



Glauco Ulises Quesada Ramírez
Universidad para la Cooperación Internacional, Costa Rica
Contacto: glaucoq@uci.ac.cr
<https://orcid.org/0000-0002-6632-5428>

Repensando la mediación pedagógica de Gutiérrez y Prieto en tiempos de transformación digital

Rethinking the pedagogical mediation of Gutiérrez and Prieto in times of digital transformation

Resumen

El artículo busca la incorporación de una serie de elementos complementarios a la propuesta de Mediación pedagógica para la educación popular a distancia, concebida originalmente por Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto a fines de los años ochenta, derivados de las tendencias actuales de alfabetización digital, los enfoques emergentes de la educación virtual aplicados a un contexto educativo de posgrado y las competencias digitales de los y las docentes del siglo XXI, con los que "actualizar" esa probada y difundida forma de favorecer aprendizajes significativos, más allá de las tradicionales clases expositivas. Además, motivan esta revisión la adopción creciente de entornos virtuales de aprendizaje y el efecto acelerador del cambio cultural provocado por la pandemia COVID-19.

El análisis se aborda desde las competencias digitales requeridas por la comunidad docente, la vinculación de la mediación pedagógica con el contexto actual y las implicaciones de la brecha digital. Se sugiere que esta complementariedad es posible en la medida que los complementos favorezcan la mejora pedagógica, el desempeño docente y la inclusión de recursos TIC potenciadores y facilitadores.

Palabras clave: mediación pedagógica, alfabetización digital, competencias docentes digitales, herramientas docentes.

Abstract:

The article seeks the incorporation of a series of complementary elements to the pedagogical mediation proposal for popular distance education, originally conceived by Francisco Gutiérrez and Daniel Prieto in the late eighties, derived from current trends in digital literacy, emerging approaches from virtual education applied to a postgraduate educational context and the digital skills of 21st century teachers, to "update" this successful and a widespread way of promoting significant learning, beyond the traditional expository classes. In addition, this review is motivated by the growing adoption of virtual learning environments and the accelerating effect of the cultural change caused by the COVID-19 pandemic

The analysis is approached from the digital skills required by the teaching community, the link between pedagogical mediation and the current context. It is suggested that this complementarity is possible, to the extent that it favors pedagogical improvement, teaching performance and the inclusion of enhancing and facilitating ICT resources.

Keywords: pedagogical mediation, digital literacy, educator digital competences, teaching tools.

Introducción

“Es preciso atreverse para decir científicamente, y no blablablantemente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica.” *Freire, P. (2010) Cartas a quien pretende enseñar. p. 26.*

Las urgentes medidas de respuesta sin precedentes a las que las sociedades aprendientes planetarias se han visto enfrentadas para lidiar con el embate de la pandemia COVID-19 y asegurar la continuidad de los procesos en todos los

aspectos de la vida, colocaron a las personas involucradas frente a una situación global llena de incertidumbres y adaptaciones a nuevas realidades y prácticas sobre la marcha, que han transformado las formas, los hábitos y las capacidades de respuesta. Sin lugar a duda, ha sido una época de grandes cambios, adaptaciones y de aprendizajes, también de grandes retos, especialmente, en el sector educativo y para el personal docente.

Las valoraciones sobre la pertinencia, calidad, efectos e impactos de las acciones emprendidas, especialmente, aquellas relacionadas con los problemas asociados a los problemas son las siguientes:

1. La presencialidad, la perpetuación y exacerbación de las falencias acumuladas de los sistemas educativos.
2. La inclusión súbita e improvisada de la educación mediada con tecnologías de información y comunicación, sin un marco de planificación adecuadamente concebido y sin que los docentes poseyeran la formación y competencias requeridas.
3. Las dificultades asociadas a nuevos espacios de exclusión educativa por acceso a recursos perpetuadores de brechas digitales.

Los aspectos planteados constituyen, en mucho, el marco del debate actual, especialmente, entre aquellas personas que aspiran a consolidar el tradicionalismo educativo conveniente y basado en la enseñanza antes que en la promoción de emergentes alternativas educativas.

La presente reflexión se relaciona con la recomendación de utilizar el trabajo pedagógico y comunicacional emprendido por Gutiérrez y Prieto (1991) en su propuesta formativa denominada *Mediación Pedagógica; apuntes para una*

Educación a distancia alternativa; diseñada, inicialmente, como una contribución para la educación a distancia, de entrenamiento a docentes y comunicadores latinoamericanos, como un puente pedagógico entre estas nuevas realidades e incorporaciones tecnológicas, que siguen teniendo como punto de partida las brechas pedagógicas de implementación de los nuevos modelos, pero considerando la incorporación de los recursos y competencias digitales, no tan evidentes en la época de su concepción.

A pesar de la validez y vigencia de sus fundamentos en el contexto de su época hasta nuestros días, existe el consenso entre autores y pedagogos como (Prieto, (2020), Forero, Jaramillo y Pérez, (2017), Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, (2020), Prado, (2017) y Blanco, Vargas y Seco, (2018) sobre la conveniencia de complementar la propuesta original, con las emergentes tramas, relacionamientos y estéticas derivadas de la indiscutible evolución de la educación mediada por las tecnologías de información y comunicación (TIC), conocida como educación virtual, así como de los marcos de competencias digitales.

La experiencia confirma que los docentes más informados están más interesados en que sus estudiantes aprendan, que en solo cumplir la función y el rol tradicional de *enseñar*. De acuerdo con Bain (2004), por esta razón es que esos profesores crean un entorno crítico y natural en que sus interacciones, transferencias de información y mutuos aprendizajes tienen lugar, lo que supone una doble dimensión de criticidad sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza; ambos concebidos como procesos complejos, caóticos, estéticos y en evolución biopedagógica constante.

Por otro parte, Malagón (2009) y Chaves(2017) consideran a la mediación pedagógica y su relacionamiento con la modalidad educativa a distancia, como un precursor válido de las alternativas educativas actuales facilitadas por las TIC y los paradigmas del bien común, conjunto potenciador de su utilidad para la formación humanista, compleja y regenerativa, mientras que para Blanco, Vargas y Seco (2018) la propuesta de mediación tiene como base el sentido del proceso pedagógico para el aprendiente, por lo que es viable su utilización en entornos virtuales y en modalidades que utilizan TIC como facilitadores e inductores de aprendizaje y acompañamiento, en la medida que se incorporen actualizaciones conceptuales y metodológicas.

Para Prieto (2020) esta necesidad de actualización pasa por reiterar el efecto humanizante de la propuesta original de la mediación pedagógica, el énfasis en el aprendizaje y la comunicación, así como en la capacidad adaptativa de sus principios a circunstancias contextuales cambiantes. En opinión de Labarrere (2006), esa forma de ver, hacer y comprender constituye el fundamento epistemológico de la complejidad, en tanto formación, cultura y competencias para mejor comprender el mundo que vivimos, por tanto, lo que se haga redundante en conocimiento por y para la vida.

La necesidad de traer a tiempo presente los principios diferenciadores de la propuesta de Gutiérrez y Prieto (2001) es urgente y necesaria para la comunidad de práctica que promueve el enfoque, especialmente, para rescatar aquellos aspectos asociados a una educación basada en comunicación, autodescubrimiento, autoorganización, el abordaje de la complejidad y la apertura a la innovación. La capitalización de las experiencias derivadas de las urgencias pedagógicas y didácticas sucedidas durante la pandemia son un

disparador situacional para ubicar esta intencionalidad, en el marco de requerimientos y necesidades prevalentes de competencias docentes y recursos digitales.

El objetivo buscado es resaltar la pertinencia de abordar la acelerada inclusión de recursos TIC en los procesos educativos actuales, considerando el fortalecimiento de las competencias digitales docentes como elemento facilitador y optimizador de los esfuerzos, asimismo, recomendar algunas consideraciones de orden práctico que incidan como elementos de mejoramiento e inclusión temática TIC en la propuesta original de Gutiérrez y Prieto (2001).

Desde la perspectiva metodológica, para concebir estas ideas se conjuntaron prácticas y saberes previos del autor en el diseño instruccional de recursos educativos virtuales como punto de partida, auxiliado por la realización de una revisión descriptiva de la mencionada propuesta para abordar su estado, hacer nuevas preguntas e incluso sugerir actualizaciones o temas de investigación, para proporcionar una puesta al día sobre conceptos útiles en áreas en constante evolución (Vera, 2016). A continuación, se presenta una reflexión considerando las nuevas realidades educativas en la era del COVID-19, la necesidad de un nuevo marco de competencias docentes y la perspectiva estratégica de la mediación pedagógica de Gutiérrez y Prieto (2001), para concluir con un análisis de la necesidad del cambio o paso de lo viejo a lo nuevo en el entorno global para la Educación.

Reflexión

Nuevas realidades educativas

Es conocido que la crisis sanitaria global que provocara la pandemia por COVID-19 puso en evidencia problemas, rezagos, retos, fortalezas y oportunidades que como especie y como planeta vive el colectivo humano. Esta experiencia colectiva ha permitido explorar las capacidades regenerativas del planeta y demostrar que colectiva, simbiótica y asertivamente es posible asumir compromisos de asistencia mutua y solidaridad para sobrellevar los retos y dilemas derivados de la complejidad circundante a estos procesos; que aunque ubican a la persona en el centro de los acontecimientos como origen o como medio para que sucedan, dan muestra de las propias vulnerabilidades, exposiciones y limitaciones biosistémicas.

Las medidas de distanciamiento social y de confinamiento permitieron utilizar, evaluar, madurar y hasta transformar procesos como el teletrabajo y la educación, ambos mediados por tecnologías de información y comunicación, que venían luchando años atrás por ganar espacios de reconocimiento y utilización general. Las limitaciones autoimpuestas, el predominio del *statu quo*, la desconfianza a la improductividad de la no presencialidad o las necesidades de control, entre otras causas, se han visto expuestas a escrutinios desde muy diversos ángulos y probado su promesa de resultado y posibilidad habilitante, a la espera de la adopción y la adaptación que es requerida siempre que una nueva herramienta es incorporada a la caja de uso cotidiano.

En términos de la educación, abordar el reto demostró cuán posible era apropiarse y utilizar los recursos TIC como insumos implicados en la consecución

de los fines de los procesos educativos, aunque esto supusiera un proceso autoformativo y adaptativo para todas las partes, del que la eficacia y calidad son tema de discusión e investigación actual. El proceso, también, evidenció carencias pedagógicas en el personal docente (Prieto, 2020) que se arrastran de la cotidianidad presencial y de los modelos educativos tradicionales; por lo general, basados en la enseñanza y la mera transmisión de contenidos, antes que, en el favorecimiento de los aprendizajes y el acompañamiento de las personas aprendientes, fundamento de la propuesta de Gutiérrez y Prieto (1991).

La súbita puesta en escena de los recursos TIC como mecanismos sustitutos de la presencialidad en las aulas, obligaron a un cambio cultural para todas las personas implicadas y sacaron a relucir dificultades conceptuales y operativas de implementación, en tanto capacidades institucionales, diseño instruccional, capacidad comunicativa y utilización de los recursos, consecuencia de una transición espacial urgente, pero no planificada (García-Peñalvo y Corel, 2020), las brechas o faltantes en las competencias digitales de muchos de los docentes implicados, así como el surgimiento de evidentes desigualdades en el acceso y uso de los recursos, contribuyentes inequívocos a la ampliación de la brecha digital y al replanteamiento del problema sobre transformación digital de los centros educativos (Llamas, 2020).

Esta misma preocupación, fue explícitamente mencionada en el Informe del Estado de la Educación costarricense (Programa Estado de la Nación, 2021) con el fin de describir una crisis educativa, a la que ha dado en llamar “apagón educativo”, caracterizado al menos por tres mensajes clave: la exacerbación de los rezagos acumulados previos, los retrocesos derivados de la atención de la

crisis sanitaria y la profundización de brechas en el acceso y calidad de la educación y la creación de nuevas formas de exclusión.

Los avances obtenidos, aunque representativos, no resuelven todos los problemas asociados y generan una falsa sensación de seguridad y de cumplimiento, que debe abordarse con cuidado para evitar perpetuar problemas del pasado y para no subutilizar las nuevas potencialidades, haciendo lo mismo: el vino nuevo en odres nuevos se deberá echar. El hecho de disponer de mecanismos de conectividad, equipamiento institucional o personal y herramientas diversas, por definición no implica transformación digital, ni supone que todos los sectores docentes se encuentren a gusto con su adopción, especialmente, cuando recae bajo su responsabilidad la configuración y utilización de estos. En virtud de lo expuesto, García-Peñalvo y Corel (2020) plantean lo siguiente:

La brecha metodológica se intuía, pero quedaba oculta (o se prefería ignorar) ante la falta de transparencia que, en términos generales, favorece la formación presencial, frente al efecto demoledor de la evidencia y de la trazabilidad que trae consigo la formación online. (p. 84)

Si la intención es trascender a un nuevo paradigma educativo, se deberá no solo transformar el currículo, las prácticas pedagógicas e investigativas, sino, instalar y aplicar estos saberes en todos los niveles y dimensiones de las estructuras implicadas, en los entramados de relaciones con las contrapartes locales y globales con las que se está trabajando y en su funcionamiento cotidiano.

El abordar estos temas desde la complejidad, requiere facilitar los medios para que las organizaciones aprendan, incrementen su apertura y dinamismo y se

reinventen, constantemente, como un sistema social de redes de aprendientes que interactúan, se relacionan y se autoorganizan de forma dinámica con un objetivo común: brindar opciones educativas que resuelvan innovadoramente los problemas que aquejan a las actuales y futuras sociedades. Finalmente, las personas docentes deben enfrentar el reto del desarrollo de sus competencias digitales y la adaptación de la mediación pedagógica a los tiempos de uso intensivo de las TIC.

La necesidad de un nuevo marco de competencias docentes

Actualmente, resulta meritorio reflexionar sobre los efectos provocados por la pandemia COVID19 y la necesidad de poseer marcos de referencia pedagógicos para enfrentar los rezagos y retos de la educación futura, así como para fortalecer la capacidad personal, institucional y sistémica. Ante esto, se hace necesario identificar, evaluar y mejorar, continuamente, el conjunto de competencias digitales docentes, dados los cambios rápidos y constantes a los que se ven expuestos y la ubicuidad de los dispositivos y aplicaciones digitales con las que interaccionan.

Estas cuestiones son particularmente importantes, debido a que su conceptualización debe llevar a una práctica que reencante la educación, no solo desde la perspectiva del estudiante y la búsqueda de nuevas o renovadas realidades, sino desde la experiencia docente, que demanda el desarrollo de competencias y, en consecuencia, modelos y políticas educativas para aprender a reaprender en el siglo XXI, más allá de la capacidad por presentar contenidos frente a auditorios pasivos, para constituirse en un conjunto de áreas de enfoque y de niveles de proficiencia docente, a las cuales debe darse particular seguimiento y evaluación, ya no solo con el fin de valorar el grado de

madurez docente en lo individual, sino en el desempeño colectivo de los claustros docentes y las instituciones educativas como un todo.

Disponer de recursos digitales, como sistemas de videoconferencia, no implica que la práctica cotidiana se haya integrado con sentido en un modelo de educación mediado digitalmente. Más bien, induce a generar interrogantes esenciales para resaltar pretensiones pedagógicas relacionadas con la formación continua, la orientación pedagógica o la base comunicacional por promover.

En esta línea de pensamiento, hablar de calidad del ejercicio docente, pasa por procesos de mejora continua iterativos, del cual el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (Redecker, 2017) es una buena referencia, al considerar las siguientes dimensiones:

1. Adquirir compromiso profesional para hacer usos intensivos, responsables de las tecnologías digitales con fines de aprendizaje y docencia, también de investigación, sensitivos de la diversidad cultural y generacional, para fomentar la comunicación, la colaboración, el intercambio de experiencias y prácticas docentes para alcanzar desarrollos profesionales abrazadores de la innovación y la creatividad, el bien común, la conciencia y ética planetaria, la complejidad, así como la biopedagogía.
2. Evaluar, seleccionar, compartir y cocrear recursos digitales para apoyar el proceso educativo como un todo y a las personas involucradas, haciendo debido uso de los sistemas de licenciamiento abiertos, localizar y recuperar datos, información y contenido digital, así como el estímulo de la investigación entre la comunidad docente.

3. Gestionar y orquestar el uso de tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje para almacenar, gestionar y organizar datos, información y contenidos digitales, aplicados a resolver problemas e innovar con procesos y productos.
4. Planear, organizar, experimentar y desarrollar dispositivos y recursos digitales abiertos, a fin de mejorar la efectividad de las intervenciones de enseñanza digital y el aprendizaje colaborativo. Utilizar tecnologías digitales para respaldar procesos de aprendizaje autorregulados, es decir, que permitan a las personas aprendientes planificar, supervisar y reflexionar sobre su propio aprendizaje, proporcionar pruebas del progreso, compartir ideas y encontrar soluciones creativas.
5. Emplear tecnologías digitales y estrategias participativas para mejorar la evaluación y el cumplimiento, incluidas las iniciativas de colaboración.
6. Empoderar a los alumnos para mejorar su inclusión, personalización y participación activa en la comunidad digital planetaria, para fomentar las habilidades transversales de los alumnos, el pensamiento crítico y la expresión creativa, abriendo el aprendizaje a nuevos contextos del mundo real, que involucran a los estudiantes en actividades prácticas, investigación científica o resolución de problemas complejos.
7. Tomar conciencia de la ciberseguridad, especialmente, para proteger datos personales y otros elementos de privacidad, así como proteger la salud física y psicológica.

Es claro que no todos los docentes se encuentran en el mismo nivel de conocimiento, habilidad o sensibilidad frente a estas consideraciones, pero son justo estas diferencias y el reto de contrastar esos niveles con indicadores de logro, de desempeño, de calidad o capacidad, entre otros, con iniciativas de

desarrollo profesional propias e institucionales, las que aseguran accesos diferenciados, pero intencionados en lo individual, lo colectivo y lo institucional.

No existe un mecanismo unitario, cada situación docente es específica e irrepetible. Sin embargo, la adaptación, replicabilidad y aprendizaje significativo de cada experiencia, plantea el reto y el llamado a considerarlos como sujetos aprendientes activos de la propia experiencia, tal y como Paulo Freire lo ha planteado en su libro *Cartas para quien quiere enseñar*:

(...) al enseñar, no como un burócrata de la mente, sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad... el educador tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado (Freire, 2010, p. 46).

La perspectiva estratégica de la mediación pedagógica de Gutiérrez y Prieto

El acto educativo se compone al menos de tres elementos, dinámicamente, relacionados entre sí: las personas aprendientes, las docentes y la pedagogía. En la concepción de Gutiérrez y Prieto (2002), la *mediación pedagógica* es la transformación o modificación de los contenidos y las formas de expresión de los diferentes temas por desarrollar en una situación particular, con la intención de hacerlo posible, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relación de los interlocutores entre sí, para su integración y adición de sentido a su vinculación.

De acuerdo con Prado (2017), el surgimiento, consolidación y vigencia de esta propuesta, ha sido posible gracias a la oferta de alternativas de solución a la

serie heredada, repetitiva y continuada de prácticas basadas en la preeminencia de la clase expositiva, el aterrizaje en el espacio físico del aula y la transferencia del contenido; en lugar de hacerlo cocreando e interaccionando con las personas aprendientes, sus estilos de aprendizaje y sus particulares contextos, capacidades digitales, de investigación e incluso intereses como recursos pedagógicos, de forma que se impregne de sentido y agregación el acto educativo.

Esas heredadas prácticas de la Revolución Industrial y de la Iluminación, vigentes hasta hoy, son congruentes con la noción tradicional de un aprendizaje basado en la memorización, la repetición de información y las visiones pedagógicas basadas en control y poder de quien enseña, cuan iluminador o revelador de la verdad, que ciertamente no dejan de ser procesos instrumentalistas y reduccionistas imperantes en los tiempos que corren.

Las miradas y las rupturas de la mediación pedagógica ayudan a concebir al conjunto de interrelaciones, recursos, intencionalidades, contextos y realidades del proceso educativo, como unidades interaccionando y colaborando unas con otras en diversos órdenes de magnitud, jerarquía y naturaleza, vinculadas sistémicamente; en forma de un todo articulado y viviente, a como lo menciona Meadows (2008) resulta ser siempre algo más que la suma de sus partes y en el que, continuando con su opinión, se exhiben comportamientos adaptativos, dinámicos, buscadores de metas, autopreservativos e incluso evolucionarios. Se crea una nueva visión inter y transdisciplinar, en opinión de Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, (2020), que reta a los docentes en la dirección de la mejora continua por considerar el uso de adicionales estéticas para diseñar desde la educación, la sociedad y la cultura.

Esto supone educar para la incertidumbre, para gozar la vida, favorecer la expresión, el convivir y para apropiarse de la historia y la cultura, a través del tratamiento del contenido, el aprendizaje y desde la forma, elemento comunicacional explícito que reta a la multimedia y a la expresividad artística en todas sus manifestaciones (Gutiérrez y Prieto, 2001).

La propuesta insiste en dar sentido al proceso de aprendizaje, lo que en palabras del insigne educador don Simón Rodríguez significa "lo que no se hace sentir, no se entiende y lo que no se entiende no interesa" (Blanco, Vargas y Seco, 2017). Desafortunadamente, en el momento histórico en que se concibió y desarrolló no eran tan vigentes las cuestiones relacionadas con la inclusión de los recursos y metodologías TIC.

Estas reflexiones buscan acercar y complementar ambos cuerpos conceptuales, de forma que unos y otros aprovechen amalgamar sus intenciones, recursos y potencialidades en favor de contribuir con ese dar sentido, reforzado en lo alternativo, en la invitación a pensar fuera de la caja, a buscar formas distintas de racionalización y socialización, experimentación y aplicación de conocimiento a la realidad cotidiana; partiendo de lo que se sabe (la práctica) para complementar una nueva teoría, que condiciona, modifica, altera la práctica anterior y genera una nueva práctica, en teoría modificada por lo que se ha podido aprender y aplicar.

Conclusión

"En todo cambio o paso de lo viejo a lo nuevo, lo nuevo no se infiere de lo viejo, sino de los fenómenos emergentes y convergentes que ocurren en la transición".

Antonia Nemeth

El entorno global para la educación se extiende gracias a la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación, así como de los requerimientos adicionales para liberar las capacidades plenas de la IV Revolución Industrial y sus emergentes alternativas como la Internet de las Cosas, el procesamiento masivo de datos (*Big Data*) o la Inteligencia Artificial. Bajo estas circunstancias, para la sociedad aprendiente se han tornado críticos aspectos como la calidad educativa, la acreditación universitaria y la investigación aplicada o la madurez de las TIC utilizadas en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En contraste, como consecuencia de las nuevas realidades educativas provocadas por la pandemia COVID19 y la propia confrontación al inevitable cambio paradigmático tecnológico circundante, los sistemas educativos enfrentan profundos retos para adaptar sus propuestas a alternativas de aprendencia con sentido, de forma que aprender o enseñar no sea una simple transferencia de información, sino una oportunidad para generar conocimiento, a partir de la búsqueda del entendimiento del mundo que nos rodea con sus múltiples dimensiones y sistemas recursivos con los que influir positivamente en el entorno circundante.

Esta intención, para que sea válida y realista, requiere de una forma de pensar y actuar distinta, que incluya los valores y las competencias para la vida, incluyendo las digitales, de forma que el acto educativo en estos tiempos de transformación digital y nuevas realidades pospandemia, no se constituya en un espacio vacío, artificial, lleno de recursos y herramientas, pero sin el método y la mediación que le impregnen de valor, de utilidad práctica para desarrollar y aplicar adicionales capacidades que potencien el pensamiento complejo, el

trabajo multidisciplinario orientado a los proyectos y la resolución de problemas, en espacios holísticos, flexibles e integradores de saberes para el buen aprender y para el buen vivir, junto con los saberes técnicos y la responsabilidad individual por la acción ética, inteligente, socialmente solidaria y ecológica.

Suponen estas acciones un cambio en el enfoque y en la tradicionalidad del ejercicio docente, ya no visto como el simple canal unidireccional y mecánico de transferencia de información y de iluminación, sino para constituirse en un entorno habilitante, complejo y cooperativo, generador y acreditador de competencias en constante cambio y transformación y en una fuente de innovación para el docente y para su grupo de discípulos. Lo anterior, implica construir un entorno en el que el docente comprende su condición de facilitador para transferir insumos de información, en forma de una serie de contenidos y estrategias educativas, que son recibidas por sus auditorios de tantas formas como intereses y conocimiento previos posean sus integrantes, con la intención de incidir de manera diferenciada, pero sustantiva en sus percepciones, valores y prácticas; así como en el cumplimiento curricular, normativo y disciplinar que supone la valoración de los aprendizajes.

La prioridad implica socializar desde la divergencia y la convergencia, el cuestionamiento, la investigación y las competencias de persuasión, influencia y tolerancia, conducentes a caminos de autodescubrimiento, colaboración y replanteamiento de tradiciones, conductas y aceptación, donde el *statu quo* cobra nuevas dimensiones, fundamentadas en la confianza, la potencial habilitación cultural y el estímulo por hacer cada vez más y hacerlo mejor, sea cuestionando los propios saberes, las prácticas culturales y la cotidianidad de los espacios de aplicación.

Desde la fundamentación del porqué y cómo mediar la educación incluyendo las TIC y planteando la búsqueda de un puente que retome los fundamentos de esa propuesta y sus correlaciones resultantes, surge la condición que para mediar es necesario apropiarse de la historia y la cultura, con el objetivo de desmitificar las causas, efectos e impactos, aprender del camino andado y rectificar para no seguir perpetuando los errores del pasado. Hacerlo implica realizar nuevas preguntas o en su caso obtener nuevas respuestas para abordar los retos y dilemas acumulados como los siguientes:

1. Reconfigurar la educación virtual mediada pedagógicamente.
2. Transformar lo digital, también la mente y la tradición para sacar provecho de sus posibilidades, sin perder lo humanizante y evitar emular humanoides.
3. Potenciar las competencias digitales docentes, de forma que las TIC sean un medio y no un fin en sí mismas.
4. Progresar sobre modelo educativos flexibles, adaptables, posibles, facilitadoras de transiciones inmediatas entre modalidades y planes de contingencia y continuidad operacional.
5. Plantear la exigencia de evidentes y demostrables aplicaciones y principios.

Las personas aprendientes, las facilitadoras pedagógicas y el personal administrativo conforman una gran comunidad sinérgica, cuyo fin es dotar a la sociedad planetaria de profesionales integrales, creativos, críticos y propositivos, para el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad con alternativas educativas actualizadas, innovadoras, pertinentes e interdisciplinarias. Para esta

tarea, es necesario hacer rupturas con las visiones fragmentadas, antropocentristas y desconectadas de la vida y la naturaleza, centrando nuestros esfuerzos para preservar y honrar la vida en nuestra casa común: el Planeta Tierra.

Referencias

Alzate-Ortiz, F. y Castañeda - Patiño, J. (2020) Mediación pedagógica: Clave de una Educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Educare* 24(1). <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>

Bain, K. (2004). ¿Qué significa ser un gran docente? *The Chronicle of Higher Education*, 50(31). <https://www.chronicle.com/article/what-makes-great-teachers-great>

Blanco, J., Vargas, L. y Seco, B. (2018). *Pistas para la Mediación Pedagógica en Entornos Virtuales: Cuaderno de Investigación*. Universidad La Salle, San José.

Chaves, A (2017). La Educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia & Virtualidad*, 10(1), 23-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5763329>

García -Peñalvo, F. y Corell, A. (2020) La COVID-19: La enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la Educación superior. *Revista Campus Virtuales*, 9(2), 83-98. www.revistacampusvirtuales.es

Freire, Paulo. (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Forero, E., Jaramillo, C. y Pérez, A. (2017). La mediación pedagógica, una propuesta para generar un cambio hacia una cultura aprendiente. *Revista*

REDpensar, 5(1), 1-13.

<https://ojs.redpensar.ulasalle.ac.cr/index.php/redpensar/article/view/98>

Gutiérrez, F. y Prieto, D. (2002). *Mediación Pedagógica: Apuntes para una Educación a distancia alternativa*. Guatemala: Universidad de San Carlos.

Labarrere, A. F. (2006). Aprendizaje, complejidad y desarrollo: Agenda curricular para enseñar en los tiempos actuales. *Revista de Psicología*, 15(2), 65-76.

<https://doi.org/10.5354/0719-0581.2006.17147>

Malagón, F. (2009). Mediación Pedagógica. *Mediaciones Sociales* (5), 175-180.

<https://revistas.ucm.es/index.php/MESO/issue/view/MESO090922> .

Meadows, Donella H. 2008. *Thinking in Systems: A Primer*. Chelsea Green Publishing, Vermont, pages 145-165.

Prado, C. (2017) Mediación Pedagógica. *Boletín Académico Arjé* 3 (4).

Disponible en <https://sites.google.com/a/utn.ac.cr/boletin-arje/news/edicionsetiembre201734>

Programa Estado de la Nación (2021). *Octavo Estado de la Educación 2021*.

https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_WEB.pdf

Prieto, D. (2020). Volver a la Pedagogía. *Revista Innovaciones Educativas*, 22 (Suppl. 1), 7-12. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3158>

Redecker, C. (2017) *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Punie, Y. (ed.).

<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>

Vera, O. (2016). ¿Cómo publicar artículos de revisión o actualización? *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 57(3), 62-67. Recuperado en 11 de marzo de 2021, de

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762016000300009&lng=es&tlng=es