LA CRUJIA

MEDIACION PEDAGÓGICA.

APUNTES PARA SU PRÁCTICA

Daniel Prieto Castillo

Mendoza, abril de 1999

I. PORTICO

Quien se elige como educador se elige de por vida para estar con otros seres, en un esfuerzo constante de comunicación. Se elige para una tarea preciosa, que siempre es necesario, como decía don Simón Rodríguez, comenzar con cada nuevo ser: promover y acompañar el aprendizaje.

Llamamos mediación pedagógica a la tarea de promover y acompañar el aprendizaje, a cargo en primer lugar del educador, pero también de la institución, de los materiales utilizados y del conjunto de los estudiantes, en tanto que han venido al mundo a entreayudarse y a entreaprenderse, como también decía Simón Rodríguez.

La práctica de la mediación no es sencilla. Mucho más fácil es desentenderse de ella y dedicarse a mal difundir algunas ideas para pedir cuentas de ellas en algún examen final. Asumirse como promotor y acompañante de la construcción de un ser a través del aprendizaje requiere capacidades tan dignas como las de otras profesiones comprometidas con el cuidado del ser humano.

Buscamos con mucho cuidado a un médico para una operación, pero a menudo nos damos el lujo de dejar a nuestros hijos en manos de instituciones y de seres que terminarán por hacer estragos en su desarrollo.

La mediación pedagógica constituye una responsabilidad para instituciones y educadores, pero también un motivo de logro y de goce por el crecimiento de la madurez para llevarla adelante.

Difícilmente le regalan a alguien la capacidad de mediar pedagógicamente. Estamos ante un aprendizaje casi para toda la vida de un educador. Si, como se dice con justicia, en cualquier profesión es necesario seguir aprendiendo, a quienes ejercen la docencia les corresponde esa práctica con los contenidos a enseñar y con la mediación pedagógica.

Este texto, que se inscribe en una serie de obras y experiencias realizadas desde mediados de la década pasada, busca ofrecer elementos para la práctica de la mediación pedagógica. Ha sido organizado en cuatro puntos:

En torno a la mediación pedagógica.

La palabra en la mediación pedagógica.

Mediación pedagógica en las relaciones presenciales.

Mediar pedagógicamente los medios.

El primero está dedicado a situar al lector en la temática, sobre la base de la experiencia latinoamericana, tomando en cuenta los alcances conceptuales,

metodológicos y prácticos. El segundo se centra en el uso de la palabra en las relaciones de enseñanza aprendizaje, como eje fundamental de las mismas. El tercero se orienta a repensar las interacciones educador estudiantes y estudiantes entre sí y con el contexto. El cuarto, en fin, se centra en un viejo problema para la educación: el uso de medios.

En todos los casos nos dirigimos a la práctica de la mediación pedagógica, a fin de ofrecer alternativas a la misma y de enriquecerla para su labor de promoción y acompañamiento del aprendizaje.

II. EN TORNO A LA MEDIACION PEDAGOGICA

Comencemos por una comprobación: no hay nada en el ser humano que no esté mediado. La palabra necesita de una aclaración para comprender hacia donde vamos con la expresión *mediación pedagógica*. Cuando decimos que algo está mediado, señalamos que hay una intermediación entre por ejemplo el deseo de tener algo y el poder conseguirlo, el deseo de conocer algo y el poder conocerlo, el deseo de beber algo y poder beberlo.

En el ser humano todas las conductas están mediadas. Cuando esas mediaciones empiezan a desaparecer o no se las practica según se espera en un contexto social, tenemos comentarios, observaciones en relación, por ejemplo, a los modales de alguien que por su brusquedad, por su impaciencia no están respondiendo a ciertas mediaciones sociales. O bien, en un caso más extremo, el de seres que sin ninguna mediación se dirigen hacia el objeto de su deseo o de su impulso. Me refiero a quienes padecen de problemas en su psique que no les permiten demorar el impulso para relacionarse con algo o para un estallido de violencia.

Todo está mediado en el ser humano. Para relacionarnos utilizamos el lenguaje, gesticulamos de determinada manera y no de otra, nos vestimos, para comer preparamos la comida, nos lavamos, es decir, no vamos directamente al objeto de nuestro impulso o de nuestro anhelo.

Digamos todavía más, el ser humano es uno de los que más requiere de mediaciones para vivir y para llegar a ser un ser humano. Esto no es sólo necesidad del hombre, también en muchos mamíferos y sobre todo en los primates hay para cada individuo nuevo un mayor tiempo de mediación por parte de la madre o de la manada para poder sobrevivir al contexto y llegar a adulto. Otros miembros del reino animal desde su nacimiento traen incorporado todo lo que necesitan para sobrevivir sin ninguna mediación, sin ningún cuidado de otros miembros de la especie, como en el caso de las tortugas, cuyos huevos son depositados en las playas, y cuando nacen se dirigen a toda velocidad al mar, porque ya en ese trayecto son acechadas por pájaros, animales y, por supuesto, el hombre.

El ser humano requiere de mayor período de mediación para poder sobrevivir y además durante toda su existencia sigue apoyado en mediaciones.

Un ejemplo: revise en este momento que está leyendo, el conjunto de elementos culturales en los cuales se sostiene la lectura. En primer lugar usted seguramente estará sentado, vestido, con el libro entre las manos. Si es de noche tendrá una luz, estará en una habitación, grande, pequeña, más o menos cómoda, al abrigo de la noche, y quizás cerca de alguno de sus seres queridos.

Si nos ponemos a detallar todo lo que sostiene el acto de leer, se encontrará con un itinerario de años que le permitió incorporar el lenguaje articulado y la lectura del mismo; el hecho de la luz en su habitación depende de una enorme cantidad de articulaciones para que ésta llegue a ese lugar...

Todo esto son mediaciones. Quizá la más maravillosa sea el lenguaje, al cual dedicaremos la atención en otra parte del texto. Como seres humanos no podemos hacer nada sin mediaciones, no nos andamos matando por las calles, aunque la violencia esté creciendo y eso marca precisamente un repertorio de mediaciones que nos permiten mantener el respeto por los demás. Usamos el lenguaje articulado, no hablamos por gruñidos, no nos abalanzamos sobre la comida, no andamos, en fin, desnudos dando vueltas por la ciudad.

Las instituciones mediadoras

Esta primera comprobación nos lleva a un terreno todavía más complejo, porque las mediaciones del lenguaje, del vestido, de la forma de hacer los alimentos, no andan sueltas por el aire 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.

Un segundo elemento importante, las mediaciones están institucionalizadas. Hay instituciones encargadas de mediar y de, precisamente, realizar la tarea de socialización con cada uno de nosotros como seres humanos. Existe una institución llamada familia, con todas las variantes actuales, desde las que corresponden al modelo clásico de padre, madre, niños, hasta las organizadas en torno a una madre o a un padre. O familias extensas como experiencias en Buenos Aires a cargo de personas que cobijan a 15 o 20 niños de la calle y construyen una familia con ellos. Insisto entonces, con todas esas variantes, en la institución llamada familia, cuya primera función es iniciar el proceso de humanización de un ser humano.

Nacemos ya seres humanos, nadie le 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 iniciamos un proceso de humanización vertiginoso, maravilloso, el cual al cabo de cuatro o cinco años permite pasos que de alguna manera le costaron a la humanidad miles y miles de años. En ese proceso de humanización participa en primer lugar la familia como institución fundamental.

Una relación familiar puede promover, empujar, hacer florecer esa humanización o puede convertirlo el proceso en algo literalmente inhumano. A mayor violencia en la institución familia, mayor complicación en el proceso de humanización de 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 no es la única institución encargada de mediar al ser humano con su contexto y con los demás seres. Es fundamental en los primeros tramos de la vida y

en buena parte de ella, si se piensa que una persona completa su formación, al menos por lo que espera la sociedad de estos países en torno a los 25 años. Este es otro punto a discutir y a analizar, porque hay niños abandonados, forzados a enfrentar la calle. Pero de todas maneras una mediación completa debiera abarcar por lo menos una cuarta parte de la vida de un ser humano.

Una segunda institución con la cual el niño se enfrenta en su camino es la escuela. Segunda gran institución mediadora en este proceso de socialización y de, comencemos a usar el término, *construcción* de ese ser humano. Institución con una tradición muy larga, encargada de ejercer la mediación educativa.

Dejemos pendiente la escuela porque pronto volveremos a ella. Mencionemos otras instituciones mediadoras: el Estado en general, el cual tiene como funciones el impulso a la educación, la salud, el bienestar; las mediaciones jurídicas, las mediaciones en eso que llamamos el mercado, las mediaciones tecnológicas (un automóvil, por ejemplo, es una extensión del hombre decía Mc Luhan); el lenguaje... En fin, podemos aquí pensar en todo tipo de mediaciones a cargo de determinadas instituciones con las cuales nos relacionamos a lo largo de nuestra existencia.

Mediación educativa

Volvamos ahora al terreno de la mediación educativa. La escuela está organizada para realizar un proceso de socialización, en un camino que va desde las primeras letras hasta la universidad para quienes puedan hacerlo, y con toda una línea de seres, técnicas y materiales encargados de llevar adelante esa mediación.

¿Por qué decimos mediación educativa y no mediación pedagógica como es el título de este texto? Adelantémoslo: no toda mediación educativa o con pretensión educativa es pedagógica. Cuando en una escuela se incluye sistemáticamente la violencia, no estamos en presencia de una mediación pedagógica. Cuando un sistema frustra, con pretensión educativa, el aprendizaje, no estamos en presencia de una mediación pedagógica. Cuando un educador confunde, desilusiona, decepciona, cierra el camino a seres que buscan aprender, estamos ante una mediación con intención educativa, pero no ante una mediación pedagógica.

Recordemos a Freud, quien tuvo como una de sus mayores preocupaciones cómo reducir el sufrimiento en los seres humanos. Pues bien, cuando un ser humano nace y tiene un espacio que lo acoge y le permite vivir sin privaciones desde un comienzo, está sujeto a lo que Freud denominó el principio del placer, precisamente un principio en el cual voy al placer sin ningún tipo de mediación.

Todo lo que supone el cuidado inicial, continuación del vientre materno, permite moverse en esa primera etapa del principio del placer. Pero el principio del placer puro para un ser humano es imposible, porque una sociedad no puede organizarse sólo en torno a él. Esto significa de una manera muy inmediata (y para algunos niños de una manera terriblemente inmediata) la entrada a un proceso de socialización que llevará al niño a convertirse en un adulto integrado a su sociedad. Ese camino, reconocía Freud, es doloroso, hay que abandonar el principio del placer y hay que

entrar en exigencias de la sociedad más o menos duras según el contexto y el sector social al que se pertenezca.

Para Freud la educación también implica un camino hacia la socialización y, por lo tanto, un sufrimiento. La pregunta central que este gran pensador se hacía era cómo avanzar en un proceso desocialización a través de la educación con el menor sufrimiento posible.

Pareciera una exageración, en la medida en que los castigos corporales en la escuela aparecen como algo de otro tiempo, traer al terreno de la mediación educativa una cuestión de sufrimiento. Sin embargo, una mediación educativa que frustra aprendizajes y cierra el camino al logro, a la construcción personal, está creando sufrimientos y abriendo el paso a una socialización caracterizada por el dolor personal y también familiar.

Una mediación capaz de provocar sufrimiento puede pretender ser educativa porque la gente de todas maneras sale leyendo, escribiendo, con algunas destrezas y capacidades. Incluso alguien puede llegar a ser un gran científico por esos caminos, pero lo que acá está en juego es la pregunta por una mediación educativa sin violencia, que trate de mitigar lo más posible el sufrimiento y acerque el maravilloso proceso de aprendizaje y de construirse a uno mismo y de construirse entre y con los demás al goce y la alegría de la construcción.

El otro

La *mediación pedagógica* consiste fundamentalmente en una preocupación por el otro, en la búsqueda de un acto educativo, en el cual entran la institución, el educador, los estudiantes, los medios y materiales utilizados y las prácticas de aprendizaje. Un acto humanizado, que excluya la violencia en cualquiera de sus manifestaciones y que signifique la construcción de puentes para promover y acompañar el aprendizaje.

La pedagogía supone poner el corazón y el pensamiento en el otro. Por eso nos encanta la palabra. Ha habido intentos de dejar de lado este concepto. En Venezuela, por ejemplo, se propuso un cambio por el de *andragogía*, con el argumento de que la palabra pedagogía tiene como primera parte el vocablo *paidos,* que significa niño y que cuando hablamos de adultos no podemos usar un concepto referido a educar o inducir al niño.

Para nosotros el concepto tiene un sentido mucho más profundo. No desechamos la edad de quien está aprendiendo, hay relaciones entre niños y adultos sin duda diferentes. Pero cuando uno dice *pedagogía* alude a la preocupación por el niño, por alguien que está apenas dando los pasos primeros en la construcción de su ser. Nosotros planteamos que esa construcción del ser puede durar toda la vida. Lo pedagógico supone la preocupación por el otro en cualquier acto educativo. Cuando no existe esa preocupación, se da lugar a intentos de mediación que, extremados, pueden llevar a aquella frase horrorosa usada durante mucho tiempo: “la letra con sangre entra”. La letra quizás entre con sangre, pero también entran el

resentimiento, el dolor, el abandono, la decepción, recuerdos sangrantes para siempre.

El concepto de pedagogía parte de la concepción de la educación como un proceso de socialización y de construcción del propio ser; se ancla profundamente en lo que significa partir del otro, poner como elemento central al otro, es decir al estudiante, a quien viene a aprender de la institución, de los materiales y de nosotros como educadores.

El extremo contrario a la pedagogía así entendida es la violencia. En primer lugar, la violencia física en las aulas que no termina de desaparecer y también es ejercida por los estudiantes, en una sociedad cada vez más deteriorada a escala planetaria en relación, precisamente, a la pérdida de mediaciones hacia los otros.

Pero hay otras posibilidades: en una relación interpersonal la violencia se ejerce por el maltrato verbal, la humillación, las ironías, las sutilezas; hasta una mirada puede ser un acto de violencia. Forzar a un estudiante a entrar a un tipo de texto para el cual no está preparado, hacia el que no se le ha tendido ningún puente, significa también un acto de violencia. Y el hecho de condenar a alguien a prácticas de aprendizaje repetitivas, carentes de sentido, es también un acto de violencia, y es una manera de hacer sufrir a los demás.

Frente a esto, la mediación pedagógica entendida como la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, busca la humanización, la construcción del propio ser, de la convivencia, de las relaciones sociales, evitando el largo camino del sufrimiento.

Es mucho más fácil ser un mediador con pretensión educativa que un mediador pedagógico. Es mucho más fácil, lo sepa o no quien lo practique, ejercer la violencia que moverse en un espacio donde se requiere una gran fineza en la capacidad de percibir al otro, de valorarlo, de acompañarlo. Esto significa un esfuerzo y una madurez que no se consiguen de manera sencilla y porque requieren de un esfuerzo, a menudo de años, para poder lograr esa capacidad de relación con el otro y de acompañamiento.

La mediación pedagógica no se improvisa, no nace con uno ni aparece de manera espontánea; es un proceso de consolidación de formas de relación, de producción de materiales y de acompañamiento de prácticas de aprendizaje que supone un propósito personal e institucional.

Por supuesto que la mediación pedagógica no es sólo un problema de la educación formal. Podemos hacerla extensiva incluso a la relación madre-hijo, pero nos interesa situarla en el espacio de la educación institucionalizada a cargo de organizaciones como la escolar o bien organizaciones dedicadas a la educación no formal.

La educación popular

Cuando en nuestros países se difundió con tanta fuerza lo que constituyó la educación popular, uno de los planteos básicos era precisamente el de establecer una relación distinta con el estudiante. Se pretendía dejar de lado la violencia, esa forma de relacionarse con el otro para someterlo a ciertas propuestas ideológicas, para forzarlo autoritariamente a determinadas conductas, para cerrarle la capacidad de leer y de actuar en su contexto, para negarle su pasado y su cultura y sumergirlo en propuestas lejanas a ella, que no le permitían ni construirse ni ser alguien en un contexto histórico.

Nace así una búsqueda del despliegue de la palabra, de la expresión, de una capacidad una lectura crítica del contexto y de las relaciones sociales y de actuar en esa realidad para transformarla. Y nace, como recurso fundamental, diríamos como mediación fundamental, el taller; una manera de trabajar y de construir entre todos, con el grupo, a fin de avanzar sobre la base de las experiencias de los participantes y de la recreación de elementos culturales y sociales.

La educación popular nos ayudó muchísimo en este camino de la mediación porque en primer lugar puso como uno de sus ejes la escucha. Es decir, si yo quiero que el otro sea alguien en este proceso educativo, debo en primer lugar, aprender a escucharlo, volver la mirada y el corazón hacia él para escucharlo. Ese anhelo de la escucha, significó una innovación profunda en la búsqueda del otro, en el respeto hacia la voz, la percepción y el corazón del otro.

No abriremos ahora un análisis de la educación popular en el sentido de los problemas que ella misma ha reconocido. En algunos casos y con todo respeto a experiencias maravillosas, se planteaba aquello de que la gente todo lo tiene, no hay nada para ofrecerle, todo sale de ella misma. Pero la gente, nosotros, sabemos y no sabemos, nadie es totalmente ignorante, decía Freire, pero tampoco nadie lo sabe todo. Un recurso fundamental en esta relación con el otro como fue el taller, corrió el riesgo en no pocos casos de convertirse en una celebración de lo que cada uno ya era, ya sabía.

El grupo tampoco lo sabe todo, un populismo del grupo consiste en celebrar la voz y la palabra del mismo, cuando lo que ocurre en un acto educativo es ese proceso de socialización y de aprendizaje para construirnos y para ir diferenciándonos de lo que éramos anteriormente.

Pero los aportes han sido valiosos, como el reconocimiento de que quien se incorpora al acto educativo trae a él su propia historia y su propia cultura. Eso supone precisamente abrir la mirada más allá de contenidos estrictamente puntualizados, rígidos en cuanto a los pasos a dar. Supone sobrepasar lo absolutamente establecido, lo prescripto en los libros y en la palabra del maestro, para abrirnos a la aventura de recuperar para el aprendizaje la cultura de cada individuo y cada grupo.

Eso es mediación pedagógica: abrir, tender puentes entre lo que un ser trae al acto educativo y entre lo que el acto educativo propone.

Si decimos, con la UNESCO, que un ser humano aprende desde la cuna hasta la tumba, podemos decir también que la mediación pedagógica no corresponde sólo a una determinada época de la vida sino a toda la vida. Jugamos mediaciones con los seres en la medida en que ellos van requiriendo de diferentes aprendizajes, ya sea en su infancia, en su madurez o en su vejez.

El camino de la mediación pedagógica no es algo que corresponda a la primaria, o a la secundaria, o a la universidad; toca a todo momento de formación del ser humano sea en el nivel que sea.

Antecedentes

¿Cómo surge esa expresión? Hablemos primero de *mediación*. Se trata de un concepto de larguísima trayectoria, sobre todo en el terreno de la religión cuando se plantea quién tiene la relación con Dios. Si puedo dirigirme directamente a Él o si hay intermediarios, instituciones privilegiadas. En nuestros países encontramos una línea muy arraigada de búsqueda de mediadores hacia Dios para vencer incertidumbres, resolver problemas de salud, de violencia, de miseria, tan vigentes en este tiempo.

Y luego toda la descalificación de esas mediaciones a menudo desde la iglesia misma, pero también dentro de la iglesia, como por ejemplo el sisma que se produce con Lutero en el siglo XVI, basado precisamente con quién es el intermediario entre Dios y los hombres.

Otra línea: las mediaciones privilegiadas en la educación. Por ejemplo, uno de los recursos es la palabra. Cuando se confía todo a un discurso oral, cuando alguien dice algo y eso dicho es sinónimo de aprendizaje para quien lo escucha, privilegia un instrumento de mediación por encima de otros. Esto tiene muchos siglos, tantos como los diálogos de Platón en los cuales se insistía una y otra vez en que lo corporal, la relación con los sentidos, la imagen, de alguna manera cerraban el camino hacia un aprendizaje más profundo de la realidad. El camino más válido consistía en alejarse de la realidad al acercarse a un mundo denominado de ideas, que de alguna manera eran enseñadas verbalmente.

Otra mediación en la educación fue la violencia. El libro compilado por Lloyd de Mause, *Historia de la Infancia*, muestra cómo ella es considerada una manera de socializar a los niños lo más rápidamente posible para introducirlos en el mundo adulto. Hay dichos como aquellos de “golpead a vuestros hijos cuando niños que luego os lo agradecerán cuando mayores” o bien el planteo de la necesidad de castigar para lograr que alguien incorpore una disciplina o determinados conceptos.

Otra forma de mediación privilegiada es el maestro, a quien se le pide que eduque y sirva de ejemplo y modelo a sus estudiantes.

Y corresponde reconocer las búsquedas de mediaciones a través de alternativas como los medios audiovisuales, circuitos cerrados de televisión, la imagen, el retroproyector, el audio, los videos y ahora la computadora. Estas mediaciones aparecen con mucha fuerza y con la pretensión de cambiar el acto educativo por su sola incorporación

En cuanto a la pedagogía, hemos escrito con relación a esa discusión entre pedagogía y andragogía que no se trata de la distancia entre las primeras letras y la Astrofísica, sino de cómo se resuelve la relación humana para posibilitar o malograr el hecho de que alguien se pueda apropiar de sí mismo y de su cultura. Está en juego aquí el sentido y no si la palabra pedagogía alude a niños o ancianos.

Concebimos la pedagogía como *el intento de comprender y dar sentido al acto educativo en cualquier edad y en cualquier circunstancia en que se produzca.*

La preocupación por el otro está a la base del sentido del acto educativo y, por lo tanto, la pedagogía se ocupa de cómo el otro se construye desde el aprendizaje, de la manera en que yo me construyo a mí mismo como educador y con la manera en que se construyen los materiales, las formas de aprender y las formas de realizarse cada uno en el acto educativo.

Hablamos entonces de una *pedagogía del sentido* y caracterizamos con sentido, todo lo que sostiene a un ser humano en su crecimiento y en su logro como educador, lo que enriquece la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, lo que enriquece la gestión de una institución educativa para cumplir con sus funciones, lo que enriquece el uso de medios y la práctica discursiva en función del aprendizaje y, en fin, lo que sostiene el sentido fundante de esta relación: la construcción de un ser humano a través del aprendizaje.

Si ligamos mediación con el concepto de pedagogía nos encontramos con una relación que supone el hecho de reconocerse a sí mismo, reconocer la institución, reconocer los materiales, como mediadores en estas relaciones de aprendizaje, como mediadores pedagógicos, por lo tanto, comprometidos con el sentido del otro y preocupados profundamente y en todo momento por el sentido.

Está en juego aquí una manera de percibir las relaciones con un trasfondo humano, con la intención de cuidar del crecimiento del otro y con una atención fundamentada en el respeto y en el crecimiento del otro, sin descuidar el respeto hacia mí mismo y hacia mi propio crecimiento como educador.

El concepto de mediación pedagógica entonces, excluye, se enfrenta abiertamente a la violencia de cualquier tipo en el acto educativo, sea formal o no formal; excluye y se enfrenta abiertamente a las frustraciones del aprendizaje y excluye y se enfrenta abiertamente al abandono en el aprendizaje, con aquello de que todo lo sabes y ya no tengo nada para ofrecerte. El concepto de intervención educativa vale la pena y lo rescatamos porque en tanto educadores, en tanto institución, en tanto productores de materiales, en tanto seres que sugieren aprendizajes, estamos interviniendo nada más y nada menos que en la vida ajena. Vida que, encima, se está construyendo. Esta construcción, aun cuando requiere de cimientos profundos, enraizados en los primeros años no se termina nunca.

Mediación pedagógica entonces, como el ofrecimiento de caminos, puentes, alternativas para construirse y construir relaciones sociales.

Los valores

Desde un comienzo, cuando propusimos el concepto con Francisco Gutiérrez, hacia el año 91, lo ligamos directamente a una serie de valores, porque si no hubiéramos caído en aquello de mediaciones con intención educativa sin preocuparnos por el otro.

Mediación pedagógica y respeto, mediación pedagógica y práctica de la libertad, mediación pedagógica y ética, mediación pedagógica y alegría del aprendizaje, mediación pedagógica y cooperación, mediación pedagógica y construcción de relaciones solidarias, mediación pedagógica y cultura de la no violencia y cultura de paz. No nos interesa este juego finisecular de la eficacia y de determinados triunfos personales a cualquier precio, como si formar a alguien significara prepararlo para pisarle la cabeza a cualquiera, a fin de trepar a una pirámide que lo llevará quién sabe adónde.

La mediación pedagógica no se despega de valores que la sustentan, porque parte del reconocimiento de seres humanos comprometidos en su crecimiento y en su interacción, y esto no puede estar ligado a un juego de simulaciones, de burlas, de odios o de triunfalismos baratos.

La mediación pedagógica tiene como punto de partida un acto de fe, en realidad todo acto educativo es un acto de fe, pero en la medida en que nosotros nos situamos como mediadores, comprometidos con la construcción de los jóvenes, nuestra construcción, la construcción de materiales y la construcción de prácticas de aprendizaje, tomamos como punto de partida el hecho de que *no se puede enseñar a alguien en quien no se cree*. Creemos en nuestros interlocutores, en la capacidad de cada ser humano de construirse como tal y de desarrollarse en distintas direcciones; enseñamos a seres en los cuales creemos.

Y ello tiene una contrapartida; es muy difícil aprender de alguien en quien no se cree; de una institución en la cual no creo, de un educador en el cual no creo, de materiales en los cuales no creo; es muy difícil aprender de mí mismo si no creo en mí, y de aprender de mis compañeros de clase si no creo en ellos. Hay pues aquí un acto de fe, nada ingenuo, profundamente humano que nos permite reconocer al otro, reconocernos en el otro y con el otro.

Esto significa, insistimos, valores, valores a recuperar en esta caída finisecular en esta posmodernización de la vida social y a sostener a través de sugerencias de prácticas, de relaciones presenciales y de materiales.

El concepto de mediación pedagógica nació de una experiencia con Francisco Gutiérrez Pérez en Guatemala, a partir de 1987. Trabajamos allá con las universidades Rafael Landívar y San Carlos y en la primera nos comprometimos para un sistema de educación a distancia para estudiantes universitarios, en hacer *todo pedagógico*. Cuando uno dice *todo pedagógico* pronuncia una palabra de cuatro letras *todo* y pareciera que detrás de ella no hay mayores complicaciones. Pero cuando uno se lanza a cumplir el alcance de esa expresión, se enfrenta a la necesidad de mirar pedagógicamente a educadores, materiales, diseño y contenido de los materiales, prácticas de aprendizaje y, por supuesto, a mirar

pedagógicamente a la institución y al estudiante. *Todo pedagógico* nos llevó luego de tres o cuatro años de trabajo a la redacción del libro *La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa*.

Los autores queridos

Para una historia de la mediación, aun cuando los autores, los queridos maestros que mencionaremos no utilizaran el término o no participaran por sus tiempos de este tipo de análisis, evocaremos en este texto a Simón Rodríguez, a Celestín Freinet y a Paulo Freire.

Simón Rodríguez

De Simón Rodríguez rescataremos lo que pedía para el educador, a fin de orientarnos hacia puntos fundamentales en relación con la capacidad personal de mediar. De Celestín Freinet traeremos su instancia en los materiales de trabajo de los estudiantes, con lo que recuperaremos una manera de pensar pedagógicamente todo ese tipo de apoyo utilizado para acompañar y promover el aprendizaje. Y de Paulo Freire recuperaremos su aporte en relación a retomar, respetar la memoria y la cultura de la gente para construir a partir de ella y para que cada quien pueda construirse en el aprendizaje.

Simón Rodríguez fue uno de los educadores más importantes de nuestra América en el siglo XIX. Regresó hacia 1821 al continente desde Europa para hacerse cargo de fundar y de impulsar un modelo pedagógico, una escuela para los países liberados por Simón Bolívar. Penetrar en su obra nos significaría un hermoso y extenso camino, pero queremos detenernos en su percepción de la capacidad de ser educador.

Don Simón se burlaba desde muy temprano de quienes educaban sin tener cultura y sin saber cómo hacerlo. En esas tierras, imaginemos hacia 1822, 1823, la presencia de maestros no era precisamente abundante; y había gente que asumía ese rol sin mayor capacitación para cumplirlo.

Nuestro autor se sabía maestro, se eligió como maestro, vivió como maestro y fue fiel a esa profesión hasta su muerte. Hay anécdotas suyas muy hermosas, desde aquella en que se metió 100 Km adentro de la Rusia en tiempos de los ejércitos napoleónicos, aprendió ruso y abrió una escuela, hasta su ir y venir por países de nuestra América Latina donde no cesó nunca de educar.

En un material escrito al final de su libro *Defensa de Bolívar, Notas sobre el proyecto de educación popular*, don Simón caracterizó al director de un establecimiento educativo y por lo tanto a un educador. Empieza con sus maravillosas exageraciones y con su humor diciendo que un educador para una escuela como la pretendida (destinada a rescatar a los pobres y a los excluidos de su situación para fundar una patria a partir de ellos), debe tener más aptitudes que el presidente de la República.

En primer lugar, moralidad, valor precioso al que aludimos anteriormente. En segundo, lugar espíritu social, es decir, capacidad de relacionarse, de estar entre los

demás. Este es un punto absolutamente básico para mediación. Un educador sin espíritu social se ha equivocado de carrera por un lado y además está sufriendo y haciendo sufrir a los demás. Espíritu social significa sentirse bien entre los demás y sentir el valor de estar entre los otros.

En tercer lugar, conocimiento práctico y consumado de artes, oficios y de ciencias exactas, ser un hombre inserto el hacer de la sociedad. *Conocimiento práctico*, dice y lo subraya. En cuarto lugar, conocimientos prácticos del pueblo y para esto, "hay que haber viajado por largo tiempo en países donde hay que aprender y con la intención de aprender". Y añade: el pueblo no se conoce andando por las calles ni frecuentando algunas casas pobres para darles una parte de lo que necesitan o para pedirles todo lo que pueden dar. Don Simón había vivido el proceso de industrialización naciente en Europa, conocía muy bien los talleres de ese milagro del desarrollo europeo, la miseria y la explotación en lugares donde se comenzaba a producir mercancías a torrentes. Cuando aludía al pueblo sabía de lo que hablaba.

En quinto lugar, modales decentes, no con la vieja concepción de la decencia en el sentido de lo que exigen algunos pacatos, sino con la capacidad de relacionarse a través de modales capaces de hacer sentir al otro que se lo respeta. En sexto lugar, genio popular para "saberse bajar o tratar de igual a igual", es decir capacidad de comunicarse, de dialogar con cualquiera.

En séptimo lugar, juicio para hacer sentir su superioridad sin humillar. Ese punto me interesa muchísimo: *superioridad sin humillar*, superioridad en cuanto a la sabiduría acumulada, a la capacidad de educar lograda. Superioridad sin humillar. Don Simón incluye aquí una palabra preciosa que poco aparecía y poco aparece en documentos dedicados a la educación; uno de los actos más constantes de la relación educativa cuando se llena de violencia es la humillación.

En octavo lugar, nada más y nada menos que *comunicativo* "para enseñar todo lo que sabe y en esta cualidad poner su amor propio, no en alucinar con sentencias propias y ajenas y hacerse respetar" por una ventaja que todos pueden tener si emplean su tiempo en estudiar. Acá don Simón hace todo un análisis de quienes han llegado a algo sobre las espaldas de los pobres, "el que piense en esto reconocerá que lo que sabe se lo debe al pobre, que lo mantuvo por una porción de años de estudiante y que no hizo aquel sacrificio sino con la esperanza de tener quien le enseñe". Y añade: "los autores americanos no advierten que deben su ciencia a los indios y a los negros, porque si los señores doctores hubieran tenido que arar, sembrar, recoger, cargar y confeccionar lo que han comido, vestido y jugado durante su vida inútil, no sabrían tanto". Esto es, justamente, alguien comunicativo con el respeto y capacidad de comunicarse con quienes están en una situación social terrible, en su tiempo muy terrible, para cumplir la tarea por lo menos de devolverle algo a esos seres a través de la enseñanza.

En noveno lugar, de humor igual, "para ser siempre el mismo con las gentes". Esto es capital en cualquier tipo de institución, es preciso evitar los altibajos del humor, las situaciones esquizoides propias de alguien que aparece como totalmente abierto y a la hora de los exámenes se convierte en un verdugo...

En décimo lugar, sano, robusto y activo para transportarse a todos los puntos donde se trabaje. Don Simón aludía con esto a algo precioso: la energía invertida en la tarea de educar. Por supuesto uno puede enfermarse, perder fuerzas en algún momento, pero esta energía es necesaria para el trabajo educativo.

Debe tener ingenio, dice en décimo primer lugar, porque en muchísimas ocurrencias "se verá con las dificultades a solas y tendrá que apelar a sí mismo para vencerlas". Un hombre con la capacidad de sacar de sí mismo recursos para enfrentar distintas situaciones. En doceavo lugar, desinteresado, prudente, aficionado a la invención y a los trabajos mecánicos, estudioso, despreocupado, en fin, hombre de mundo. "No debe ser un simple que se deje mandar por los que mandan (maravilloso), ni un necio que se haga valer por el empleo". Ser un hombre, en definitiva, libre, con capacidad y fuerza como para enfrentar a los que mandan y no hacerse valer por el cargo que ocupa.

Este es el hombre que pedía Simón Rodríguez para educar. ¿Una exageración? Lejos estamos de pretender imponer una cantidad de reglas para que alguien pueda ejercer la educación, pero si llevamos lo planteado al terreno de la mediación pedagógica, nos encontramos con elementos básicos para la interacción, es decir la relación cara a cara con los demás. Relación que requiere de alguien comunicativo, activo, con capacidad de respeto, con mundo, es decir, maduro, con autoridad moral, con conocimiento y sentimiento de la situación del otro, con la prudencia de la comunicación con los demás.

Todo esto lo reclama, como veremos más adelante, la relación presencial, una serie de virtudes en un ser humano que, o se traen porque uno ha desarrollado una capacidad de comunicación desde su infancia, o es preciso lograrlas con un esfuerzo personal.

Celestin Freinet

Vayamos ahora a Celestín Freinet, quien estuvo a la base de todo movimiento englobado en el concepto de escuela nueva, el cual significó una transformación profunda en la percepción de la educación a fines del XIX y en las primeras tres décadas de este siglo. La escuela nueva descubrió, por un lado, textos preciosos del *Emilio* de Rousseau, (se dice que en esa obra el autor francés inventó la infancia) y tomó como punto de partida al niño en sus interacciones y en su capacidad de crear.

Freinet, entre otras de sus muchas iniciativas, puso énfasis de una manera notable en la capacidad de expresarse del niño a través de lo escrito, de la preparación y el diseño de verdaderos periódicos en la escuela. A través de esa producción los estudiantes traían al aula la realidad y producían en torno a ella, traían objetos, recuerdos, materiales tomados de su contexto y armaban periódicos escolares, ficheros, todo un sistema de registro y de todo un ámbito de expresión. Recursos que, además, servían de intercambio con otros establecimientos y abrían el camino a la comunicación a través de correspondencia y de relaciones mucho más allá del aula cerrada, del claustro con niños adentro.

Esta búsqueda de la expresión, de una rica creación intelectual, significa una mediación de los materiales. En efecto, no es lo mismo leer lo producido por los propios compañeros y por uno mismo, que quedar sujeto a los viejos manuales escolares, estereotipados en su estructura y en sus contenidos; al discurso escolar con todo su peso ligado todavía a los estereotipos y las percepciones del siglo XIX que Freinet fue dejando de lado para permitir un torrente de creatividad. Por eso, cuando él habla de los educadores los coloca en el papel de organizar, de orientar, la creatividad a fin de que la riqueza atesorada en el contexto se pudiera volcar a la creación de textos dentro de la misma escuela y a la devolución de éstos al contexto, a otros niños o a los mayores incluso, para generar desde ellos una corriente de comunicación como nunca se había visto en la escuela francesa.

En muchos establecimientos los niños y los jóvenes, van sorteando cursos y salen de ellos con las manos vacías, en el sentido de no contar con una objetivación de lo aprendido. Y ésta no puede consistir en los apuntes tomados en clase; adquiere todo su sentido cuando consiste en productos generados o por el educador para el trabajo de aprender o por los propios estudiantes. Estudiantes que han indagado, interactuado, acordado en grupos y generado sus productos luego de un esfuerzo de superación del aislamiento individual y de la separación del establecimiento con respecto al contexto.

Estamos en un ámbito donde la mediación gira en torno a la producción misma. El estudiante aprende a trabajar con su contexto y a desarrollar su propio texto. Mediación del educador, por supuesto, en la organización de todas tareas, pero oportunidad de producción de los propios puentes por parte de cada uno de los niños involucrados en la hermosa tarea de construirse activamente y de construir productos intelectuales.

Paulo Freire

Nuestro Paulo Freire es un punto de referencia obligado para los educadores por su claridad en la lectura de un acto educativo tradicional basado en lo bancario, es decir, en tomar a los estudiantes como espacios donde se depositaban sin tregua conocimientos, para pasar a una búsqueda de la palabra y la cultura del estudiante.

¿Desde dónde mediaremos?, decimos con nuestras palabras para retomar a Paulo Freire ¿lo haremos acaso desde la ciencia? que no descartamos, ni el tampoco descartó nunca, ¿lo haremos sólo desde el educador, sólo desde la institución? Freire dice no, el punto de partida es el educando con toda su memoria, su historia, su cultura. Recuperar a este ser en estas circunstancias y mediar a partir de él. Conocer esa cultura, hacernos cultos en la cultura de nuestros interlocutores y permitir que ellos construyan desde su cultura su palabra. Lo más terrible que puede hacer un sistema de dominación es no permitir a una cultura la expresión y la cultura se expresa a través de seres humanos primero y fundamentalmente. Si la palabra de esos seres humanos es confusa, no se escucha, está apenas en un nivel de balbuceo, será difícil reconocer esa cultura, construirse y expresarse a partir de ella.

La mediación pedagógica tiene como eje fundamental al educando en cuanto ser de cultura, ser histórico, ligado a un determinado contexto en el que tratamos de avanzar para transformarnos y para transformar la sociedad. Paulo Freire fue un hombre profundamente preocupado por los demás y por la violencia, la dominación; lo que significó y significa en la actualidad la postergación de las capacidades y de las posibilidades de un individuo, de un grupo social y de una cultura. Mediación desde la propia palabra, todavía balbuceada, a la construcción de la palabra, desde la propia cultura negada, humillada, soterrada, hasta el esplendor de esa cultura.

Cuando habla de la palabra utiliza ese término en un sentido profundo; no es la charlatanería ni cómo hablo más o menos rápido o cómo digo lo que se me viene a la cabeza, sino una palabra fundante, ligada a mi ser y a la creación de mi propio ser. Esto significa un emerger desde mí mismo, desde mi cultura, porque ese *mí mismo* y esa cultura habían sido negados por la opresión social.

Palabra fundante, entonces, por eso se partía de algunos términos capaces de calar hondo en las relaciones y en las interacciones de determinados grupos. Palabra con capacidad de evocación, de reconocimiento, de intensidad significativa para quienes la fueran expresando.

Esta concepción de Freire tiene consecuencias importantes para el acto de mediar, porque la mediación pedagógica es algo demasiado serio y demasiado importante (no por eso deja de ser algo hermoso y alegre) como para dejarlo librado a un trabajo superficial, a un compromiso que apenas llega al hecho de comunicar ciencia o de comunicar contenidos.

El punto de partida de la educación no está en la ciencia, ni en el educador, está en el educando con toda su cultura y con todo lo que requiere para expresar esa cultura y también para transformarla y transformar relaciones sociales de desigualdad y de dominación. Mediación de seres que se van construyendo hacia seres que se van construyendo, recuperación de uno mismo en cuanto a revalorizarse y a reconocerse no como alguien dejado de la mano de Dios o de la mano de la sociedad, sino con capacidad para ser, para desarrollarse, crecer, construirse entre otros seres y con otros seres.

La mediación así entendida nos lleva mucho más allá de un compromiso apenas con un empleo o con un recorte de esto que llamamos la ciencia. Insistimos no se trata de negar esta última, sino de recordar que ella no tiene sentido cuando no pasa a través de seres humanos. Los apoyos de la ciencia para la construcción y la liberación de determinadas culturas son preciosos, pero si ella se alza como una manera de espantar a la gente y de dejarla afuera, en el sentido de excluirla a través de terminologías y de metodologías que no le permiten avanzar, estamos jugando una mediación por demás ligada a viejos autoritarismos. No nos interesan esas mediaciones científicas consistentes en verdaderos mazazos a lo que alguien puede comprender. Sí nos interesa una mediación pedagógica con la ciencia como punto de llegada y como recurso, pero no como punto de partida, como si todo el sentido estuviera en ella y la gente pudiera aportar y construir desde sí en determinado contexto.

La capacidad de mediar

En sentido general la capacidad de mediar del hombre es infinita; desde los primeros alientos de nuestro pasado hasta la complejidad del presente, ha habido un proceso irrefrenable de creación de mediaciones que cada vez se ampliará más. Esto, para bien o para mal, con la acumulación de poder, el deterioro ambiental, la ruptura de condiciones de vida, la existencia de cientos de millones de seres por debajo de la línea de pobreza. Esa capacidad de mediar está presente en todas las culturas aunque el salto tecnológico contemporáneo ha hecho que algunos países detenten un poder como nunca se había imaginado en nuestra tierra. La capacidad de mediar nos hace humanos, la mediación en todas direcciones y la capacidad constante de ampliar registros ya sea tecnológicos, ya sea pictóricos, ya sea incluso de comidas, de vestidos, nos está llevando a transformaciones no soñadas en otros tiempos.

Cuando las mediaciones ganan en riqueza y en elementos puestos en juego, nos corresponde aludir sin duda a la creatividad y a la inventiva, al hecho de la existencia de seres, grupos de seres capaces de ver más allá de los objetos, de las conductas, de las relaciones actuales, para construir nuevas mediaciones. Esto, con el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, resulta algo mucho más vertiginoso, en la medida en que lo que se logra innovar y crear en determinado punto del planeta, pronto es comunicado y adoptado en otros lugares con, a su vez, líneas nuevas de inventiva y de creatividad.

Si hay una infinita capacidad de inventar y de crear, hay también una infinita capacidad de aprender. Creatividad e inventiva de un lado, aprendizaje sin límites por el otro. Las culturas pueden ser leídas desde tres ángulos: en primer lugar, por lo que han atesorado y traen de su historia, de su manera de enfrentarse con el contexto y de verse a sí mismas. En segundo por lo que están innovando, produciendo en el ámbito de las mediaciones, y en tercero por la manera de comunicarlo a otros integrantes de la cultura, a otras culturas, en el sentido del aprendizaje.

Los aprendizajes

Hemos distinguido ya una mediación con pretensión educativa de una mediación pedagógica y hemos caracterizado a esta última como aquel intento de promover y acompañar el aprendizaje reduciendo al máximo la violencia.

Cuando decimos infinita capacidad de aprendizaje, recordamos que no todo aprendizaje conlleva a algo positivo para una cultura o para un grupo o un individuo. Hay aprendizajes de la violencia y de la mentira, de la descalificación del otro, de la exclusión; de la discriminación, de la cultura de la violencia y de la muerte; hay un aprendizaje del consumismo, de un irrespeto hacia el medio ambiente, de ver al otro como un útil, como un medio para y no como un otro.

El ser humano aprende en y de las instituciones lo que las élites inglesas a lo largo de décadas, según reflexiona Bertrand Russell. Frente a otra cultura es necesario

dominarla y aniquilarla porque no está preparada para gobernarse a sí misma, sólo con órdenes se logra algo, sólo con violencia se puede establecer una relación.

Hablar de aprendizaje no es hablar de algo maravilloso de antemano. Hay un lado terrible de muchos mamados en el seno de la familia o de cualquier otra institución. Así pues, una infinita capacidad de aprender, pero que puede estar a la base de relaciones de antagonismo, de destrucción del otro.

Nos interesan por supuesto los otros aprendizajes, los de relaciones solidarias, de interacciones y respeto mutuo, de reconocimiento de la diferencia y de la riqueza de cualquier cultura, grupo social e individuo. Esas relaciones significan valores, sitúan el aprendizaje en el horizonte de una pedagogía orientada a rescatar precisamente en el acto educativo lo que puede hacer más humano a un ser humano.

Si caracterizamos al aprendizaje como la construcción de uno mismo (con todas las construcciones derivadas: construcción de conocimientos, de actitudes, de aptitudes, de miradas; y apropiación de lo que la cultura pueda ofrecer y la apropiación de mis posibilidades de desarrollo), debemos reconocer actos educativos donde los aprendizajes no permiten o dificultan esa construcción y esas apropiaciones. Cuando en el ámbito de las apropiaciones, por ejemplo, está la facilidad de incorporar a la vida cotidiana armas, sistemas destinados a ejercer la violencia, ese tipo de apropiaciones no se corresponde con un aprendizaje en función de la construcción de una sociedad más solidaria y menos violenta.

¿Hasta dónde alcanzan los recursos para el aprendizaje? También estos son infinitos. El ser humano tiene la posibilidad de *mediar con toda la cultura*, es decir para apoyar el aprendizaje, para promover y acompañarlo, quien está en situación de educador desde una institución cuenta con toda la cultura para mediar pedagógicamente.

Cuando digo *toda*, digo *toda*, desde la posibilidad de traer a esa interacción en favor del aprendizaje descubierto por seres situados a miles de miles de años de distancia, hasta experiencias personales, pasando por la infinita variedad de la cultura en todas sus manifestaciones.

La primera condición de una rica mediación es una amplia cultura, servirse de la vasta creación del ser humano para traer elementos utilizados en favor de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

Esa cultura tampoco se improvisa, es el producto de años de labor, de curiosidad por el contexto, de espíritu social, como decía Simón Rodríguez, de conocimiento práctico de la realidad, de una constante mirada abierta a distintos horizontes en busca de elementos para mediar. Si una persona o una institución se definen como educadores, de por vida eligen la mediación pedagógica y de por vida eligen entonces una búsqueda en la cultura para contar con recursos para mediar. Cuanto más estrecha es esa cultura, cuanto menos sé de mi contexto, de la creación del ser humano, más estrecha es sin duda la posibilidad de mediar.

Esto se relaciona también con la manera en que se trabaja desde distintas disciplinas. Una mirada disciplinaria empecinada en resolver todo dentro de ella,

(enseñar matemáticas desde las matemáticas, física desde la física, literatura desde la literatura), basada en un punto de vista fijo, tiende a reducir también las posibilidades de abrirse a la cultura a fin de obtener recursos, para mediar. Esto lo hemos vivido demasiado tiempo ya en la mayoría de las universidades de América Latina y en una estructura que no resiste en este final de siglo: la de la escuela secundaria tradicional.

Pero no se queda allí esta mirada estrecha, porque incluso en el ámbito de la educación popular cuando la intención era *crear* personas que por la acción transformarían la sociedad, sin aportarles elementos más ricos de mediación pedagógica en función de sus aprendizajes, estábamos frente a un sesgo ideológico. Decimos esto en el sentido de forzar una lectura crítica de la sociedad y no tratar de ver cómo en determinados contextos hay también matices.

Planteamos lo último con la mayor prudencia, porque la dominación y la destrucción de los seres humanos y la miseria, no han desaparecido para nada, y no podemos caer en una mirada posmoderna que todo lo tolera y lo encuentra natural. Pero tampoco aceptamos la actitud de un concientizador a ultranza dedicado a seres listos para transformar la sociedad a cualquier precio, sin preguntarse por ellos y por sus espacios más personales. Allí hay también un sesgo, intentos de mediar desde un punto de vista fijo que deja afuera la posibilidad de preguntarse por la propia situación y por el contexto de una manera más amplia.

III. LA PALABRA EN LA MEDIACION PEDAGOGICA

En este capítulo nos ocuparemos de la palabra como elemento fundamental de la mediación pedagógica. Para ello dirigimos la mirada a la palabra en la construcción del sentido y de un ser y a la palabra como base de la comunicación.

En el acto educativo nos vamos construyendo como seres humanos, avanzamos en nuestro proceso de humanización. Y es allí donde la palabra cobra una dimensión maravillosa, en la medida en que nos acerca sentidos, información, sentimientos, afectos... Nos acerca y nos permite construirlos y expresarlos.

La palabra construye sentido, y construye también sinsentido. Está ligada a nuestros momentos más preciosos de interacción, y a la vez puede acompañar los momentos más destructivos de un ser humano. Por la palabra nos sentimos acariciados, inmersos en una relación de encuentro y de crecimiento, o bien podemos resultar golpeados, zaheridos, hondamente vulnerados por expresiones que llegan a transformarse en verdaderas lanzas para nuestros sentimientos y afectos.

No hay sentido posible sin la palabra. Y a la vez ella puede estar a la base de formas perversas de relación, de destrucción del otro por medio de órdenes, ironías o incluso de humillaciones.

No toda comunicación se construye con palabras. Nos comunicamos también por miradas, gestos, por la corporalidad, por espacios, por objetos, por el universo de la imagen. Pero, sin duda, las referencias a la palabra son constantes y fundamentales en todo acto de comunicación. Pueden ellas faltar en determinado momento, pero siempre se vuelve a su torrente para tratar de expresar más o menos lo vivido sin su presencia. Las palabras brotan permanentemente en todos los rincones de la humanidad, y lo hacen porque el hombre es un ser de comunicación, en el sentido de su necesidad de vivir y de relacionarse con otros.

Recurso fundamental de mediación la palabra. ¿Qué haríamos sin ella para acercar otros mundos, narrar, contarnos la vida, enseñarnos, aprender desde lo conocido hasta lo desconocido. Herramienta mediadora desde los iniciales balbuceos a la articulación de las primeras voces que servirán para llamar y luego entrar en el torrente del diálogo, en esa maravillosa posibilidad de escuchar al otro y de decirle lo nuestro.

Recurso mediador por excelencia, entonces. Pero, al igual que lo hicimos con respecto a las instituciones, podemos preguntarnos por su valor educativo. No siempre toda palabra utilizada en una relación educativa es pedagógica. Y aquí acercamos más la lente desde la institución toda a lo que sucede cuando se vive la relación en el aula o cuando se interactúa en un taller, en un espacio de educación no formal.

No siempre reflexionamos de manera suficiente sobre la importancia de las palabras en la educación. Buena parte de lo que sucede en nuestras interacciones y de lo que traen los materiales de estudios, consiste en ellas.

No sólo la palabra del educador -que adquiere en el acto de enseñanza-aprendizaje una importancia vital-, sino todas las palabras dichas en determinados contextos, en relación a ciertos contenidos y situaciones.

Demos un ejemplo de esa escasa reflexión. A menudo se plantea la necesidad de incorporar tecnologías a la educación para transformarla. Se habla mucho la utilización de medios audiovisuales, y, últimamente, con toda razón, de la computadora.

Sin embargo, la primera tecnología de la educación, el primer recurso es, sin duda, la palabra. Tecnología por demás sencilla, al parecer, en la medida de su universal posición y de su presencia desde los primeros días de vida, cuando nos van llegando las voces de los seres encargados de sostenernos en esos iniciales pasos por la existencia. Tecnología natural, diríamos así. Tan natural que pareciera funcionar bien en todas las situaciones, como si no hubiera problemas para su uso, como si por el hecho de poseerla ya nos estuviéramos comunicando -y en el caso de la educación se asegurara por sí sola la mediación pedagógica.

Pero no toda palabra dicha en el espacio educativo es pedagógica. Hay ámbitos donde discurre una palabra poco pedagógica, distante de quienes son objeto de ella. Más aún: espacios donde la exigencia es que la palabra sea poco pedagógica. Traigo acá el ejemplo de la educación universitaria; todavía encontramos en ella seres que plantean un abandono de la pedagogía. Acá -suele decirse- se viene a sufrir para incorporar conceptos; no estamos en el terreno de una pedagogía correspondiente a la primaria o a la secundaria, somos seres adultos reunidos para construir ciencia y formar profesionales; eso no necesita de una utilización de recursos pedagógicos.

Con lo que la palabra se vuelve distante, se llena de tecnicismos, cobra un itinerario propio, alejado de ejemplos y de referencias a situaciones. No es intención nuestra desconocer, y mucho menos rechazar, el valor de un vocabulario científico y la necesaria apropiación del mismo por parte de quienes acceden a la universidad. Pero no existe ningún ámbito de enseñanza-aprendizaje donde podamos dejar fuera los necesarios puentes para avanzar de lo conocido a lo desconocido, de lo vivido a lo por vivir, y lo experimentado a lo por experimentar. Puente precioso la palabra, quizás el más humano.

Expresar lo aprendido

Pero no sólo nos interesa la palabra por el hecho de comunicar algo a alguien, sino también, y fundamentalmente, por lo que puede desarrollar y apropiarse alguien para su comunicación. Si por un lado tenemos posibilidades de que la palabra en el ámbito educativo no adquiera todo su valor de la mediación pedagógica, por otro, en no pocos espacios educativos se vive una pobrísima apropiación de las posibilidades comunicativas de la palabra por parte de quienes aprenden.

Un aprendizaje se completa cuando se ha podido expresar lo aprendido, a través de balbuceos, o de algunas pobres frases mal hilvanadas. Vivimos hoy una queja constante con relación al trabajo escolar: los estudiantes no se expresan ni comunican correctamente. Y aquí la palabra *corrección* tiene un sentido. Es la posibilidad de construir un discurso bien armado, de moverse con soltura en el uso de la palabra oral y escrita.

Una de las causas fundamentales de esas carencias es la falta de prácticas sobre el lenguaje. No las tediosas consistentes en maldigerir algunos autores de distintas épocas de la historia y de la literatura, sino las vitales, en la que uno se encuentre con el lenguaje y pueda gozarlo y sentirlo en lo expresado.

No hay manera de apropiarse del lenguaje sino es a través de un uso intensivo del mismo. Y esto vale para educadores y estudiantes. Para los primeros, porque cada vez escriben menos, presionados por situaciones que los llevan a una búsqueda de subsistencia a través de más de un empleo, y porque hay estructuras donde no se valora la producción intelectual fundada por encima de todo en la palabra. No sólo no se la valora sino que no se la reclama como una parte de la propia profesión.

Muchos educadores andan por el mundo sujetos casi siempre a la palabra oral, o en todo caso, condenados a una palabra escrita llamada a llenar formularios y exigencias del Ministerio, mientras que lo que puede aportarse como construcción para enriquecer desde uno mismo las prácticas de enseñanza-aprendizaje, suele quedar postergado a menudo a lo largo de toda una vida.

Mal puedo pedirle a alguien producción con la palabra si yo no lo hago. Mal puedo exigir textos correctamente escritos si no puedo mostrar los míos. Por más que intente mediar lo que otros han escrito, si no he vivido el placer de la creación de una obra personal con sentido para la educación, resultará muy difícil comunicar lo producido por otros, y más difícil aún lograr en nuestros estudiantes una riqueza de expresión y de comunicación a través de la palabra.

Las afirmaciones de que vamos hacia una sociedad gobernada por la imagen, se corresponden, sin duda, con ese empobrecimiento de la expresión escrita debido a la falta de práctica. No estamos ante un problema a resolver por un educador. Se requiere un proyecto institucional en el cual todos los educadores de un establecimiento, además de impulsar la apropiación de contenidos y el desarrollo de destrezas, todos los educadores, insisto, debieran darse a la tarea de fortalecer la capacidad de comunicarse a través de la palabra escrita y oral. Necesitaríamos hacer un mapa de prácticas de lo que un estudiante realiza a lo largo de un año para integrar en ellas un itinerario de constante producción verbal y escrita. Necesitamos que todo estudiante llegue a sentirse uno con el lenguaje.

El problema lo tenemos hacia el final de muchas carreras universitarias. Si alguien egresa como profesional y anda balbuceando el lenguaje verbal, tiene muy pocas posibilidades de progresar en el ámbito laboral elegido.

Lo dicho vale también para la educación popular o para la educación no formal. El abrir caminos a la voz de los sin voz no se reduce a que el otro, como resultado de un proceso educativo, nos comunique algunos contenidos mediante una forma expresiva elemental y se quede en ella.

El resultado de un acto educativo es también un resultado de lenguaje.

No sólo de dar cuenta de determinados conocimientos, sino una expresión fluida, sin escollos para comunicarse con libertad.

La palabra es un recurso fundamental de mediación pedagógica, desde el educador, desde los materiales utilizados en las relaciones presenciales. La palabra, por otro lado, como recurso de mediación hacia uno mismo y hacia el mundo. Y de allí la necesidad de apropiación por parte tanto del educador como del estudiante.

En este capítulo veremos usos de la palabra en la educación que nos permitirán reconocer cuándo la misma se está alejando de una mediación pedagógica, y cuándo se acerca y se inserta en ella.

Despersonalización y personalización.

El discurso despersonalizado aparece como el paradigma para comunicar de manera científica, un discurso a través de conceptos hilvanados de modo de adquirir sentido en la referencia de unos a otros, a determinadas leyes científicas, a maneras de decir este vasto, variado y complejo universo nuestro. La despersonalización ha significado un progreso muy grande a medida que se construían verdaderas ciencias para leer las relaciones de la naturaleza y del hombre. Un camino en este sentido es el seguido por la matemática y la lógica cuando nos va alejando cada vez más de las referencias a hechos, situaciones y seres.

Sin embargo, una cosa es hacer matemática o lógica y otra cosa es educar para apropiarse de ellas. Y es ahí donde se produce una contaminación de la despersonalización hacia algo tan personalizado como el acto educativo.

El ejemplo clásico de despersonalización figura en los textos a través de los cuales se pretende comunicar ciencia en el ámbito de la universidad, de la enseñanza media e incluso de la primaria. Materiales que a menudo no les dicen nada a los estudiantes, precisamente porque han sido construidos de manera despersonalizada.

Personalizar significa sencillamente que algo, en el momento de la comunicación, *pase a través de un ser*. Ya sea porque hablamos con alguien de manera explícita, de alguien, o de nosotros mismos. El discurso verbal se orienta hacia alguien -tenemos un interlocutor, nos dirigimos a él abiertamente-, a través de alguien -traemos otros seres con sus experiencias, sus vivencias, y los incorporamos al acto educativo, hablamos de ellos aunque estén distantes en el tiempo y en el espacio- y, en fin, nos involucramos a nosotros mismos, tomamos nuestra propia memoria y nuestro pasado para comunicarnos en un esfuerzo de mediación pedagógica.

Se nos dirá para el primer caso, que no se puede trabajar de otra manera en las relaciones presenciales: cuando estamos con otros siempre les hablamos. Pero esto no es siempre así. Todavía queda mucho de la vieja clase expositiva, en la cual todos quienes están en un salón son igualados por una sola palabra, dirigida a ellos para repetir o desarrollar un conjunto de informaciones despersonalizadas. Cuando la palabra se concentra en ese ser y se prolonga a lo largo de todo el período de clase, no se está hablando para nadie. Es como si el discurso brotara sin especificarse hacia los seres que están adelante.

La *igualdad* en la educación no equivale al *igualamiento* de quienes participan de ella. En el caso típico de un aula, no es lo mismo hablar mirando el texto, al fondo, la superficie del escritorio, que hacerlo mirando miradas, con nuestros ojos dirigidos explícitamente a quienes están en el salón. Y no es lo mismo decir palabras valiosas desde el punto de vista del contenido, que orientarlas al grupo en un esfuerzo de interlocución, sostenido por expresiones como *¿están de acuerdo?, ¿me entienden?, ¿qué les parece, qué podemos decir de esto? ¿hacia dónde van estas ideas?* Es decir, en un esfuerzo constante de direccionalidad del discurso hacia los otros.

La segunda forma de personalización consiste en traer al acto educativo biografías, experiencias, vivencias de distintos seres. El registro es infinito, porque podemos mediar desde toda la cultura, y para ello acercarnos a tanta experiencia protagonizada por el ser humano a lo largo de su historia. No es igual hablar de Simón Bolívar, en relación con sus trabajos militares, que hacerlo como Gabriel García Márquez en su libro *El general en su laberinto,* donde apreciamos a un ser humano en toda su dimensión. No es igual hablar de contaminación en el sentido de la cantidad de gases vertidos en la atmósfera, o de la destrucción de los bosques, que traer la palabra de un campesino a través de una grabadora o, cuando se puede (y se puede mucho), a través de la presencia de ese ser en el aula. No es lo mismo hablar del desempleo que observar las calles de la ciudad para comprobar la presencia de personas jóvenes limpiando vidrios de automóviles.

La personalización por referencia y relación a seres concretos es un recurso de aprendizaje importantísimo. Están a la mano la vida misma, el contexto, todo un torrente de testimonios, biografías, narraciones que podemos utilizar en el trabajo educativo.

La personalización por referencia a uno mismo significa abordar experiencias personales, saberes, maneras de percibir determinada realidad o situación, sin el temor a faltar a la "objetividad", con aquello de que no es bueno involucrarse en el acto educativo.

En una oportunidad me preguntaron estudiantes de comunicación sobre la necesidad de ser objetivos en la comunicación. Mi respuesta fue que la condición de llegar a ser alguien en ese terreno es, en primer lugar, tornarse lo más subjetivo posible. Es escribir con toda la fuerza y la pasión brotada de uno mismo, antes que despersonalizar el discurso para pretender dar una versión fría de los hechos. En educación sucede lo mismo. Cuando no me involucro es porque estoy con una

actitud de distancia en la relación educativa, valiosa para determinados foros y encuentros, pero pobre para mediar pedagógicamente.

Y si alguien tiene obra y puede ponerla en juego en el acto educativo, estamos ante una maravillosa manera de aportar desde nuestro ser a un proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquello de no enseñar con lo que uno ha producido es un mito, y una falta de respeto a la propia producción intelectual. Cuando uno arriesga sus opiniones, expresiones, puntos de vista; cuando ha construido algo para enseñar y aprender, avanza en la personalización como recurso fundamental de mediación pedagógica.

Y, por fin en todo esto, el logro, la personalización por parte del estudiante, de que se vayan abriendo también los aportes de cada uno. Si un estudiante puede crear obra, desarrollar su mirada, fundamentar sus percepciones y transformarlas, en un camino que va desde él hacia los demás, estamos en el ámbito de la personalización.

Lejano-cercano

Se aprende de lo cercano a lo lejano. Y lo más cercano en el mundo es cada uno de nosotros, soy yo mismo. Hay establecimientos, propuestas educativas, maneras de relacionarse, donde el camino se plantea a la inversa, como si se pudiera aprender de lo lejano a lo cercano. Esto vale otra vez con el ejemplo universitario, para aquellos cursos que en primer año presentan a los estudiantes textos incomprensibles, sin ningún tipo de mediación, ni puentes para acceder a ellos. La relación se vuelve de inmediato de lejanía, el texto a estudiar aparece nimbado de un halo de ciencia al que será muy difícil acceder.

Pero no sólo en ese ámbito de la universidad se entretejen lejanías. También sucede en el espacio de la enseñanza media, por aquellos materiales a los que hacíamos mención, y por relaciones interpersonales destinados a mantener distancias para evitar confianza excesiva, y dejar en claro quien tiene el poder.

Una palabra lejana no acude al ejemplo, al relato, al testimonio, al documento a fin de aclarar un concepto o abrir un itinerario de reflexión. Para hacer cercana determinado contenido, necesitamos *ser cultos* en la cultura del interlocutor. Es muy difícil trazar puentes si no tengo idea de las características culturales de aquellos con quienes trato de comunicarme. En el espacio educativo en general no somos cultos en la cultura de los niños, los jóvenes y los adultos con los cuales trabajamos.

Las cercanías son culturales y no sólo de proximidad física. Corresponden a maneras de percibir, actuar, sentir, imaginar, recordar, crear y relacionarse. Esto constituye un punto de relación que no puede ser llenado con un mero discurso científico o con un intento de acercar contenidos por encima de los seres involucrados en el aprendizaje.

¿Cómo se siente la cercanía? Cuando uno dice *parece que lo hubiera escrito para mí,* cuando uno dice *está hablando conmigo* a pesar de hacerlo con cincuenta, sesenta o doscientos seres. *Hablar conmigo* significa precisamente el punto de contacto entre

mi ser, el de quien me está comunicando y el tema comunicado. Una relación entre tres elementos fundamentales, y no de uno solo sin tomar en cuenta a los otros.

Cuando en el Evangelio se plantea que los apóstoles reciben el don de lenguas, no se alude al hecho de hablar muchos idiomas -posible interpretación sin duda-, sino de poder hablar *muchas culturas.* El don de lenguas es el don de culturas, de comunicarse con seres muy diferentes, regiones, y hacerlo desde ellos para avanzar en la búsqueda de una alternativa religiosa.

Descontextualización-contextualización

La mediación pedagógica está relacionada con la descontextualización y la contextualización. *El primer texto del ser humano es su contexto.* Se nace en uno de ellos, en determinado contexto familiar, cultural, social, y se crece en él para sufrirlo o gozarlo, para enfrentarlo o aceptarlo. Los textos vendrán después, los textos como los entendemos: escritos, audiovisuales si se quiere, aún con la irrupción de la televisión, inmersa en la vida cotidiana con su texto audiovisual y en el contexto están los otros. Es entre ellos y con ellos que nos vamos haciendo humanos.

Algunas propuestas educativas han planteado explícitamente una ruptura total con el contexto para crear, en un espacio cerrado, seres diferentes a los de la vida diaria. La historia de muchos internados está ligada a esto. Pero la pregunta es si se puede romper realmente con el contexto y qué significa esa ruptura.

Podemos, entonces, ampliar nuestra afirmación. El primer texto de un ser humano es su contexto, *para siempre*. No hay manera de escapar de él, de hacerse la ilusión de una ruptura total, como si se pudiera abstraer a los seres de determinadas condiciones materiales de vida, de culturas, y relaciones sociales.

Pero además no hay *el* contexto, sino *contextos.* Toda la diversidad de espacios: la ciudad, el medio rural, los diferentes países, los pequeños poblados, los suburbios, los itinerarios recorridos en una urbe. Contextos que nos interpelan, nos hacen relacionarnos y actuar de determinada manera.

Frente a una multiplicidad de contextos encontramos propuestas educativas empecinadas en trabajar por descontextualización. El ejemplo clásico está dado por los informativos radiales, por ejemplo, en los cuales en poco más de tres o cuatro minutos se nos “informa” de veinte o treinta acontecimientos por el solo hecho de presentar un título. Sabemos, por ejemplo, de una bomba estallada en determinada parte del planeta, pero no se nos agrega una palabra para comprender dónde queda esa parte, por qué la bomba, cuáles son los antecedentes de la misma, qué consecuencias provocará, etc. Descontextualizar en el terreno de la información es tomar una información puntual y hacerla como si tuviera sentido en sí misma sin mayores explicaciones.

Esta puede ser también una práctica común en el terreno de la educación. Cuando todo se convierte en un torrente de datos a sujetar en la memoria y a devolver sin mayores explicaciones; cuando aprendemos una historia prendida con alfileres o nos

detenemos en una serie hechos sociales sin buscar causas, sin analizar ni prever consecuencias.

La descontextualización es también una ruptura con el contexto inmediato. El caso típico lo conocí en Honduras: en una zona de fuerte presencia de cooperativas, los padres de los alumnos habían tomado una serie de escuelas porque en las mismas no se enseñaba una palabra de ese sistema organizativo. Otro ejemplo es el de los libros de texto hechos para todo un país desde un centro, como puede ser Caracas, México o Buenos Aires; libros en los cuales las diferencias desaparecen y todo se generaliza como si hubiera un solo tipo de hombre, una sola cultura en la totalidad del territorio.

Y, en fin, una palabra aferrada al texto, sin alusiones al contexto. Aferrada al texto no sólo de un libro, sino al discurso científico como un texto a repetir de manera constante, o bien a materiales escritos en los cuales, se pretende, están toda la información y la sabiduría. Con Francisco Gutiérrez Pérez hemos trabajado una propuesta en un sentido de ir más allá del texto. No para destruirlo o negarlo, pero sí para situarlo en un contexto de sentido. Planteamos la necesidad de ser irrespetuosos con el texto a fin de no quedarse atados a versiones (porque siempre un texto es eso: una versión) de un determinado hecho, idea o situación social.

Los recursos de contextualización son muchos y están ligados a las puntas que hemos venido desarrollando. Se contextualiza por personalización, por inclusión de otros lenguajes, como por ejemplo fotos, que los estudiantes puedan traer al aula o al grupo de trabajo. Se contextualiza abriéndose al contexto, visitándolo, de manera tal de no dejar a las versiones sobre la realidad como más fuertes que la vivencia de la misma.

Una actitud de contextualización por parte de la institución, del educador, a través de los materiales utilizados, de las prácticas de aprendizaje, es fundamental para situar permanentemente al estudiante en su realidad, en su vida fuera del establecimiento escolar para tomar como referente el mundo en el cual vive y se desarrolla.

Deshistorización-historización

El ser humano es el único ser con historia, en el sentido de la posibilidad y la capacidad de recuperar lo que ha sido y de traerlo al presente. Historia no como algo abstracto, escrito en los manuales en relación a determinados personajes, sino historia personal, grupal, cultural. Vivimos hoy un vertiginoso proceso de deshistorización porque la memoria se alimenta de relatos, de fábulas, como decía Nietzsche, ligados más bien a una creación constante a través de los medios de comunicación y no a una recuperación de los contextos culturales en los cuales esa historia se produce.

Deshistorización significa, en este caso, la pérdida de lo que se ha sido, tanto como objeto de la memoria, como en relación a prácticas sostener y enriquecer en el presente.

La deshistorización se relaciona con la reducción de la diversidad cultural. Ésta requiere de vías de expresión no abiertas para todos a escala planetaria. A menor diversidad de voces, a mayores espacios ocupados por grandes voces, se va produciendo también un proceso de deshistorización. No hacemos un llamado a sostener a toda costa el pasado ni determinadas tradiciones como lo pretenden algunas propuestas de corte nacionalista, pero sí nos preocupa el hecho de que cada uno de nosotros está relacionado con un contexto y una determinada historia, y en la medida en que este contexto no sea expresado, convertido en un texto social para ser leído tanto por nosotros como por quienes vendrán, se irán perdiendo matices en su singularidad, en su capacidad de comunicar desde la diferencia. Una palabra deshistorizada niega el universo de los distintos grupos humanos y tiende al igualamiento de situaciones, vivencias y memoria.

El discurso escolar puede deshistorizar de dos maneras: en primer lugar, por la reducción a estereotipos de los personajes que hicieron historia en un determinado país. Las pobres -a veces miserables- versiones de héroes, reducidos a trazos y estereotipos a menudo insoportables; las interpretaciones de un complejo período social, atadas a tres o cuatro elementos que parecen explicarlo todo; lo histórico concentrado en una materia "historia" y no presente en otras asignaturas...

Y el segundo modo es el hacer que la historia del grupo integrado a un proceso educativo no cuente para nada en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Mediar a través de la historización significa recuperar pequeños acontecimientos comunitarios, volver la mirada a lo que estuvo detrás de la construcción por ejemplo de un puente o de una sala de primeros auxilios de una escuela, de un club de barrio; comprender que vamos haciendo historia según nos relacionamos y avanzamos más allá de lo recibido en determinado momento. Una palabra historizada siempre pregunta por las causas, no por una simple causa y una sola consecuencia, sino ante una multicausalidad que nos remite precisamente a la interacción de factores para poder explicar algo en un determinado contexto.

La historia larga en el sentido de lo sucedido hace muchos años, y la historia construida día a día, requieren de registros, de una recuperación a través de la expresión oral, escrita e incluso de recursos audiovisuales. La mediación pedagógica orientada a historizar tiene como tarea la producción de esos materiales por parte de educadores y, sin lugar a dudas, de los estudiantes.

El llamado a la recuperación de la palabra y la búsqueda de la propia voz, está abierto a la historia en toda su dimensión. Insistimos, no la de los prohombres, no la empecinada en una galería de figuras inaccesibles, clarividentes e incapaces de equivocarse jamás, sino la nuestra, la de la vida cotidiana, la representada en pequeñas y profundas hazañas; lo que nos permite construirnos en el día a día.

La palabra se historiza hablando de la propia historia, y para ello necesitamos ser cultos en la misma. De lo contrario, se nos escapa entre los dedos la trama de las relaciones y de lo construido a lo largo de una o más generaciones.

Exclusión-inclusión

En todo acto educativo debemos preguntarnos por lo que excluye e incluye la palabra. Exclusión e inclusión marcan un juego de temas permitidos y explícita o implícitamente prohibidos; recortes desde el decir, el escribir y el mostrar en determinada situación educativa.

El primer peldaño de exclusiones se da por la antigua y presente división entre materias o disciplinas en la educación. Cuando miro desde una sola de ellas excluyo otros caminos para enriquecer lo enseñado y aprendido. Me refiero, por ejemplo, al caso de la enseñanza de la matemática sólo desde la matemática, de la psicología sólo desde la psicología, de la física sólo desde la física. Esta estructura de disciplinas autosuficientes y no vinculadas entre sí ha hecho mucho daño a la educación, y lo continúa haciendo aún cuando en estos tiempos resulta clara la necesidad de superarla. En una situación donde un estudiante pasa de una hora a otra, durante toda la jornada y durante años de algo cerrado sobre sí mismo a otra situación en que se repite esa clausura, nos movemos en un sistema de exclusiones mutuas donde faltan los vasos para comunicar todo un mundo de saber a fin de tender puentes hacia el aprendizaje.

Exclusiones en la forma de ser evaluado, con aquello de alguien aplazado en una asignatura y con una nota altísima en otra, como si uno fuera ganándose los estudios de parcela en parcela y no a través de una totalidad enriquecida desde distintas miradas.

Un segundo ámbito de exclusión corresponde a contenidos no tratados. En los textos tradicionales de la escuela primaria, y aún de la secundaria, la sexualidad humana con toda su complejidad y su belleza fue excluida por décadas. Exclusión abierta a algo más amplio: la corporalidad. Enseñamos y aprendemos muy poco de la riqueza y de las posibilidades de nuestro cuerpo. Crecemos en un ambiente educativo donde se privilegia el esfuerzo intelectual, como si no tuviéramos cuerpo.

Una tercera línea corresponde a la exclusión de la situación social. En muchos ámbitos se enseña como si los problemas sociales no pasaran por los seres presentes. Hay alusiones a la sociedad, sin duda, pero reducida a personajes o a algunas situaciones donde se habla en términos abstractos del trabajo, de la salud. La palabra a menudo no se orienta a señalar lo sucedido en el contexto más inmediato, en la vida de quienes están allí aprendiendo. Las condiciones socioeconómicas, las relaciones de poder, parecieran no ser objeto de la reflexión en distintos ámbitos del sistema educativo.

Cuando esto sí es incluido en la educación no formal, en líneas de educación popular, puede correrse el riesgo de exluir todo lo que no estaría vinculado a una actitud militante, a decir con fuerza y con furia el contexto, cuando también en éste suceden la alegría, el encuentro, la vida cotidiana.

Pero no sólo de temas se trata. La exclusión también de la palabra del otro, de la participación, del diálogo, de la personalización.

Este concepto es transversal a los anteriores. Nos ayuda a comprender cómo en toda experiencia educativa hay siempre un juego entre lo dicho y lo no dicho, aquello en lo cual se pone énfasis y a lo cual se dedica tiempo, y todo un inmenso espacio de cosas no dichas, ya sea con una explícita intención, o bien porque van quedando fuera al considerarse natural el hecho de dedicar la atención a determinados asuntos.

Decir y no decir marcan maneras de educar en determinados contextos y periodos históricos. El decir tecnológico, por ejemplo. La tecnología constituyó durante décadas un ámbito de silencio. En la actualidad se intenta abrir camino a través de algunas líneas de la Ley Federal de Educación, pero estamos tremendamente retrasados en esta inclusión de lo tecnológico, desde lo que significa el trabajo, como decía Simón Rodríguez, con tierra, maderas y metales, hasta las más complejas derivaciones de la informática en nuestro tiempo.

Por eso hay que preguntarse qué incluir en esta palabra educativa, cuáles serán los elementos sobre los cuales nos detendremos, y cómo mediaremos en torno a ellos. La exclusión es poco pedagógica porque no contribuye a una promoción y a un acompañamiento del aprendizaje. Se centra en recortes sobre recortes, con lo que se pretende estrechar las posibilidades del decir, de la mirada, de la apropiación de quienes han venido a nosotros y a la institución para aprender.

Saturación-plenitud

Hablamos de saturación-plenitud de un tema o concepto. Saturación en el sentido de algo sobrecargado, sea de terminología o de información. Una saturación terminológica puede darse cuando pretendemos que, en los primeros tramos del camino en una ciencia, el estudiante incorpore una infinidad de conceptos. Esto confunde a los estudiantes y en muchas ocasiones los fuerza a abandonar el sistema.

A menudo la saturación se encamina a un aprendizaje repetitivo y memorístico, destinado a sujetar de manera superficial nombres, fechas o fórmulas perdidas al poco tiempo en los pozos de la memoria. Saturación terminológica y saturación de cantidad de información. No sólo compulsión a incorporar en unas pocas jornadas toda la jerga de la ciencia, sino la obligación de dar cuenta de contenidos que se remiten a contenidos. Cuando se fuerza a alguien a estudiar una asignatura sin fin, por los datos concentrados en ella, se sigue confundiendo aprendizaje con meter en la cabeza una suerte de enciclopedia.

Hay otras saturaciones todavía. La de la palabra del educador. Aún cuando las cosas comienzan a cambiar, el setenta u ochenta por ciento de lo dicho en un aula a lo largo del año, ha brotado de los labios del educador. No estamos de acuerdo con que todo es taller, como si la palabra del educador no debiera casi proferirse. Pero el extremo contrario, todo se edifica sobre la base de la voz del educador, nos parece algo del pasado, a superar de una vez por todas. También la neurosis de la respuesta rápida. Como si haber aprendido fuera sinónimo de reaccionar mecánica y automáticamente a lo dicho. Como si todo consistiera en lanzar un contenido para escuchar cómo se lo reitera.

Hay aulas semejantes a la saturación de palabras producida desde emisoras comerciales donde nos hablan a los gritos, como si padeciéramos de una irremediable sordera, y donde se va pasando de un tema a otro a una velocidad extraordinaria, como si no hubiera más que proferir ondas superficiales en torno a cuestiones en las cuales podríamos detenernos.

Frente a la saturación, planteamos *la plenitud de un tema o un concepto*, en el sentido de darle al aprendizaje el tiempo necesario. En educación, una de las reglas pedagógicas es *no hay prisa.* Nos referimos a esa necesaria morosidad en el contacto con una temática para poder apropiarse de su significado para nuestra vida. Aprender a relacionar, a entender, a comparar, a inferir, a buscar causas y sacar consecuencias, conlleva en todos los casos una tarea de lenta construcción y no un aceleramiento en la entrega de conceptos, como si mecanismos tan ricos y tan complejos se pudieran desarrollar de un día para el otro.

Planteado un concepto, ¿qué ejemplos puedo traer para encaminarlo mejor? ¿de qué manera lo leo en determinada situación, o contexto? ¿quiénes lo han interpretado de otro modo? ¿cómo se cruzan lecturas diferentes según la disciplina? ¿qué significado tenía en determinado período histórico? Llega así el momento de la apropiación del concepto como si un instrumento, una herramienta preciosa, útil para otras interpretaciones y otras lecturas.

En nuestro tiempo se habla no sólo de posmodernidad, sino de *sobremodernidad,* en el sentido de la cantidad de hechos con que nos enfrentamos día a día, cuya interpretación se nos escapa entre los dedos, en una sociedad marcada por la velocidad de las transformaciones. Frente a todo esto, frente a tal vértigo, planteamos con toda fuerza el espacio educativo como un espacio de serenidad, como un ámbito donde tenemos la obligación de llevar adelante una tarea sin todas esas prisas cotidianas, a fin de asegurar aprendizajes enraizados en un ser humano y útiles para enfrentar, desde bases más sólidas, todo ese tráfago de cambios a los cuales lo somete la vida cotidiana y, sobre todo, la ciudad.

La concreción del *no hay prisa* está ligada directamente a las exigencias del sistema educativo y de la institución, porque si ellas fuerzan al enciclopedismo y a rendir cuentas de los contenidos apropiados a toda marcha, poco espacio habrá para dar lugar a una relación diferente.

Pero a la vez el *no hay prisa* depende de la personalidad y la actitud del educador. Muchos seres contagian de entrada al grupo un nerviosismo y una agitación poco y nada propicios para aprender. Quien puede comunicar serenidad -y ésta no es de ninguna manera sinónimo de aburrimiento-, crear un clima pedagógico caracterizado por una actitud diferente, en el sentido de sentirse relajado y a la vez interesado, sentirse bien en el avance hacia el aprendizaje, tiene un camino ganado en esta tarea.

Sabemos de la violencia en las aulas, sobre todo en el ámbito de la escuela secundaria, y de lo difícil que resulta llevar adelante ideales como el de la serenidad.

Pero también sabemos de la violencia ejercida por el sistema educativo, por la sociedad en general, y en algunos casos, por el educador mismo.

Una *pedagogía de la serenidad* no parece definirse ni resolverse sólo desde la comunicación, pero se alza abiertamente contra los intentos de confundir educación con una carrera loca a través de temas inconexos que terminan mal armados en la mente y el corazón de los estudiantes.

Control-participación

Al hablar de control aludimos a una historia larguísima en el terreno de la educación, con un momento clave en el siglo XVIII, debido a la generalización de un aula caracterizada por el modelo panóptico tan bien estudiado por Foucault en su obra *Vigilar y castigar.* Se trata de un espacio con una tarima sobre la que se ubica el escritorio y con los estudiantes sentados uno atrás del otro, sujetos a la mirada del educador y sin poder mirar otra cosa que ese rostro, ese pizarrón, y en todo caso la nuca del vecino. Un intento de sujetarlo todo a una mirada empecinada en no perder detalle para poder controlar.

Control ejercido, entonces, por la distribución en el espacio, por la posición del educador, por su mirada, pero, sobre todo, por su palabra. Palabra con la autoridad y el "saber", pero también el castigo, la ironía, agresiones, órdenes.

Sin duda esto ha cambiado, pero a menudo se lo ve con nostalgia cuando no hay manera de controlar a un grupo, cuando se abre el camino a la violencia en el espacio de trabajo. Tales nostalgias pueden orillar actitudes fascistoides, si se busca tener sujetos a los seres a sus bancos, inermes ante los contenidos volcados como si fueran meros receptáculos. El control no permite la palabra y la construcción ajenas, más allá de respuestas sujetas a la memorización y la repetición de datos e información.

Frente a éste, planteamos, como muchos otros autores, la participación en el sentido de *hacer parte de,* es decir, en un involucramiento de todos en un determinado proceso educativo.

Participar por la palabra en primer lugar, pero también por la movilidad de los cuerpos, por su posición, por sentir que el educador puede estar entre nosotros y no allá arriba, sujetándonos desde una autoridad sin límites. Participación por el hecho de aportar al tema, por las relaciones entre los mismos estudiantes, por las búsquedas en el contexto, por la irrupción de la alegría y de la risa. Participar en una lectura distinta de los textos, sin rendirles pleitesía, con la posibilidad de ir más allá de ellos, de recrearlos e incluso de reescribirlos. Participación en el gobierno escolar, en la institución como un todo, sin sentirla como un peso muerto sobre las espaldas y las miradas de cada quien.

La mediación pedagógica para la participación requiere de preparación. Participar no es que todos se hagan cargo de algo y nadie pueda enseñar. El taller en el sentido de "somos iguales, ahora veamos qué podemos aportar", constituye un paso a revisar. Somos todos iguales, verdad, somos seres humanos, pero a la vez hemos acumulado

experiencias y saberes diferentes. Si como educador estoy aquí es porque puedo aportar algo en algunos temas sin pretender cerrar la información sobre ellos y sin pretender saberlo todo. Pero tampoco sin jugar a mimetizarme como si fuera un estudiante. La participación, entonces, en un camino para la construcción de conocimientos, y no un participacionismo a menudo estéril; cuando digo "el grupo lo tiene todo y nada tengo que enseñarle", puede dejarlo librado a una ilusión de aprendizaje.

En algunas oportunidades se ha confundido la saturación con una cierta vitalidad en el decir, como si quien se desbordara en palabras y gestos en un torrente incontenible, estuviera haciendo gala de una capacidad de información y educación.

No nos interesa cuánto de actor tiene un educador, ni tampoco el exhibicionismo de gestos y palabras. Nos interesa el despliegue de una verdadera energía, capaz de sostener la necesaria tensión de una relación de enseñanza-aprendizaje. Frente a esto se alza la entropía, en el sentido de pérdida de energía y de comunicación; la entropía en una relación educativa, frente a la alegría y la intensidad en el decir y el comunicarse.

La entropía puede manifestarse en la palabra carente de vitalidad del educador; en una falta de interés por el tema que lleva a los cuerpos a desparramarse en los asientos o a una atención forzada por un posible castigo. Sucede cuando ya no quedan energías en el decir y en el actuar.

La entropía acecha siempre el acto educativo y todas nuestras relaciones sociales. A menudo se va cayendo en ella sin quererlo, en un proceso de pequeños detalles que sumados provocan una sensación de desánimo, capaz de contagiar a todos. La entropía no puede remontarse por golpes de euforia. Se la remonta con una energía personal, nacida del amor al tema y a quienes trabajan con nosotros, y no por una pose de actor, como si subiéramos a las tablas y nos colocaran un reflector.

Entendemos *alegría e intensidad en el decir* como un goce con lo expresado, con la relación comunicativa, con la escucha. Un goce por el hecho de sentirse entre otros, con otros, construyendo conocimientos y cultura. Ello de ninguna manera excluye momentos de tensión, de conflicto y de confrontación, porque el acto educativo no los puede excluir, como si la vida fuera una suerte de fiesta interminable. La intensidad en el decir se juega en la manera de referirnos a los conceptos, en la posibilidad de detenernos en uno y de traer, para ayudar a su comprensión, elementos de distintos ámbitos de la cultura, en un esfuerzo de mediación, en el hecho de entusiasmarse por el lenguaje y por la comunicación. Nos preocupa en una relación educativa con educadores que no soportan la comunicación. Cuando esto sucede, queda abierto de par en par el camino a la entropía.

Goce en la comunicación, entonces; goce como un tono constante, como una tensión en el hermoso sentido del término de lo que se mantiene vivo, de lo proyectado hacia el otro en el reconocimiento de construcción conjunta. La alegría y la intensidad en el decir permiten remontar la entropía y armar itinerarios de creatividad y convivencia tan necesarios en nuestro tiempo.

Pobreza-riqueza expresiva

Estos dos elementos se refieren a la necesidad de crear y producir intelectualmente, de generar obra, de apropiarnos del lenguaje.

Hablamos de pobreza expresiva cuando los seres que andan chocándose con el lenguaje, sin el dominio de sus posibilidades. La pobreza expresiva campea en distintos puntos del sistema educativo y nos va cercando, literalmente, cuando no tenemos recursos para comunicarnos, o cuando todo se vuelve rutina en el decir, sin sorpresas, juegos de palabras, espacios abiertos a la belleza del lenguaje.

La riqueza se da en un decir de los contenidos necesarios, en la posibilidad de traer al acto educativo la poesía, el relato, la literatura, la creación popular, un océano de alternativas de mediar con toda la cultura. La riqueza expresiva está presente por todas partes, nos toca descubrirla y sumarla a nuestra tarea. No nos referimos solamente a lo legitimado por el libro, sino también a creaciones populares recogidas en cancioneros, en grabaciones, e incluso a manifestaciones dignas difundidas a través de los medios de comunicación.

La riqueza expresiva es un riquísimo elemento de mediación. Si uno comienza un material mediante un poema o un fragmento literario, recorre un camino que los seres humanos no dejan de vivir en su vida cotidiana. Esto significa una apelación a lo estético y a la belleza del discurso.

Monólogo-diálogo

En el monólogo una sola persona mantiene su voz todo el tiempo. Todo se concentra en la palabra de un ser con el poder de sostenerla e incluso de imponerla. Los monólogos en muchas aulas de América Latina no han desaparecido, pero están presentes también en la educación no formal, cuando alguien se cree más o menos iluminado para sostener su voz por encima de los demás.

Un monólogo puede tener algún interés al comienzo, pero en la medida de su reiteración, nos satura con referencias a temas y a una misma persona y deja afuera toda la riqueza del aporte de otros seres en esa relación.

Monólogo versus diálogo. Diálogo significa, en primer lugar, voces en interlocución, pero también escucha, fluir, intercalar palabras y silencios para dejar libre el camino a la libertad del otro, y a la vez escucharnos. No hay diálogo sin escucha, y sin un tema común capaz de comprometer a todos en ese intercambio de palabras. Por lo tanto, el diálogo no es igual a palabrerío soltado en una y otra dirección para llenar espacios muertos; se corresponde con un decir en búsqueda, preocupado por el aprendizaje y por la apropiación y construcción de un tema.

Acostumbrarse al diálogo creativo constituye una disciplina que no siempre estamos dispuestos a practicar en el espacio educativo.

Dialogar no es hablar simplemente. Es expresarse pensando, reflexionando, buscando y hurgando en una temática para enriquecerla. El diálogo en educación constituye un itinerario reflexivo, el cual requiere un esfuerzo de concentración y entrega, tanto por parte del educador como de los estudiantes. Por eso se lo construye con toda la energía de la comunicación y con aquello del *no hay prisa,* porque es muy difícil dialogar sobre la base de la saturación y la verbalización forzada. Que todos hablen no significa diálogo en la educación.

Espacio privilegiado y difícil de la mediación pedagógica, el diálogo constituye uno de los momentos claves de encuentro y de interaprendizaje. El mismo se logra en un clima de serenidad, en un ambiente educativo propicio, de modo tal de sentirse bien e impulsado a crear y no a andar presionado por las palabras o por la exhibición de una proeza intelectual del momento.

Seguridad en la palabra

La palabra, entonces, en la construcción del sentido, como elemento fundamental de la mediación pedagógica. Hemos entrevisto apenas una línea de posibilidades que de ninguna manera se agota aquí. Tenemos por delante también un ámbito de reflexión, porque la palabra nos acompañará toda la vida en nuestra tarea de educadores.

La seguridad en la palabra, la riqueza en el decir, van ligadas en todos los casos a una autovaloración personal. Cuando alguien tiene que gritar para explicarnos algo porque por todos lados derrocha inseguridad, cuando balbucea para tratar de hacernos comprender un tema, estamos ante un ser socavado en su seguridad personal. La palabra apropiada, dicha con seguridad, se corresponde con un ser bien parado sobre sí mismo dueño de sus posibilidades expresivas.

Durante siglos se impuso a amplios sectores de la población una palabra empobrecida y una actitud de sumisión frente a quienes tenían el poder de la sociedad y del lenguaje. Una palabra bien cimentada nos pone frente a iguales y nos permite dialogar cara a cara.

La mediación a través de la palabra es un esfuerzo dirigido a que los demás, los estudiantes, se apropien de ese maravilloso instrumento con su riqueza y su posibilidad de comunicación. No mediamos la palabra sólo para lograr la apropiación de contenidos; nos interesa la apropiación de la palabra misma, que un educando complete su proceso de aprendizaje en la expresión y sienta esa expresión como gratificación, como sólido recurso para manifestarse como alguien frente a los demás.

De comunicaciones empobrecidas, de actitudes vigilantes ante el qué dirán cuando escuchen mi decir, está lleno el espacio de la educación. Necesitamos liberar esa capacidad expresiva, y para ello la mediación a través de la palabra es un recurso fundamental.

IV. MEDIACIÓN PEDAGOGICA EN LAS RELACIONES PRESENCIALES

Cuando uno se elige como educador lo hace para estar entre y con los otros. Es esa la primera condición. Obvio, dirá cualquiera, ¿para qué insistimos en algo por demás conocido? Nadie opta por una tarea semejante ignorando su futuro de relación cotidiana con niños, jóvenes, adultos, ancianos, en toda esa gama infinita de la educación permanente. Sin embargo, es necesario volver sobre lo obvio porque no siempre se toma conciencia del sentido de optar de por vida por esta relación con los otros.

Estar entre y con los otros no es sencillo, aunque parezca la cosa más natural del mundo. Como siempre estamos entre y con otros, parecería que educar no es cosa del otro mundo, cualquiera podría hacerlo con un poco de habilidad, de capacidad de comunicación. Pero no es lo mismo estar entre y con los otros para intercambiar alguna información, para pasar el rato, que hacerlo en dirección a la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

Si todo fuera tan natural y sencillo, no tendríamos los problemas surgidos a diario por la falta de preparación para esa tarea, no tendríamos el desgaste terrible por sufrir a causa de rodearse e interactuar a diario con los demás. Educar es algo demasiado serio y complejo como para dejarlo librado a alguna forma espontánea y natural de comunicación, como para no concentrarse profundamente en la capacitación de seres responsables de una tarea por demás preciosa y delicada.

El estar con los otros requiere de una mediación pedagógica expresada en la mirada, la corporalidad, el manejo de los espacios y de la palabra, la concepción del aula o de la situación grupal como una situación de comunicación, la interlocución y la escucha, la preparación de experiencias pedagógicas decisivas, la colaboración en la construcción de la propia voz de cada uno de quienes participan en el acto educativo. Caminos, en fin, de expresión y de aprendizaje en las relaciones presenciales, lo cual se sintetiza con el concepto de *comunicabilidad*.

La tarea de mediar no se resuelve en alguna clase dictada a toda velocidad, o en contactos esporádicos con los estudiantes. Estamos ante una práctica que requiere una inversión de energía tan rica como la invertida por un artista en la creación de su obra. Hablamos ya de madurez pedagógica. Vale la pena recuperar ese concepto para referirnos a quien tiene la responsabilidad de llevar adelante la mediación pedagógica en un determinado acto educativo. Ello porque no podemos plantearnos sólo la madurez en el conocimiento de un tema -absolutamente necesaria, sin duda-, sino que corresponde sumar a ella la madurez en esa capacidad de promover y acompañar el aprendizaje.

Madurez en el sentido de ser dueño de uno mismo, de no andarse chocando con el lenguaje, de no adoptar una posición rígida detrás del escritorio, de tener la

suficiente plasticidad como para moverse en el espacio donde todos trabajan, de mantener permanentemente viva la tensión del aprendizaje, en el hermoso sentido de ese término. Tensión como algo vivo, cargado de energía, en una concentración y un esfuerzo creativo constantes. En las relaciones presenciales no nos podemos permitir el lujo de la apatía o de una entropía generalizada. Menos trabajar con apenas un tercio de la totalidad de los seres allí presentes; no podemos, en fin, dejarnos ganar por rutinas capaces de desgastar cualquier intento de sentir y de crecer en el aprendizaje.

La mirada

Vayamos al análisis de distintos elementos a tomar en cuenta para la mediación pedagógica en las relaciones presenciales. Primero de todos, la mirada. No hay recurso más precioso de personalización que ella. El mirar y el mirarse dan lugar a una corriente entre los seres humanos exaltada en la literatura, en la poesía, a lo largo de siglos. En educación tiene ella un papel importantísimo. Imaginemos alguien lanzado a educar sin mirar a los ojos a sus estudiantes. Imaginémoslo con la mirada puesta en un apunte, en las páginas de un libro, en el fondo del aula, o en una suerte de vacío.

Hablar con alguien es, en primer lugar, hablar con su mirada. Aún cuando ese alguien sea plural y estemos frente a cien o doscientas personas, es posible llegar a los ojos en un esfuerzo de comunicación.

Y no hablamos de ninguna manera de la mirada en abstracto. Porque, como bien escribió Sartre, ella puede ser, por ejemplo, el infierno. “La mirada es el infierno", decía el filósofo francés, en el sentido de alguien mirado, sujeto a un mirar que lo desnuda y controla siempre. O bien miradas como látigos, capaces de irradiar una violencia sin límites. O miradas plenas de ironía, lanzadas a abrir un tajo en la sensibilidad ajena.

No cualquier mirada, entonces, sino una mirada serena, llena de energía y de vida, ligada al goce y al entusiasmo por lo que se está aprendiendo; entendimiento mutuo, a la risa, a esa corriente de juego propias de las pupilas.

No pedimos que alguien eduque su mirada mediante sistemáticos ejercicios frente a un espejo, pero me preocupa el olvido de la misma en las relaciones interpersonales de aprendizaje. Cuando todo desborda en entusiasmo, no hace falta estar pendiente de ella. Pero no está mal recordar su valor y recordarla permanentemente a lo largo del acto educativo.

La palabra

Volvemos a ella. La retomamos aquí en el sentido de su fuerza en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ya hemos alertado sobre esa voz empecinada en llenarlo todo a lo largo de todo el tiempo, y de lo que significa condenar a alguien a lo largo de años a tomar apuntes para repetir lo dicho por otro. Pero así como la mirada se dirige a alguien explícitamente para personalizar, de la misma manera nos toca

trabajar con la palabra. Una palabra cargada de sentido y de vida, sabia en la información trabajada, y sabia en el conocimiento de aquellos a los cuales se dirige.

Si mi voz llega apenas a quienes están más cerca de mí, si mi palabra se reduce a un círculo más o menos pequeño, y el resto queda afuera, excluyo ya, desde esa manera de enseñar, a buena parte de los estudiantes. La palabra puede servir para discriminar y excluir, tanto por su incapacidad de llegar a todo el grupo, como por las oleadas terminológicas lanzadas sin ninguna mediación.

La mediación pedagógica es siempre un ejercicio de claridad. Y esto se juega no sólo en lo dicho, sino en la cadencia del decir, en la articulación de la voz, en el tipo de términos seleccionados para comunicar mejor.

Necesitamos en esta tarea de mediar, de toda la riqueza del lenguaje, por lo tanto, nos toca apropiarnos de sus posibilidades para jugarlas con belleza, eficacia y a la vez precisión. Un buen educador debería leer mucha literatura, debería alimentarse de bellos ejemplos, de construcciones preciosas del lenguaje. No sólo para llevar tales ejemplos al aula, sino para templar el instrumento a fin de convertirlo en un elemento de goce y de encuentro.

Pero la palabra no se resuelve sólo en el decir sino también en la escucha. Complemento fundamental de aquélla, la escucha significa jugar la relación educativa sobre la base de la regla ya propuesta: *no hay prisa.* Darse el tiempo para decir lo de uno y para escuchar otras voces. La escucha supone la atención y la comprensión, una mirada atenta, tomar notas, el recuerdo de algo para recuperarlo dos ó tres días más tarde y enriquecerlo desde una nueva mirada. La escucha es el puente precioso para facilitar la interlocución. Cuando alguien no escucha, y requiere sólo respuestas para salir adelante en una línea infinita, está dejando de lado uno de los elementos más hermosos de la relación educativa, como es el diálogo. Dialogar no es sólo decirse palabras, es también escucharse, alternar silencios y mantener y sostener una atención en torno a lo construido por más de una voz.

¿Cuál es nuestra capacidad de escucha? Es probable que este régimen de vida vertiginosa en que estamos insertos nos lleve cada vez más a fragmentar la escucha y a quedarnos con palabras deshilvanadas e inconexas. Es probable que no tengamos tiempo para nadie, y negar el tiempo a alguien, el tiempo de la escucha, es negarle mi propio ser. Es probable que nos vayamos convirtiendo en cajas de resonancia, entrada y salida de voces, sin la morosidad necesaria como para captar conceptos y sentimientos. Escucha para todos quienes se involucran en un acto educativo, y no sólo concentrada en los más brillantes, o en quienes ganan la palabra incluso con algún halago de prepotencia. Escucha *sentida*, no es cualquier ruido que llega a nuestros oídos, es la palabra de otro ser humano en el intento de profundizar en su aprendizaje, y esto merece la atención y el respeto nuestro como educadores, y de todo el resto del grupo.

El silencio

La escucha obliga el silencio. Hay estudios que reconocen un crecimiento cada vez mayor en los ruidos en establecimientos educativos. No sólo del contexto, sino también los producidos al interior del aula, en espacios donde cada vez se grita más. El ejemplo, no como una causa-efecto, lo da con toda fuerza la televisión, donde, por lo menos en Argentina, vivimos programas desaforados en cuanto a las voces y a los gritos. Los locutores no nos hablan, nos pegan alaridos para tratar de contagiarnos un supuesto entusiasmo o para convencernos de algo. La publicidad, por ejemplo, de ventas por televisión, o shows de todo tipo, están coordinadas y conducidas por personajes dueños de una voz insoportable si nos forzaran a escucharla todo el día en nuestras relaciones cotidianas.

El silencio fue durante décadas un imperativo de la disciplina. Se ordenaba callar, incluso a los gritos. Cuando alguien entraba a un aula y no volaba una mosca, en el literal sentido del término, el maestro era elogiado por el clima de trabajo logrado.

No nos interesa un silencio impuesto, sí el silencio creativo. Hay momentos en que en un espacio de trabajo, cuando todos están concentrados en su tarea, se genera un silencio maravilloso: el de quienes persiguen con firmeza un concepto, el de quienes están construyendo para sacar adelante su aprendizaje. Escucha y silencios, elementos preciosos de mediación pedagógica, que, cuando logrados, van dando al ambiente una intensidad distinta de los gritos, las vociferaciones, o los intentos de entusiasmar a golpes de dinámica de grupos.

La corporalidad

En un espacio de aprendizaje hay cuerpos: el de cada uno de quienes se involucran en el acto educativo. La corporalidad es también un maravilloso recurso de mediación pedagógica y de aprendizaje. No hacemos referencia aquí a aquello del maestro-actor. Pero no es lo mismo alguien atrincherado detrás de un escritorio, o sujeto a una silla, que una persona con la flexibilidad corporal, la libertad de movimientos, como para abarcar un radio de acción más allá de las posturas rígidas. Sólo cuando el cuerpo se tiñe y traspasa de entusiasmo, la corporalidad cobra sentido en el acto educativo. Sin entusiasmo todo cae, hasta el cuerpo mismo se derrumba. No sólo el del educador, sino de quienes están metidos en esa atmósfera entrópica. No es difícil reconocer situaciones en las cuales los cuerpos están tensos, en el hermoso sentido del término, con la espalda recta, con las miradas cruzándose, plenas de interés, frente a otras en las cuales la gente está literalmente derrumbada en los asientos, casi acostada, tratando de ensartar algunas palabras en un escrito que se desovilla al borde del adormecimiento.

Y los cuerpos están en un espacio. Existe una vieja discusión en torno a las condiciones para la educación cuando toca intentarla en aulas que se caen a pedazos, en las cuales no cabe prácticamente ni la mitad de los estudiantes. Pero en esos casos, y en aquellos en los cuales se goza de mejores condiciones, la cuestión pasa por la búsqueda de modos de hacer más vivo el espacio. Cuando durante un año entero la mirada apunta sólo al frente, y todo sucede ahí, se desaprovechan el resto de las paredes, y los espacios intermedios que podrían ser generados por el semicírculo de los asientos; se desaprovechan ventanas...

El espacio es una totalidad, no se reduce sólo a donde se ubican el educador, el pizarrón y algún escritorio. Supongamos una práctica que arroja conclusiones en breves frases escritas en papel. ¿Por qué colocarlas adelante? ¿Por qué no cambiar la perspectiva y utilizar el fondo del aula para pegar las conclusiones y para forzar a todo el mundo a dirigir la mirada, por lo tanto, a cambiar la posición de los cuerpos, en aquella dirección? ¿Por qué no una pared seleccionada como mural para ir introduciendo ideas, versos, breves creaciones de los participantes? ¿Por qué no en un espacio diferenciado a la manera de pequeños rincones (como se hace en aulas con niños pequeños) donde se concentren o bien personas, o bien algunos elementos útiles para el trabajo?

Desestructurar el aula abre el camino a pensar espacios y relaciones desde el concepto de *situación de comunicación,* que revisaremos más adelante.

Apropiación del espacio, entonces, tarea de mediar y de aprender. Apropiación para crear y recrear sobre las paredes, y no sólo dentro del aula, sino fuera de ella. Perder el miedo a expresarse y comunicar. Generar, entre todos, un aporte constante a lo que se aprende, una desinhibición para comunicarse por escrito y a través de grandes caracteres frente a los demás. La mirada, entonces, no ya centrada en el docente y el pizarrón, sino acostumbrada a moverse en distintas direcciones.

Corporalidad en el espacio. Una relación más suelta, no rígida, más libre en cuanto a la disposición de los cuerpos y la circulación de ellos por el espacio asignado para aprender, para expresarse y abrir con esto un camino para superar viejas rigideces, porque las rigideces no sólo se juegan en los reglamentos y en algunas órdenes, sino en los detalles. Vamos rompiendo las rigideces por detalles, como un mayor movimiento, como una mayor flexibilidad, como una libertad para comunicarse.

Situación de comunicación

Se trata de comprender un espacio educativo, un aula, un grupo, desde una mirada comunicacional. En realidad, la institución completa, el establecimiento educativo en su particularidad, constituye siempre una *situación de comunicación*. Hay establecimientos a los cuales uno se acerca y ya a la distancia comienza a captarlo por dentro, sea porque irradia una miseria comunicativa en el estricto sentido del término, un deterioro que habla a las claras de su interior, o bien porque comunica vitalidad, niega entropía, manifiesta libertad en todas direcciones. Cuando nos acercamos a las relaciones de enseñanza-aprendizaje sucede lo mismo.

La situación de comunicación depende de una manera muy fuerte del educador. El aula no puede aparecer fragmentada en dos o tres pedazos, como si se pudiera avanzar con unos pocos, como si la tarea no fuera involucrar a todos quienes participan en ese encuentro destinada a la enseñanza y el aprendizaje.

Y esto puede ocurrir también con el uso de medios. Si presentamos un elemento audiovisual sin la preparación previa, sin los recursos como para leerlo y aprovecharlo en función del aprendizaje, y si además el mismo carece de mediación pedagógica y se convierte en una larga exposición grabada a alguien considerado

importante, volvemos otra vez a esta exclusión y a esta ruptura de una situación de comunicación.

Se trata en todos los casos de remontar la entropía. Por lo tanto, necesitamos seres vigilantes de ella, alertas, para tratar de remontarla por todos los medios. Pero una situación de comunicación no es de ninguna manera el equivalente a una *ilusión de comunicación*. El activismo, el confiar todo a las dinámicas, el estar moviéndose en distintas direcciones sin ningún sentido, el pensar que con un juego de chistes o de palabras se está viviendo una situación de comunicación, es un equívoco por demás difundido. Volvemos acá al riesgo del educador-actor, porque no se trata de embobar o hechizar con una figura histriónica. Buscamos el activo involucramiento de todos, con la conciencia de lo que está sucediendo, y con la participación y la voluntad libre de hacerlo, y no porque se haya creado una suerte de teatro con algún actor privilegiado, un unipersonal, como se dice.

Situación de comunicación, porque además todos comunican sin que esto signifique un desorden o una cantidad de voces entremezcladas tratando de ganar primacía por encima de las otras.

Cuando se rompe esta situación puede llegar incluso a la discriminación, porque los excluidos de hoy son quienes van a fracasar mañana a la hora de los famosos exámenes, o de los resultados de aprendizaje.

Todo comunica en el aula y en un grupo de trabajo. Es necesario aprender a leer esas situaciones de comunicación hasta en sus más mínimos detalles, tarea del educador, por supuesto, pero también generada de los estudiantes. Se trata de no dejar lo comunicacional librado al azar, sino de cuidarlo permanentemente, de modo de lograr una relación fluida, constante, sin excluidos ni figuras brillantes, sin descuidos ni ignorancias.

Trabajo grupal

El concepto de situación de comunicación permite iluminar el significado del trabajo grupal. Estamos ante un recurso por demás complejo que requiere de una coordinación y de una conducción de la cual no puede escapar el educador. En primer lugar porque el mero hecho de reunirse en grupos no asegura nada en relación con el aprendizaje. Lo que sucede a escala general cuando una sola voz campea durante todo el tiempo, puede reproducirse sin más en los grupos. Así, el intento de dejar fuera el autoritarismo fracasa porque éste aflora en tres o cuatro grupos.

Hay una ilusión de aprendizaje y un despilfarro de capacidades en trabajos grupales que comienzan sin ningún tipo de dirección y terminan en cualquier parte. Y después está todo lo dicho hasta el cansancio, en el sentido de que unos pocos trabajan y el resto se aprovecha del esfuerzo ajeno.

Del hecho de reunir a cinco o seis personas no nace un grupo; éste es siempre una construcción y como tal lleva tiempo, método, esfuerzo de cada uno de sus

integrantes. La construcción de un grupo como espacio donde se interaprende, como una comunidad de aprendizaje, puede llevar meses.

Un grupo es en primer lugar una práctica de interlocución. Un ámbito para dar a conocer y proyectar la propia voz, pero a la vez de escucha; de corresponsabilidad en relación con lo que se busca aprender. Y esto tampoco se inyecta como si viniera desde afuera por algún pase mágico.

Es, en tercer lugar, un proyecto común, con fundamento en las opciones hechas por el mismo grupo; fundamento moral, si se quiere, en el sentido de las responsabilidades y derechos.

Un grupo requiere no sólo de la expresión verbal, sino de la expresión escrita y por otros medios por parte de todos y cada uno de los participantes; requiere de un método, que no se improvisa de ninguna manera. Método para llevar adelante el trabajo conjunto, tanto en las lecturas a realizar, como en las posibles entrevistas, búsquedas en el contexto u otras alternativas necesarias para cumplir con el propósito de aprender en esta verdadera comunidad. Requiere de una visión prospectiva, de una mirada hacia lo que se puede cumplir, de una actitud de futuro, en el sentido del entusiasmo por lo que se concretará. Requiere, en fin, de una obra común lograda por todos, y de obras diferenciadas logradas por cada uno.

Un grupo no se constituye solo por lo que se llega a construir en sentido general, sino también por la construcción personal, y esto significa el esfuerzo de producir obra individual.

Todas estas precisiones nos llevan a comprender la enorme importancia del papel del educador en el apoyo a la construcción de un grupo.

Hablo de un educador en el precioso sentido del término, y no de alguien que busca manipular o imponer una forma de trabajo. Hablo de un educador feliz de ver crecer a los demás, de participar en la generación de comunidades de aprendizaje.

Un grupo es también una situación de comunicación abierta a los riesgos de la entropía o la fragmentación o bien plena en intensidad, en comunicabilidad y en logros.

Experiencias pedagógicas decisivas

La mediación pedagógica en las relaciones presenciales adquiere todo su sentido cuando logra *experiencias pedagógicas decisivas*. Partamos de algo: la mayor responsabilidad de un educador, de una institución educativa y de un sistema educativo, pasa por lo que le hacen hacer a los estudiantes para que aprendan. Esto se puede formular con la expresión *prácticas de aprendizaje.* Pues bien, debemos preguntarnos por las prácticas de aprendizaje de nuestros estudiantes a lo largo de un tiempo de clases o de encuentro grupal, a lo largo de una semana, de un mes, y de un año de actividades. Y no sólo en una materia, sino en un conjunto de materias en determinado período o en una carrera.

Esa responsabilidad aparece en muchos casos como una irresponsabilidad. Dejar librado al estudiante a sacar adelante como pueda sus prácticas de aprendizaje aparece en algunas experiencias como una invitación al esfuerzo, la creatividad y la imaginación. Pero en general es una verdadera irresponsabilidad; una invitación, en el sentido estricto de la palabra, a la entropía y a la pérdida de tiempo.

Hay quienes no saben cómo llenar una hora de clases, quienes no encuentran la manera de terminar un período, y no hacen más que correr de palabra en palabra, sin dejar una sola alternativa a prácticas a los estudiantes.

Tomar apuntes no constituye de ninguna manera una práctica de aprendizaje. Se trata de un recurso, en todo caso, y en tal sentido no lo rechazamos cuando se lo trabaja de manera mesurada. Pero pretender que alguien aprende por escuchar y tomar apuntes a lo largo de un año, es caer en una ilusión de aprendizaje.

Practicar es hacer algo. Es plantearse un problema y resolverlo, tomar iniciativas, optar entre distintas alternativas, comparar, avanzar de concepto en concepto hasta una generalización mayor, sintetizar, experimentar, interactuar, buscar en el contexto, equivocarse, aprender de los propios errores, perseverar en una indagación hasta que aparezcan los primeros y maravillosos frutos. No nos llamemos a engaño: de lo que menos se acuerda la educación, al menos en algunos niveles, como en el universitario, es, con todas las excepciones del caso -pero excepciones al fin-, de cómo aprenden sus estudiantes.

No hay recetas para experiencias pedagógicas decisivas. A menudo una experiencia de este tipo puede estar dada por una magnífica presentación de un educador bien preparada en el contenido que va a comunicar, hecha con un entusiasmo y una vida que conmueven y dejan profundas huellas. Otras veces la experiencia decisiva se corresponde con una tarea grupal, también muy preparada y jugada con toda su riqueza para llegar a un aporte general.

Es imposible lograr experiencias pedagógicas decisivas sin una previsión, un ordenamiento, una planificación de todas las prácticas a realizar a lo largo de un curso. Se trata de elaborar un *mapa de prácticas.* Es decir, si tengo veinte semanas a razón de seis u ocho horas por cada una, qué haré exactamente yo como educador, qué harán exactamente los estudiantes como seres en tren de aprendizaje para, precisamente, aprender, y para, en mi caso, enseñar. Cuando digo “exactamente” no estoy refiriéndome a una camisa de fuerza, a algo rígido. Aludo a lo que sucederá de acá a una semana, dos, tres, cuatro, y cuándo y en qué momento se producirán verdaderas cumbres de experiencias pedagógicas decisivas.

Supongamos un curso de comunicación en el cual me interesa como resultado fundamental llegar por lo menos a siete elementos que acompañen para siempre a quienes hicieron ese aprendizaje. Por ejemplo, el hecho de que todo emite; de que vivimos siempre inmersos en situaciones de comunicación, de la necesidad de la comunicabilidad como un intento constante de abrirse y de tender puentes, del desarrollo de la propia voz, de jugar hasta las últimas consecuencias la expresividad

personal, de la apropiación de las posibilidades del discurso y, en fin, de que el primer texto de un ser humano es su contexto.

Pues bien, esos siete puntos no constituyen el programa completo, están entre otra cantidad de temas, como pueden ser aspectos semiológicos, de relaciones interpersonales, etc. Pero se constituyen para mí en verdaderos momentos de una intensidad significativa, de relación y de interacción, en los que se concentrará todo para lograr experiencias decisivas de aprendizaje. No es que el resto del tiempo no estemos aprendiendo, pero en cada uno se producirán verdaderos momentos de un aprendizaje que calará hondo en todos quienes participan de él.

Y eso no se improvisará. Sabré que de acá a dos semanas estaremos jugando una experiencia decisiva en torno al primer elemento, de acá a tres el segundo, y quizás de acá a seis el tercero, porque requiere de una mayor preparación, etc. En esos siete momentos jugaré a fondo tanto mi trabajo personal como el grupal; utilizaré recursos audiovisuales, una salida de contexto, en fin, cada práctica, cada experiencia pedagógica decisiva, tendrán sus requerimientos y sus características.

La comunicabilidad

En definitiva, de todo lo dicho a lo largo de este trabajo, en relación con lo que supone la tarea presencial, podemos recuperar el concepto de *comunicabilidad*, que hemos definido de esta manera: la máxima intensidad de relación lograda en las instancias de aprendizaje, la institución con sus docentes, sus estudiantes y el contexto, los docentes entre sí y con los estudiantes, los estudiantes entre sí, con los medios, los materiales y el contexto. En fin, cada uno, docentes y estudiantes, encargados de la gestión del establecimiento, consigo mismo.

Lo importante es la *máxima intensidad de relación.* No se trata, insisto, de intensidad en el sentido de creer que por el hecho de estar extasiado frente a un actor se la ha logrado. La *máxima intensidad* significa sentirse bien comunicándose con el otro, sentir una interacción, una creatividad, una comunidad de aprendizaje. Sentirse feliz participar en ese encuentro, sentir la propia voz afirmada segura en lo personal y grupal. Sentir confianza en los demás, creer en cada uno y creer en uno mismo; que la credibilidad sostiene como nadie y como nada el acto educativo; sentir que tiene sentido aprender, y hacerlo con entusiasmo y alegría; sentir que se va construyendo futuro. Sentir que a nadie se lo humilla para forzarlo a aprender sentir que las prácticas de aprendizaje no están allí para llenar el tiempo a como dé lugar, sino para *construirse* de manera seria, y a la vez plena de vida y de goce

Es esta la comunicabilidad y no todo ese juego de máscaras que corresponde a la ilusión de comunicabilidad y que va a desembocar en una ilusión de aprendizaje.

La mediación pedagógica en las relaciones presenciales tiene todo el sentido y consideramos que aquéllas de ninguna manera desaparecerán del campo de la educación.

V. MEDIAR PEDAGOGICAMENTE LOS MEDIOS

Nos corresponde ahora enfrentar un viejo problema para la educación: los medios en el aula, en el trabajo grupal y en el aprendizaje en general.

Esa relación ha sido, en muchos países de nuestra región, la historia de un desencuentro. Ello por un rechazo sin más, como si todo lo que pasara por los medios estuviera condenado de antemano, o por un desconocimiento de las posibilidades de éstos para su utilización en el terreno de la educación. A esta altura del desarrollo tecnológico, y del abaratamiento de recursos, no es posible mantener ni una ni otra de esas actitudes, aún cuando adoptamos una actitud ingenua, como si todo lo que se comunica desde lo masivo debiera ser aplaudido.

El problema fundamental es aquí la falta de apropiación del lenguaje de los medios por parte de la institución educativa en su conjunto, y de cada educador en particular. Esta no es una tarea sencilla; no se la puede realizar a través de un taller de una semana o de unas pocas horas de reflexión.

En 1994 coordiné en Mendoza un programa de televisión en la escuela, que consistió en la capacitación de alrededor de 1800 maestros en la apropiación y el uso de ese instrumento en apoyo al trabajo curricular, y a su vez a la apropiación de los niños del medio desde una lectura crítica.

Fue un esfuerzo de un año escolar, dividido en cinco módulos de aprendizaje: *La televisión, críticas y defensas, Apuntes sobre la imagen y el sonido, El relato televisivo, Los formatos televisivos y La televisión y el niño.*

La primera comprobación fue el generalizado desconocimiento por parte de nuestros colegas maestros del discurso televisivo. En general se registraban dos actitudes, o bien una descalificación en bloque o una entrega sin crítica. Y, entre ambas, una incógnita con respecto a qué hacer con la televisión desde y en la escuela.

Por eso nuestro punto de partida fue la comprensión, la apropiación del discurso televisivo, para saber de qué hablábamos cuando pensábamos en su relación con la escuela. De lo contrario, es como aludir constantemente al lenguaje sin saber una palabra de gramática.

A partir de esa experiencia, y de otras que hemos vivido en el contexto latinoamericano, nos interesa el esfuerzo de mediar pedagógicamente los medios. Para hacerlo, es necesario en primer término conocerlos en su funcionamiento y en sus recursos de comunicación.

No pretendemos, en un manual como este, tomar medio por medio, desde los impresos hasta los audiovisuales, y comprenderlos en todos sus secretos para poder mediar a partir de ellos. Pero sí haremos un análisis de elementos generales, que hemos organizado de esta manera:

-Mediar con el sonido.

-Mediar con la imagen.

-Mediar los medios.

-Mediar la computadora.

Esos elementos generales servirán de base para quienes deseen profundizar en los diferentes medios. No hay manera de apropiarse de sus posibilidades pedagógicas sin pasar por el aprendizaje de sus formas de comunicación.

Mediar con el sonido

El universo sonoro ofrece riquísimas posibilidades para la mediación pedagógica.

Partamos de la situación típica de un aula. ¿Cuántos sonidos entran en ella? En general sólo la palabra. Y ruidos de fondo, como de un banco, de una tiza contra el pizarrón, o un cuaderno que va a dar al suelo. En el patio, en la hora de recreo, las cosas cambian con todo el bullicio provocado por voces, gritos y desplazamientos.

Fuera queda el universo sonoro del contexto, sea él provocado por la naturaleza o por el hombre en sus interacciones.

Primer paso para la mediación pedagógica: aprender a apreciar, discriminar y registrar el universo sonoro del contexto. Tarea que le corresponde, en primer lugar, al educador. Hay sonidos de la calle, de las plazas, de los mercados, de los centros comerciales, de los estadios o centros deportivos, de las iglesias... Sonidos según las horas, como cuando amanece en la ciudad y comienzan los primeros desplazamientos de vehículos, o en medio de la noche, cuando se escuchan apenas unas pisadas, o el ladrido lejano de los perros.

Y los nuevos sonidos. Hasta hace unos pocos años no debíamos soportar en la ciudad el aullido de las alarmas colocadas en los automóviles, en las casas, con el colmo de algunos vehículos dotados de un sensor que desata un ruido cuando alguien se acerca o, incluso, una voz que dice “usted se está acercando demasiado a mí”, como si estuviéramos frente a un ser humano.

Y están los sonidos de la naturaleza. Los sonidos y los silencios -porque también se trata de ellos -de la montaña, en todo su esplendor; de la llanura; del agua que corre; de los pájaros, del viento sobre los cultivos, y de las voces de los seres humanos. Voces que hablan quedamente, se alzan como olas, se entrecruzan, discuten, cantan, susurran, hieren, indagan... Voces capaces de hacernos sentir la presencia del otro como una caricia o una amenaza. Voces de niños, de jóvenes, de mujeres, de ancianos... La música en las calles: todo el sonido que proviene o bien del interior de una vivienda, o de altoparlantes colocados con motivo de una fiesta. La fiesta, por ejemplo, del carnaval, de la alegría desaparecida prácticamente de las calles de algunas ciudades, con un encogimiento de los espacios públicos. Y está el sonido de la muerte. En estos días de la guerra de Kosovo... El sonido de los helicópteros artillados sobre algunas ciudades de América Latina durante mucho tiempo, como ocurrió de forma feroz en Centroamérica. El sonido de las botas a paso marcial sobre calles desiertas. El sonido del llanto de un recién nacido, de un hospital, de una maternidad,

de una fábrica, de un comedor estudiantil. Los sonidos del trabajo en una construcción, y de la alegría de la tensión juvenil del cuerpo en una justa deportiva.

Vivimos inmersos en ese universo sin discriminarlo demasiado. Constituye para nosotros una verdadera naturaleza, está allí y es objeto de nuestra percepción como un mero marco. Sin embargo, desde el punto de vista de la mediación pedagógica nos corresponde activarlo, vivir esa experiencia de manera tal de reconocerla y utilizarla para nuestro trabajo educativo.

En primer lugar, los sonidos funcionan dentro de un amplio código de reconocimientos. Sabemos de dónde vienen las fuerzas sonoras que los provocan. Sabemos qué nos tocará encontrar cuando pasemos por tal calle o por tal mercado. Estamos de alguna manera constituidos por ese reconocimiento, que nos permite interactuar y crear un ámbito de cierta certidumbre en nuestro entorno. Por eso cuando aparecen sonidos nuevos vienen las sorpresas y la rápida necesidad de identificarlos, de domesticarlos de alguna manera para insertarlos en nuestros códigos de reconocimiento.

Para utilizar todo este universo en el trabajo educativo, necesitamos un análisis más minucioso de los sonidos, una identificación y descripción de los mismos. Y sobre todo registrarlos. Es importante para un educador poseer un archivo sonoro, ahora que los recursos tecnológicos lo permiten. Archivo sonoro de la ciudad, de su contexto más inmediato, de su barrio, de voces que podría llevar al aula para mediar. No es lo mismo atenerse exclusivamente a la palabra del educador a lo largo de semanas, que incorporar expresiones de otros seres en relación con los temas a trabajar. No es lo mismo hablar del trabajo humano, que traer testimonios de trabajadores y de desempleados, o captar los sonidos de una fábrica en los momentos de su máxima intensidad.

Y no estamos reclamando para esta práctica un aparato de primera calidad, sino un registro digno, bien pensado y bien captado.

El registro sonoro es trabajo del educador en primer lugar, para llevarlo al aula, pero se puede extender rápidamente a la práctica de los estudiantes, para que a su vez ellos aprendan a reconocer su contexto, y a registrarlo dentro de sus posibilidades.

Y, por supuesto, para crear un archivo sonoro, tomar de lo ya producido por otros. Pero esto nos remite al espacio de los medios que abordaremos más adelante.

El sonido tiene una estética propia. Es necesario aprender a escuchar como una tarea del propio educador, y como una tarea del estudiante. Lo que significa lo agudo y lo grave, el juego de contrapunto no sólo entre voces, sino entre ruidos. El entrecruzamiento de fuentes sonoras en un mercado, la irrupción de un ruido feroz provocado por una motocicleta con el escape abierto, requieren todos de un aprendizaje para ir afinando la capacidad auditiva.

Se aprende por una escucha paciente y bien organizada para no convertirla en algo tedioso. Se aprende por la novedad, por el contraste, por prácticas de reconocimiento. “¿Dónde creen que se ha producido este sonido?” es una pregunta

que deberíamos incorporar al trabajo educativo. Y otra práctica: ponerle sonido a situaciones, textos, relatos. Para hacerlo es necesario contar con el archivo sonoro y con algún recurso mínimo de combinación de distintas fuentes para crear algo nuevo. Poner sonido en un sentido serio o con intención de provocar la hilaridad, de romper una rutina auditiva a través de contradicciones.

Mediar con la imagen

El intento de utilizar la imagen para la mediación pedagógica es más común en el terreno de la educación. Hay bellos ejemplos en distintas culturas y en tiempos muy alejados de nuestro presente. Pero es precisamente en nuestro tiempo cuando se ha producido una irrupción de la imagen a escala de la ciudad toda y en la vida cotidiana, como nunca se vivió en la historia de la humanidad. El universo visual se ha ampliado a espacios donde antes era imposible imaginarlo, como los de la intimidad y la corporalidad.

Todo se ha registrado, desde la vida hasta la muerte, como aquella serie de imágenes publicadas en una revista durante la guerra de Vietnam, cuando una mujer, como decía el título, fotografió la muerte: un soldado moribundo registrado hasta el vértigo por la cámara de Oriana Falaschi, una periodista que ha dejado una profunda huella en los últimos treinta años de nuestra historia a escala planetaria.

Todos estamos expuestos a ese universo que podemos llamar iconográfico. Nadie escapa a las pantallas de televisión, a los afiches, a los verdaderos murales pintados en distintos puntos de la ciudad, a la persecución cotidiana de la publicidad, a los rostros de los políticos multiplicados hasta el infinito, sobre todo en estos tiempos de elecciones; a las revistas, a las salas de cine, a los empaques de las mercancías, a los íconos de determinadas marcas.

Tarea similar a la de la lectura, identificación y registro de sonidos, toca aquí con la imagen. Porque el hecho de vivir en un universo de este tipo no significa haber aprendido a leerlo en sus detalles, que nos hayamos apropiado de los juegos de la articulación figura-fondo, contrastes, antítesis visuales, de color, de movimiento, de edición, de montaje, de relaciones entre soportes de una imagen, variantes de corporalidad, espacialidad.

La lectura de la imagen, tan reclamada desde hace décadas, está lejos de haber sido desarrollada por educadores y por estudiantes en buena parte de nuestros establecimientos. Y si los primeros poco saben de ella, qué podrán saber los segundos.

Cierto, se ha afinado la percepción por la relación con las imágenes televisivas, por ejemplo, con el videoclip. Pero esto no equivale de ninguna manera a un aprendizaje de los códigos más elementales de la imagen.

Lectura de imágenes para mediar, y registro de ellas para llevarlas a la tarea educativa. Registro fotográfico: salir a recorrer la ciudad con una cámara de fotos o de video para retener imágenes a utilizar en la mediación, desde grafitis hasta anuncios de todo tipo. Incluso tomas de la ciudad, porque el paisaje mismo adquiere

una calidad de imagen constante con sus variaciones a lo largo del año, y con sus rupturas por la irrupción de nuevas construcciones y de espacios públicos, que en general tienden a ser castigados y empequeñecidos.

No pedimos un educador con capacidad de cineasta o de productor televisivo. Pero no dejamos de reconocer que una capacidad de registro y de apropiación de todo ese universo visual constituye un instrumento riquísimo para el trabajo en el aula. Precisamente por lo dicho con respecto al sonido, no es lo mismo hablar de desempleo que traer rostros y lugares donde se concentran los desempleados, hablar de una fábrica de calzado que recorrerla con un grabador de video, y así sucesivamente. Aspiramos también a estudiantes capaces de una lectura de la imagen y del registro de la misma para incorporarla a la tarea de su aprendizaje.

Ningún tema, en ninguna asignatura, puede quedar fuera de un posible enriquecimiento con los recursos del sonido y de la imagen, los cuales pueden y deben atravesar todas las actividades de aprendizaje, sean de educación formal o no formal. El asunto es cómo, preguntarse de qué manera, y este es precisamente el esfuerzo de mediación pedagógica, porque el tipo de imagen y de sonido estarán en relación con lo que se espera lograr en términos de aprendizaje.

No se trata, como veremos más en detalle a la hora de mediar los medios, de atiborrar el salón de estímulos, sino de la selección cuidadosa, afinada, para llevar al espacio de aprendizaje lo necesario. Por lo tanto, cualquier uso de la imagen y el sonido requiere de una planificación previa, saber con toda claridad qué se quiere hacer con tales recursos, y luego, a partir de ese saber, buscarlos, identificarlos, registrarlos y emplearlos. De lo contrario uno andará siempre sometido a esa efervescencia comunicacional del contexto sin saber qué hacer con ella.

Todo lo cual requiere de un aprendizaje que, en el caso del ejemplo de la televisión en la escuela, llevó un año de trabajo a los educadores. No confiamos en tiempos de apropiación acelerada, como si uno pudiera comprender y registrar todo ese maravilloso y complejo universo en apenas unos minutos de observación y con algunos pocos conceptos. La comunicación es demasiado compleja como para improvisar sobre ella.

Lo audiovisual

Cuando planteamos la palabra "audiovisual", pensamos en la televisión como medio impuesto a escala planetaria, profundamente inserto en la vida cotidiana de la población.

Pero trabajaremos aquí desde una perspectiva más amplia, en el sentido de la imagen, movimiento, y el sonido que la acompaña, para abarcar con esto no sólo el fenómeno televisivo, sino a los audiovisuales en general, y al video como recursos utilizados en los procesos educativos.

Existe ya una larga bibliografía y una antigua discusión en relación al papel que cumplen la palabra y los sistemas audiovisuales en la educación. La primera estaría más ligada a una posibilidad de ir razonando y apropiándose conceptos en una línea analítica más profunda, en tanto que la segunda hablaría más directamente a los sentidos, a los afectos, a las emociones, y crearía otra forma de lectura.

No estamos de acuerdo en divisiones tajantes, sí en una complementariedad a fin de no andar pregonando el fin de la palabra escrita y oral, y el reino sin límites de lo audiovisual, cuando en el campo de la educación se puede integrar ambos sin perder la prioridad de la primera en el trabajo conceptual, el desarrollo de contenidos, la creación de la propia voz y la creación de la cultura. Y cuando decimos "integración", nos referimos a la necesidad de respetar las modalidades de cada una de las líneas, porque ha sucedido de una manera sostenida una verdadera colonización de los medios incorporados a la enseñanza por el viejo discurso educativo, sea éste escolar o universitario, que termina por llevar a la producción de materiales audiovisuales demasiados parecidos a la palabra monocorde y monótona de la clase tradicional. Dejar de dar clases expositivas con la presencia de una persona, para transportarlas a una clase también expositiva, pero con la presencia de unas pocas imágenes, no es gran ganancia. Lo audiovisual tiene una función dentro de un acto caracterizado por la creatividad y por el acompañamiento y la promoción del aprendizaje, no como un remedo de una clase expositiva que no se sostiene por sí misma, y mucho menos de manera prolongada.

La cuestión está, entonces, en que tanto la palabra en boca del educador o de los estudiantes, como la creación audiovisual, alcancen su máxima potencialidad como elementos de comunicación. Y para eso es necesario que cada una discurra en sus propios recursos expresivos, sin pretender domesticar nada.

No se puede utilizar un recurso audiovisual en toda su riqueza si se desconoce su posibilidad de comunicar. Al educador y a la institución toda, desde el ángulo de la enseñanza, les corresponde apropiarse, practicar, los recursos expresivos de cada medio, sea éste el propiamente oral en la radio, oral-auditivo, en tanto entran también sonidos; y el audiovisual en el caso del video, de los audiovisuales, de la televisión, etc.

Para evitar la domesticación, la lectura ingenua y el uso sin resultados para el aprendizaje, se hace necesario un camino a recorrer en la familiarización con los secretos del medio. Porque además de los juegos con la palabra y la imagen, tenemos diferentes formatos como la telenovela, las telenoticias, el videoclip, los documentales, los reportajes, entre otras tantas posibilidades. Cada uno tiene sus reglas de juego, y también es necesario aprenderlas para utilizarlas a fin de sacar el mayor proyecto para aprendizaje.

Mediar los medios

Tres líneas: mediarlos desde la lectura crítica; mediar con ellos en el acto educativo; mediarlos a través de la producción. Pero en todos primero necesitamos apropiarnos del lenguaje de los medios para luego poder avanzar en esas tres mediaciones.

La lectura crítica pasa por la pregunta por el sentido de una propuesta audiovisual. Como en la misma, hay siempre ambientes, objetos y personajes, nos corresponde indagar acerca del por qué de cada uno de ellos. Además, por supuesto, de los sonidos que los acompañan, expresados en ruido, música o voces. ¿Por qué estos ambientes, objetos y personajes y no otros? ¿Qué dicen a todas voces que buscan comunicarnos? ¿Qué nos comunican además de esa intención explícita? ¿Qué nos dicen los ambientes y los espacios? ¿Qué hacen y expresan con sus movimientos, sus gestos y sus propias palabras los personajes? Este elemental punto de partida nos lleva a lecturas más complejas, como la estructura de un relato, el papel de cada uno de los personajes incluidos en él, las competencias atribuidas a unos y a otros como posibilidad de llevar el bien o el mal, de solucionar problemas, de equivocarse, como portadores de incapacidades o de ignorancia por un lado, y de luz y de poder de decisión y de resolución por el otro.

Es tarea de todo proceso educativo la lectura crítica. Porque ella se ejerce no sólo sobre el texto sino también sobre el contexto. Aprender a leer situaciones sociales, a no dejarse llevar por un torrente de hechos que a menudo ocultan intencionalidades y motivos ligados no precisamente a lo planteado de manera abierta. Cuando, por ejemplo, se nos presenta una causa como la única para explicar algo, cuando se plantea una sola alternativa para el futuro, desde el discurso de algún político, tenemos todo el derecho a la pregunta y a la duda, y eso implica precisamente una lectura del contexto, con su multiplicidad significativa, y con su multiplicidad de alternativas.

Mediar pedagógicamente los medios es una tarea de constante aprendizaje, de alerta hacia sus propuestas sin dejar de lado lo que pueden tener de valioso, sin dejar de gozar con sus ofertas cuando éstas lo permiten. Pero no hay lectura crítica posible, con una actitud y una práctica deliberadas, si el educador se entrega al contexto y a la oferta de los medios con total ingenuidad. Sabemos que ésta ya no es tan común. Pero también sabemos que es preciso construir permanentemente la crítica, a fin de lograr una corriente de análisis centrada en diferentes educadores y proyectada a la tarea de aprendizaje.

Mediar con los medios tiene una primera condición: evitar que una propuesta mediática venga a ocupar el lugar, en toda su extensión y con toda su rutina, de una lección tradicional. No se puede llenar horas enteras con los medios, y de ninguna manera se los puede introducir sin un deliberado propósito de hacerlos valiosos para el aprendizaje.

Tales introducciones forman parte de un esfuerzo de mediación pedagógica y no de un intento de llenar el tiempo con algo que no aportará al aprendizaje.

Recordemos lo dicho en torno del registro. He aquí una tarea también para una institución y un educador. Si estoy viendo un programa ¿me puede servir algo del mismo? Si puedo grabarlo o bien recurrir a un espacio donde encontrar programas, ¿de qué manera los puedo utilizar para ampliar el sentido del acto educativo?

Una de las primeras funciones es la de motivar en relación a determinado contenido. Para ello no hace falta una proyección de media hora o de cuarenta minutos, sino que a veces, con un flash de dos o tres o cinco minutos, se puede generar una rica discusión, un trabajo grupal, un análisis más en profundidad. Además, un documento de esta naturaleza nos abre la posibilidad de volver sobre él cuantas veces sea necesario. Así como cuando vemos por segunda vez una película rica en construcción discursiva y encontramos detalles pasados por alto al seguir toda su secuencia, así también el recurso audiovisual permite volver sobre él varias veces para detenerse en gestos, en palabras, en secuencias completas para descubrir significados que se nos habían escapado.

La morosidad que permite un texto impreso también la abre el audiovisual, si disponemos del equipamiento necesario para volver cuantas veces nos haga falta a recuperar información o momentos de gran intensidad comunicativa.

No estamos tan seguros del valor exclusivo del audiovisual para pasar información. Sin duda recibimos ésta de lo que vamos viendo y oyendo, pero es una información cargada de afectividad, de una serie de significados que no nos llegarían cuando nos atenemos a la palabra escrita. Pero no olvidemos que en la palabra escrita entran también la litratura, el relato, con una carga de intensidad comunicativa maravillosa en muchos casos. Lo audiovisual significa una continuación de la riqueza de imágenes de la literatura. Se trata también de una comunicación intensificada por la construcción del discurso, por la belleza de los giros, en este caso discurso y giros expresados a través del audio y de la imagen.

La selección de materiales para el trabajo educativo no debería ser hecha sólo en el sentido de la cantidad de información que se aportan, sino del tipo de información en cuanto a esa intensificación comunicativa. Dicho de otra manera: está más en relación con el aprendizaje el aporte de un medio cuanto más se lo juega a este último en su riqueza y sus posibilidades comunicativas. Cuando se lo domestica y se lo sujeta al esquema de la palabra escrita, despoetizada -diríamos así-, sin la fuerza de esa construcción y de esa significación, tiende a aplanarse, a ofrecer un mínimo aporte al aprendizaje.

Mediar, entonces, en primer lugar, desde los mejores ejemplos, desde las mejores construcciones audiovisuales, tanto por su belleza como por su intensidad comunicativa. Es decir, *por su comunicabilidad*. Pero también mediar con los medios en aquellos casos de materiales no precisamente elaborados con esa intención de comunicar, sino correspondientes a lo más trivial y rutinario de los medios masivos. Es interesante acudir a esos productos de consumo cotidiano para presentarlos en un espacio de lectura distinta de la practicada en el interior del hogar, es decir, para presentarlos descontextualizados del flujo de textos televisivos en que están insertos y del contexto familiar o grupal.

Cuando eso sucede, saltan más rápidamente a la vista personajes caracterizados por apenas unas pocas notas, como si todo su ser consistiera en desplazarse velozmente, lanzar golpes o disparar armas de fuego. Saltan a la vista los juegos retóricos de un

político, y el uso de estereotipos para caracterizar a una persona o para juzgar determinadas situaciones.

Mediar con los medios en la educación es, por un lado, utilizarlos en favor del currículum, trayendo buenos ejemplos para acompañar y enriquecer determinados contenidos, o bien también como una manera de aprender los medios mismos desde una práctica de lectura crítica.

Y por último, mediar los medios a través de la producción. Hasta ahora hemos estado aludiendo a la lectura y al uso materiales hechos por otros. Pero aquí nos encontramos con una tarea por demás importante; generar productos audiovisuales, sea por parte del educador, o -y esto es fundamental-, de los propios estudiantes. Fue pionera en este sentido la obra de Francisco Gutiérrez Pérez *El lenguaje total, una pedagogía de los medios de comunicación,* cuando a comienzos de la década del 70' planteaba las posibilidades de aprendizaje en la elaboración de un audiovisual por parte de los estudiantes. Entonces, el audiovisual consistía en fotografías tomadas para ser llevadas a diapositivas, y a la combinación con el sonido. El planteo era clarísimo, y tiene valor hasta el presente.

Trabajar desde la idea hasta el producto final, con todos los pasos intermedios, conllevan necesariamente una distribución de tareas, un aprendizaje del contexto, y también de lo audiovisual mismo. Si esto lo ponemos ahora frente a las posibilidades abiertas por el video y, como veremos enseguida, por la computadora, sigue siendo válido un esfuerzo de crear productos en forma grupal, con el aporte de las percepciones y el esfuerzo de todos.

No es posible prever una buena producción si no se entiende nada de ella, si no se conoce previamente el lenguaje audiovisual y del medio a utilizar, y si no se conoce el camino para elaborar una producción desde la idea hasta el resultado final, pasando fundamentalmente por el guion, la selección de imágenes y los textos a utilizar. Aprendizaje de una enorme importancia porque se abre en distintas direcciones: trabajar el tema, apropiarse del lenguaje audiovisual, de la estructura del relato, las estructuras narrativas, a fin de proyectarlas de la mejor manera; escribir, obtener imágenes, es decir, aprender a manejar el elemento técnico. En fin, armar una obra con sentido, con el aporte de todos. Porque de eso se trata el concepto de obra, al que tanta importancia dimos a la hora de hablar de la palabra escrita. Acá estamos en presencia de una obra con un sentido más complejo en cuanto a que intervienen en ella otros elementos comunicativos, pero con una intención similar a la otra. Ponemos en juego la creación de un producto intelectual por parte de un grupo, que queda como una expresión comunicada para que el acto de aprendizaje no termine como en tantas otras ocasiones con las manos vacías.

El esfuerzo de mediación pedagógica a la hora de la producción es muy grande. Porque no se puede pensar en esa dirección si no he hecho el camino que pretendo hacer recorrer a los estudiantes, y ese camino es un aprendizaje muy amplio en general no desarrollado por los educadores.

El aprendizaje de la cultura de la imagen, de la palabra, del mundo audiovisual y de las posibilidades de producción, constituye un verdadero derecho y también en muchos casos un deber del educador para enriquecer su acompañamiento y promoción del aprendizaje. Estamos ante tareas de largo aliento, que pueden llevar uno, dos o tres años, pero cuando se las ha realizado, cuando ha habido una real apropiación de toda esa riqueza, la madurez pedagógica ha crecido mucho más, se ha cimentado en nuevos recursos y una nueva flexibilidad discursiva que complementa a la palabra oral y escrita.

Por otra parte, una propuesta audiovisual no puede quedar cerrada a una sola disciplina. Estamos acá en un punto de confluencia entre distintas áreas del saber reunidas para alimentar un audiovisual. Es triste cuando este esfuerzo corresponde sólo a una materia dentro de un ciclo, cuando estamos ante la posibilidad de llegar a acuerdos entre distintos docentes, acuerdos interdisciplinarios para poner en la tarea del estudiante precisamente un esfuerzo interdisciplinario.

Mediación pedagógica de las nuevas tecnologías

La mediación pedagógica de las nuevas tecnologías constituye un desafío creciente para los educadores. Si hemos tenido problemas con la mediación de las tecnologías tradicionales, más se nos complica cuando pensamos en un espacio tan rico y complejo como el inaugurado por el mundo digital.

Retomo para referirme a estas formas de mediación mi texto *La comunicación en la educación*:

El mundo digital, al que inexorablemente vamos, asoma con los riesgos que saltan a la vista en nuestros países: concentración de poder en grandes empresas multimedia, acrecentamiento sin límites de las corrientes del mercado financiero, caídas de bolsas a causa de especulaciones que terminan en la desocupación de miles de seres, generaciones inimaginadas de armas inteligentes...

Pero a la vez trae una serie de oportunidades para la educación, sobre todo por las posibilidades de la interactividad con la máquina. El hecho, por ejemplo, de ir más allá de los tradicionales textos para pasar a los juegos de construcción del hipertexto, o de los tradicionales medios a los espacios de la multimedialidad, significa una revolución en las tecnologías, y en los posibles aprendizajes que pueden desencadenarse, como nunca la hemos vivido.

Pero hoy como nunca hace falta la mediación pedagógica para promover y acompañar el aprendizaje. Porque lo que nos sucede con las tecnologías corre el riesgo de acercarse a la manera de encarar los medios audiovisuales en la década del 60. Me refiero a un uso empobrecido, a una colonización del instrumento por viejos discursos pedagógicos empecinados en la transmisión, a un desconocimiento por parte del educador y de la institución de las posibilidades del medio.

Recordemos lo afirmado con relación a la posibilidad de mediar con toda la cultura:

> Cualquier creación del ser humano puede ser utilizada como recurso de mediación. (...) es posible mediar con toda la cultura del ser humano, con todo el pasado, con los textos que intentan narrarnos el futuro, con la biografía personal y la vida de otros seres, con las fantasías y los hechos cotidianos, con la poesía y las fórmulas químicas, con las creencias y los hallazgos científicos...

La mediación construye puentes para el aprendizaje desde todos los horizontes de vida y de creación del ser humano.

Pues bien, una de las aspiraciones de quienes impulsan el mundo digital es que *toda la cultura* esté volcada en él. Por supuesto que eso siempre será una aspiración porque algo, y mucho, se escapará. Pero hay ejemplos importantes de esa aspiración. Hacia 1982 Canadá venía impulsando el proyecto Telidón, destinado a incorporar a la computadora la cultura del país para ponerla a disposición de la población a través de redes. Ello porque necesitaba defenderse de la influencia de su vecino del sur. Lo mismo sucede con muchos de los países europeos que buscan afianzar su cultura a través de un gigantesco esfuerzo de registro digital.

Para nuestra tarea de mediar, como institución y como educadores, tenemos como nunca cultura a nuestra disposición, la que nos llega a través de las redes de alcance planetario. Sabemos que también circulan por ellas lo peor que puede producir el ser humano, pero eso no invalida la enorme proporción de información, de comunicación de experiencias, a la que podemos acceder.

Como educadores contamos con un universo abierto para enriquecer nuestras propuestas de información, para acercar experiencias al aula, para traer voces distantes y distintas. Ya no podemos atenernos sólo a los textos para promover y acompañar el aprendizaje.

> *Primer ámbito de mediación, entonces: el de la búsqueda y selección en el océano de las redes para aportar a nuestra tarea.*

En algunos establecimientos educativos las búsquedas por parte de los estudiantes para completar el aprendizaje son ya una realidad. como también lo es la investigación para alimentar, por ejemplo, la programación de una emisora de radio. Pero todo esto no se improvisa, requiere de una orientación y de un ordenamiento a fin de evitar la ilusión de aprendizaje y la fragmentación.

> *Segundo ámbito de mediación: la capacitación de los estudiantes para esas búsquedas e investigaciones, El aprendizaje a la par de ellos en muchos casos, pero sobre todo el acompañamiento para enriquecerse con el mundo digital.*

En esos dos puntos el acento está puesto en obtener información de la red, en convertirse un usuario-consumidor de información. Lo cual está muy bien, pero no agota de ninguna manera las posibilidades de este universo. No se trata solo de extraer información, sino también, y fundamentalmente, de aportarla. Primero como institución y como educador. Me refiero a la tarea de ser alguien en la red, de convertirse en un referente de determinados temas, por humildes que sean.

Entra aquí el concepto de *valor agregado*. Retomo un texto escrito en 1998 ("Continuidad de la palabra en tiempos de la cultura mediática").

> "El mundo digital tiene la virtud de permitirnos el acceso inmediato y la comunicación instantánea con seres situados en cualquier punto del planeta. Pero para ser alguien en él, no basta con moverse en el plano de las posibilidades más elementales del correo electrónico. Desde hace más de diez años se viene trabajando en el terreno de la comunicación ligada a la informatización, el concepto de valor agregado a la información (no olvidemos un antecedente valioso de todo esto, la obra *Crítica de la economía política del signo*, de Baudrillard). Supongamos que quiero incluir una producción personal o institucional en la red. Puedo hacerlo presentando solo el texto, o bien agregarle una amplia referencia de fuentes, o bien esquemas y gráficos, o bien imágenes, o bien sonido, o bien imágenes en movimiento, o bien imágenes y sonidos... Cada paso va añadiendo valor a lo que se comunica. La gran apuesta del siglo XXI será agregar valor a lo que se proyectará a través de la red.
>
> Necesitamos agregar más valor a lo que comunicamos, tanto por la belleza y la fuerza de la expresión como por nuestra capacidad de sacar el mayor provecho comunicacional a cada formato, a cada tecnología que utilicemos. Pero el mayor valor que podemos agregar es el pedagógico. Y para ello necesitamos, hoy más que nunca, mediar con toda la cultura.
>
> Agregar valor pedagógico significa producir materiales ricos en texto y contexto, en sugerencias de aprendizaje, en personalización, en comunicación de experiencias, en posibilidades de reconocimiento de la propia situación, en aproximaciones al contexto inmediato y al más general, en recuperación de la memoria, en esperanza, en construcción de futuro, en diálogo, en encuentro, en alegría y fuerza expresiva."
>
> *Tercer ámbito de mediación: el del valor agregado a la información que incorporamos a la red, valor pedagógico fundamentalmente, porque somos educadores. Una institución y un educador que crean obra, que pueden mostrar lo propio y colaborar en este movimiento cultural a escala planetaria.*

Y a la vez nuestros estudiantes pueden incorporar su palabra en la red. Ello constituye un paso fundamental. Y no nos referimos sólo a lo que se hace a través de redes de conversaciones, sino a una palabra producto del aprendizaje, a lo que van gestando en sus procesos a lo largo de cursos y talleres. Crear obra es valiosísimo para un estudiante, sea en el ámbito de la formación formal o no formal. Crear obra a partir de una orientación, como resultado de lo vivido e interactuado en las relaciones de enseñanza aprendizaje.

> *Cuarto ámbito de mediación: el del valor agregado por los estudiantes a sus productos de aprendizaje, valor en creatividad, en comunicabilidad.*

Y para concretar todas esas formas de aportar lo propio, se nos abren los caminos tradicionales y los nuevos. Puedo quedarme en el terreno de la palabra escrita y

difundir mis propuestas de esa manera. Nadie me lo impide, buena parte de lo comunicado a través de Internet se sostiene en la escritura. Pero puedo ir más allá y producir un video o un material en audio y digitalizarlo para que se incorpore a la red. O lanzarme a las construcciones hipertextuales y mediar mi texto desde otros, con vínculos que permitan abrirse en distintas direcciones para enriquecer la propuesta. O bien construir un material en multimedios "... combinación de texto, gráficos o animaciones generados en computadora, sonido y captura de imágenes en video, que permite crear ambientes de aprendizaje donde los alumnos pueden moverse de un concepto a otro de un medio a otro a su propio ritmo y siguiendo sus propios intereses" (Marabotto y Grau).

> *Quinto ámbito de mediación: el del valor agregado a través de las construcciones hipertextuales y multimediales.*

Recordemos lo que significan por lo menos dos posibilidades: el hipertexto y los multimedias.

Hipertexto

Las tecnologías que significan una ruptura cuyos desarrollos todavía no terminan de mostrarse, son las que tienen como eje a la computadora. Me refiero al hipertexto, a los multimedios y a las redes.

Publiqué mi primer libro en 1977, en México. La tarea de pasar sucesivos originales a máquina me producía un desgaste terrible. Así seguí hasta 1988, cuando pude entrar al reino de la computadora. Continúo escribiendo como siempre, pero lo hago ahora con la posibilidad de navegar por mi propia memoria, atesorada, viva, en la máquina. El que un texto tenga acceso a otros, a todos de manera virtual, es un paso infinito en el modo de encarar el trabajo intelectual.

Es con la máquina como se dispara toda la posibilidad de aportar la propia iniciativa para promover y acompañar el aprendizaje, siempre que se haga un uso inteligente de ella. Me refiero a que el juego con un texto infinito bien puede ser restringido a una mera apropiación de información o a un consumo de recursos que aparecen como muy ricos en impacto, pero que no dan cabida a la creación. He visto en algunos países sistemas de enseñanza a través de la computadora que repiten casi textualmente los viejos esquemas escolares (completa, marca con una cruz, subraya... ¡computadora mediante!).

La máquina es una verdadera extensión de nuestro cerebro, con su capacidad de búsqueda y de relación, y es necesario, para sacarle provecho desde el aprendizaje, ponerla a funcionar como si fuera nuestro cerebro.

Es aquí donde más podemos caer en la ilusión tecnológica, entendida como el consumo de signos sin mayor aporte de nuestra parte. Por eso, no es cierto que los niños y jóvenes sepan tanto de computación por el hecho de que aparezcan como diestros en abrir algunos programas y en pasar de uno a otro. Lo que interesa es sacarle a la máquina toda su potencialidad, como recurso para almacenamiento y recuperación de memoria, para prácticas de simulación, para proyecciones, para

articulación de datos dispersos, para desarrollos de programación, entre tantas otras posibilidades.

Los multimedia

Los recursos multimedia están a las puertas de muchas universidades y en algunas asoman todavía de manera más que tímida. En multimedia, como es sabido, se integran textos, gráficas, sonidos, animación. video y redes externas, todo dentro de un sistema computacional que pone al usuario en control de las posibilidades de navegación. En la medida en que alguien puede *navegar* por el océano de esos recursos, progresa en su capacidad de aprender. Todo apunta a un alumno responsable de su propio aprendizaje, capaz de construir conocimientos y de comunicarse efectivamente.

Como señala Rosa Elba Elizondo, uno de los problemas importantes es el de la capacidad de articular el propio pensamiento y de poder expresarlo. Para ello los sistemas multimedia pueden ser de utilidad. Entonces, lo que se busca es un aprendizaje autodirigido y a ritmo individualizado.

El recurso tiene aplicaciones en educación: sistemas de referencia, sistemas de apoyo a la enseñanza, sistemas de apoyo al aprendizaje (elementos de presentación, elementos lógicos, reactivos para volver sobre determinado tema, focalización en un área específica o bien en cuestiones generales).

En un sistema interactivo no se puede mantener el desarrollo lineal de la educación tradicional, ya que es posible navegar en distintas direcciones. Y, en fin, los ambientes de aprendizaje, con las posibilidades de generación de conocimientos por parte del estudiante. Cuanto más involucrado se está en el proceso de manipular la información, más se estimula la avidez por aprender. Pero todo esto requiere de la planificación de la institución y del conocimiento y la capacitación del educador en semejantes sistemas.

Las redes

Por último, en este breve recorrido, el acceso a redes como un espacio emergente que significa una ruptura con modelos unidireccionales de traspaso de información. ¿Qué valor tiene la palabra del educador frente a un grupo de jóvenes que puede acceder a redes electrónicas como INTERNET? Hay quienes dicen: ninguno. La multiplicación de puntos de referencia, de acceso a fuentes, rompe con el viejo esquema del aula y nos lleva a aquella propuesta de McLuhan para los viejos medios: el aula sin muros.

Pero aún en ese espacio, el papel de la planificación, la búsqueda ordenada de información, la priorización de ciertos datos por encima de otros, el saber qué hacer con la información, requieren de un esfuerzo de mediación por parte de la institución y de los educadores preocupados por la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. Si antes enseñábamos a trabajar en la biblioteca, ahora nos toca hacerlo en esta inmensa explosión de fuentes a las que asistimos en la actualidad. Y nos toca dedicarnos a capacitar tanto a los estudiantes como a los docentes.

INDICE

I- PORTICO

II- EN TORNO A LA MEDIACION PEDAGOGICA

Las instituciones mediadoras

Mediación educativa

El otro

La educación popular

Antecedentes

Los valores

Los autores queridos

Simón Rodríguez

Celestin Freinet

Paulo Freire

La capacidad de mediar

Los aprendizajes

III- LA PALABRA EN LA MEDIACION PEDAGOGICA

Expresar lo aprendido

Despersonalización y personalización

Lejano-cercano

Descontextualización-contextualización

Deshistorización-historización

Exclusión-inclusión

Saturación-plenitud

Control-participación

Pobreza-riqueza expresiva

Monólogo-diálogo

Seguridad en la palabra

IV- MEDIACION PEDAGOGICA EN LAS RELACIONES PRESENCIALES.

La mirada

La palabra

El silencio

La corporalidad

Situación de comunicación

Trabajo grupal

Experiencias pedagógicas decisivas

La comunicabilidad

V- MEDIAR PEDAGOGICAMENTE LOS MEDIOS

Mediar con el sonido

Mediar con la imagen

Lo audiovisual

Mediar los medios

Mediación pedagógica de las nuevas tecnologías

Hipertexto

Los multimedia

Las redes