo de los estudiantes, se juega también el enriquecimiento de todos los seres humanos que intervienen en la tutoría. Aprendizaje sostenido en todas las dimensiones.

El tutor es el profesor que está promoviendo y acompañando, en todo momento, el aprendizaje del estudiante, para contribuir a la generación de nuevos conocimientos, pudiendo permanecer con él, siempre y cuando no atente a su individualidad ni al propio proceso del desarrollo cognoscitivo. La tutoría como acción operativa del tutor se maneja en términos de respeto absoluto al estudiante, no puede transgredirle, no puede -en términos de Daniel Prieto Castillo (1996)- superar el umbral pedagógico. Cada tutor acompaña como máximo a ocho estudiantes y para colaborar en esa tarea se ponen en juego las siguientes características:

En lo Organizativo:

- Capacitado para planificar estrategias participativas y de evaluación.
- Dinamizador de procesos.
- Ser un buen árbitro (establecer bien las reglas del juego).
- Puntual y respetuoso de los cronogramas establecidos.

En lo Social:

- Capacitado para propiciar ambientes potencializadores y agradables para el trabajo en grupo.
- Generador de diálogos virtuales de alta calidad humana y académica.
- Ser un profundo conocedor del grupo con el que trabaja.
- Permitir que aflore el lado humano tanto de los estudiantes como el suyo.

En lo Intelectual:

- Desarrollar los contenidos con suficiencia académica.
- Conocer y utilizar adecuadamente las tecnologías digitales.
- Integrar y conducir las intervenciones evitando protagonismo.
- Preguntar para generar interés y participación.
- Resumir y enviar a los estudiantes todo lo elaborado por ellos.
- Dominar las teorías del aprendizaje, la didáctica y la metodología.
- Investigador permanente.
- Dominar los procesos de enseñanza, para generar aprendizajes significativos, abiertos y flexibles.

En lo Humano:

- Ser un líder moral.
- Comprometido con el desarrollo de sus estudiantes.
- Entusiasta permanente.
- Generoso y sensible.
- Desarrollar una autoridad democrática.
- Seguro, flexible y oportuno.
- Cultivador incansable de los valores.

- Honesto, afectivo y generoso.
- Con una gran responsabilidad social.

Por el modelo educativo adoptado en este posgrado, el papel del tutor es fundamental. Se trata de realizar un seguimiento personalizado para apoyar a los participantes en el logro de las prácticas, en la elaboración del texto paralelo y el trabajo de titulación. El tutor es un docente universitario formado en docencia virtual y en los temas de las áreas tratadas en los diferentes módulos, con capacidad de producción intelectual y de relación con los docentes-estudiantes.

La dirección del programa mantiene reuniones semanales con todos los tutores, en las que se informa sobre el avance de sus estudiantes y se dialoga sobre las prácticas de aprendizaje y el desarrollo del posgrado.

Retomemos palabras del libro *Elogio de la tutoría* para caracterizar el papel de la dirección:

Concebimos la dirección desde una nueva visión, que tiene como referente y vivencia la mediación pedagógica, promoviendo y acompañando el proceso de tutoría y el aprendizaje de los estudiantes; superando la tradicional visión de dirección y autoridad administrativa del posgrado. El protagonismo ya no es del director, es de los estudiantes y de los tutores; y desde la dirección el trabajo fundamental es el de ser tutor de los tutores; la relación es totalmente horizontal y de confianza absoluta. Es el responsable de generar un ambiente potenciador para la construcción colectiva de los fundamentos epistemológicos de la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad, la estructuración y definición de las prácticas de aprendizaje y la construcción de los textos paralelos, en función del perfil del especialista en docencia universitaria. (p. 91)

9. Gestión pedagógica de la evaluación

Históricamente se ha vivido una tendencia muy fuerte a mantener una rígida división entre evaluadores y evaluados. Y esto no solo en el terreno de la justicia (el magistrado y el acusado, por ejemplo; el jurado y el inculcado...), sino también y fundamentalmente, en el campo de la educación. Buena parte de los sistemas educativos de nuestros países están basados en un esquema vertical de evaluación, el cual termina inexorablemente en el estudiante.

Así, esta práctica ha estado ligada durante siglos a formas de poder y de control social. Muchas instituciones no han sido una excepción a este juego. En todo caso, la evaluación se centra en los funcionarios y entre ellos en quienes tienen cargos más altos en la escala burocrática.

La evaluación como control y como ejercicio de una autoridad mal entendida, campea en todos los espacios sociales. Cuando uno habla de alternativas en el trabajo educativo, se hace necesario plantear esquemas diferentes. La propuesta puede expresarse así: convertir a la evaluación en una parte esencial del acto educativo.

Del control y formas abiertas o sutiles de autoritarismo, pasamos a recursos compartidos por todos los involucrados en un proceso a prácticas permanentes en las que cada quien vela por su marcha y por la de los demás... a una corresponsabilidad de la evaluación.

Esto no significa una pérdida de cierto rigor y de posibilidad de sistematizar experiencias con toda la seriedad del caso, porque a menudo los métodos más democráticos y participativos son acusados de superficiales, de juegos románticos y de pérdidas de tiempo con respecto al verdadero trabajo de una institución eficaz.

La base al sistema de evaluación en la Especialidad son las prácticas de aprendizaje y, como lo planteamos en nuestro libro *Elogio a la tutoría*,

no tienen una valoración cuantitativa; para aprobarlas los estudiantes deben alcanzar las exigencias previamente conocidas y socializadas con los grupos correspondientes a cada tutoría. Desde los mínimos necesarios hasta los máximos posibles (Prieto et al., 2022).

Todo el camino recorrido en nuestros estudios del posgrado son evaluaciones, destinadas no a detectar errores, sino a potenciar los aprendizajes; no dirigidas a descalificar ni categorizar, sino al desarrollo humano de los estudiantes. Mediar pedagógicamente la evaluación no significa abandonarla, se la reorienta en el sentido de la confianza en el propio estudiante y sus capacidades y en quienes asumen la responsabilidad para promover y acompañar aprendizajes (Prieto et al., 2022).

Cuando se asume la mediación pedagógica en una carrera o programa, es indispensable generar transformaciones en las concepciones sobre evaluación, en las relaciones interpersonales en el tratamiento de los contenidos para comunicarlos adecuadamente, en el diseño de los materiales a utilizarse en el desarrollo del curso, en el apoyo a los trabajos, construcción del conocimiento, individuales o grupales, en función, más que de los contenidos, de los resultados de aprendizaje que están en relación con los perfiles de salida del posgrado y expresados en las diferentes prácticas de aprendizaje (Prieto et al., 2022).

La base del sistema de evaluación de la Especialidad son las prácticas de aprendizaje. Cada práctica es conocida por el tutor quien informa, con la respectiva retroalimentación, por escrito a su alumno si ha sido aprobada o requiere de modificaciones para serlo. Las prácticas no tienen una calificación cuantitativa, sino que son o aprobadas o bien orientadas a una revisión por parte del alumno, de acuerdo a las exigencias previamente conocidas.

La aprobación de cada una de las prácticas, de los textos paralelos y la realización del coloquio final forman parte del camino de la evaluación y de la autoevaluación, siempre en diálogo con cada estudiante.

Podemos expresarlo así: todo el sistema de la Especialidad está organizado en torno a una evaluación de adultos entre adultos, como compromiso de responsabilidad y de respeto mutuo, en un ambiente de buen trato y de esfuerzo intelectual para promover y acompañar aprendizajes y para vivir procesos de interaprendizaje.

10. La mediación pedagógica como método

Recordemos la etimología del término “método”: la primera parte “meta”, indica movimiento hacia, la segunda es camino. Retomemos lo planteado con respecto a la responsabilidad por el hacer: como educador, como educadora, como institución educativa, ¿qué te pido que hagas para aprender? ¿Qué te ofrezco para sostener tus procesos de aprendizaje? ¿Qué movimientos de tu cuerpo, de tus sentires, de tu imaginación, de tu capacidad de conceptualizar te propone mi método para apoyarte en tus aprendizajes?

Reconocemos la mediación como método pedagógico, es decir, como movimiento, camino en el marco del mayor compromiso de una pedagogía, promover y acompañar aprendizajes.

Primer elemento: el juego subjetivo-objetivo. O a la inversa: objetivo-subjetivo. La base del método consiste en ese juego, pura subjetividad termina por escaparse del trabajo pedagógico, pura conceptualización termina por excluir a los sujetos. Desde el momento fundacional de la mediación pedagógica venimos insistiendo en la vuelta de la mirada de las y los educadores hacia su práctica cotidiana.

La mediación pedagógica como método tuvo y tiene otro elemento fundamental: la construcción en clave comunicacional; ello la acerca al modelo la obra de arte para caracterizar el texto paralelo y el trabajo en general de mediación, un método pedagógico con vocación permanente de comunicación.

Un método en clave comunicacional como camino hacia cuestiones conceptuales, científicas, sociales, pero también y de manera fundamental, como camino hacia uno mismo.

Un método que se sostiene en la obsesión, en la tarea de por vida, en la construcción permanente de lo que denominamos el todo pedagógico en cada uno de los frentes de trabajo de un proceso educativo. Un método que no abandona nunca en ninguno de sus frentes la tarea de promover y acompañar aprendizajes.

Un método entretejido siempre en la claridad y la sencillez como principio básico de comunicación y de relación con los demás seres involucrados en un proceso educativo. Un método sostenido por la teoría, la reflexión y la práctica para ofrecer alternativas de aprendizaje en cualquier edad y contexto. Y como edades y contextos cambian de manera constante, un método capaz de someterlo todo a la prueba de su capacidad de promover y acompañar aprendizajes y a la posible necesidad de dejar algún sendero para emprender otros.

Método no como camino vacío (con aquello de que las y los educadores somos uno más entre los estudiantes, con la negación de todo lo que significa promover y acompañar aprendizajes), pero tampoco colmado de artefactos y de soluciones que no dejan espacios a la libertad, a la creatividad, a la innovación y al interaprendizaje.

La plenitud del método se juega en la capacidad de construir entornos de aprendizaje y en la aventura del aprendizaje compartido por todos quienes se involucran en un proceso educativo. Así se sostiene el todo pedagógico, así se innova en el sentido de renovar, de insistir con almas y vidas en reverdecer el siempre presente, el dignísimo árbol de la pedagogía.

11. Gestión pedagógica del glosario

Nuestro posgrado, como puede apreciarse, da una importancia fundamental al trabajo sobre la propia escritura para avanzar en la construcción de obra pedagógica. Uno de los recursos que utilizamos constituye una innovación de los clásicos glosarios. Nos apartamos del concepto que implica escoger términos, ubicarlos en orden alfabético y a continuación exponer su significado. Esto tiene valor en los niveles de información, pero no es muy adecuado para los objetivos de mejorar la comprensión lectora y sobre todo la expresión escrita.

El glosario que proponemos parte de entender y comprender el mensaje de los autores para luego escoger las frases que más significaron, escribirlas y a continuación, explicar por qué se las escogió y qué les significó. Sostenido ese recurso a lo largo de todo un módulo, se genera una línea de enunciados decisivos que permite vertebrar el seguimiento de conceptos y prácticas.

Ese tipo de recurso se une a otros como el rescate de lo epistolar. Se trata de recuperar ese género para dirigirse a determinado autor y también para realizar intercambios entre las y los estudiantes.

12. Enunciados decisivos de la experiencia de la Especialidad en Docencia Universitaria

En la línea de lo realizado en las tres primeras partes del libro, recuperamos a continuación enunciados que, desde nuestra mirada y nuestra práctica, marcan en lo profundo lo que se propone en cada promoción de la Especialidad en Docencia. Podemos sintetizarlo así: relaciones teoría-práctica-teoría-práctica... Ese juego siempre abierto a variaciones, a innovaciones, a la imaginación, a las experiencias, a la cooperación para pensar y actuar con las y los demás, encarna lo que se busca construir a través de la mediación pedagógica.

Iniciemos la presentación de los enunciados decisivos:

- Las posibilidades de concreción de un proyecto de mediación pedagógica se juegan en primer lugar a partir de una gestión sostenida por la política de determinada institución universitaria.
- El módulo representa una unidad epistemológica y pedagógica que permite el encuentro interdisciplinar de las y los participantes a partir de sus respectivas formaciones.
- Situar los estudios en el territorio del hacer, lo cual significa ir más allá de la labor con textos para incluir también relaciones interpersonales y contextuales.
- El ideal de la educación a distancia, basada en un sistema modular, es trabajar sobre totalidades, sobre conocimientos y prácticas que confluyen en un espacio en el cual se complementan con sentido.
- La estrategia modular lleva a la creación de comunidades intelectuales integradas por tutores y estudiantes que se mantienen a lo largo de todo el posgrado.

- El texto paralelo consiste en un material escrito elaborado en clave comunicacional, en diálogo con seres y contextos, abierto a la mirada de las distintas disciplinas que confluyen en cada grupo de la Especialidad.
- Las prácticas que generan aprendizajes constituyen una de las mayores responsabilidades de una educación, de una institución y de un sistema educativo, dado que se sustentan en lo que se le hace hacer a los estudiantes para que aprendan.
- El aprendizaje se completa cuando alguien es capaz de expresar lo aprendido.
- Construir un texto, organizarlo, dar un seguimiento a lo que se pretende decir, enfatizar, volver sobre un elemento anterior para ampliar su comprensión, constituye un elemento valiosísimo de construcción de la capacidad de comunicarse y de construcción personal.
- Un intelectual educador no se completa como tal si no ha producido obra pedagógica. Cuando ésta se concreta, se construye mejor alguien para promover y acompañar aprendizajes.
- La palabra texto alude a textura, a algo muy trabajado para ofrecer una estructura, una totalidad de sentido
- El texto paralelo es el resultado de un diálogo con una, con uno mismo, con quienes se desempeñan como tutoras y tutores, con las y los demás participantes en el Posgrado, con los textos y con los respectivos contextos, todo lo cual significa una constante práctica de comunicación.
- El texto paralelo se asemeja a su autora, a su autor, porque en el mismo se van volcando experiencias, memorias, miradas, en torno a lo que significa la práctica de la docencia universitaria.
- Hay tantos textos paralelos como maneras de ser y perfiles profesionales de sus autoras y autores.
- Nada más lejos de la clase tradicional que el sentido de aventura y de aventurarse en la comunicación con una, con uno mismo, con la tutoría, con los demás participantes, con textos y contextos.

- Generar de entrada en la tutoría una relación de seguridad, confianza y respeto mutuo. Esto se precisa a través de dos palabras: buen trato.
- La mayor responsabilidad del ejercicio de la tutoría consiste en una presencia y una comunicación constantes.
- Todo el sistema de la Especialidad está organizado en torno a una evaluación de adultos entre adultos, como compromiso de responsabilidad y de respeto mutuo, en un ambiente de buen trato y de esfuerzo intelectual para promover y acompañar aprendizajes y para vivir procesos de interaprendizaje.
- La mediación como método pedagógico, es decir, como movimiento, camino en el marco del mayor compromiso de una pedagogía, promover y acompañar aprendizajes.
- Un método en clave comunicacional, como camino hacia cuestiones conceptuales, científicas, sociales, pero también, y de manera fundamental, como camino hacia uno mismo.

**Quinta parte:
Mediación pedagógica:
dimensiones de su
práctica**



Volver a la pedagogía

Este es un libro de pedagogía construido con líneas de pensamiento y prácticas desarrolladas en el siglo XX y desde los caminos recorridos en la práctica pedagógica durante el desarrollo de las cinco promociones de la Especialidad en Docencia Universitaria de la Universidad del Azuay. Sin esa trayectoria, sin esa vivencia de mediación pedagógica, no habiéramos podido realizar la búsqueda de fuentes. Desde nuestra experiencia sabíamos qué buscar, así como sabemos que tal indagación sigue abierta, porque teoría y práctica de la mediación pedagógica constituyen una línea de reflexión y de haceres que están lejos de agotarse en los espacios educativos de los países de la región.

Nuestros dos libros anteriores se cerraron con lo que denominamos dimensiones de un proyecto pedagógico. Mantenemos ahora ese procedimiento para referirnos al “hacer” pedagógico mismo, expresado en el concepto de mediación pedagógica. Hemos tomado la decisión de retomar como cierre las dimensiones que se acercan al juego de la mediación pedagógica. Esto debido a que consideramos que hemos producido una sola obra dividida en tres libros (así lo pensamos y sentimos), ya que los mismos se elaboraron a partir de un torrente de experiencias vividas en las cinco promociones de la Especialidad, basado en una propuesta de mediación pedagógica que cultivamos y mantuvimos durante tres años en un esfuerzo bañado de entusiasmo que no cesó nunca.

Esa recuperación de algunas dimensiones podría significar la tentación de postularlas como si fueran posibles bases de una nueva corriente o escuela pedagógica, sin embargo, estamos lejos de eso. Quienes conformamos el grupo, somos trabajadores de la educación comprometidos con la promoción y acompañamiento del aprendizaje en el posgrado universitario. En todo caso, con las cinco promociones de la

Especialidad, podemos gloriarnos de aportar con esas producciones, en lo que significa hacer pedagogía.

Nuestro dignísimo trabajo (el de todas y todos los educadores) no se termina en los límites de las aulas; la promoción y el acompañamiento del aprendizaje pueden ir más allá de ellas en diálogo con quienes dedican su vida a educar. Nosotros somos trabajadores de la educación, mediadores pedagógicos que ofrecen sus experiencias a otros seres dedicados a la dignísima tarea de promover y acompañar aprendizajes.

Dimensión 1

Significado del seguimiento en la promoción y acompañamiento del aprendizaje

- Contacto permanente con el grupo, relación e interacción.
- Retroalimentación constante.
- Trato cordial, respetuoso y comunicación permanente.
- Conocimiento en profundidad de los umbrales pedagógicos y necesidades pedagógicas de cada estudiante.
- Conocimiento de las dinámicas personales y laborales de cada estudiante, sin invadir y sin abandonar.
- Aplicación de habilidades blandas: empatía, escucha, motivación y presentación de retos.

Dimensión 2

Experiencias decisivas de aprendizaje de los estudiantes para construirse como educadoras o educadores

- Mediación pedagógica con toda la cultura.
- La recuperación de la memoria personal como educadora o educador.
- La resolución de un mapa de prácticas de aprendizaje como ejercicio integrador.
- Organización de las prácticas de aprendizaje como secuencia didáctica.
- Énfasis dado al aspecto socioemocional como eje transversal en el proceso de aprendizaje.
- Involucramiento del saber ser para construir vínculos.
- La puesta en práctica de las instancias de aprendizaje.

Dimensión 3

Involucramiento personal de cada uno de los estudiantes

- Generación de confianza, empatía, interacción, reciprocidad y respeto.
- Actitud y reflexión sobre nuevas formas, estrategias y recursos para promover y acompañar el aprendizaje desde una mirada más humana.
- Integración de las experiencias que los estudiantes traen desde sus disciplinas para superar esquemas provenientes de la forma en que fueron educados.

Dimensión 4

Enriquecimiento de la capacidad de expresión pedagógica

- Redacción de la propia obra pedagógica como producto de cada práctica y como bitácora de lo aprendido.
- Enriquecimiento de la expresión pedagógica por la resolución de las prácticas de aprendizaje, la lectura continua, las interacciones y la elaboración del texto paralelo.
- Práctica de los estudiantes para fundamentar las propias ideas para tomar decisiones con explicaciones pedagógicas claras y sólidas, desde el reconocimiento de que son personas con historias de vida.
- Producción y construcción propia partiendo de vivencias personales, experiencias y percepciones fundamentadas con autores, resaltando la importancia de la motivación, la interacción, comunicación y creatividad.
- Superación de términos como transmisión, memorización, autoridad, entre otros, para pasar a un léxico ligado a la mirada y a la práctica pedagógicas.
- Incentivación de la escritura como uno de los logros más importantes de la mediación pedagógica.

Dimensión 5

Construcción de puentes para el diálogo y la práctica

- Apropiación de lo que significa, lo que se siente y se puede llegar a sentir, al tener la oportunidad de vivir una propuesta pedagógica cercana, libre, humana y personalizada.

- Puentes desde la impronta humana, la honestidad académica, la empatía, el respeto y la serenidad.
- Puentes sostenidos en la cordialidad, la empatía, la rigurosidad académica, la amabilidad, el lenguaje sencillo e inclusive el humor.
- Apropiación de lo que se experimenta y de lo que se puede llegar a experimentar.
- Apropiación de lo que se sabe y de lo que se puede llegar a conocer.
- Puentes de aprendizajes interdisciplinarios que propician el diálogo, el relato de experiencias, el reconocimiento de otras áreas del saber y sus particularidades.
- Puentes de respeto, armonía y confianza.

Dimensión 6

Estrategias claves de mediación pedagógica

- El diálogo abierto y el debate a partir de ideas extraídas de cada material de lectura.
- Trabajo pedagógico desde las emociones y fortalezas de cada estudiante, para responder a sus singularidades y particularidades propias de un campo diverso.
- Diversidad metodológica en función de estilos, umbrales y necesidades pedagógicas de las y los estudiantes a través de presentación de videos, dispositivos con texto e información esencial, organizadores gráficos, salas con pequeños grupos, entre otras alternativas.
- Punto de partida en conocimientos previos, respeto al umbral pedagógico, reflexión sobre lo ofrecido por las lecturas, videos, recuperación de experiencias, trabajo colaborativo y debates.

- El diálogo sostenido en las experiencias profesionales del grupo, la presentación de casos o documentales cortos y exposición de avances en la resolución de las prácticas.
- Estrategias de aprendizaje basadas en la recuperación de diferentes realidades personales y profesionales que permiten dialogar sobre esfuerzos, fracasos y triunfos.

Dimensión 7

Crecimiento personal en el ejercicio de la tutoría

- Perfeccionamiento de las tutorías a partir de la escucha y la interacción con estudiantes profesionales con amplia experiencia en diferentes ramas.
- Cambios y transformaciones de la labor tutorial y de la práctica pedagógica mediante un acto de ida y vuelta con las y los estudiantes.
- Culminación del proceso educativo del posgrado con la conformación de un grupo de amigos comprometidos en metas y desafíos pedagógicos.
- Aprendizaje de la visión y experiencias de las y los colegas estudiantes.
- Crecimiento profesional y humano provocado por el proceso de enseñar y aprender de colegas con otra formación profesional.
- Oportunidad de compartir motivaciones y pasión por aprender nuevas formas de promover y acompañar el aprendizaje, a través de la ampliación de los entornos pedagógicos, tanto presenciales como virtuales.
- Labor que no se agota, tiempo constante de auto-observación y capacitación para sostener con vocación un compromiso ético y social.
- Resignificación teórica, epistemológica y metodológica de quienes ejercen la tutoría para generación de procesos de transformación en la práctica educativa.

Dimensión 8

Vivencias de la mediación pedagógica

- La mediación pedagógica en la formación de posgrados se constituye en la manera ideal de romper con estructuras verticales y estandarizadas de educar a los grupos desde la homogeneidad y la verticalidad.
- Promueve cercanías a la realidad contextual y mundial, motiva a leer, a investigar, a construir ideas y a dejar paradigmas caducos que se centran solo en la transmisión.
- No es el medio, es el camino para la construcción de un aprendizaje significativo que permite acompañar, orientar, promover aprendizajes, tendiendo puentes entre lo conocido y lo desconocido entre lo vivido y lo por vivir.
- Permite desaprender y también aprender de las y los demás.
- Impulsa la comunidad, el trabajo en equipo, la colaboración como condición del interaprendizaje.
- Permite reivindicar el espíritu de la profesión docente, debido a que abre oportunidades de un aprendizaje constante.
- En tanto práctica personalizada y colaborativa, constituye una oportunidad para proponer estrategias creativas.
- La mediación pedagógica como ejemplo del buen trato y respeto a las y los estudiantes docentes orientado a que la apliquen con sus alumnos.

Sexta parte: **Construir obra pedagógica**

**Palabras de despedida y
agradecimiento**



Construir obra pedagógica

Este es un libro de pedagogía afirmamos al comienzo del libro y repetimos varias veces esta expresión; ahora volvamos a ella para ampliar su sentido.

Mediación pedagógica. Teoría y práctica en estudios de posgrado es el tercer escrito que hemos producido a razón de uno por año a partir de 2021, como equipo tuvimos la dicha de vivir una aventura pedagógica en el precioso sentido de ambas palabras.

Retomemos lo propuesto en la dimensión 1 de nuestro texto *Elogio de la tutoría* [...] (2022):

El término “aventura” tiene más de una interpretación, como por ejemplo cuando se alude a alguien como “aventurero”. En nuestro caso lo planteamos en el precioso sentido de arriesgar e innovar, hablamos, y llevamos a la práctica, el maravilloso espíritu de aventura, entendido como aventurar algo, avanzar hacia donde otros no pudieron o no quisieron, romper normas de comunicación y de expresión que acaban por echar por tierra la creatividad y el entusiasmo. Buscamos diferenciarnos de propuestas educativas que terminan por desanimar el espíritu de aventura del conocimiento, de la propia palabra, de la iniciativa individual y grupal y de la creatividad.

La aventura pedagógica se vive cuando quienes integran un grupo, una comunidad de aprendizaje, tienen el coraje (preciosa raíz etimológica: echar el corazón por delante) del interaprendizaje, del intercambio de experiencias, de la construcción de espacios solidarios, del entusiasmo (otra raíz preciosa: el entusiasmado lleva como un dios adentro), de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje en todas direcciones. (p. 100)

No nos aventuramos en este tercer libro -ni en los dos anteriores- con las manos vacías de experiencias. La base de nuestro caminar fue lo vivido y compartido a lo largo de cinco promociones de la Especialidad en Docencia Universitaria. En este camino, y a partir de la experiencia de base, construimos una obra pedagógica hilvanada en los tres libros.

Podemos expresarlo así: esta es una obra pedagógica elaborada a lo largo de tres libros, donde entretejimos tres ejes pedagógicos fundamentales: la tutoría, las formas de evaluar y la mediación pedagógica. Lo decimos ahora así: tres capítulos de un solo libro.

Hemos insistido -y lo seguiremos haciendo- en el sentido de la escritura para construirse, para promover y acompañar aprendizajes. El proceso vivido significó para nosotros una construcción grupal y personal, posible gracias a una constante cooperación intelectual, sostenida en la experiencia y el respeto mutuo.

Palabras de despedida y agradecimiento

Nuestro reconocimiento a la Universidad del Azuay por sostener la empresa que encaramos mediante las condiciones de posibilidad necesarias: la existencia de la Especialidad en Docencia Universitaria, el tiempo requerido para la escritura y la vocación pedagógica de las autoridades y del profesorado. Agradecemos de manera especial la confianza que nos brindó siempre nuestra casa de estudios. En tal sentido, insistimos en lo planteado más de una vez: la mediación pedagógica no es obra de navegantes solitarios, entran en su realización quienes dialogan en el interior de grupos amparados por el apoyo institucional.

Nuestro reconocimiento al equipo tutorial por todo lo que aprendimos y aprendemos de él; como personal de la Especialidad conformamos una sólida comunidad de aprendizaje. Retomemos palabras de este libro: La teoría y la práctica de la mediación pedagógica no tienen héroes intelectuales aparecidos para salvar la educación o para reformarla con una nueva corriente fundacional. Las experiencias que conocemos en el contexto de nuestros países han sido y son producto del esfuerzo, la comunicación, la pasión, la teorización y la práctica de colectivos de seres empeñados en sostener y profundizar su fundamental labor de promover y acompañar el aprendizaje.

Lo vivimos así, lo sentimos así, como parte de una comunidad que no ha dejado de cumplir sus propósitos en el devenir de la aventura pedagógica protagonizada por cada una y cada uno de sus integrantes.

Nuestro reconocimiento a las y los colegas estudiantes, sentido final de la Especialidad en Docencia Universitaria, por el compromiso y la responsabilidad con que cursaron. Como docentes no regalamos nada, en el sentido de aprobar a alguien sin pedirle un esfuerzo, pero no somos ni policías de la educación ni vigías a saber de qué orden, la promoción y el acompañamiento significan una relación de colabora-

ción, de mutuo aprendizaje, de respeto, de confianza en el otro y de fe en el otro. Es eso lo que nos tocó vivir con nuestros colegas. Toda la Especialidad, en cada promoción, se ha convertido en una experiencia pedagógica decisiva.

Y a nuestras y nuestros posibles lectores: hemos elaborado esta tercera parte de la obra con el mismo intento de las dos anteriores: asumir coherencia en lo que significa poner en práctica lo que entendemos por mediación pedagógica. Recordemos el alcance de la expresión "hacer todo pedagógico". El "todo" comprende también, de manera fundamental, una escritura mediada pedagógicamente, caracterizada por la interlocución, la apelación a la experiencia, el relato de los juegos teoría-práctica-teoría-práctica. Así hemos hilvanado nuestra prosa en un esfuerzo constante de comunicación. Aspiramos a que el texto sea útil en diferentes contextos en los cuales se emprende la preciosa aventura de la educación en los estudios de posgrado.

Referencias Bibliográficas

- Arias-Soto, R., Castro-Campos, L., Madrigal-Corrales, L., Porras-Sibaja, A. y Quesada- Murillo, R. (2022a). Construcción y desarrollo de la Mediación Pedagógica en la Universidad Técnica Nacional: reflexiones desde las vivencias y experiencias de actores clave en el contexto socioeducativo. Primeros resultados. *Revista Académica Divulgativa Arjé*, 5(1), 240-311.
- Arias-Soto, R., Castro-Campos, L., Madrigal-Corrales, L., Porras-Sibaja, A. y Quesada- Murillo, R. (2022b). Construcción y desarrollo de la Mediación Pedagógica en la Universidad Técnica Nacional: reflexiones desde las vivencias y experiencias de actores clave en el contexto socioeducativo. Segunda entrega. *Revista Académica Divulgativa Arjé*, 5(2), 1-59.
- Alzate-Ortiz, F. y Castañeda-Patiño, J. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Nercea.
- Ayuso-del Puerto, D. y Gutiérrez-Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 25, (2), 347 - 358.
- Capek, C. (2003). *La guerra de las salamandras*. Ed. Gigamesh.
- Castillo, I. y Castillo, R. (2013). La mediación biopedagógica desde una perspectiva ética. *Revista Electrónica Educare*, 17(2), 111-121.

- Cortés, C. E. (2024). *Ética para el Antropoceno: reflexiones sobre transformación digital e inteligencia artificial*. Facultad de Comunicación y Lenguaje - Pontificia Universidad Javeriana.
- Dick, P. (2002). *Tiempo de Marte*. Ed. Minotauro.
- Enciclopedia del holocausto*. (1990).
- Escobar, N. (2011). La Mediación del Aprendizaje en la Escuela. *Acción Pedagógica*, (20), 58- 73.
- Figueroa-Céspedes, I. y Fica-Pinol, E. (2022). Enseñando la mediación pedagógica en tiempos de COVID-19: perspectivas de docentes de formación continua. *DIDAC*, (80), 44-53. https://doi.org/10.48102/didac.2022.80_JUL-DIC.107
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. La piqueta.
- Freud, S. (1990). *El malestar en la cultura*. Alianza.
- García-Pupo, M. (2022). Mediación pedagógica en la educación a distancia. *Ciencias Matemáticas*, 20(2), 185.
- Godoy, M., Cortes, J., Espinoza, R. y Renjifo-Oyarce, M. (2021). Diez reflexiones sobre la mediación pedagógica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEFA)*, 7(2), 42-51. <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.2.2886>
- Grisales, L. y González-Agudelo, E. (2010). De un modo de relacionar dos elementos contrarios a la mediación o acerca de la aproximación histórica al concepto mediación. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 9(17), 117-129.
- Gutiérrez, F. y Prieto-Castillo, D. (1991). *La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa*. RNTC.
- Gutiérrez, F. y Prieto-Castillo, D. (1999). *La Mediación Pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Ediciones CICCUS.

- Gutiérrez, F. (2004). *Pedagogía del aprendizaje*. USAC.
- Jaspers, K. (1998). Mencionado en Correspondencia 1925-1975, Hanna Arendt y Martin Heidegger, ESAPEBOOK.
- Labarrere, A. F. (2003). *Pensamiento: El análisis y la autorregulación en la actividad cognoscitiva de los estudiantes*. Ángeles Editores
- Lenin, V. (2007). *¿Cómo debe organizarse la emulación?* Progreso.
- Maturana, H. (2017). *Conferencia en la municipalidad de Chiguayante Inaugurando el Año Escolar*[Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8bbO1vx-ILQ>
- McLuhan, M. (1971). *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*. Diana.
- Méndez-Reyes, J. (2021). *La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber*. Editorial Abya Yala.
- Morán, L., Torres, G. y Miranda, O. (2021). De la educación popular al pensamiento decolonial en Paulo Freire. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 189-200. <https://www.redalyc.org/journal/279/27968419014/html/>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogando: hacia una educación en segunda persona*, Biblioteca de pedagogía. Herder.
- Open AI. (2023). ChatGPT. <https://chat.openai.com/chat>
- Ovidio. (2008). *Las metamorfosis*. Gredos.
- Padilla, R. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 7(14), 260-270.

- Panza, O. (2024). *Aportes para el desarrollo de la lectoescritura, la construcción del lenguaje como clave de los procesos educativos*. Movimiento los Sin Techo.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget / Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186.
- Posner, G. J., Strike, K., Hewson, P. y Gertzog, W. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227.
- Prieto-Castillo, D. (1993). *Notas sobre el trabajo discursivo. Alejandra Ciriza y otros: El discurso pedagógico*. RNTC.
- Prieto-Castillo, D. (1999). *Todas las guerras. Reflexiones sobre la historia y la práctica de la violencia*. Inédito.
- Prieto-Castillo, D. (2006). *Educación en tiempos de deriva del aprendizaje*. Clase inaugural del ciclo 2006 de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Prieto-Castillo, D. (2013). Entrevista a Daniel Prieto Castillo: En torno a la palabra en la práctica de la educación. *Aularia*, 2(2), 281-287. <http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=4407013>
- Prieto-Castillo, D. (2020). Volver a la pedagogía. *Revista Innovaciones Educativas*, 22. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i0.3158>
- Prieto-Castillo, D., Guevara, C. y Célleri, A. (2022). *Elogio de la Tutoría: Una experiencia pedagógica de promoción y acompañamiento del aprendizaje en el posgrado*. Universidad del Azuay. Casa Editora.
- Prieto-Castillo, D., Guevara, C. y Célleri, A. (2023). *Más allá de la defensa y el ataque: La evaluación como alternativa de aprendizaje*. Universidad del Azuay. Casa Editora.

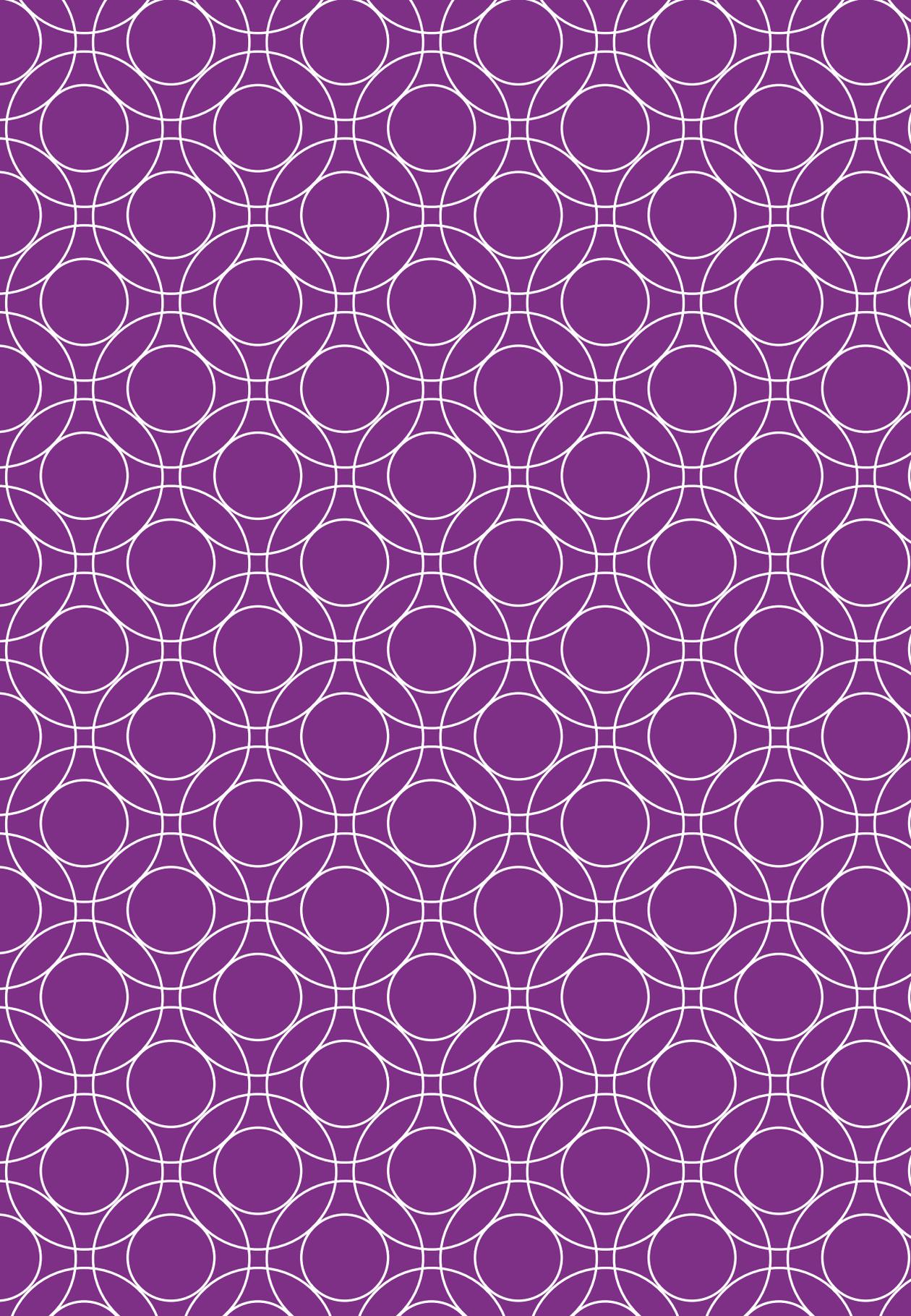
- Ramírez, D. y Chávez, L. (2012). El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento. *Sinéctica*, (39), 01-16. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200004&lng=es&tlng=es.
- Raynaudo, G. y Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit*, 23(1), 110-122. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.10>
- Restrepo, L. (1997). *El derecho a la ternura*. Arango Editores.
- Rodríguez, S. (1976). Crítica de las providencias del gobierno, en *Obras Completas*. Universidad Simón Rodríguez.
- Rodríguez, A., Sánchez, M. y Rojas de Chirinos, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Postgrado*, 23 (2), 349 - 381.
- Rousseau, J. J. (1991). *Emilio*. Editores Mexicanos Unidos.
- Szichman, M. (2017). En sus mejores momentos, Hemingway era una fiesta. *Actualy.es*. <https://actualy.es/mejores-momentos-hemingway-una-fiesta/>
- Tébar, B. (2011). *El profesor mediador del aprendizaje*. Ed. Magisterio.
- Tébar, L. (2013a). *El valor educativo de la interioridad*. http://mediacioneducativa2013.blogspot.com/p/blog-page_20.html
- Tébar, L. (2013b). *El valor de la mediación para potenciar el desarrollo cognitivo y la relación educativa en el aula* [Post en Blog]. Mediación Educativa. http://mediacioneducativa2013.blogspot.com/p/normal-0-21-false-false-false-es-x-none_7963.html
- Tébar, L. (2015). "El valor educativo de la interioridad": la aventura de entrar al fondo de nosotros mismos. *Revista de la Universidad de La Salle*, 68, 131-138.

- Universidad del Azuay. (2016). *Proyecto de creación Especialidad en Docencia Universitaria, presentado al CES.*
- Varela, F. (2016). *El Fenómeno de la Vida.* JC Sáez Editor.
- Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior: Desafíos y oportunidades. *Revista Electrónica Transformar*, 4(01), 11-33.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes.* Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1998). *La genialidad y otros textos inéditos.* Almagesto.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamiento y habla.* Colihue SRL.
- Wikcionario. (2024). *Gestión.* <https://es.wiktionary.org/wiki/gesti%C3%B3n>
- Zingaretti, H. (2016). Comunicación personal.



*Este libro se terminó de imprimir y encuadernar en
octubre de 2024 en el PrintLab de la Universidad del Azuay,
en Cuenca del Ecuador.*





ISBN: 978-9942-670-36-6



9 789942 670366

“Mediación pedagógica. Teoría y práctica en estudios de posgrado”

representa la culminación de un proceso de producción intelectual de los autores conformado por dos obras más: “Elogio de la tutoría. Una experiencia de promoción y acompañamiento del aprendizaje en el posgrado” y “Más allá de la defensa y el ataque. La evaluación como alternativa de aprendizaje”. A partir de la experiencia vivida en la Especialidad en Docencia Universitaria de la Universidad del Azuay, tal producción significa un aporte a la reflexión y la práctica de la pedagogía en la Universidad a nivel del pregrado y el posgrado, en el contexto de América Latina.



**UNIVERSIDAD
DEL AZUAY**

Casa 
Editora