



La mediación social como condición para el aprendizaje

Mariela Cutrona

C.U.R.Z.A. Centro Universitario Regional Zona Atlántica,
Universidad Nacional del Comahue.

maricut_07@yahoo.com.ar

RESUMEN

El presente escrito forma parte de instancias de reflexión y problematización de los efectos de intervenciones institucionales en situaciones escolares complejas. Intervenciones que, como práctica institucional, generan movimientos en la organización y vida institucional, transformando a las mismas en espacios escolares que alojan a la/s infancia/s y adolescencia/s en el contexto actual. Esta producción se enmarca en el PIV N° 112 “Destinos de(s)ubjetivación en infancia/s y adolescencia/s, intersecciones y comunidad”, dirigido por la Dra. Patricia Weigandt y co-dirigido por la Lic. y Prof. Marina La Vecchia. Cobra importancia en dicho recorrido, el concepto de trama y reconocimiento del otro como sujeto de deseo en el escenario escolar. Tales conceptos en su articulación nos invitan a construir intervenciones donde cada actor escolar sea parte del tejido institucional, hacia prácticas que apuestan al advenimiento del sujeto deseante en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar; Proceso que pone en juego una particular relación entre saber y no saber, poder y carencia de poder y su impacto en la trama institucional. En tal sentido decimos trama como tejido, porque hay reconocimiento de otro/otros, y la verdad del sujeto tiene lugar, de ahí que los efectos de las intervenciones cobran importancia como práctica institucional, en tanto producen lazo social.

PALABRAS CLAVE

Trama- Práctica institucional- Infancia- Adolescencia

La presente ponencia surge en el marco del PI “Mediaciones que facilitan el posicionamiento alumno: un abordaje desde las significaciones de los jóvenes” e intentará dar cuenta de qué es una buena clase desde las vivencias que han tenido en la escuela secundaria los jóvenes que ingresan a la universidad.

Por segundo año consecutivo este equipo de investigación realizó un taller con los estudiantes ingresantes al CURZA. En este trabajo presentamos un avance provisorio del análisis de las producciones grupales de los ingresantes a la carrera de psicopedagogía en el año 2019.

En el primer momento del taller se les pidió la escritura de un relato a partir de una vivencia personal de una buena clase en su tránsito por la escuela secundaria.

El requerimiento de la escritura de un relato lo fundamentamos en el valor que cobra la narración, un breve relato en este caso, como vía de acceso a las experiencias singulares de los estudiantes en su proceso de formación en el nivel secundario. Es en su decir, en lo que evocan, en lo que seleccionan para contar y cómo lo cuentan, que nos proveen el material para acceder a las significaciones que le otorgan los sujetos a lo que para ellos fue una buena clase.

La investigación educativa ha descubierto, como otras disciplinas, el interés que ofrecen las biografías de los actores y los ‘pequeños relatos’ que los involucran en el intento de historizar y analizar las prácticas, de dar cuenta

de lógicas institucionales o indagar los modos singulares de interpretación de la realidad que en este caso tiene el foco en lo que fue una buena clase.

La narrativa como cercana a la experiencia, como inscripción, huella, delinea una vía pertinente para la indagación de las valoraciones y significaciones que otorgan los sujetos a situaciones vitales y en este caso escolares. Los pequeños relatos pueden ser analizados no sólo en 'lo que dicen' sino en los modos de su enunciación, su temporalidad, sus protagonistas, las acciones y los sentidos de su puesta en trama.

En un segundo momento del taller, los cincuenta y dos (52) estudiantes que participaron formaron ocho (8) grupos en los que compartieron las producciones individuales y realizaron un afiche consensuando aspectos relevantes de sus relatos, posteriormente en la exposición cada grupo caracterizó una buena clase, describiendo sus componentes más importantes.

Actualmente analizamos los relatos individuales y las producciones grupales presentadas en el momento de plenario del taller, procurando aproximarnos a sus concepciones de una buena clase y las mediaciones presentes que la hacen posible. En esta exposición focalizamos en las producciones obtenidas mediante grupos de discusión, tomando los tópicos, argumentos y explicaciones de cada grupo como unidad (Pérez Sánchez y Viquez Calderón 2009).

Los referentes teóricos de este estudio se ubican en las perspectivas posvigotkianas de sujeto mediador y de proceso de mediación.

En esta línea, Feuerstein (1986) retoma la concepción vigotkiana de sujeto mediador y de proceso de mediación para desarrollar sus teorías y propuestas prácticas. Desde este lugar, el aprendizaje sería posible sobre la base de la mediación social producida por la interacción docente-alumno, mediadas a su vez, por las estrategias didácticas que implementa el docente y por las interacciones que despliegan los estudiantes con sus pares. Implica una modificación del sujeto de aprendizaje, para lo cual el docente debe trabajar, intervenir en ese proceso de aprendizaje, y favorecer que se produzcan cambios estructurales en cuanto a la dirección del desarrollo cognitivo. Según este autor, el mediador es la persona que, al relacionarse con otros, propicia el paso del sujeto que aprende de un estado inicial de no saber, a otro superior de saber.

Desde estas visiones, el maestro debe cumplir ciertos requisitos al mediar (Feuerstein 1986; Ferreiro 2001) entre el alumno y el contenido de enseñanza:

La reciprocidad, es decir una relación actividad/comunicación en la que mediador y alumno participan activamente; la intencionalidad, que implica tener claro el objetivo y el modo de lograrlo. En tercer lugar, señala el significado, es decir, que el alumno le encuentre sentido a la tarea, ligado a la trascendencia que permita ir más allá del aquí y el ahora para crear un sistema de necesidades actualizado que oriente a acciones posteriores. Por último, el sentimiento de capacidad o autoestima, es decir, despertar en los alumnos el sentir que son capaces y que el esfuerzo vale la pena (Ferreiro y Vizoso 2008).

Desde estas consideraciones, para que el alumno pueda poner en juego distintas estrategias de aprendizaje, es necesario que se sienta seguro y alojado, que algo de la mediación social se establezca.

El análisis de las producciones grupales nos permite adelantar que una buena clase tiene al docente en un lugar sumamente relevante por la mediación social que desempeña, creando condiciones para que el estudiante pueda ser protagonista activo de su aprendizaje, en un segundo lugar destacan las mediaciones pedagógicas y didácticas. En sentido amplio, según Coll (1988) la enseñanza, entendida como actividad intencional y planificada para el logro de aprendizajes, es en sí misma una mediación. En ese mismo sentido, Marabotto (2005, cit. en Álvarez 2008)), considera al docente como mediador entre el sujeto que construye y el objeto del conocimiento ya que es necesario que algo de lo social esté presente para que el aprendizaje tenga lugar y una vez ubicado en ese espacio cobran más sentido las mediaciones instrumentales. Por ello, se considera que la mediación social aparece como condición para otras posibles mediaciones.

En la exposición de los estudiantes refieren a que en una buena clase deben estar presentes las siguientes condiciones: respeto (seis grupos), respeto y confianza (un grupo), buena comunicación (cinco grupos), paciencia (cuatro grupos) y comprensión (dos grupos) tanto del docente como del estudiante.

Por otra parte, el contenido se mencionó como elemento importante en la buena clase, y en menor medida los aspectos metodológicos (recurso que implemente el docente, la didáctica desde la cual enseñe, las explicaciones y actividades que proponga, etc). Observamos, en general, que los aspectos más destacados por los distintos grupos aluden a la mediación social, quedando en un segundo plano, no por ello menos importante las mediaciones pedagógico-didácticas e instrumentales.

Las condiciones mencionadas aluden al logro de un buen clima de trabajo para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Utilizamos el término 'clima' de modo análogo a la meteorología. Esta analogía como expresa Onetto (2004) consistiría en: así como los climas influyen en el comportamiento y hasta en las características fisiológicas

de las especies vegetales y animales, así el clima laboral es una condición que explica el comportamiento, la identidad y las interacciones que desarrollan las personas en un grupo de trabajo. Lejos de literalizar la analogía, claramente hay una diferencia cualitativa entre la naturaleza y la historia, por ello los climas de los colectivos humanos son fruto de una historia.

Lo que define el clima educativo es la *percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan* (Cornejo y Redondo 2001).

Nos interesa la categoría 'clima escolar' porque alude tanto a las interacciones de los sujetos como a la tarea que los convoca y por la cual participan e interactúan. Los estudiantes ingresantes a la universidad destacan la importancia de la interacción y la comunicación entre docente-alumnos y entre pares, en un diálogo que contribuya a la construcción del conocimiento. Si bien valoran la exposición y la explicación del docente, lo hacen en la medida que es necesario para momentos de la clase, reclaman un lugar más activo como estudiantes en su aprendizaje corriéndose del lugar de receptores de las exposiciones del docente.

Respecto de cómo son percibidas por los estudiantes las interacciones deseadas con los otros sujetos que participan de clase, las desagregamos en la percepción que tienen los estudiantes sobre: las relaciones interpersonales que establecen con los docentes y los pares, y la modalidad de enseñanza o instruccional.

Acerca de las relaciones interpersonales que establecen con los docentes y los pares, siete de los ocho grupos expresan que es necesario el respeto hacia el otro y cuando mencionan que es importante una 'buena' comunicación, refieren a los modos en que transcurren las conversaciones, los intercambios de alocuciones en un marco de respeto aún en la disidencia respecto del pensamiento del otro, condiciones claves para la mediación social.

Respecto de la modalidad de enseñanza, los ingresantes destacan que en una buena clase las cualidades del docente están ligadas a su saber y a su forma de transmisión, mencionan que si enseñan con pasión es mucho mejor ('la pasión sirve para la vida').

Además, resaltan las 'clases didácticas' refiriéndose a la importancia del empleo de diversos materiales y recursos, metodologías preferentemente participativas como indagaciones a partir de problemas, debates, entre otros.

Davini (2008) propone pensar la enseñanza como un sistema de relaciones e interacciones reguladas; en dicho sistema intervienen actores –los que enseñan y los que aprenden- y componentes como, el contenido a enseñar y el ambiente. Los actores y los componentes son interdependientes, de manera que las características y acciones de cada parte del sistema mantienen una interdependencia recíproca.

Las interacciones entre los actores no son azarosas sino reguladas, conforme al ajuste de intercambios entre los miembros, a un orden de acciones y a reglas dinámicas de juego en tomo a las actividades y a los propósitos que se persiguen.

El sistema no se agota en quien enseña y quien aprende. Incluye el contenido a ser aprendido (que da la razón de ser de la práctica de enseñar) y el ambiente de enseñanza (que facilita o limita el desarrollo del sistema). Lo que denominamos 'contenido' incluye conocimientos a asimilar y habilidades a desarrollar, como también modos de relación con los otros (interactuar, cooperar, desarrollar acciones colectivas, participar), modos de pensamiento (formular y sostener afirmaciones razonables, llegar a conclusiones, resolver problemas), modos y formas de expresión (comunicación oral, escrita, gráfica, del pensamiento y las emociones), actitudes y valores sociales, entre otras cuestiones relevantes.

El 'ambiente' incluye tanto los recursos materiales como el flujo de interacción y participación de los actores; como parte del sistema, regula el desarrollo de las actividades e influye en buena medida en los resultados.

Desde la perspectiva del sistema de enseñanza podemos pensar las interacciones no sólo en cuanto al clima educativo sino como parte del ambiente y como contenido, porque el docente también organiza y da un marco para la participación. Con los objetivos que se fija, las actividades que propone y organiza y las intervenciones que realiza es un mediador en el aprendizaje de habilidades sociales (en cualquier nivel educativo) y éstas tienen un papel fundamental en el aprendizaje del pensar (considerando diferentes perspectivas), conllevan el respeto por aquello que el otro dice y piensa, el poder escuchar, la comprensión de las opiniones de los demás.

La enseñanza como práctica social y como acto pedagógico se funda en el respeto, la comprensión y el reconocimiento de las específicas características de todos y cada uno de los participantes, por lo tanto, en el reconocimiento de las diferencias.

La mediación social que realiza el docente cuando permite generar estructuras vinculares de sostén desde el reconocimiento del otro como sujeto favorece la construcción de subjetividad que habilita nuevas formas de ser alumno. "Este reconocimiento del otro como sujeto que un vínculo es capaz de afectar, se relaciona con la posibilidad de transformarse a través del mismo que implica a los docentes y a los estudiantes" (Serventich 2008:36).

Participar de una dinámica que los habilita a la tarea, tiene como condición ineludible que la mediación social áulica se haya instalado y dé lugar entonces a los procesos de mediación instrumental que le permita aprender. Podríamos sostener, como dice Greco (2011), que los docentes son uno más a la vez que distintos del alumno, igualdad que alberga una asimetría necesaria, constitutiva, productora de un lugar para el otro, el distinto. Los docentes que sostienen la autoridad pedagógica, pero que lejos de ser guardián el orden y el reglamento se constituyen en habilitadores de procesos, porteros de puntos de acceso y dadores de palabra.

Consideraciones Finales

Al principio afirmamos la importancia de dar lugar a los relatos para indagar los modos singulares en que se percibe la realidad, consideramos a esta una herramienta esencial por el valor que aporta a la investigación, sabiendo que la enseñanza es un práctica social compleja, una construcción donde participan varios actores, no sólo el docente.

En los últimos años varios estudios abordan el peso que en el terreno educativo en general vienen teniendo los atributos afectivos de los docentes y la preocupación por los vínculos con los alumnos (Abramowski 2010). Aún en la Universidad es posible observar, por parte de los estudiantes, no tanto un deseo de liberarse de las autoridades, sino una demanda de respeto y reconocimiento teñida de reclamos de mayor simetría en las relaciones pedagógicas. Junto con las cualidades de un buen docente ligadas a su saber y a su forma de transmisión, abundan en el reconocimiento de los profesores aquellos atributos de la personalidad centrados en acortar las distancias jerárquicas: ‘profesores accesibles’, ‘relaciones cómodas’, ‘vínculos cercanos’, ‘buen trato de estudiante a estudiante’, ‘que te traten como uno más’, de manera que las referencias a la personalidad de los profesores son las que consideran al estudiante como un interlocutor importante.

Este análisis parcial nos deja a nosotros, actores de la institución universitaria, la tarea de promover clases haciendo uso de distintas estrategias, creando situaciones auténticas y activas, participativas, con la intencionalidad de promover aprendizajes significativos, en un clima afectivo en donde exista

Cordialidad, interacciones amables, tolerancia ante el error, pérdida de miedo al ridículo, apertura de pensamiento, respeto ante los modos de pensar diferentes, libertad de opinión, reconocimiento de logros y aportes, promueven confianza y creatividad y un ambiente de alegría que no debe estar jamás ausente en la clase (Camillioni 2007, p.19).

Tarea que se vuelve imposible en tanto no se manifieste la importancia que tiene el aporte de todas las partes para lograr tal cometido.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. L. (2010) *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez, M. (2008) La mediación didáctica. Aprender sobre la enseñanza. Consultado en <http://sujetosyalfabetizaciones.blogspot.com.ar/2007/12/la-mediacion-didactica-aprender-sobre-la.html> el día 2 de septiembre de 2016.
- Camillioni, A. R.W.de y otras (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós. ISBN 978-950-12-6154-7
- Coll, C. (1988) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 41, 131-142.
- Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, (15) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501>
- Davini, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Ferreiro, R. F. (2001) La mediación pedagógica: Exigencia clave en la escuela del Siglo XXI. *Educación 2001*, (83), 42-46.
- Ferreiro, R. F. y Vizoso, E. (2008) Una Condición Necesaria en el Empleo de las TICs en el Salón de Clases: La Mediación Pedagógica. *Revista Posgrado y Sociedad Sistema de Estudios de Posgrado Universidad Estatal a Distancia*, 8, (2), 72-88. ISSN 1659 – 178X Costa Rica.
- Feuerstein, R. (1986) Experiencia de aprendizaje mediado. *Siglo Cero*, 106. 28-32.
- Greco, M (2011): Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación. En: D. Doval y C. Rattero *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. (39-64). Buenos Aires, Argentina:

Noveduc.

Onetto, F. (2004) Climas educativos y convivencia escolar. Conferencia en el marco del Seminario Internacional sobre Convivencia Escolar, Cultura y Clima Institucional- Buenos Aires, 23 al 25 de noviembre de 2004.

Pérez Sánchez, R. y Víquez Calderón, D. (2009) Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología*. 23-24, 2009-2010, 87-101.

Serventich, E. (2008). Mirar con nuevos ojos: las buenas prácticas en contextos desfavorables. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2. 15. (23-45). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643888002>