



El Diálogo en Educación:
Recapitulaciones sobre la
Construcción de un Propuesta
Pedagógica

Germán Mariño S,
Dimensión Educativa
Bogotá, Enero del 2006

INTRODUCCION

Como lo señala el título del escrito, lo que deseamos realizar es una reconstrucción. Vamos a “recoger los pasos” o quizá, como propone Bachelard, a hacer “el psicoanálisis de las ideas iniciales”.

Pensamos que la reconstrucción de los recorridos vividos puede ser provechosos tanto para los lectores como para el escritor. Para los lectores, puesto que contribuye a romper una eventual mitificación de la producción intelectual, mostrándole que esta es un proceso plagado de retrocesos e inconsistencias y en ocasiones, incluso inicialmente es insuficientemente conciente. Para el autor, porque contribuye a exorcizar sus fantasmas al contradecir aquél poema según el cual: “tantas idas y venidas, tantas vueltas y revueltas, diga usted señora, son de alguna utilidad”?).

Las reconstrucciones biográficas no dejan de tener un sabor un tanto narcisista, cosa que es sólo parcialmente cierto, porque como diría Ortega y Gasset: “yo soy yo y mis circunstancias”. Es decir, todos somos en mayor o menor medida expresión de las épocas que nos ha tocado vivir.

El título también habla de propuesta pedagógica, lo que significa que tratamos de dar respuesta a aquellas preguntas claves que a nuestro juicio podrían estructurarla: para qué (política); desde dónde (epistemología y psicología), quiénes y en dónde (antropología y sociología); qué (saberes específicos) y cómo (didáctica).

Pero no “posaremos” de eruditos sino mostraremos (y postularemos) que las incursiones de un educador en las “otras” áreas no son para convertirlo en filósofo o en sociólogo, sino que, siendo indispensables, deben realizarse desde preguntas pedagógicas.

Finalmente, el título habla del Diálogo en educación. Y obviamente hablaremos del diálogo pero señalando cómo muchas veces en lugar de diálogo, lo que hemos hecho ha sido un interminable monólogo.

(I) LAS DECADAS DEL 70 y 80

El Mesianismo

En educación de adultos no distábamos mucho de lo que en la educación formal de niños y jóvenes se denomina la educación tradicional. Trabajábamos básicamente dentro de una perspectiva transmisionista para la cual educar es sinónimo de depositar información en la cabeza de unos educandos ignorantes (o “llenos” pero de la ideología dominante). Ciertamente nunca llegamos, por lo menos en la vertiente de Educación Popular, a realizarlo con las sofisticaciones (y racionalizaciones) del Diseño Instruccional de la Tecnología Educativa.

El transmisionismo corresponde epistemológicamente a los que Not¹ denominaría “hetero-estructuración”. En tal perspectiva, fundamentalmente empirista, el educando es concebido como una película fotográfica en blanco en la que se imprime la luz (información) que le llega del “exterior” y donde además de quedar grabada (para siempre) transformaba mágicamente sus actitudes y sus prácticas.

Ignorancia (o ideologización) y pasividad, son entonces sus dos postulados básicos.

El transmisionismo en nuestro caso, se proponía llevar a las masas oprimidas la verdad sobre su realidad, cuestión que era lograda mediante una lectura científica de lo social plasmada en el materialismo dialéctico. Un grupo “iluminado” (vanguardia Leninista ?), debía extirpar la alienación.

Por eso no es de extrañar que cuando participamos en la Cruzada de Alfabetización de Nicaragua², la cartilla para enseñar a leer consistía básicamente en el programa de gobierno del Frente Sandinista de Liberación Nacional. Ni Freire mismo logró escapar a dicha tentación, sugiriendo en la campaña de Santo Tomás y Príncipe³ (África), que para alfabetizar se usaran algunas de las consignas políticas del partido triunfante.

El Populismo

¹ Not Luis, Las pedagogías del conocimiento, Fondo de Cultura Económica, México, 1983

² Varios autores, Vencimos: Cruzada de Alfabetización de Nicaragua, Editorial Códice, México. 1982.

³ Mariño Germán, Freire en Africa, Revista Aportes No 4, Editorial Dimensión Educativa, 1983

Por diversas razones y no siempre de una manera lineal, concomitante con el mesianismo surge el populismo. En algunos contextos lo hace precisamente como reacción al mesianismo y en otros por un humanismo ingenuo que mitifica al educando.

Para el populismo, “en el pueblo se esconde la verdad como en el fruto se esconde la semilla”⁴ y la tarea del educador es ayudar a que esta aflore. Se trata, además, de “dejar hacer”, para evitar distorsionar su sabiduría innata (en el campo de la educación formal sería para NoT, la auto estructuración).

Mesianismo y Populismo son los “ismos” en que oscila la Educación de Adultos en las décadas del 70 y el 80 en América Latina y nosotros no fuimos ajenos a ellos.

La crisis del paradigma socialista

Pero los socialismos reales se derrumban. La carencia de libertades y el atraso tecnológico generado entre otras razones por la no competitividad, hacen que los planteamientos del marxismo ortodoxo se entren a cuestionar. Dejan de estar claros los para dónde, los cómo y hasta los con quienes.

Esta debacle posee profundas implicaciones para la educación de adultos. Para empezar, a regañadientes comenzamos a descubrir los sectores informales de la economía, que no encajan para nada dentro de la categoría de obreros proletarios. Nos sorprendimos con la “aparición” de los movimientos sociales y sus alianzas policlasistas que luchando por reivindicaciones como los servicios públicos se enfrentaban ya no a los patronos sino al Estado. Emergieron también los indígenas, las mujeres, los discapacitados,...“nuevos” sujetos con demandas que superaban el economicismo de las décadas pasadas. Antiguos habitantes completamente desconocidos para los educadores de adultos.

En el marco anterior el axioma de la lucha armada se polemiza cuando pierden las elecciones los Sandinistas en Nicaragua, y después que hacen la paz el Frente Farabundo Martí en El Salvador y el M-19 en Colombia.

La situación política ha cambiado y la educación debe entrar a hacer lo mismo. La famosa tesis (de Marx) según la cual “los Hombres no han hecho mas que comprender el mundo pero de lo que se trata es de comenzar a transformarlo”, se trastoca, reconvirtiéndose en : “ los

⁴ Parra, Ernesto, La investigación acción en la Costa Atlántica, Editorial La Rosca, 1972, Cali, 1983, página 71.

educadores populares no han hecho más que transformar el mundo, ahora de lo que se trata, es de comenzar a comprenderlo”.

(II) ABRIENDO NUEVOS CAMINOS

Los aportes desde la educación formal

Piaget psicólogo y Piaget epistemólogo

Habíamos estudiado a Piaget durante muchos años. Devoramos todas sus obras (traducidas al español): Desde Seis Estudios de Psicología... hasta Biología y Conocimiento⁵. Pero Piaget como psicólogo nos “enfrascaba” en sus etapas lógicas que además de ser lineales resultaban universales. Era la máxima expresión de la modernidad en su pretensión de edificar una ciencia acabada que diera cuenta del desarrollo mental del sujeto de una vez por todas.

Al aparecer los PostPiagetianos su enorme y aparentemente sólido edificio fue socavado: los estadios se desdibujaron (eran más? eran otros? eran lineales?; se habían forzado sus conclusiones para obtener una teoría “elegante”?); los contenidos se evidenciaban cada vez más determinantes en el manejo de las operaciones resquebrajando la tesis según la cual el mayor grado de la etapa formal era razonar exclusivamente a partir de proposiciones vacías....

El Piaget psicólogo llevado a las aulas no permitía plantearse sino una “pedagogía de la espera”, donde los educadores deberían contentarse con observar el surgimiento de las distintas etapas realizando sus pruebas (desde conservación de peso y volumen, hasta el manejo del grupo de Klein).

Pero otra cosa era Piaget como epistemólogo !. El Piaget del proceso de asimilación acomodación nos había demostrado cómo el conocimiento se generaba en una interacción entre el sujeto y el objeto, lo que en términos educativos se plasmaba en: conocer “a partir de”. Había generado una verdadera revolución: los educandos existían como sujetos epistémicos; interpelaban al educador dándose el lujo de “rechazar” y/o aceptar las nuevas informaciones asimilándola y acomodándola en un equilibrio dinámico.

⁵ La obra de Piaget es bastísima. Remitimos a una de las más cercanas al tema. Piaget, Jean, Epistemología y Psicología, Editorial Emece.

Los Constructivistas

Los postulados epistemológicos de Piaget fueron “aterrizados” en la educación muy tardíamente; fue necesario esperar el surgimiento de los Constructivistas, los cuales comenzaron a mostrar qué hacer con Piaget fundamentalmente en el campo de las Ciencias Naturales. Los trabajos de André Giordan⁶ sobre las concepciones del aparato digestivo en los niños, por ejemplo, eran reveladoras: ejemplificaban claramente la existencia de concepciones previas en los educandos y además, su persistencia en el tiempo a pesar de la escuela.

Pero los Constructivistas van más lejos: no solo realizan un verdadero “safarí de pre-teorías (como diría Dino Segura) sino que proponen una didáctica, un cómo trabajar con ellas.

Pozo⁷, sistematizando diversas propuestas, presenta un modelo de cambio conceptual, donde indica cómo, potencialmente, a partir de sucesivos “conflictos” se pueden ir consiguiendo cambios hasta llegar a una reestructuración total (no sólo periférica).

Ciertamente los Constructivistas no arrojan luces sobre el manejo de las Ciencias Sociales, donde su materia prima, como plantea Jairo Gómez, más que las concepciones son las representaciones, dejando sin resolver además otros tópicos⁸. Pero así como Piaget parte en dos la epistemología de la educación al descubrir un educando interactivo, los Constructivistas⁹ inauguran la era de la didáctica, comenzando a ser una realidad la sentencia de Fabroni según la cual: “si el siglo XX fue el siglo de la Pedagogía, el siglo XXI será el siglo de la didáctica¹⁰”.

La discusión por fuera de la escuela

Por fuera de la escuela las reflexiones epistemológicas vivieron un proceso distinto.

⁶ Ver por ejemplo: Giordan, De las concepciones de los alumnos a un modelo de aprendizaje alostérico, Revista Planteamientos, Año 1, Número 1, Escuela Pedagógica Experimental. Giordan y de Vecchi, Los orígenes del saber, Serie Fundamentos No1, Colección Investigación y Enseñanza, Editorial Diada, Sevilla, España.

⁷ Citado en Constructivismo y Didáctica, Revista APORTES Número 42, Dimensión Educativa, página 76.

⁸ Mariño Germán, Ocho inquietudes acerca del Constructivismo, Revista Educación y Cultura Número 34.

⁹ Nos referimos a los trabajos de autores como Rafael Porlán, César Coll...

¹⁰ Zabalza (1998) De la genealogía a la biografía: Que ha pasado con la didáctica... En Rev.de currículo y formación de profesorado, 2,2, 1998

La Antropología había superado el Eurocentrismo desde el cual se decretaba el grado de atraso y primitivismo, reconociendo no sólo la existencia de culturas diferentes sino que la complejidad requerida para su concepción y funcionamiento implicaba niveles análogos a los manejados por la cultura occidental. La cultura de los otros no era un montón de elementos desordenados; es todo un sistema que requiere modelos abstractos derivados de la experiencia mediante un proceso lógico, comentaría Malinowski¹¹. La magia es tan difícil de formular como la ciencia; en palabras de Levy Strauss: "Sombra que mas bien anticipa su cuerpo, la magia es tan acabada y coherente como el ser sólido que le ha precedido"¹².

Desde la Historia y la Filosofía de la Ciencia, Bachelard¹³ nos hablaba de "obstáculos epistemológicos" en el desarrollo de las ciencias, señalando cómo los paradigmas existentes se convertían con frecuencia en impedimentos para la renovación de las teorías, lo que para efectos educativos se traducía en plantear que el conocimiento del educando se generaba "en contra de", complementando las tesis de asimilación acomodación Piagetianas.

Desde la Comunicación, Humberto Eco¹⁴ señalaba cómo "vaca" no era lo mismo para un Argentino que para un Hindú porque el sentido se obtiene en contextos específicos; García Canclini¹⁵ mostraba la intersección de los "culto con lo popular" y Martín Barbero, desde su libro "De los Medios a las Mediaciones", evidenciaba cómo la mayor distorsión del mensaje es producida no por el medio sino por el sujeto mediador, el cual resultaba ser un resignificador, dándose el salto desde el receptor(pasivo) al perceptor(activo).

Agnes Heller¹⁶ aporta sus estudios sobre la lógica de lo cotidiano donde la ciencia tiene una validez relativa; Karel Kosik¹⁷ introduce el concepto de claro-oscuro para plantear que el pensamiento no es homogéneo; Gramsci¹⁸ habla de cómo la argumentación es interpelada desde la fe en

¹¹ Tokarev, A, Historia de la Etnografía, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1989, página 187

¹² Levy Strauss Claude, El pensamiento salvaje, La ciencia de lo concreto (capítulo I) Fondo de Cultura Económica.

¹³ Bachelard Gastón, La formación del espíritu científico, Contribución al psicoanálisis del conocimiento objetivo, Editorial siglo XXI, México.

¹⁴ Eco, Humberto, El público perjudica la televisión?, Sociología de la comunicación de masas, Vol I, Miguel de Morages (compilador), Editorial Gustavo Gili, 1979, página 205.

¹⁵ Canclini García, Las cultural populares en el capitalismo, Editorial Nueva Epoca.

¹⁶ Sélleur Agnes, Historia y vida cotidiana, Aportaciones a la sociología socialista, Editorial Enlace-Grijalbo

¹⁷ Karen Kosik, Dialéctica de lo concreto, Editorial Grijalbo, página 37

¹⁸ Texier Jacques, Gramsci, Editorial Grijalbo.

el grupo social. Desde la educación de adultos, Freire criticaba la educación bancaria, como depósito de información.

Se vive un periodo histórico donde se gesta la ruptura con los postulados epistémicos que habían imperado durante largo tiempo.

Muchos educadores populares, frente al vacío dejado por la crisis del paradigma socialista nos fuimos encontrando en la literatura filosófica y social de la época

Planteamientos como lo señalados, muy lejos ya del marxismo ortodoxo que había alimentado nuestra formación juvenil. Y todos de alguna manera señalaban la existencia de un interlocutor que era indispensable empezar a reconocer.

Convergencias y divergencias con la escuela formal

No tardamos mucho tiempo en descubrir las enormes convergencias que se presentaban entre los debates desde la escuela (con los Constructivistas) y las reflexiones suscitadas por fuera de la escuela. Ciertamente mirado a la distancia no debe extrañar; simplemente emergía un nuevo paradigma en educación, el cual se alimentaba (y provenía) de múltiples disciplinas: estábamos frente a un sujeto con saberes, activo e inserto en una cultura particular.

Los nuevos postulados erradicaban de tajo toda pretensión transmisionista-empirista; el educando como receptor pasivo había dejado de existir.

Pero si bien es cierto que nos encontrábamos sintonizados con las nuevas posturas de la educación formal, la herencia crítica surgida de nuestros compromisos políticos como Educadores Populares, no nos permitía alinearnos incondicionalmente con el Constructivismo pues veíamos en él un afán por reconocer al educando para lograr extirparle sus saberes. El

Gramsci Antonio, La formación de los intelectuales, Editorial Grijalbo, Colección 70,

sujeto ahora sabía pero su saber era equivocado y se hacía necesario conducirlo a las miradas científicas. No dejábamos de pensar en los expertos del Instituto Lingüístico de Verano que se tomaban “el trabajo” de aprender la lengua de los indígenas Amazónicos para con ese conocimiento enseñarles la Biblia, es decir, para extirparles sus creencias y salvarlos con la verdadera religión.

La educación de adultos, en su vertiente de Educación Popular no pensaba lo mismo. Los educandos poseían un saber, para decirlo en palabras de Kosik, “claro oscuro”, con el cual, sin mitificarlo, era necesario dialogar. Ya habíamos vivido la fase Mesiánica y no estábamos dispuestos a repetirla. Habíamos criticado la teoría de Concientización de Freire donde el pueblo debía transitar por aquella escalera que partiendo de la conciencia mágica pasaba a la conciencia ingenua y de ahí a la conciencia crítica, asignándole al educador la tarea de conducirlo desde un estadio inferior a uno superior.

Teníamos claro que la pregunta de fondo era: quién decretaba las características del último peldaño?

Bruner¹⁹, refiriéndose a Vigosky, aún relevando su aporte frente a Piaget en el sentido que el sujeto no se interna de manera solitaria en búsqueda del conocimiento sino que lo hace como un ser social a través del grupo y del lenguaje (que es precisamente una construcción cultural), entra a criticar su concepto de Zona de Desarrollo Próximo según la cual se pasaría del desarrollo real al desarrollo potencial, lo que traducido a la educación significaría el paso desde lo que el educando sabe hacia lo que el educador desea enseñarle, aduciendo que “sus tesis saben demasiado a liberalismo del siglo XX pues estaría por definir si la Zona de Desarrollo Próximo es siempre la mejor?; dicho de otra manera: ¿El estrato Superior de quién?”

Frente al Constructivismo aparecían nuevas fisuras incluso en su mismo interior: en primer lugar, tal como lo señala Carretero²⁰ utilizando un aforismo de vieja data: “El corazón tiene razones que la razón no entiende”, queriendo decir que los aspectos socio afectivos con frecuencia juegan un papel determinante en el apego a las concepciones. Gramsci (y muchas de las frustraciones de nuestra práctica) nos habían señalado que no era ni mucho menos suficiente vencer en un duelo argumental a los educados para que estos cambiaran su punto de vista.

¹⁹ Bruner Jerome, Realidad mental y mundos posibles, Editorial Gedisa, páginas 84, 146 y 151.

²⁰ Carretero Mario, Constructivismo y Educación, Editorial Edelvives, 1993, Zaragoza, España, página 117.

De otra parte, existen aprendizajes mecánicos y memorísticos (escribir en computador, memorizar las capitales de los países), que no tienen nada que ver con re-estructurar ideas previas.

Pero el problema central pareciera ser que si se entra a revisar la historia de la ciencia, las nuevas teorías “no siempre son modificadas debidos a sus anomalías, sino que más bien lo hacen...desde la consideración de los problemas en cuestión desde un punto de vista diferente”; dicho de otro modo: no siempre se aprende como resultado de la re-estructuración de concepciones previas sino que es posible hacerlo a partir de la presentación de nuevas informaciones.

La anterior consideración teórica obviamente debe ser tenida muy en cuenta; sin embargo, desde el campo de la educación de adultos creemos debe ser por lo menos relativizada: hasta dónde sigue siendo válida la aseveración cuando trabajamos sobre tópicos de orden social como posiciones políticas, costumbres culinarias, pautas de crianza e incluso maneras de sembrar?. Es decir, en el campo de lo cultural cómo desconocer el peso que juegan los saberes construidos a lo largo de 15 ó 20 años, máxime cuando estos se encuentran atravesados por recuerdos infantiles (afectos, miedos...) y prácticas exitosas? La manera como se construye la ciencia (natural) es necesariamente la misma como aprende el ser humano en la vida?

(III) EN BUSCA DE UNA PROPUESTA DIALOGICA

LA RECUPERACION DEL PUNTO DE VISTA DEL EDUCANDO

La ruptura epistemológica inaugurada por el descubrimiento de un educando con un punto de vista previo, implicaba necesariamente ir en la búsqueda de “saber qué sabe el otro”. Pero cómo hacerlo? Nadie nos había enseñado a escuchar. Los educadores debíamos ser educados (o más bien, reeducados).

En el camino fuimos encontrando tres maneras: la primera fue el enfoque etnográfico, que en últimas, además de una postura frente a las culturas de los demás, era una metodología de investigación; la segunda, heredada de la epistemología genética Piagetiana, era la perspectiva (teórica) denominada ontogénesis (o psicogénesis) y la tercera, la de indagar en nuevas fuentes de información, entre las que sobresalían la

iconografía y los lenguajes no verbales, ambas insertas dentro del ámbito de la semiología.

El enfoque etnográfico

Nuestro acercamiento

La etnografía es la “manera” de investigar del antropólogo y resulta particularmente adecuada en esta coyuntura epistemológica porque es el único científico social que parte del hecho que su cultura (por ende sus conocimientos, valores, comportamientos...) se convierten en un obstáculo para acceder a la comprensión de la cultura de los otros. De ahí que debe hacer lo posible para “deshacerse” de lo que sabe, de forma que empobreciéndose (epistemológicamente) pueda lograr conocer la otra cultura.

Nosotros habíamos adelantado en Nicaragua (1979)²¹ una inserción en la etnografía, a partir de los Diarios de Campo de los alfabetizadores de los grupos piloto, que nos permitió identificar una serie de problemas que se presentarían en la campaña masiva y que al considerarlos anticipadamente ahorraron muchos problemas y dinero (se detectó, entre otros, la necesidad de hacer una capacitación profunda en el manejo de las lámparas de kerosén indispensable para enseñar a leer en las noches, pues si no se sabían usar adecuadamente se dañaban con facilidad y ubicar los repuestos en zonas apartadas podía ser cuestión de 3 y hasta 4 semanas , tiempo excesivamente alto en una campaña).

Fue una experiencia sui géneris pues como ya mencionamos, en la metodología de alfabetización fuimos absolutamente “bancarios”. Sin embargo, en la campaña masiva (se movilizaron al campo 400.000 jóvenes en un país de 3 millones de habitantes), era tanta nuestra ignorancia que tuvimos la modestia (e inteligencia) de buscar formas diferentes de investigar (lo que prueba entre otras cosas, que el desarrollo de las concepciones de un educador no es ni mucho menos lineal).

Nos guiamos en ese entonces por los pocos ejemplos de Diarios que conocíamos: por supuesto el del Ché, el de Mario Lody (El país errado) y los Diarios de Makarenko (Poema Pedagógico). Pero ninguno de ellos nos planteaba cómo se habían hecho y mucho menos, cómo se podían procesar.

²¹ Mariño Germán, Los Diarios de Campo en los grupos piloto de la Cruzada de Alfabetización de Nicaragua, Revista Aportes No 35, Editorial Dimensión Educativa, páginas 65 a 87.

En América Latina la introducción de la etnografía en la educación formal fue realizada por Elsie Rockwell (la cual vivía en México) y un poco más tarde por una de sus alumnas, Verónica Edwards (Chile)²². Muy posteriormente se introdujeron obras clásicas del mundo anglosajón como el libro de LeCompte y Goezt (Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa- Editorial Morata-) y la obra de Peter Woods (La escuela por dentro- Editorial Paidós-).

A la difusión de Elsie Rockwell en Colombia contribuyó significativamente el CIUP de la Universidad Pedagógica, quien publica la ponencia presentada por la autora en el tercer seminario de investigación educativa.

Pero la preparación en etnografía no fue nada fácil: de un lado teníamos los estudios de los antropólogos sobre culturas indígenas (por ejemplo los Kogi, en nuestro país)²³, los cuales únicamente nos mostraban los resultados, el producto. Por el otro, aparecían consideraciones generales sobre la validez de la investigación cualitativa, por ejemplo o el papel de los marcos teóricos dentro de la etnografía (por ejemplo, Elsie Rockwell abogaba por Gramsci).

Nosotros hemos hecho varias etnografías: el problema es que tardamos mucho en ser capaces de explicar cómo lo hacemos.

Siguiendo una sugerencia de un artículo de Levy Strass, enviamos a nuestros alumnos del postgrado de educación de adultos de la Universidad San Buenaventura, a las plazas de mercado de Bogotá y Pereira (galerías), obteniendo como resultado un "mapa" particularmente revelador sobre el micro cosmos que encierran²⁴. De manera similar caracterizamos las motivaciones de los educadores que habían participado en experiencias de prevención de la drogadicción²⁵ en varias decenas de colegios de todo el país e incluso, recuperamos la pintura facial (verdadera escritura) de los indígenas Sikuani (del Meta)²⁶. Es decir, recurrimos a la etnografía permanentemente para reconocer a nuestros

²² Edwards Verónica, Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico, Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa (PIIE), Santiago de Chile.

²³ Dolmatoff Reichel Gerardo, Los Kogi, Editorial Procultura, Bogotá, 1985.

²⁴ Mariño Germán, Etnografía de las Plazas de Mercado, Primera edición en Aportes No35 (1993), Segunda edición (1994), Editorial Dimensión Educativa, Bogotá

²⁵ Cendales Lola y Mariño Germán, Prevención del uso indebido de drogas, : sistematización de experiencias realizadas en colegios de Colombia, Ministerio de Educación – Vice ministerio de la Juventud, Primera edición 1998, Segunda edición, 2000.

²⁶ Mariño, Germán y otros, Kayali: Pintura facial de los Sikuani, Organización indígena UNUMA

interlocutores. Podríamos decir que para cada trabajo nos hemos tomado el "trabajo" de realizar un acercamiento etnográfico.

Pero como decíamos, una cosa es "saber hacer" y otra muy diferente "saber explicar a otros cómo se hace". Recientemente, sin embargo, escribimos un artículo donde planteamos cómo crear categorías inductivas y deductivas²⁷ y otro donde proponemos estrategias para construir índices (estructuras de presentación).

Nuestras discrepancias.

Pero nuevamente, como sucedió con el Constructivismo, desde la Educación Popular no podíamos estar de acuerdo totalmente con el enfoque etnográfico.

Habíamos participado con gran entusiasmo en las búsquedas inauguradas por la IAP, Investigación Acción Participativa, tanto en la vertiente de Fals Borda (la sociológica)²⁸ como en la de Bosco Pinto (educativa). Ciertamente no nos hemos cansado de hacer críticas a esa corriente en la medida que la gran mayoría de sus trabajos convirtieron la IAP en AP, es decir, en acción participativa, minimizando el componente investigativo o como dice Pedro Demo²⁹: "sustituyendo el método por el compromiso político".

Pero aún así, nos parecía que eliminar de tajo la participación de los maestros, por ejemplo, convirtiéndolos en informantes (como se hace en la antropología) y trabajar sin una perspectiva de transformación, nos ubicaba en una visión demasiado cientificista. No nos interesaba la investigación etnográfica para elaborar monografías; nos interesaba para que conociendo nuestro interlocutor pudiéramos mejorar la situación que se vivía.

De ahí que comenzáramos a plantearnos una propuesta donde se retomara lo mejor de las dos corrientes "llenando" complementariamente

²⁷ Mariño, Germán, Categorización y análisis de la información (Nov del 2004) y Cómo elaborar un índice Marzo del 2005, ambos se encuentran Multicopiados. También aparecen en la página Web de Dimensión Educativa (www.dimensioneducativa.org.co)-Centro de documentación- Biblioteca virtual.

²⁸ Borda Fals, La investigación: obra de los trabajadores, Boletín No2, CLEBA (Centro Laubach de Educación Básica de Adultos), Medellín

²⁹ Demo Pedro, Ponencia presentada en Simposio Internacional sobre Investigación Científica, Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Mayo de 1993.

los vacíos anotados. Surgía, entonces, lo que algunos³⁰ hemos denominado la EAP, es decir, la Etnografía Acción Participativa.

Cuál sería nuestra sorpresa al encontrar que en tan especial apuesta no nos encontrábamos solos: en gran medida, desde la educación formal, planteamientos muy similares había estado desarrollando la corriente liderada por Stenhouse³¹ y Elliot³². Otra vez convergíamos desde caminos diferentes con el episteme de la época: los educadores como investigadores para que conociendo su realidad (alumnos, contexto...), entraran a cualificar su práctica pedagógica.

La ontogénesis

Sobre la aritmética

Uno de los grandes aportes de Piaget incuestionablemente consistió en optar por una perspectiva ontogenética (psicogénesis) para la comprensión de los conocimientos de los niños³³. Con ella fue posible ver hipótesis constructivas donde todos sólo observaban errores. El ejemplo más difundido del uso de tal marco teórico en la investigación, es el trabajo de Emilia Ferreiro³⁴ sobre los procesos de escritura del niño. Ella demuestra cómo el niño va atravesando una serie de etapas que van desde "escribir" con dibujos (logografías como el Chino), pasando por formulaciones silábicas (para cada sílaba un grafema, como el Hebreo) hasta la etapa fonética que implica un grafema para cada fonema. Dicho recorrido indica cómo el niño realmente va creando escrituras lo que es posible comprender precisamente si se estudian la escritura de los diferentes idiomas. Ciertamente en el niño pueden coexistir temporalmente varios estadios pero además, aunque en él son relativamente lineales, en el mundo de las escrituras de las lenguas actuales no implica que una escritura sea superior a otra, simplemente son altamente adecuadas a cada lengua.

³⁰ Mariño, Germán, Encuentros y desencuentros con Orlando Fals Borda en un panel de la Universidad del Quindío, Revista Aportes No 20, sexta edición, Editorial Dimensión Educativa, septiembre de 1993. En esta línea, en Colombia también ha trabajado por ejemplo Luis Guillermo Vasco, profesor de antropología de la Universidad Nacional.

³¹ Stenhouse, Lawrence, La investigación como base de la enseñanza, Editorial Morata, Madrid.

³² Perez, Mauricio, La investigación sobre la práctica docente, Conferencia multicopiada, Secab.

³³ Piaget Jean y García Rolando, Psicogénesis e historia de la ciencia, Editorial Siglo XXI, México, 1982

³⁴ Ferreiro Emilia y Teberosky Ana, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Editorial Siglo XXI, 1979.

Nosotros adelantamos una investigación análoga pero en el campo de la aritmética (se inició en 1983 con una financiación de Colciencias). Nos interesaba conocer los procedimientos (algoritmos) utilizados por los adultos analfabetas para realizar las operaciones básicas (sumar, restar...) sin saber escribir (números ni letras).

Al intentar "leer" las prácticas de los adultos conseguidas a través de etnografías (observación participante, entrevistas en profundidad...), vimos que sólo era posible hacerlo a partir del estudio de la historia de la matemática. Estudiamos, entonces, la aritmética de Babilonios, Egipcios, Romanos...etc., encontrando que en variados aspectos la aritmética de los adultos coincidía con la de culturas de varios siglos atrás. La escritura de los números (mental, por supuesto), no era posicional sino la utilizada en los números romanos (30 no se "escribía" 3-0 sino X-X-X, es decir, tres veces diez); la multiplicación era igual a la de los Egipcios.....etc.³⁵.

Pasamos a continuación a una tarea quijotesca que además, rompe con una postura de pasividad del educador: tratar de crear una escritura que plasmara los procedimientos mentales de los adultos. Esto lo cual hicimos en dos fases: la primera, eminentemente populista, simplemente reflejaba (como en un espejo) los algoritmos de los adultos quedando aislados de los algoritmos comunes y corrientes (hegemónicos). La segunda, dialógica, partiendo de la escritura creada para los adultos, planteaba estrategias de puente entre una y otra.

En este sentido resultaron muy reconfortantes los comentarios de Carlos Vasco quien no sólo reafirmó nuestro trabajo con informaciones de otras culturas sino que nos sugirió posibles caminos (de escritura de la suma, por ejemplo)³⁶.

La propuesta ha sido puesta en práctica en campañas masivas de alfabetización adelantadas en Ecuador³⁷(1989) y El Salvador³⁸(1992). También se presentó en Río de Janeiro (Brasil)(1995) y en París(1994), en sendos foros organizados por la Unesco y más recientemente fue objeto de un seminario en el Crefal (México) (2004)³⁹.

³⁵ Mariño Germán, *Cómo operan matemáticamente el adulto analfabeta (constataciones y propuestas)*, Editorial Dimensión Educativa, 1986. En 1985 habíamos publicado un informe de investigación llamado de igual forma, que tuvo una circulación restringida.

³⁶ Vasco, Carlos, Cartas desde Harvard, correspondencia personal.

³⁷ Ecuador Estudia, 1989. Para la elaboración de materiales se contrató al Centro de Educación y Promoción Popular, una ONG con sede en Quito.

³⁸ Previa la edición de las cartillas (1991), se realizó una investigación con una muestra de 192 adultos analfabetos de varias regiones del país. Ministerio de Educación y PNUD-UNESCO.

³⁹ La ponencia presentada fue publicada en la Revista *Desicio*, Crefal, México, 2003.

Sobre el dibujo

Otra de las experiencias con impronta ontogenética, giró alrededor del dibujo espontáneo de los adultos populares⁴⁰. Allí descubrimos que los dibujos poseían rasgos muy similares a los rastreados en la historia del arte y la cartografía. El tamaño de un objeto, por ejemplo, no coincidía (proporcionalmente) al que tenía en la realidad sino que dependía de su valor social o afectivo. De ahí que un príncipe pudiese ser más grande que su castillo (miniaturistas medievales) o en el caso de los adultos, que un miembro de la familia resultara más alto que la casa donde vivía. Otro ejemplo relevante consistía en dibujar no lo que podría verse de un objeto desde un ángulo determinado sino lo que se sabía de él, gestando como una visión de Rayos X. Por eso al dibujar un carro siempre se podían observar sus cuatro ruedas.

Lo más interesante de todo era constatar que la ruptura de las reglas de imitación casi fotográfica de la realidad, impuesta a partir del uso de la perspectiva en el siglo XVI, había sido rota por el arte moderno, donde todas estas "licencias" eran permitidas (piénsese en una manzana dibujada por Cezanne o en un retrato cubista de Picasso).

Estas constataciones han servido para hacer recomendaciones en torno al diseño gráfico (afiches, ilustraciones,.....) y sobre la enseñanza de la geometría a los adultos. A partir de ellas, entre otras, hicimos además mapas mentales de la localidad de Bosa⁴¹, donde aparece no el dato cartográfico sino las percepciones que los habitantes poseen sobre su espacio (geografía de la percepción).

Algunas tensiones conceptuales sobre la ontogénesis

Como se puede concluir de lo expuesto, el optar por la ontogénesis ha sido muy fructífero en la aventura de comenzar a conocer a nuestro interlocutor.

Pero la ontogénesis nos ha suscitado varias inquietudes: en primer lugar, se encuentra su grado de universalidad. Fue muy importante en París, encontrar que existían dos investigaciones más (un poco posteriores a la mía) sobre la aritmética en los adultos analfabetas: la de Alicia Avila⁴², en

⁴⁰ Mariño Germán, El dibujo espontáneo y la concepción de espacio en los adultos de los sectores populares, Publicación financiada por Colciencias, proyecto No 973475-01-de 1983

⁴¹ Cendales Lola y Mariño Germán, Los mapas mentales, Publicación del Consejo de Educación de Adultos de América Latina CEEAL) en la Revista Aportes No 56 de Dimensión Educativa, 2001.

⁴² Avila Alicia, Hacia una redefinición de las matemáticas en la educación de adultos, Instituto Nacional para la Educación de Adultos, México, 1994. Antes había aparecido otro artículo: Avila Alicia, El saber matemático de los analfabetos, Revista latino-americana de Estudios Educativos,

México y la de Isabel Soto, en Chile (fue su tesis doctoral en educación matemática de la Universidad Católica de Lovaina)⁴³(1993).

Las tres coincidían grosso modo en sus resultados. Teníamos, entonces, que en diferentes países los saberes matemáticos de los adultos analfabetas eran similares. Por qué? Se trataba de una especie de categoría Kantiana como los juicios sintéticos a priori (sugerida incluso en una de las últimas obras de Piaget)?

O más bien obedecía a la respuesta del ser humano (por lo menos Latinoamericano) a un mismo problema (contar, sumar....)?

La segunda reflexión giraba en torno a la linealidad. Si esta era relativamente constante en aritmética, no sucedía lo mismo en el dibujo pues, como anotamos, el arte moderno (siglo XX), revivía parámetros del arte antiguo.

La cuestión se complica cuando al acercarnos a la educación formal de niños, fuimos encontrando algunas coincidencias tanto en la aritmética (estudiada allí para la comprensión de los errores)^{44, 45} como en el dibujo.⁴⁶

Universalidad y linealidad⁴⁷, dos aspectos actualmente tan polémicos y al mismo tiempo tan valorados por la modernidad, surgieron de nuestros trabajos; pero aunque no hemos continuado su análisis siguen pendientes.

La semiología

La incursión iconográfica

La inquietud por conocer lo popular nos condujo a explorar una nueva fuente de información. En este primer caso fue la iconografía. Nos iniciamos motivados por el análisis de la relación entre arte y política, aspecto reiterado en Educación de Adultos (militancia y didactismo). Nos paseamos entonces por la pintura religiosa (el Concilio de Trento -1563- ordenaba catequizar apoyándose en las pinturas), el Realismo Socialista , los Muralistas Mexicanos y los Primitivistas (promovidos por Ernesto cardenal en la isla de Solentiname), terminando en los íconos religiosos que circulan

México, Vol XX, No3, tercer trimestre de 1990.

⁴³ Soto Isabel, La matemática de los adultos populares Chilenos, 1993

⁴⁴ Dickson Linda, El aprendizaje de las matemáticas, Editorial Labor, Madrid, España (traducción del libro publicado en Ingles en 1984).

⁴⁵ Lowenfeld Victor, El niño y su arte, Editorial Kapeluz, Biblioteca de Cultura Pedagógica

⁴⁶

⁴⁷ Esta temática la expusimos en la reunión técnica de la Redalf realizada en El Salvador en noviembre del 1992. Fue publicada en el Boletín No 32, UNESCO/Orealc, Santiago de Chile, diciembre de 1993

en Colombia (el Niño Jesús, el Sagrado Corazón....) y obviamente, en los pintores militantes de Colombia como Clemencia Lucena del MOIR y sus polémicas con Botero (no tiene estudio sino oficinas) y con Obregón, quien según ella, a pesar de haber pintado la violencia oficial sólo tiene compromisos "con la casta oficial".

Tratamos de buscar referentes para entender el "arte popular" en el movimiento Pop Americano y Colombiano (las pinturas de Beatriz González...), en el Kitsch (los muebles pintados del Pasaje Rivas en Bogotá...) y en la supuesta estética Andina (textiles, grabados...).

Bien pronto comprendimos que el Sagrado Corazón no tiene nada de real (es más bien surrealista - un hombre con el corazón fuera del pecho, rodeado de espinas y en llamas- pudiendo haber sido pintado por Dalí); que los códigos se aprenden y por lo tanto el culto a la imagen figurativa no posee mayor sustentación y que resulta muy controvertible hablar de arte indígena contemporáneo pues nos enteramos que los vestidos Aymaras (Bolivia), estaban inspirados en los vestidos Sevillanos (España) impuesto a la fuerza por el Visitador José Arreche después de la revuelta de Tupac Amaru (siglo XVII). Pero esos códigos deberían ser analizados cuidadosamente porque en ellos afloraban muchos aspectos de la llamada "mentalidad popular".

Paralelamente realizamos el estudio de tres ilustradores "populares y comprometidos" de nuestro medio: Pedro Nel Saldarriaga, Alberto Puentes y Jafeth Gómez, contentándonos con evidenciar sus rasgos característicos, sus influencias tempranas y su evolución.

Los lenguajes no verbales

En este campo realizamos dos investigaciones sobre lenguajes no verbales; se trataba del estudio de los gestos del gamín Bogotano ⁴⁸(trabajábamos con los Niños de la Calle en la obra del Padre Nicolás). Comprendimos que mucha información se dice con códigos diferentes a la lengua y que si no se aprenden tales "idiomas" sencillamente uno queda incomunicado.

En esa misma línea unos años más tarde (a propósito de la Beca Francisco de Paula Santander de Colcultura), analizamos los gestos del candidato presidencial Álvaro Gómez (1990) en sus discursos televisivos (hallamos 36 tipos de gestos diferentes)⁴⁹.

⁴⁸ Un resumen del trabajo se incluye en el libro: Mariño Germán, *Escritos sobre escritura*, Editorial Dimensión Educativa, Bogotá, 1999

⁴⁹ Mariño Germán, *Un gesto vale más que mil palabras, lenguaje gestual de Álvaro Gómez*, Sobre lecturas y escrituras, Editorial Dimensión Educativa, 1992, páginas 156 a 168.

(IV) EL ENCUENTRO CON EL PUNTO DE VISTA DE LOS EDUCADORES

Hemos visto los esfuerzos hechos para tratar de aprender el punto de vista del educando. Ahora bien, en el supuesto de haberlo conseguido la pregunta que surge es: qué hacer con él y por consiguiente qué papel desempeña el punto de vista del educador?

Al respecto hemos vivido diversos intentos (no linealmente) los cuales serán el objeto de este apartado. Unos tienen que ver con el qué hacer? y otros con el cómo hacerlo?. Respecto al qué hacer se encontrarían: la Contemplación, la Sustitución y la Negociación. Respecto al cómo hacerlo, se presentan los tópicos de Conflicto cognitivo, Desequilibrio y Zona de Desarrollo Próximo.

Qué hacer?

Contemplación

Una frecuente respuesta al "qué debe hacer el educador con el punto de vista del educando (una vez recuperado)", finalmente es: nada. Dicho de otra manera: extasiarse en su contemplación. En principio esta posición parece muy explicable porque el educador se encuentra por primera vez escuchando a los que siempre han guardado silencio, "dándole la voz a los que nunca han tenido voz". Pero tal opción nos ubica en un nuevo tipo de populismo.

Nosotros vivimos una experiencia que ilustra claramente lo planteado. Se presentó cuando realizamos un trabajo, inscrito en una óptica de Investigación Acción del Profesorado (basados en clases grabadas en video), con un grupo de profesores del programa "Atención Integral al Preescolar" de Compensar (1994)⁵⁰.

Cuando se terminó de sistematizar la información (se trabajaron 10 clases diferentes), se generaron categorías de análisis, una de las cuales fue "Proceso de Trabajo", el cual, a su vez, se desagregó en: Enunciación, Sistematización y Debate. Las anteriores categorías entraban a plantear

⁵⁰ El programa capacita mujeres adultas (Madres Comunitarias, Jardineras.....) a partir de talleres de muy diversa índole (música, salud, pintura, matemáticas.....), lo cual implica que los educadores sean de diferentes disciplinas.

qué hacía el educador con la información solicitada a las participantes. Un porcentaje muy alto optaba exclusivamente por la enunciación; otros, se tomaban el trabajo de entrar a sistematizar lo planteado por los educandos; pero sólo cerca de un 20% se "atrevía" a generar debates entre los educandos (cuando surgían diferentes puntos de vista) y muchísimo menos entre estos y el educador (8%). Básicamente el educador escuchaba y cuando más, organizaba los planteamientos de los educandos⁵¹.

Sustitución

La sustitución se presenta cuando después de recuperar el punto de vista del educando la palabra del educador se sobrepone. Nótese que es una versión refinada del antiguo mesianismo, en el cual, consiente ya de un educando con opiniones, estas son recuperadas pero sin saber qué hacer con ellas.

Nosotros adelantamos varios trabajos en esta línea entre lo que quisiéramos mencionar dos juegos de simulación⁵²: uno sobre los Paros Cívicos Locales (Se armó la gorda)⁵³ y otro sobre la Huelga. En ambos casos realizábamos inicialmente una recuperación de la experiencia de los protagonistas de dichas acciones plasmándolas en un tablero (tipo Monopolio), donde los nuevos aprendices comparaban sus ideas con las de los especialistas, para después de conocerlas proceder a sustituirlas. Se pensaba que era suficiente evidenciar el "error" para que mágicamente se produjera un cambio.

En realidad tal postulado epistemológico casi nunca se cumple, produciéndose finalmente una especie de yuxtaposición entre los dos puntos de vista

Negociación

La Negociación nos ubica en una perspectiva muy diferente a la del Constructivismo, así este se encuentre operacionalizado didácticamente como Conflicto o como Desequilibrio. No se trata de producir desequilibrios para que gradualmente el educando se apropie del punto de vista del educador puesto que aquí el educador y el educando aprenden mutuamente el uno del otro. Lo anterior que en muchos contextos se ha

⁵¹ Mariño Germán, El video en una experiencia de Investigación Acción del Profesorado, Revista Aportes No 50, Editorial Dimensión Educativa, páginas 59 a 82.

⁵² La tesis era que usando la simulación, se podía aprender sin que los posibles errores tuvieran implicaciones en la realidad, reduciéndose el costo de la equivocación a tan sólo la pérdida de unos puntos.

⁵³ Mariño Germán, Juegos de Simulación, Enda América Latina, 1987

convertido en una frase de “cajón” y que además puede ser populista y demagógica, se puede obviar, como creemos haberlo realizado, solo si existe un conocimiento sistemático del punto de vista del educando, lo que implica necesariamente investigación (mas o menos amplia, mas o menos demorada, mas o menos formalizada pero investigación).

En nuestro caso el trabajo con microempresarios fue quizá uno de los primeros proyectos donde mejor pudimos lograr ubicarnos en una perspectiva de negociación. Este pretendía diseñar una propuesta de capacitación que de hecho se plasmó en cerca de 45 módulos de diversas especialidades⁵⁴. Se inicia con una investigación sobre los saberes y las prácticas de los micros empresarios, evitando desde un inicio caer en la trampa de tratar de convertirlos en un empresario (pequeño pero empresario), lo que significaba tratar de “formalizar al informal”, dotándolo, a escala, de los mismos dispositivos y lógicas que las grandes empresas. Para dar solo dos ejemplos, el primero sobre la propaganda y el segundo sobre los precios: si la empresa utiliza la propaganda como una de sus estrategias básicas para crecer, el micro empresario debería hacer lo mismo, olvidando que como decía alguno de ellos: “si ponemos un gran aviso y mandamos imprimir papelería, mas que nuevos clientes lo que nos caen en seguida son los de la DIAN (Impuestos-IVA-) y los rateros (porque creen que tenemos mucha plata)”; si la empresa calcula sus precios en base a los costos de producción (materia prima, mano de obra, electricidad...), los micro empresarios deberían olvidarse de cobrar en “función del marrano”, alejando de esta manera a la clientela mas pobre.

Pues bien, evitando creer que el punto de llegada eran los parámetros de la gran empresa y reconociendo valores y limitaciones en las concepciones de los micro empresarios, el programa de capacitación entra a dialogar los dos puntos de vista (educador-educando): si la teoría de administración clásica planteaba que para tener control de una empresa era necesario llevar recibos escritos para todo, una vez investigadas las formas de control realizadas por el microempresario, se proponía introducir recibos tan sólo en aquellos aspectos que sus prácticas no alcanzaban a realizarlo adecuadamente, valorando y reforzando sus “modus operandi”. Para ello, se estimulaba la controversia entre pares mediada por ejemplo, por el análisis de casos (presentados en videos), donde se ponían de presente las eventuales complicaciones derivadas de la inexistencia de todo tipo de recibos, teniendo presente que aunque era

⁵⁴ Uno de los artículos donde se reseña la experiencia adelantada por Centro Acción Micro Empresarial de Colombia, es : Mariño Germán, Algunas de las características del aprendizaje de los microempresarios, Procesos de conocimiento en Educación Popular, CEAAL, 1996, páginas 43 a 50

indispensable propiciar desequilibrios, no se trataba de una “guerra a muerte” entre los participantes (o entre estos y el educador).

Como se desprende de los ejemplos citados, ni existía una perspectiva de conflicto, ni había un punto de vista inferior que debía ser extirpado para entronizar la verdad: de lo que se trataba era de establecer un diálogo el cual generaba una negociación. Otro caso que ilustra la negociación es el de la aritmética (considerado ya tangencialmente): allí se recuperan las maneras de operar del adulto pero se incluyen elementos que lleva el educador, tales como la escritura - el analfabeta es ágrafo en lectura y matemáticas- y puentes con los algoritmos hegemónicos).

Cómo hacerlo?

Conflicto y Desequilibrio cognitivo

Los Constructivistas plantean que las concepciones previas de los alumnos deben entrar a ser conflictuadas para que gradualmente vayan acercándose a las visiones científicas que la escuela debe socializar. Tal conflictuación debería tener en cuenta las características de los saberes del educando; no se trata de recuperar las concepciones previas y a continuación sobreponer la información que posee el maestro (tal como nos sucedía a nosotros en los juegos de simulación – superposición, yuxtaposición...-). Era necesario diseñar situaciones (experimentos, argumentaciones,...) que refutaran lo que piensa el alumno puesto que sólo una vez desestabilizado es posible que realmente sea receptivo a otra manera de pensar.

El problema que conlleva la categoría conflictuación, nos lo hacía notar Pablo Venegas, a propósito del trabajo de capacitación que con microempresarios llevamos a cabo en varios países de América Latina⁵⁵. Nos señaló cómo varios investigadores habían encontrado el “efecto de complacencia”⁵⁶, el cual consistía, valga la redundancia, en complacer al educador (o a otros miembros de un grupo, por ejemplos sus compañeros –pares-) evitando que al tener que “enfrentárseles” corrieran el riesgo de afectar su estatus, perdiendo la imagen que deseaban proyectar. En otras palabras: si la interacción (presuntamente dialógica) se planteaba en términos de conflicto, muchos preferían evitarlo guardando silencio o

⁵⁵ Pablo Venegas es un investigador Chileno que trabaja en el PIEE de Santiago de Chile y fue invitado a Bogotá para comentar los marcos conceptuales planteados para la investigación a desarrollar con micro empresarios, la cual se llevó a cabo en Argentina, Colombia y Nicaragua. El programa de capacitación gestado a partir de ella se ha difundido por muchos países más. La evaluación, por ejemplo, se realizó en Panamá, Perú, Ecuador y Brasil.

⁵⁶ Ver autores como Gilly -1988-, Pret Clermont – 1988- y Monteil -1987-.

aparentando estar de acuerdo con otro punto de vista (generalmente con el de aquél que por diversas circunstancias posee mayor poder).

Ciertamente el introducir la anterior consideración resulta muy importante para evitar falsas posturas e inhibiciones por parte de los educandos. También resulta explicable en la medida que los Constructivistas sobrevaloraban el papel de la "cabeza" (como toda la modernidad pues no era gratuito que fuera precisamente una "ciencia sin corazón" la que hubiera hecho posible que el hombre llegara a la luna).

Por todo lo anterior, nuestra perspectiva de trabajo cambió de conflictuación a desequilibrio, ámbito en el cual las interacciones se realizan en un clima de cooperación y donde los factores de orden emotivo son cuidadosamente tenidos en cuenta.

Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

Sobre esta categoría (planteada por Vigotsky), entendida como avanzar desde un estadio inferior hacia un estadio superior, ya polemizamos. Lo que realmente nos ha resultado muy sugestivo y es precisamente como lo hemos venido trabajando, se orienta en dos direcciones: primera, como necesidad de buscar caminos diferentes para puntos de partidas diferentes⁵⁷ y segunda, como necesidad de no plantearse objetivos que sobrepasen los alcances posibles de los individuos.

Uno de las falacias más extendidas en educación (de niños y adultos), es el supuesto sobre la relativa homogeneidad de los educandos. Las clases se diseñan como si todos los alumnos se encontraran en el mismo punto de partida y por consiguiente se establece una única estrategia didáctica y un único punto de llegada (que además debe ser alcanzado por todos).

Lo anterior se hace dramático en el caso de los adultos puesto que en realidad los sujetos se encuentran ubicados en lugares (epistémicos) muy diversos. Baste con citar el caso reseñado en la sistematización de la reconstrucción adelantada después del terremoto de Armenia⁵⁸: la estrategia de convocatoria para que se acudiera en búsqueda de ayuda (alimentaria, de salud, de vivienda...), era la misma para toda la población independientemente del sector social, generando tremendos fracasos con las clases medias a las que les daba pena, por ejemplo, hacer cola para

⁵⁷Según las diferentes habilidades de los niños para la resolución de problemas aritméticos, se diseñan rutas diferentes. Ver por ejemplo: Newman D., Griffin P., Cole M., La zona de construcción del conocimiento, Ediciones Morata, 1998, España, página113.

⁵⁸ Varios autores, Armenia: Convirtiendo la tragedia en oportunidad, Fundación Restrepo Barco, 2002.

recibir un mercado. Algo similar se evidenció en los talleres convocados por el ICBF para difundir los Derechos de los Niños : en los sectores populares un derecho vulnerado con frecuencia es el derecho a la alimentación (madre soltera.....); pero tal situación es muy escasa en los sectores altos (estratos 5 y 6), donde el problema gira más en torno a padres y madres que sobreponen los éxitos en el trabajo al compartir su tiempo con los hijos, delegando tal responsabilidad (empleadas del servicio, medios electrónicos - televisión, juegos de video, Internet...-).

Dado precisamente que no todos los educandos se encuentran en el mismo punto de partida, la estrategia diseñada para cada sub sector (no se trata de individuos sino de grupos), debe ser diferenciada pero además, y esto sí deben compartirlo todas, debe ubicarse en una zona próxima, de forma que sea posible "alcanzarla". Utilizando la analogía del salto, nadie puede saltar del punto cero al punto veinte (suponiendo que entre punto y otro existe un metro); debe proponerse metas factibles, lo que en el ejemplo podría ser ir desde del metro No 1 al metro No 3 (recordemos, además, que no todos tienen por que estar en el mismo lugar).

Se dirá que en una escuela formal (estatal) no es posible llevar a cabo una atención diferenciada para cada uno de los subgrupos existentes y en eso quizá se tenga razón (no desconocemos que fácilmente un maestro puede tener hasta 45 niños) pero en educación de adultos este principio resulta vital por una simple razón: si el adulto se aburre (o se le proponen metas inviables), simplemente deserta (lo que ya comienzan hacer también muchos muchachos de secundaria)⁵⁹. Ciertamente, como en la escuela formal, también con frecuencia se tienen subgrupos heterogéneos debiéndose entonces, inventar formas de trabajar tales como la de conformar sub grupos o hacer pasar a "todos por todos" los desequilibrios.

Para nosotros tampoco ha sido fácil aplicar este principio. Quizá donde más pudimos concretarlo fue en los casos de "Trabajando sobre el trabajo infantil"⁶⁰ y Escuela y Trabajo Infantil⁶¹ (este último, con financiación del IDEP, fue realizado conjuntamente con los maestros de 8 escuelas oficiales de Bogotá).

El concepto de ZDP fue propuesto al encontrar, en muchos de los programas analizados, que estos cobijaban niños que se encontraban

⁵⁹ Ciertamente la deserción de los jóvenes no puede reducirse simplemente al aburrimiento pues en la mayoría de los casos la causa real es la necesidad de trabajar.

⁶⁰ Varios autores, Trabajando sobre el trabajo Infantil, OIT, Ministerio de Salud, OEI. 1998

⁶¹ Cendales Lola y Mariño Germán, Escuela y Trabajo Infantil, Revista Aportes No 54, editorial Dimensión Educativa, 2000.

trabajando por muy diversas razones, las cuales iban desde las económicas hasta las culturales (por ejemplo, el padre que considera que el trabajo es formativo) y las sociales (la niña que de quedarse en su casa corre el riesgo de ser acosada sexualmente por su padrastro, los niños son adultos en pequeño, jugar es perder el tiempo, a los pobres nos toca sufrir...).

Si la respuesta a esta diversidad no era múltiple y se reducía básicamente a una, "erradicar" el trabajo infantil, se corría el riesgo de hacer un planteamiento utópico con muy pocas probabilidades de ser aplicado en la práctica. De ahí que fuese necesario formular una gama de estrategias diversas, aplicables en función de la etiología del niño trabajador. Surgieron entonces propuestas (puntos de llegada) tales como: racionalización de peligros (por ejemplo, disponer de un carrito de balineras para no cargar los bultos al hombro), disminución (de tiempo de trabajo...), sustitución (de un trabajo por otro, donde por ejemplo, el niño o la niña estuviera acompañado de uno de sus padres) y claro está, eliminación del trabajo. Pero obsérvese que eliminación se convierte tan sólo en una de las alternativas.

Lo anterior significa que si un niño trabaja para ayudar a sobrevivir económicamente a su familia, en principio, más que tratar de eliminar su trabajo (lo que implicaría no poder comprar leche para el desayuno, por ejemplo), se podría plantear sustituirlo. No sería el caso si la causa del trabajo es por ejemplo, de orden cultural. Aquí sería eventualmente más probable pasar a proponer una disminución, por ejemplo⁶².

Nótese también, que por consiguiente los puntos de llegada no tienen por qué ser los mismos para todos los niños, pudiéndose obtener grandes logros si en un caso particular se llega solamente hasta racionalización o disminución.

La categoría de ZDP, que aparece en las obras de Bruner, también ha estado presente durante mucho tiempo en la Educación Popular, la cual rechaza el avasallamiento de los saberes populares por parte de los hegemónicos. Pero su problema consiste no tanto en utilizarla como referente conceptual o como principio pedagógico sino principalmente, en poderla "llevar a la práctica".

⁶² No sobra señalar que sobre el trabajo infantil existen diversas posturas que polemizan entre sí. Una de ellas pone como ejemplo la educación que reciben los niños indígenas por parte de sus padres, donde estos terminan realizando labores adecuadas a su edad pero que para mucho resultan realmente trabajo.

(V) UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA OPERACIONALIZAR EL DIALOGO

Como resultado de gran parte de los avatares señalados, hemos desarrollado una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo⁶³.

En términos generales parte de una investigación que intenta caracterizar las maneras de ver (concepciones) y de hacer (prácticas) de las subpoblaciones con las cuales se desea trabajar. Dicho en los términos que hemos venido exponiendo: inicia recuperando el punto de vista del otro.

Una vez caracterizada la subpoblaciones se pasaría a definir los posibles puntos de llegada y en función de la ZDP se diseñarían los Desequilibrios correspondientes. A continuación se incluyen las actividades para llevar a cabo la Reestructuración (fundamentalmente debates entre pares y entre estos y el educador) concluyendo la etapa con la explicitación de los posibles cambios conceptuales (negociaciones), manifestados por los educandos.

Posteriormente se intervienen las prácticas desde los compromisos asumidos por cada participante, para finalmente terminar adelantado un Balance , donde se identifica qué hizo y qué no (y por qué), se plantean los desafíos pendientes y se lleva a cabo una metacognición (análisis del proceso vivido).

La “evaluación” realizada no pregunta si se cumplieron los objetivos propuestos por el educador, sino si se alcanzaron los asumidos por cada uno de los alumnos. No se trata, entonces de “medir a todos con el mismo rasero”: la medida (si la hay), es en comparación básicamente a sí mismo.

También debe destacarse la importancia concedida al usar lo aprendido, principio muy estimado en la educación de adultos pues nuestro educando es pragmático (como alguna vez escuchaba:“es que no tengo tiempo para ir a perder el tiempo”). Claro está que lo anterior no lo inscribe en una perspectiva pragmatista donde se validaría, por ejemplo, solo aquello que se hace con las manos o que se puede implementar inmediatamente. El hacer, aquí, primero nace del compromiso y segundo, involucra “la cabeza, el hígado y el corazón” (hacia fuera del educando -familia, trabajo....-, y hacia adentro -cambio de actitudes, modificación

⁶³ Mariño Germán, Una propuesta didáctica para operacionalizar el Diálogo cultural, Revista Aportes No51, Editorial Dimensión Educativa, Bogotá, abril del 2000.
Con algunos ajustes posteriores ha sido publicada mas recientemente en Mariño Germán y Cendales Lola, Hacia una pedagogía del Dialogo cultural, Fe y Alegría, Fundación Santa María, Caracas, Venezuela, septiembre del 2004.

de prácticas de poder o sometimiento.....-) y tanto inmediatamente como a mediano y largo plazo (alguien puede desear surtir de una forma mas variada su tienda pero para eso debe esperar a tener un dinero ahorrado, por ejemplo).

La propuesta ha sido nuestra guía de trabajo en varios de los trabajos mencionados –por ejemplo, microempresarios- y no mencionados -Madres Comunitarias⁶⁴, Maloka⁶⁵...-) y nos ha permitido plasmar muchas de nuestras ideas pedagógicas. Lo anterior no significa, como lo veremos en el acápite siguiente, que se encuentre exenta de tensiones y limitaciones

(VI) LAS TAREAS PENDIENTES

Somos conscientes que lo alcanzado hasta el momento posee una serie de tareas pendientes que no hemos sabido bien cómo afrontar.

Un primer problema se nos plantea respecto a sobre qué dialogar. Se dialoga sobre creencias (y en ese sentido resultaría entonces pertinente hablar de diálogo cultural ?), se dialoga sobre imaginarios?, sobre mentalidades?, sobre saberes ?, sobre experiencias (conocimientos) ⁶⁶?

Debemos reconocer que al respecto no tenemos mayores claridades. Nos inclinamos por creencias. Y lo hacemos porque vemos en ella una mezcla entre lo cognitivo y lo socio afectivo. Tampoco la categoría “saberes” (que empleamos por largo tiempo) parece la más acertada pues pensamos que nos remite a evidencias empíricas, a pensamiento validado científicamente. Y qué decir de “Imaginarios” : es demasiado psicoanalítica ?; y de “Mentalidad”: demasiado sociológica? Rehuyendo el problema (?), últimamente hablamos tan sólo de dialogo (en educación).

Pero independientemente de nuestras posturas teóricas, lo cierto es que el diálogo no se da solamente (y en variados ámbitos ni siquiera prioritariamente) a partir de la argumentación (racional)⁶⁷. Intervienen en

⁶⁴ Mariño Germán, Aprender a Enseñar, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Propuesta para la capacitación de Madres Comunitarias, Bogotá, Primera edición 1992, Segunda Edición 1994.

⁶⁵ En Maloka más que aplicarla, se convirtió en un referente para mirar tanto las actividades de Maloka como las del Sena, a la que Maloka se encontraba asesorando. Bogotá, 2005

⁶⁶ Muchas de estas categorías nos remiten al debate entre creer, saber y conocer. Al respecto ver : Villoro Luis, Siglo XXI Editores,1987, México.

⁶⁷ Al respecto aún la argumentación ha sido relativizada. La categoría de “conciencia máxima posible”, introducida hace ya tiempo pero igualmente poco trabajada, por Lucien Golman (Piaget, Golman y otros, Lógica y conocimiento científico, Epistemología de las Ciencias Humanas, Editorial Proteo) y la más reciente, “Campo de validez”, introducida por Giordan.

él otra serie de aspectos muy poco conceptualizados (y menos aún didactizados) como las mismas creencias, las tradiciones, las emociones, los quereres, los miedos y obviamente, los intereses.

Cómo se desestabiliza un deseo? Y una tradición? Y un temor?. Se hace a partir de testimonios?, de auto análisis?, del cine y la literatura? Ciertamente no es de la misma manera que se refuta un saber. Y aunque aquí toca piso la racionalidad científica de la modernidad, no implica, como se comienza a difundir en algunos espacios, que deben "echarse por la borda" todas las posibilidades de análisis lógico para dedicarnos a dialogar a través de la pintura y la expresión corporal. Quizá es de la complementación entre la razón y el "corazón" que surja la respuesta.

Respecto a los intereses tampoco es fácil visualizar respuestas. Muchos cambios se logran sin diálogo; se hace porque el que tiene el poder manda. Y punto. Y no olvidemos que los poderes no son sólo diversos (económicos, simbólicos, armados...) sino que además con frecuencia se encuentran encubiertos (desde la sofisticada manipulación de los medios masivos de comunicación hasta "porque te quiero, te aporrio").

De otra parte, mucho ayudaría a ir cualificando los vacíos señalados, el incorporar sistemáticamente el seguimiento a lo "enseñado"⁶⁸. Como esto es prácticamente inexistente, nadie sabe qué se hace en la vida con tantos talleres y cursos que se toman (y por ende, se continúan dictando): se han usado después de unos meses de "graduarse"?; se han resignificado?; qué cambios habría que hacer para ser mas "eficaces" (y realistas)?; en qué espacios funciona lo aprendido y en cuales no (centro educativo, casa, barrio, trabajo....)?; que instrumentos (escalas....) y metodologías (observación "in situ".....) deberían diseñarse?. No sugerimos evaluaciones de impacto (con una línea de base que posteriormente se compara); abogamos más bien por un aproximarse a comprender qué pasó y por qué pasó lo que pasó (si se quiere, se trataría más de una Evaluación Iluminativa).

⁶⁸ Nosotros hemos logrado hacer algunas cosas al respecto. Para empezar, pudimos establecer qué sucedió con un porcentaje significativo de muchachas (de la calle) egresadas de centros de especializados de las monjas Salesianas en Manaus (Brasil), Santo Domingo (República Dominicana) y Medellín. Al respecto ver: Cendales Lola y Mariño Germán, *Niñas y adolescentes en riesgo en América Latina*, publicada en Italiano y Español por Vides y Cooperaciones Italiana, Roma, 2002.

También, se pudo establecer, con muestras diferenciadas, los resultados de las capacitaciones a microempresarios dentro del programa Diálogo de Gestiones, en varios países (Colombia, Ecuador, Brasil y Perú). Mariño Germán, informe de evaluación, Centro Acción Microempresarial.

Muchas más son las tareas pendientes: cómo trabajar las Nuevas Tecnologías?⁶⁹; cómo formar en la Creatividad?; cómo integrar la Lúdica a los procesos educativos?

Pero dentro de todas las tareas pendientes existe una determinante que cada vez se difumina más: los compromisos éticos. Cómo evitar hacer cosas en las que no creemos o peor aún, en las que tenemos las certezas que definitivamente van “en contra vía” de un proyecto de sociedad que enfrente el neo liberalismo y el neo conservadurismo (neo-neo)?. No hemos negado que con una óptica sobrepolitizada, donde se olvidaron entre otras las preocupaciones por los cómo, no logramos avanzar demasiado. Pero la despolitización, en aras del didactismo o el pragmatismo, no sólo impedirá cualquier eventual avance sino con seguridad nos regresará varias décadas atrás.

⁶⁹ Al respecto comenzamos (2005-06) a explorar (con UNICEF y el Ministerio de Comunicaciones) algunas de sus problemáticas, particularmente la utilización por Internet de la pornografía Infantil.