

**AUTOBIOGRAFÍA
A INTELLECTUAL:
ANOTACIONES
PRELIMINARES**

GERMÁN MARIÑO

2019

INDICE

	Pág. N°
GERMÁN MARIÑO. PERFIL	3
RECAPITULACIONES SOBRE MI RECORRIDO PEDAGÓGICO	
4	
RECOMENDACIONES PARA ELABORAR UN PLAN DE ESCRITURA	
30	
DIMENSIÓN EDUCATIVA 40 AÑOS	53
ACUERDOS DE PAZ Y EDUCACIÓN POPULAR	
59	
SEMBLANZA DE GERMÁN MARIÑO POR MARCO RAÚL MEJÍA	
66	

GERMÁN MARIÑO. PERFIL

Nace en Bogotá en 1948. Tiene un hermano gemelo.

Educador... que sigue creyendo que también debe ser educado. Posee una biblioteca tan grande que hace rato no le cabe en ninguna parte; mucho menos en la cabeza.

Miembro fundador de Dimensión Educativa, una ONG privada....pero de secretaria y de mensajero.

Escribe "sobre todo lo que hace"; que no es lo mismo que "escribir sobre todo".

Ha trabajado en muchos países a punto de llegar a creer, que como dice Bolívar, mi "Patria es América".

Ha dictado Talleres, Conferencias en tantos lugares de Colombia que se encuentra a punto de convertirse en socio honorario de Avianca, Satena y la Flota Magdalena.

Ha colaborado con toda clase de siglas jeroglíficas: desde ANUC, CRIC y CINEP, pasando por CERLALC, SENA, ICBF e IDIPRON, hasta OEI, CEAAL y UNICEF.

Durante algunos periodos ha sido parte del comité editorial de la Revista Educación y Cultura de FECODE (más siglas) y del Periódico de MALOKA.

Forma parte de equipo que ganó el premio UNESCO a la alfabetización.

La UNAD le otorgó el reconocimiento de Paulo Freire.

Tienes dos matrimonios, tres hijos y un perro.

Aunque ciertamente es un hipocondríaco también forma parte del club de los hipertensos.

RECAPITULACIONES SOBRE MI RECORRIDO PEDAGÓGICO¹

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

Pensamos que la recapitulación de los recorridos vividos puede ser provechosa 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 ésta es un proceso plagado de retrocesos e inconsistencias y, en ocasiones, incluso, inicialmente inconsciente. Para el autor, porque le ayuda a exorcizar sus fantasías dándole sentido a su trabajo, contradiciendo aquél poema infantil según el cual: “Tantas idas y venidas, tantas vueltas y revueltas, diga usted señora, ¿son de alguna utilidad?”

Las recapitulaciones biográficas no dejan de tener un sabor un tanto narcisista, cosa que es sólo parcialmente cierta, porque, como diría Ortega y Gasset. “Yo soy yo y mis circunstancias”, es decir, todo 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 un sicólogo, sino que, siendo indispensables, deben realizarse para preguntas pedagógicas.

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

1. LAS DÉCADAS DEL 70 Y 80

¹ Germán Mario. Ponencia presentada en el “I Encuentro Nacional: Prácticas y saber pedagógico” (Proyectos “Implantación de Programas de Investigación”). Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 3 y 4 de Marzo de 2006. Fue publicada en el libro del mismo nombre del encuentro

El Mesianismo

En educación de adultos no distábamos mucho de lo que en la educación de niños y jóvenes se denomina la educación tradicional. Trabajábamos básicamente dentro de una perspectiva transmisionista para al 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 realizarlos con las sofisticaciones (y racionalizaciones) del diseño instruccional de la tecnología educativa.

El transmisionismo corresponde epistemológicamente a los que Not (1983) 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 grabado (para siempre), transforma 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 Nicaragua (1982), 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 Príncipe, en África (Mariño, 1983b), que para alfabetizar se usaran algunas de las consignas políticas del partido triunfante.

El Populismo

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; en otras, 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” (Parra, 1983: 71) y la tarea del educador es ayudar a que ésta aflore. Se trata, además, de “dejar hacer”, para evitar distorsionar su sabiduría innata (en el campo de la educación formal sería, para Not, la autoestructuración).

Mesianismo y Populismo son los “ismos” en que oscila la educación de adultos en las décadas del 70 y 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 comiencen a ser cuestionados. Dejan de estar claros los “para dónde”, los “cómo” y hasta los “con quiénes”.

Esta debacle posee profundas implicaciones para la educación de adultos. Para empezar, a regañadientes comenzamos a descubrir los sectores informales de la economía, no encajan 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 de 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 hombre son han hecho más que comprender el mundo y de lo que se trata es de comenzar a transformarlo”, se trastoca, reconvirtiéndose en: “Los educadores populares no han hecho más que transformar el mundo, ahora de lo que se trata es de comenzar a comprenderlo”.

2. ABRIENDO NUEVOS CAMINOS

Los aportes de la educación formal

Piaget psicólogo y Piaget epistemólogo

Habíamos estudiado a Piaget durante muchos años. Devoramos todas sus obras traducidas al español: desde *Epistemología y psicología* (1972) hasta *Seis estudios de psicología* (1977). 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.

De otra parte 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, asimilándolas y acomodándolas en un equilibrio dinámico.

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 Giordan (1992; 1995) 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 sólo realizan un verdadero “safari de pre-teorías (como diría Dino Segura), sino que proponen una didáctica; un cómo trabajar con ellas.

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, (Mariño, 1994). Pero, así como Piaget parte en dos la epistemología de la educación al descubrir un educando interactivo, los Constructivistas inauguran la era de la didáctica, comenzando a ser una realidad la sentencia de Fabrioni según la cual: “Si el siglo XX fue el siglo de la pedagogía, el siglo XXI será el siglo de la didáctica”.

La discusión por fuera de la escuela

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

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 además, 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 Malinowsky (Tokarev, 1989: 187). La magia es tan difícil de formular como la ciencia. En palabras de Levi-Strauss: “Sombra que más bien anticipa su cuerpo, la magia es tan acabada y coherente como el ser sólido que le ha precedido” (1964).

Desde la Historia y la Filosofía de la Ciencia, Bachelard (1982) 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 (“a partir de”).

Desde la comunicación, Umberto Eco (1979:205) señalaba como “vaca” no era lo mismo para un argentino que para un Hindú, porque el sentido se obtiene en contextos específicos; García Cancline (2002) mostraba la intersección de lo “culto con lo popular” y Martín Barbero (2003) 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).

Por su parte, Agnes Heller (1983) aporta sus estudios sobre la lógica de lo cotidiano donde la ciencia tiene una validez relativa; Karel Kosic (1967) introduce el concepto de claro-oscuro para plantear que el pensamiento no es homogéneo; Gramsci (1967) habla de cómo la argumentación es interpelada desde la fe en el grupo social.

Se vive, entonces, 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 los 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 ellas. Ciertamente, mirando 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 pero para extirparle sus saberes. El 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 su “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 Kotic, “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 era de fondo: ¿quién decretaba las características del último peldaño?

Bruner (1988), refiriéndose a Vigotsky, aun relevando su aporte frente a Piaget en el sentido que el sujeto no se interna de manera solitaria en la 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 el 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 liberalismos del siglo XX, pues estaría por definirse si al Zona de Desarrollo Próximo es siempre la mejor; dicho de otra manera: ¿es el estrato superior de quién?

Frente al Constructivismo aparecían nuevas fisuras incluso en su mismo interior: en primer lugar, tal como lo señala Carretero (1993), 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 nos aclaraba muchas en nuestras prácticas no era ni mucho menos suficiente vencer en un duelo argumental a los educandos para que estos cambiaran su punto de vista.

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 natural, las nuevas teorías “no siempre son modificadas debido 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.

Aunque la anterior consideración teórica obviamente debe ser tenida muy en cuenta, 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?

3. EN BUSCA DE UNA PROPUESTA DIALÓGICA

El enfoque etnográfico

La recuperación 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 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 personal fuimos encontrando tres maneras: la primer 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 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.

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, en 1979, (Mariño, 1993c) 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 dinero².

Fue una experiencia *Sui generis* 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 lo pocos ejemplos de diarios que conocíamos: el Diario del Ché (por supuesto), el de Mario Lodi (*El país errado*) y los de Makarenko (*Poema pedagógico*). Pero ninguno de ellos nos planteaba cómo se habían hecho, ni mucho menos, cómo se podían procesar.

2 Se detectó, entre otros, la necesidad de hacer una capacitación profunda en el manejo de las lámparas de keroseno, 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 largo en una campaña de seis (6) meses.

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, en Chile (1990)³. Muy posteriormente se introdujeron obras clásicas del mundo anglosajón como el libro LeCompte y Goetz (*Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*) y al obra de Peter Woods (*La escuela por dentro*).

Pero mi 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 (Dolmatoff-Reichel, 1985), 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.

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 Lévi-Strass, enviamos a nuestros alumnos del postgrado de Educación de Adultos de la Universidad de San Buenaventura a las plazas de mercado de Bogotá y Pereira (galerías), obteniendo como resultado un “mapa” particularmente revelador sobre el microcosmos que encierran (Mariño, 1993b). De manera similar caracterizamos las motivaciones de los educadores que habían participado en experiencias de prevención de la drogadicción (Cendales y Mariño, 1998) en varias decenas de colegios de todo el país, e incluso, recuperamos la pintura facial (verdadera escritura) de los indígenas sikvani (del Meta). Es decir, recurrimos a la etnografía permanentemente para reconocer a nuestros interlocutores. Podríamos decir que para cada trabajo no 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 planteábamos cómo crear categorías inductivas y deductivas y otro, donde proponemos cómo construir índices (estructuras de presentación)⁴.

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

4 “Categorización y análisis de la información” (2004) y “Cómo elaborar un índice” (2005). Ambos se encuentran multicopiados. También aparecen en la página *Web* de

Nuestras discrepancias

Nuevamente, como sucedió con el Constructivismo, desde la Educación popular no podíamos estar de acuerdo totalmente con el enfoque etnográfico.

Nos habíamos involucrado con gran entusiasmo en las búsquedas inauguradas por al IAP, Investigación Acción Participativa, tanto en la vertiente e Fals Borda (la sociología) como la de Bosco Pinto (educativa). Ciertamente no nos hemos cansado de hacer críticas a esa corriente, en la medida en 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 Demo (1993): “sustituyendo el método por el compromiso político”.

Pero aun 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 vivía.

De ahí que comenzáramos a plantearnos una propuesta donde se retomara lo mejor de las dos corrientes, “llenando” los vacíos anotados. Surgía, entonces, lo que algunos (Mariño, 1993a)⁵ 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 Stenhouse (1993). Otra vez convergíamos desde caminos diferentes con la *episteme* de la época: los educadores como investigadores, debían conocer su realidad (alumnos, contexto) para cualificar su práctica pedagógica.

La ontogénesis

Sobre la aritmética

“Dimensión Educativa”.

(www.dimesioneducativa.org.co)

⁵ En esta línea, en Colombia también ha trabajado, por ejemplo, Luis Guillermo Vasco, profesor de Antropología de la Universidad Nacional.

Uno de los grandes aportes de Piaget incuestionablemente consistió en optar por una perspectiva ontogenética (psicogénesis) para la comprensión de los conocimientos de los niños (Piaget y García, 1982). 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 Ferreiro y Ana Taberosky (1979) sobre los procesos de escritura del niño. Ellas demuestran 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 estudia la escritura de los diferentes idiomas. Ciertamente, en el niño pueden coexistir temporalmente varios estadios; pero, además, aunque en él son relativamente lineales, 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.

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, registradas 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), por ejemplo; la multiplicación era igual a la de los egipcios, etc. (Mariño, 1986).

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 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)⁶.

La propuesta ha sido puesta en práctica e campañas masivas de alfabetización adelantadas en Ecuador⁷ (1989) y El Salvador⁸(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)⁹.

Sobre el dibujo

Otra de las experiencias con impronta ontogenética giro alrededor del dibujo espontáneo de los adultos populares (Mariño, 1983^a). 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 al 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 las cuatro ruedas.

Lo más importante de todo era constatar que las rupturas de las reglas de imitación cuasi fotográfica de la realidad, impuestas a partir del uso de la perspectiva en el siglo XVI, habían sido rotas por el arte moderno, donde están estas “licencias” eran permitidas (piénsese en una manzana dibujada por Cezanne o en un retrato cubista de Picasso).

6 Estos comentarios y aportes fueron escritos desde Harvard, en correspondencia personal.

7 Para la elaboración de materiales se contrató al Centro de Educación y Promoción, una ONG con sede en Quito.

8 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)

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

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 Bosa (Cendales y Mariño, 2001), 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 Ávila (1990; 1994), en México, y la de Isabel Soto, en Chile (fue su tesis doctoral en Educación Matemática de la Universidad Católica de Lovaina, 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 trata 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 ésta 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 (Dickson, 1984; Lowenfeld, 1958)- como en el dibujo.

Universalidad y linealidad¹⁰, dos aspectos actualmente tan polémicos y al mismo tiempo tan valorados por la Modernidad, surgieron de nuestros

10 Esta temática la expusimos en la reunión técnica de la REDALF realizada en El Salvador en noviembre de 1992.

trabajos, y aunque no los hemos podido continuar (tiempo, interlocutores, escasa literatura sobre el t3pico), sus an3lisis siguen pendientes.

La semiolog3a

La incursi3n iconogr3fica

La inquietud por conocer lo popular nos condujo a explorar una nueva fuente de informaci3n: fue la iconograf3a. Nos iniciamos motivados por el an3lisis de la relaci3n entre arte y pol3tica, aspecto reiterado en educaci3n de adultos (militancia y didactismo). Nos paseamos entonces por la pintura religiosa (el Concilio de Trento de 1563 ordenaba catequizar apoy3ndose en la pinturas), el realismo socialista, los muralistas mexicanos y los primitivistas (promovidos por Ernesto Cardenal en la isla de Solentiname), terminando en los 3conos religiosos que circulan en Colombia (el Ni3os Jes3s, el Sagrado Coraz3n) y, obviamente, en los pintores militantes en Colombia como Clemencia Lucena del MOIR y sus pol3micas con Botero del que dec3a ir3nicamente que no tiene estudio, sino oficinas y con Obreg3n, quien, seg3n ella, a pesar de haber pintado al violencia oficial, s3lo 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 Gonz3lez), en el *Kitsch* (los muebles pintados del Pasaje Rivas en Bogot3) y en la supuesta est3tica andina (textiles, grabados).

Bien pronto comprendimos que el Sagrado Coraz3n no tiene nada de real: es m3s bien surrealista: un hombre con el coraz3n fuera del pecho, rodeado de espinas y en llamas, pudiendo haber sido pintado por Dal3; que los c3digos se aprenden y, por tanto, el culto a la imagen figurativa no posee mayor sustentaci3n. De otra parte resulta muy controvertible la pobre valoraci3n de lo ind3gena contempor3neo pues nos enteramos que los vestidos aymaras (Bolivia) estaban inspirados en los vestidos sevillanos (Espa3a), impuestos a la fuerza por el Visitador Jos3 Areche despu3s de la revuelta de Tupac Amaru (siglo XVII).

Paralelamente, realizamos el estudio de tres ilustradores “populares y comprometidos” de nuestro medio: Pedro Nel Saldarriaga, Alberto Puentes, Jafeth G3mez, content3ndonos con evidenciar sus rasgos caracter3sticos, sus influencias tempranas y su evoluci3n.

Los lenguajes no verbales

En este campo realizamos dos investigaciones sobre lenguajes no verbales: el estudio de los gestos del gamín bogotano (Mariño, 1999) – trabajamos 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 esta misma línea, unos años más tarde (con el apoyo 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: Mariño, 1992).

4. 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 al negociación. Respecto al cómo hacerlo, se presentan los tópicos del 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 vídeo), con un grupo de profesores del programa Atención Integral al Preescolar de Compensar (1994)¹¹.

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 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 del 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 educandos (Mariño, 1999).

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, éstas son recuperadas pero sin saber qué hacer con ellas.

Nosotros adelantamos varios trabajos en esta línea entre lo que quisiéramos mencionar dos juegos de simulación (Mariño, 1987)¹²: uno sobre los paros cívicos locales (Se armó al gorda) y el otro sobre la huelga. En ambos casos realizábamos inicialmente una recuperación de la experiencia de los protagonistas de dichas acciones plasmándolas en un tablero, 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.

11 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.

12 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 solo la pérdida de unos puntos.

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 convertido en una frase de “cajón” y que además puede ser populista y demagógica, se puede obviar, como creemos haberlo realizado, sólo si existe un conocimiento sistemático del punto de vista del educando, lo que implica necesariamente investigación (más o menos amplia, más o menos demorada, más 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. Éste pretendía diseñar una propuesta de capacitación que, de hecho, se plasmó por parte de múltiples especialistas en cerca de 45 módulos de diversas especialidades (Mariño, 1996). Se inicia con una investigación sobre los saberes y las prácticas de los microempresarios, 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. Dos ejemplos, el primero sobre la propaganda y el segundo sobre los precios. Si la empresa utiliza la propaganda como una de las estrategias básicas para crecer, el microempresario debería hacer lo mismo, olvidando que, como decía alguno de ellos: “Si ponemos un gran aviso y mandamos a imprimir papelería, más que nuevos clientes, los que nos caen enseguida son los de la DIAN (impuestos, IVA) y los rateros (porque creen que tenemos mucha plata)”. Respecto a los precios si la empresa los calcula con base en los costos de producción (materia prima, mano de obra, electricidad), los microempresarios deberían olvidarse de cobrar en “función del marrano”, alejando de esta manera a la clientela más pobre.

Pues bien, evitando creer que el punto de llegada eran los parámetros de la gran empresa pero sin desconocer valores y limitaciones en las concepciones de los microempresarios, el programa de capacitación pone a dialogar los dos puntos de vista (educador, educando): si la teoría 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 en los que sus prácticas no alcanzaban a realizarlo adecuadamente, reforzando su *modus operandi*. Para ello, se estimulaba la controversia entre pares mediada, por ejemplo, por el análisis de casos (presentados en vídeos), donde se ponían de presente las eventuales complicaciones derivadas de la inexistencia de todo tipo de recibos, teniendo presente que aunque era 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 que con microempresarios llevamos a cabo en varios países de América Latina¹³. Nos señaló cómo varios investigadores habían encontrado el “efecto de complacencia”, el cual consistía, valga la redundancia, en complacer al educador (o a otros miembros de un grupo, por ejemplo 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 al interacción (presuntamente dialógica) se planteaba en términos de conflicto, muchos preferían evitarlo guardando silencio o aparentando estar de acuerdo con otro punto de vista (generalmente con el de aquél que, por diversas circunstancias, poseía mayor poder).

Ciertamente, al introducir la anterior consideración resulta muy importante para evitar falsas posturas e inhibiciones por parte de los educandos. También resulta explicable en la medida en que los Constructivistas sobrevaloran 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 atrás. 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 partida diferentes¹⁴; y segunda, como necesidad de no

13 Pablo Venegas es un investigador chileno que trabaja en el PíEE de Santiago de Chile y fue invitado a Bogotá para comentar los marcos conceptuales planteados para la investigación que se iba a desarrollar con microempresarios, 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.

14 Según las diferentes habilidades de los niños para la resolución de problemas aritméticos, se diseñan rutas diferentes. Ver, por ejemplo: Newman, Griffin y Cole (1998:113).

plantearse objetivos que sobrepasen los alcances posibles de los individuos.

Una 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 Armenia (varios autores, 2002): 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, generándose tremendos fracasos con las clases medias a las que les daba pena, por ejemplo, hacer cola para 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; pero tal situación es muy escasa en los sectores altos (estratos 5 y 6), donde el problema gira más en torno a padres o madres que sobreponen los éxitos en el trabajo a compartir su tiempo con los hijos, delegando tal responsabilidad en empleadas del servicio, medios electrónicos como televisión, juegos de vídeo o Internet.

Dado precisamente que no todos los educandos se encuentran en el mismo punto de partida, la estrategia diseñada para cada subsector (no se trata de individuos, sino de grupos), debe ser diferenciada; pero, además, y esto si deben compartirlo todas, debe ubicarse en una zona próxima, de forma que sea posible “alcanzarla”. Utilizando como analogía una escalera, nadie puede saltar del escalón cero al veinte; debe proponerse metas factibles, lo que en el ejemplo podría ser ir desde el escalón N° 1 al N° 3 (recordemos, además, que no todos tienen por qué 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 (fácilmente un maestro puede tener hasta 45 niños).

Pero en educación para 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)¹⁵. Ciertamente, como en la escuela formal, también con frecuencia se tienen subgrupos heterogéneos, debiéndose inventar formas de trabajar tales como la de conformar subgrupos 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” (varios autores, 1998) y “Escuela y trabajo infantil” (Cendales y Mariño, 2000) (este último con financiación de 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 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, etc.).

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 del 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 solo 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

15 Ciertamente a 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.

trabajo (lo que implicaría no poder comprar leche para el desayuno, por ejemplo), se podía 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 disminución¹⁶.

Nótese 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 poder llevarla a la práctica.

5. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA OPERACIONALIZAR EL DIÁLOGO

Como resultado de gran parte de los avatares señalados, hemos desarrollado una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo (Mariño, 2000; Cendales y Mariño, 2004).

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 caracterizadas las 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.

16 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 muchos resultan realmente trabajo.

Posteriormente se intervienen las prácticas desde los compromisos asumidos por cada participantes, para finalmente determinar adelantando un balance, donde se identifica qué se 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) se da en comparación consigo 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 de prácticas de poder o sometimiento) y tanto inmediatamente como a mediano y largo plazo (alguien puede desear surtir de una forma más variada su tienda, pero para eso debe esperar a tener dinero ahorrado, por ejemplo).

La propuesta ha sido nuestra guía en varios de los trabajos mencionados y no mencionados -madres comunitarias (Mariño, 1992) o Maloka¹⁷- y nos ha permitido plasmar muchas de nuestras ideas pedagógicas. Lo anterior no significa, como lo veremos en el acápite siguiente, que se encuentra exenta de tensiones y limitaciones.

6. LAS TAREAS PENDIENTES

Somos conscientes de 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

17 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)

hablar de diálogo cultural)?, ¿se dialoga sobre imaginarios?, ¿sobre mentalidades?, ¿sobre saberes?, ¿sobre experiencias (conocimientos)?

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 los 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 antropología?

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

¿Cómo se desestabiliza un deseo? ¿Y una tradición? ¿Y un temor? ¿Se hace a partir de testimonios?, ¿de autoanálisis?, ¿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, etc.), sino que además con frecuencia se encuentran encubiertos (desde la sofisticada manipulación de los medios masivos de comunicación hasta “porque te quiero te aporreo”, como reza el dicho).

De otra parte, mucho ayudaría a ir cualificando los vacíos señalados al incorporar sistemáticamente el seguimiento a lo “enseñado”¹⁸. Esto es

18 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 especialización de las monjas salesianas en Manaos (Brasil), Santo Domingo (República Dominicana) y Medellín. Al respecto ver Cendales y Mariño, 2002.

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 más “eficaces” (y realistas)?; ¿en qué espacios funciona lo aprendido y en cuáles no (centro educativo, casa, barrio, trabajo)?; ¿qué 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).

Muchas más son las tareas pendientes: ¿cómo trabajar las nuevas tecnologías?¹⁹; ¿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 neoliberalismo y el neoconservadurismo (neo-neo)? No hemos negado que con una óptica sobre politizada, 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.

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, Perú).

19 Al respecto comenzamos (2005-2006) a explorar (con UNICEF y el Ministerio de Comunicaciones) algunas de sus problemáticas, particularmente la utilización por Internet de la pornografía Infantil.

Referencias Bibliográficas

Ávila, A. (1990). "El saber matemático de los analfabetos". En: *Revista latino-americana de Estudios Educativos*. México, Vol. XX, N° 3.

Ávila, A. (1994). *Hacia una redefinición de las matemáticas en la educación de adultos*. México: Instituto Nacional para la Educación de Adultos.

Bachelard, G. (1982). *La formación del espíritu científico. Contribución al psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Carretero, M. (1993). *Constructivismos y educación*. Zaragoza: Edelvives.

Cendales, L. y Mariño, G. (1998). *Prevención del uso indebido de drogas: sistematización de experiencias realizadas en colegios en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación - Viceministerio de la Juventud.

Cendales, L. y Mariño, G. (2001). "Los mapas mentales". En: *Revista Aportes*, N° 56, Dimensión Educativa.

Cendales, L. y Mariño, G. (2002). *Niñas y adolescentes en riesgo en América Latina*. Roma: Vides - Cooperación Italiana.

Cendales, L. y Mariño, G. y Otros (2000). "Escuela y trabajo infantil". En: *Revista Aportes* N° 54, Dimensión Educativa.

Demo, P. (1993). Ponencia presentada en Simposio Internacional sobre Investigación Científica, Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá

Dickson, L. (1994). *El aprendizaje de las matemáticas*. Madrid: Labor.

Dolmatoff-Riechel, G. (1985). *Los Kogi*. Bogota: Procultura.

Eco, U. (1979). "¿El público perjudica la televisión?" En: Miguel de Morages (comp.). *Sociología de la comunicación de masas*. Madrid: Gustavo Gili; Vol. I.

Edwards, V. (1990). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa (PIIE).

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- García - Canclini, N. (2002). *Culturas populares en el capitalismo*. México: Grijalbo.
- Giordan, A. (1992). "De las concepciones de los alumnos a un modelo de aprendizaje alostérico". En: *Revista Planteamientos*, Año 1, N° 1, Escuela de Pedagogía Experimental.
- Giordan, A. y De Vecchi (1995). *Los orígenes del saber*. Sevilla: Diada.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- Heller, A. (1983). *Historia y vida cotidiana. Aportaciones a la sociología socialista*. México: Grijalbo.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Levy Strauss, C. (1964). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Mariño, G. (1983a). *El dibujo espontáneo y la concepción de espacio en los adultos de los sectores populares*. Bogotá: Colciencias (proyecto N° 973475-01).
- Mariño, G. (1983b). "Freire en África". En: *Revista Aportes*, N° 4, Dimensión Educativa.
- Mariño, G. (1986). *Cómo opera matemáticamente el adulto analfabeta (constataciones y propuestas)*. Bogotá: Dimensión educativa.
- Mariño, G. (1987). *Juegos de simulación*. Bogotá: Enda América Latina.
- Mariño, G. (1989). *Escritos sobre escritura*. Bogotá: Dimensión Educativa - Colciencias.
- Mariño, G. (1992). "Un gesto vale más que mil palabras, lenguaje gestual de Álvaro Gómez". En: *Sobre lectura y escrituras*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Mariño, G. (1992). *Aprender a enseñar*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Propuesta para la capacitación de madres comunitarias.

- Mariño, G. (1993a). *“Encuentros y desencuentros con Orlando Fals Borda en un panel de la Universidad del Quindío*. En: *Revista Aportes*, N° 20, Dimensión Educativa.
- Mariño, G. (1993b). *“Etnografía de las plazas de mercado”*. En. *Revista Aportes*, N° 35, Dimensión Educativa.
- Mariño, G. (1993c). *“Los diarios de campo en los grupo piloto de la Cruzada de Alfabetización de Nicaragua”*. En: *Revista Aportes*, N° 35, Dimensión Educativa.
- Mariño, G. (1994). *“Ocho inquietudes acerca del constructivismo”*. En: *Revista Educación y Cultura*, N° 34.
- Mariño, G. (1996). *La capacitación de los microempresarios. Procesos de conocimiento en Educación Popular*. CEAAL
- Mariño, G. (1999). *El vídeo en una experiencia de Investigación Acción del Profesorado*. En: *Revista Aportes*, N° 50, Dimensión Educativa.
- Mariño, G. (2000). *“Una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultural”*. En: *Revista Aportes*, N° 51, Dimensión Educativa.
- Mariño, G. y Cendales, L. (2004). *Hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Caracas: Fe y Alegría - Fundación santa María.
- Martín - Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Newman D.; Griffin P. y Cole M. (1998). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Parra, E. (1983). *La investigación acción en la Costa Atlántica*. Cali: La Rosca.
- Pérez, M. (s.f.). *La investigación sobre la práctica docente*. Conferencia multicopiada, Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Piaget, J. (1972). *Epistemología y psicología*. Buenos Aires: Emecé.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios sobre psicología*. Barcelona: Seix Barral.

Piaget, J. y García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.

Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Varios Autores (1982). *“Vencimos”*: Cruzada de Alfabetización de Nicaragua. México: Códice.

Varios Autores (2002). *Armenia: convirtiendo la tragedia en oportunidad*. Bogotá: Fundación Restrepo Barco.

Zabalza (1998). *“De la genealogía: qué ha pasado con las didácticas”*. En: *Revista de currículo y formación de profesorado*, N° 2.

DE RECOMENDACIONES PARA DISEÑAR EL PLAN DE ESCRITURA

Germán Mariño S.
Dimensión Educativa
Septiembre del 2005
Bogotá
Pág. 28

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO (I)

NIVELES	.....
.....3	
TIPOLOGIAS	.....
.....3	
MACRO	.....
.....4	
MACRO Y	
MESO	.....
.....6	
META, MACRO Y	
MESO	.....7
MACRO, MESO Y	
MICRO	.....8
META, MACRO, MESO Y	
MICRO	.....10
CONSIDERACIONES EN TORNO A LA NUMERACION	
..... 11	
ALGUNAS REGLAS PARA ARMAR ESTRUCTURAS	
.....12	

CAPITULO (II)

ORIENTACION	.....
.....13	
TIPOLOGIAS	.....
.....13	
TEMPORAL	.....
.....13	
ESPACIAL	.....
.....15	
ESPACIO (Físico)-	
TIEMPO	.....15
ESPACIO (Social) -	
TIEMPO	.....16
PROCESOS	.....
.....18	
ACTORES	.....
.....19	
ORGANIZACIÓN	.....
.....20	

TEMATICAS	.....
.....24	
ESTRATEGIAS	.....
.....24	
A MODO DE CONCLUSION	

GERMÁN MARIÑO
DIMENSIÓN EDUCATIVA
Mayo del 2005

INTRODUCCION

Cuando terminamos de escribir un libro deseamos ansiosamente que se imprima; pero una vez publicado, quisiéramos comprar todos los ejemplares para que nadie lo pueda leer.

Nicolás Buenaventura.

La cita anterior nos recuerda que como plantea Richard Warren: "escribir es un acto de arrogancia". ¡Pero qué le vamos hacer!; después de terminada una investigación debemos escribir. Y escribimos para comunicar y por ende ser leídos pues un escrito " secreto", sin lectores, es un fantasma que no existe ; escribimos también porque nos toca, porque es un requisito del financiador (de la investigación) o de la universidad (para optar un título, obtener una nota...).

Pero escribir no es fácil. Por eso quisiéramos en este pequeño ensayo plantear algunas ideas sobre cómo hacer un "plan para escribir". Estas han surgido de la reflexión sobre lo que hemos escrito (individualmente y con otras personas); es una propuesta inferida de nuestro ejercicio de escribir (a las buenas y a las malas). El haber optado por trabajar sobre trabajos reales, evita que propongamos estrategias que no hemos aplicado y que seguramente podrían resultar muy "sofisticadas y armónicas" pero poco funcionales.

Es necesario recalcar que las notas que vienen no hacen referencia estrictamente a "cómo escribir"; reflexionan más bien sobre cómo realizar una estructura que oriente la escritura; es decir, plantean cómo diseñar una guía para escribir.

CAPÍTULO (I)
ESTRUCTURACION

Para iniciar, debemos manifestar que escribir el resultado de una investigación es muy diferente a escribir un texto literario. No se trata aquí de expresar sentimientos sino de comunicar ideas. En el campo de lo literario necesitamos inspiración; en la escritura de una investigación necesitamos explicitar conceptos y presentarlos de forma ordenada.

Aunque las analogías no siempre resultan afortunadas, diremos que la escritura de una investigación es similar a la construcción de un edificio: esta implica no sólo un orden pues nadie puede poner las ventanas sin

haber construido pisos y paredes sino fundamentalmente una estructura. Sobre la estructura se " arma" el edificio.

Una analogía parecida podría hacerse con respecto al cuerpo humano: es el esqueleto (la estructura ósea) donde se insertan todos los sistemas (nervioso, muscular.....). La estructura, valga la redundancia, estructura. Sin ella no es posible armar el cuerpo.

Las analogías usadas no son del todo afortunadas pues en un escrito la estructura es dinámica, es decir, puede irse modificando a medida que se va construyendo, lo que no sucede con el cuerpo humano ni con el edificio. De todos modos, llega un momento que la estructura del escrito debe detenerse quedando estática.

Una estructura es en últimas una serie de categorías (los matemáticos las llamarían conjuntos?) puestas en relación (articuladas) y ordenadas secuencialmente.

Concebir una estructura implica adelantar una lectura analítica de la información que poseemos lo que ayuda no sólo al escritor (para escribir) sino al lector (para leer). Es una guía para el escritor pues lo orienta sobre donde ubicar la información y simultáneamente le facilita al lector la comprensión de lo expuesto. La ausencia de estructura puede ser una estrategia (¿estilo?) muy valioso para un poema porque por ejemplo, suscita evocaciones desde ángulos diversos pero resulta catastrófica en un escrito.

No sobra decir que una estructura no es más ni menos que lo denominamos comúnmente el índice de un libro. Índice, dice el diccionario, es la "lista de los capítulos de una obra". Índice, hace referencia a indicar el camino (con el dedo índice señalamos).

Realizar sugerencias sobre cómo se diseña una estructura para dar cuenta (por escrito) de una investigación, es entonces nuestra propuesta.

Ciertamente para bocetar una estructura se requiere saber cómo se generan sus componentes (categorías). Aquí supondremos que esa capacidad existe en nuestro escritor²⁰.

NIVELES

TIPOLOGÍAS

20 Tal problemática la hemos abordado en otro de nuestros escritos el cual también se incluye en esta "revista". Lo denominamos " Anotaciones en torno al análisis e interpretación de la información", Germán Mariño, 2004.

Existen diferentes clases de estructuras (índices). La tipología se pueden generar a partir de variados criterios; uno de ellos lo constituyen los niveles.

El nivel es lo que nos da el grado de amplitud de una categoría. Una gran amplitud nos puede mostrar, por ejemplo, la vista aérea de un bosque o de una ciudad. Una pequeña amplitud, nos muestra un árbol o una casa. La categoría "perro" es menos amplia que la categoría "animal". La gran amplitud es semejante a un telescopio y la pequeña a un microscopio. Obviamente, existen miradas intermedias, que en el símil óptico corresponderían a una lupa.

Realizar estructuras que contengan varios niveles ayuda a evitar quedarse en los detalles o por el contrario, en las generalidades. Es decir, permite evitar construir "edificios de un solo piso".

La explicitación de los niveles (concomitante con la definición de la estructura) ayuda a tener un mapa del recorrido que se va a realizar el escritor. Si la estructura y sus niveles se encuentran implícitos se corren muchos riesgos, los cuales van desde la omisión de información (olvido), pasando por la desubicación y los "saltos" hasta la dispersión de la misma. La desubicación se presenta cuando aparece un texto del "tercer piso" en el quinto o en el segundo; los "saltos", cuando se mezclan diferentes niveles y la dispersión, cuando textos que tendrían que estar juntos, se encuentran en varios lugares.

Los niveles que proponemos son los siguientes:

META
MACRO
MESO
MICRO

Como se puede ver, estos van de menor amplitud (Micro) a mayor (Meta). Si tratamos de acercarnos a su comprensión a partir de su etiología, diríamos que Meta, hace referencia a los que se encuentra por encima de; Macro, a la mirada global; Meso, a lo intermedio (piénsese que a América Central también se le llama Meso América) y Micro, a lo más pequeño.

A continuación, como lo mencionamos al inicio del escrito, pasaremos a ilustrar cada nivel haciendo uso de índices (estructuras) de nuestros propios trabajos. Son pues, ejemplos reales; a algunos con la distancia de los años, terminaríamos por hacerles modificaciones; sin embargo,

hemos decidido dejarlos "tal cual" para evidenciar la historicidad del pensamiento.

UNA ESTRUCTURA DE NIVEL MACRO

A continuación aparece el índice de un libro que se encuentra estructurado exclusivamente a nivel Macro.

NIÑAS, ADOLESCENTES Y JOVENES EN SITUACION DE RIESGO EN AMERICA LATINA²¹

PRESENTACIÓN

Mamáe Margarida, Manaus (Brasil)

Marco general

347

Las niñas y sus familias

351

Reconstrucción colectiva de la historia

359

Percepción de las niñas

369

Estrategia educativa

371

Proyecto político

376

Consideraciones generales

384

Cantillas con Laura Vicuña, Santo Domingo (República Dominicana)

Descripción general

389

Reconstrucción colectiva de la historia

395

Estrategia pedagógica

410

Las educadoras y los educadores

416

Percepción de las niñas sobre las canillitas

419

Egresadas

421

²¹ Niñas, adolescentes y jóvenes en situación de riesgo en América Latina, Sistematización y procesos educativos, Germán Mariño y Lola Cendales. Obras de la Comunidad Salesiana en Manaus (Brasil), Santo Domingo (República Dominicana) y Medellín (Colombia). Editado en Español e Italiano por VIDES (Voluntariato Internazionale Donna Educazione Sviluppo) y Cooperazione Italiana. Tipolito: Istituto Salesiano Pio XI, Roma, 2003.

Algunas consideraciones globales	
431	
Casa Mamá Margarita, Medellín (Colombia)	
Marco general	437
Las niñas y sus familias	
438	
Reconstrucción colectiva de la historia	
444	
Estrategia educativa	
451	
Capacitación académica-laboral y trabajo	
469	
Percepción de las niñas sobre la Casa Mamá Margarita	
478	
Percepciones de un grupo de educadores y educadoras	
482	

Como puede observarse, el índice se encuentra estructurado exclusivamente a nivel Macro. Se da un encabezamiento que plantea el nombre de la experiencia apareciendo a continuación el nombre de los capítulos.

Una estructura Macro indudablemente consigue informar al lector el mapa general del escrito y en ese sentido es válida. Pero tengamos en cuenta que la opción anterior implica que el texto de cada uno de los capítulos no tenga ningún desglose. En el caso de Medellín, el capítulo "Marco Conceptual" presenta un texto sin subdivisiones; un texto "de corrido". Dado que este capítulo sólo se extiende por una (1) página (437 a 438), resulta a toda luces adecuado.

Pero qué sucede cuando el capítulo posee 16 páginas, como es el caso de "Estrategia Pedagógica" en la experiencia de República Dominicana, el cual va desde la página 410 a la 416? .Aquí ya no es evidente la bondad de un índice exclusivamente Macro²².

De todos modos, los títulos de los capítulos ya son categorías englobantes y la secuencia de presentación ordena el texto. En República Dominicana, por ejemplo, primero se hace una Descripción General (Ubicación espacial y conceptual); segundo, una Reconstrucción de la historia (tiempo); tercero, la caracterización de las actrices (Canillitas)...etc.

22 Ciertamente podría existir una situación donde el texto interior tuviera desgloses que no se plantean en el índice. Pero esa no correspondencia es un problema distinto (¿un descuido del editor?).

Un índice con una estructura exclusivamente Macro puede ser adecuado para una novela. Un clásico como "La Vorágine", de José Eustasio Rivera, es un buen ejemplo:

Prólogo	
Primera	
Parte.....	7
Segunda	
Parte.....	10
1	
Tercera	
Parte.....	1
84	
Epílogo.....	
.....	276

La primera parte tiene casi 100 páginas y ningún subtítulo! Más aún: los títulos de los capítulos realmente no aportan nada a la comprensión de su temática (Primero, Segundo...); y en un escrito literario tampoco hace falta. Esta ausencia de explicitación del contenido realmente no tiene por qué afectar ni la calidad literaria ni la lectura (comprensión, gusto...) de la novela.

UNA ESTRUCTURA DE NIVEL MACRO Y MESO

Presentamos ahora el índice de un libro que está estructurado a dos niveles:
Macro y Meso.

APRENDIENDO COMO SE APRENDE EN EL SENA²³

Prólogo	
I. Rastreado la historia del modelo	9
II. Inquietudes sobre la estrategia global actual	15
A. Sobre los tres componentes	15
B. Sobre las características de la población	17
III. Modelos metodológicos existentes	21

²³ Aprendiendo cómo se aprende en el SENA, El aporte del modelo pedagógico de los programas de Producción Popular Urbana y Rural, Germán Mariño S., Imprenta SENA, Marzo de 1993, Bogotá

A. El método de la organización y participación comunitaria	21
B. El método de los cuatro pasos TWI	24
C. El diseño instruccional	26
D. simulación y capacitación en la producción	29
IV. Los modelos alternativos	32
A. el método de recuperación sin integración	32
B. Un modelo inspirado en Piaget	35
C. El modelo de las tres "T"	40
V. Hablemos de los contenidos	45
A. En cuanto a la pertenencia	45
B. En cuanto a la cantidad y calidad	47
C. En cuanto a los tres aprenderes	48

Como se puede observar en el índice, el libro se encuentra estructurado en cinco (5) capítulos (Macro), los cuales, a su vez, se desagregan en partes (Meso)

Los niveles Macro y Meso engloban los elementos constitutivos de la investigación, gestando categorías clasificatorias. El capítulo III, por ejemplo, hace referencia a los modelos metodológicos existentes siendo sus componentes los cuatro métodos señalados a nivel Meso (A ,B, C y D). El capítulo IV, presenta los modelos alternativos, subdivididos a su vez en: A, B y C.

Como se ve claramente, los niveles Meso no son extensos. Por ejemplo: el Método de los cuatro pasos (TWI), incluido en el capítulo III, va de la página 24 a la página 26, ampliándose a cinco (5) páginas para el Modelo de las tres "T"(capítulo IV-C-)²⁴.

²⁴ La extensión Meso obviamente depende del formato del libro, el cual determina el tamaño de la página: no son lo mismo 5 páginas tamaño carta, que 5 páginas tamaño media carta.

Claro está que un fragmento Meso puede llegar a ser muy amplio; no existe una pauta para determinar la extensión máxima. De todos modos, lo importante de resaltar aquí, es que el título Macro señalado en el índice, reduce el número de páginas cuando introducimos un nivel Meso, facilitando de esta manera, a nuestro parecer, tanto la escritura como la lectura del texto.

Quisiéramos aprovechar este índice para anotar tangencialmente que no terminamos de estar contentos con él. En este momento vemos que el capítulo II, "Inquietudes sobre la estrategia global actual", debería haberse ubicado como último capítulo. Como ven, es inevitable que las perspectivas vayan cambiando no sólo en el proceso de construcción del índice sino incluso mucho tiempo después de haberse publicado el libro.

UNA ESTRUCTURA DE NIVEL META, MACRO Y MESO

A continuación vamos a presentar una estructura de tres niveles (Meta, Macro y Meso).

ESCUELA Y TRABAJO INFANTIL²⁵

Introducción		7
INVESTIGACIÓN		
CAPÍTULO 1		
Procesos		9
Historiograma		11
Muestra		13
Estrategia de investigación		14
El proyecto de Aula		17
CAPÍTULO 2		
Hablan los maestros		27
CAPÍTULO 3		
Características del trabajo infantil de los niñ@s de los grados V y VI		35
Estructura familiar		37
Trabajo de los niñ@s		43
Comparación del trabajo de los niñ@s con el trabajo de los padres		52
Rendimiento académico y trabajo		61
CAPÍTULO 4		

²⁵ Germán Mariño y Lola Cendales, Escuela y Trabajo Infantil, Revista APORTES No 54, IDEP - Dimensión Educativa, Bogotá, Diciembre del 2000.

Conclusiones y recomendaciones

71

PRODUCTOS PEDAGÓGICOS

CAPÍTULO 5

Cartilla para niñ@s

79

CAPITULO 6

En el taller con los Padres de Familia

125

CAPÍTULO 7

Trabajo con los profesores

137

Como se puede apreciar, el nivel Meta engloba dos grandes bloques: Investigación y Productos Pedagógicos. Investigación contiene a su vez, cuatro (4) capítulos y Productos Pedagógicos, tres (3; del número 5 al número 7). Pensemos por un momento qué percepción se tendría si el índice no hubiera incluido el nivel Meta (tal como sucedió en la realidad).

El índice sufre una ruptura en el capítulo 4 dado que este plantea la culminación (Conclusiones y Recomendaciones), sin haber realmente terminado pues continúan otros capítulos (Cartillas para niños, El taller con los Padres y el Trabajo con los Profesores).

El nivel Meta, logra entonces, dividir el índice en sus dos partes constitutivas, a punto que incluso "sobraría" el reinicio de la numeración; es decir, que el capítulo 5 se denominara 1 (de la segunda parte; el 6, se denominara 2.....etc). El nivel Meta no siempre es indispensable. Sólo es pertinente en algunos casos pero hace una gran falta cuando siendo necesario, se omite.

Obsérvese que el nivel Macro no siempre va acompañado del nivel Meso. Solo existen algunos capítulos que integran los niveles Macro y Meso (1 y 3); el resto manejan exclusivamente el nivel Macro. Lo anterior nos sugiere que el desglose de niveles no debe hacerse ni mucho menos de forma mecánica. Debe llevarse a cabo cuando ayude a aclarar, cuando así lo exija el texto. De ninguna manera ha de realizarse en todos los índices, independientemente de los requerimientos de la exposición (escrita). Perfectamente una estructura puede contener tales heterogeneidades.

UNA ESTRUCTURA DE NIVEL MACRO, MESO Y MICRO.

A continuación se presenta un índice que contiene los niveles Macro, Meso y Micro.

HABILIDADES EN LECTURA Y MATEMATICAS DE JOVENES Y ADULTOS DE LOS CUATRO PRIMEROS ESTRATOS SOCIOECONOMICOS²⁶

Componentes de Colombia a la investigación coordinada por la UNESCO en 7 países de América Latina

INTRODUCCIÓN	9
I. CONTEXUALIZACIÓN	13
II. INSTRUMENTO DE DATOS PERSONALES	33
III. EL TEST DE AUTO-PERCEPCIÓN	61
IV. FOLLETO PRELIMINAR (FILTRO)	79
Lectura de los datos más relevantes	79
- Porcentajes globales	80
- Cruzando algunas variables	81
Tratando de comprender los errores	83
- Importancia	83
- Cantidad de ítemes	84
- Longitud	84
- Nivel de complejidad	86
- Familiaridad con la temática	86
- Capacidad para seguir instrucciones	88
- Comprensiones implícitas	89
- Otros aspectos	89
Sobre el porcentaje de encuestados que aprobó el FILTRO	90
Recomendaciones	92
ANEXO:	
Dificultades para comparar los resultados de los diferentes países	125

Como se puede observar este índice posee el nivel Micro en el capítulo (IV), siendo sus niveles:

Macro= FOLLETO PRELIMINAR (FILTRO)
Meso = Lectura de los datos más relevantes
Micro = Porcentajes globales.....

²⁶ Ministerio de Educación Nacional, UNESCO, Dimensión Educativa, Revista APORTES No 49, Informe de investigación escrito por Germán Mariño, Bogotá, Mayo de 1997

En este capítulo el nivel Meso se repite (asumiendo como Macro la misma subordinación del Meso anterior). De ahí que aparezca nuevamente:

Meso = Tratando de comprender los errores

Micro = Importancia.

De lo anterior se desprende que el nivel Micro puede presentarse incluso en un único capítulo (en este ejemplo, en el IV) y además, que un nivel Macro puede dar origen a varios niveles Meso. Veámoslo:

Macro = FOLLETO PRELIMINAR

Meso = Lectura de los datos más relevantes

Meso = Tratando de comprender los errores

Meso = Sobre el porcentaje de encuestados que aprobó el Filtro

Meso = Recomendaciones.

UNA ESTRUCTURA DE NIVEL META, MACRO, MESO Y MICRO.

Para finalizar los ejemplos se presenta una estructura donde se encuentran todos los niveles. Sólo se incluyen algunos de los capítulos del libro por límites en la extensión. Estos se encuentran agrupados en tres grandes bloques (Meta) que no aparecen y que son:

Primera parte: Aspectos Generales

Segunda parte: Contenidos y métodos

Tercera parte: Educación y participación Comunitaria

Cuarta parte: Gestión

FILO DE HAMBRE²⁷

Escuela Popular Claretiana

SEGUNDA PARTE CONTENIDOS Y METODOS

78

CAPÍTULO 7: El problema de los contenidos

Primer intento: hacía un aprendizaje globalizado

79

Segundo intento: no sólo integración de áreas sino centros de interés común 80

Tercer intento: un diseño articulado con los programas oficiales

83

Guiándonos por situaciones coyunturales

83

27 Filo de Hambre, Escuela Popular Claretiana, Luz Posada, Angel Signori y otros, Bogotá, 1993

Respetando la lógica interna de sociales	85
Acentuando los valores de la experiencia	
90	
CAPÍTULO 8: Algunas experiencias metodológicas	
Introducción al método	93
Una propuesta metodológica	94
La investigación del medio	
100	
Contaminación de la quebrada “La Torcaza”	
100	
El zancudo	105
Un nuevo método de lectoescritura	
120	
Pasos de la cartilla	
124	
Evaluación global del método	
127	
Matemáticas para la vida	
129	
Recuperando el saber del niño trabajador	
132	
El material didáctico	
136	
Un tema de sociales: La Colonia	
149	
Un intento de recuperación histórica: La chicha	
157	
Cómo trabajamos el texto libre?	
179	
Una experiencia de segundo grado	
179	
El uso de la imprenta en la Escuela	
190	
Construcción y funcionamiento de la batea	
191	

CONSIDERACIONES EN TORNO A LA NUMERACIÓN

Si analizamos el índice anterior (Filo de Hambre), nos damos cuenta que únicamente se encuentran numerados los capítulos (nivel Macro).

No sucede lo mismo con el índice del libro “Aprendiendo cómo se aprende en el SENA”. Recuérdese que allí el índice se señalizaba con números para los capítulos (Macro) y con letras para el nivel Meso, tal como aparece a continuación:

- 1. MACRO (capítulo)
- A. MESO

Pero existen aún posibilidades más prolijas:

- 1. MACRO (capítulo)
- 1.1. MESO
- 1.1.1. MICRO

O mezclando números y letras:

- 1. MACRO
- 1.1. MESO
- a) MICRO

¿Qué podríamos decir al respecto?

Existen dos criterios: claridad y gusto. Pensamos que la numeración adecuada es aquella con la cual se obtenga mayor claridad. El problema es que este criterio no es fácil deslindar del gusto.

Personalmente creemos que es suficiente la numeración de los capítulos. El resto de los niveles puede diferenciarse con recursos tales como:

- a) Sangrías
- b) Tamaño de letras
- c) Negrillas

y si se deseara, hasta con el cambio de familias tipográficas.

Más aún, pensamos que la numeración excesiva satura visualmente el índice y llega a dificultar su lectura. Pero, insistimos, en esta decisión juega un papel muy importante el gusto del editor (y del autor).

ALGUNAS REGLAS PARA ARMAR ESTRUCTURAS

A continuación se presentan algunos requisitos que deben tenerse en cuenta para armar estructuras (índices). Aunque se encuentran formulados de manera muy general, dado que se presentan en este momento (al final de las consideraciones sobre los niveles) creemos se facilitará su comprensión.

El tener en cuenta tales requisitos evitará que las propuestas de índice que se diseñen contenga errores de nivelación.

1. Todos los niveles son diferentes y quedan incluidos en el inmediatamente siguiente (vistos de menor a mayor). Micro está incluido en Meso; Meso en Macro y Macro en Meta).
2. A cada elemento le corresponde un solo nivel. Por consiguiente un elemento no puede aparecer en dos o mas niveles (de esta forma se elimina la dispersión).
3. Cada elemento debe ubicarse en su nivel. De ahí que ningún elemento pueda incluirse en un nivel mayor o menor al que le corresponde (de esta forma se eliminan los “saltos”).
4. No todos los niveles tienen por qué aparecer en una estructura (por ejemplo, el nivel Meta o el nivel Micro).
5. No todos los componentes de una estructura (capítulos, por ejemplo), deben poseer el mismo nivel de desglose (v.gr. : Meso, Micro). Algunos pueden tenerlo y otros no.
6. No puede existir un nivel sin que aparezca su inmediatamente superior (por ejemplo: no puede haber un nivel Micro, sin que exista el nivel Meso).
7. Para que existan los niveles Meta y Macro, deben existir por lo menos dos veces.
8. Un nivel Macro, puede dar origen a varios niveles Meso.

CAPÍTULO (II)

ORIENTACION

TIPOLOGÍAS

Una estructura no sólo es susceptible de pensarse en sus niveles. También es posible hacerlo en términos de su orientación.

Se entiende por orientación la perspectiva que prima en la presentación de sus contenidos.

Estos pueden orientarse en diversas formas. Las más frecuentes son:

- a) Tiempo
- b) Procesos
- c) Espacio
- d) Espacio-Tiempo
- e) Actores
- f) Organización

- g) Temas
- h) Estrategias

Ciertamente las más usuales son las mixtas, es decir, aquellas que combinan varios factores (tiempo, espacio, actores.....). Estas priman en la medida que un informe de investigación debe dar cuenta de tales parámetros, que lógicamente no pueden ser omitidos dentro de las otras opciones pero que en ellas se encuentran incorporadas de maneras peculiares.

La orientación depende mucho de las características de la investigación. Algunas no sólo se prestan más que otras a un determinado enfoque sino que “claman” que se opte por él. Piénsese un trabajo de corte histórico cuya vocación pareciera reclamar una orientación temporal. Pero no siempre está “inercia” es determinante ni conveniente. Por ello debe tenerse abierta la mente a opciones novedosas.

ORIENTACIÓN TEMPORAL

Se incluye a continuación un ejemplo de un índice con una orientación temporal.

ELEMENTOS PARA UNA HISTORIA DE LA ALFABETIZACION DE ADULTOS DESDE LA EXPERIENCIA DE DIMENSION EDUCATIVA²⁸

Presentación

I. LOS ORIGENES

1. Contexto

2

2. Freire en Colombia. Primeras experiencias

- El semanario en el ICA- CIIRA (Bosco Pinto)

4

- Mongua - Chita

- El IPLAJ

3. Alfabetización en dos experiencias de trabajo con niños

6 - Cartilla para los muchachos de la Calle

(IDIPRON)

- Cartilla para el programa de Escuela Nueva. Ministerio de Educación

II. LA DÉCADA DE LOS 70

1. Libro Lucharemos. Método de alfabetización Liberadora

23

²⁸ Elementos para una historia de la alfabetización de adultos desde la experiencia de Dimensión Educativa, Germán Mariño y Lola cendales, sin publicar, Bogotá, 1992.

2.	Cartilla para el trabajo barrial	28
3.	La primaria para adultos	31
4.	Otras experiencias y aportes	36
	- El pensamiento y la técnicas Freinet en el colegio Claretiano de Bosa	
	- Concurso de cuentos para niños de las Escuelas de Bogotá (1979)	
	- Cartilla para los centros de reeducación del I.C.B.F.	
5.	Haciendo un balance de la década	48
III.	LA DECADA DE LOS 80	
1.	Contexto	57
2.	Una mirada cronológica	58
	- Participación en la Alfabetización de Nicaragua (1980-81)	58
	- Un proyecto para Colombia: Campaña Nacional de Alfabetización Alternativa y Primaria para adultos 1981 - 1982	64
	- El libro "azul" Educación popular y alfabetización para América Latina (1982-1983)	74
	- Asesoría a experiencias de Colombia y América Latina (1985 - 1988)	84
	- El inicio de la reconceptualización (1989 - 1992)	99
	- Indígenas SIKUIANI	
	- Medio Atrato	
3.	Conclusiones de la década de los 80	103
IV.	EL INICIO DE LA DÉCADA DEL 90	

Como se puede observar, el índice contiene cuatro grandes capítulos:

- I) Los orígenes
- II) La década del 70
- III) La década del 80
- IV) La década del 90 (inicio)

Claramente se ve que su orientación es temporal: desde antes del 70 (orígenes), pasando por el 70 y el 80, hasta el 90.

Pero como decíamos, no necesariamente una investigación histórica debe ser orientada, en su escritura, con una perspectiva temporal (se podría optar por trabajar alrededor de actores, por ejemplo).

ORIENTACIÓN ESPACIAL

Un ejemplo de tal orientación puede ser el siguiente:

Las escuelas rurales del municipio de Choachí

- 1-. La escuela de la vereda El Carrizo
- 2-. La escuela de la vereda Bobadillas
- 3-. La escuela de la vereda El Tablón

Los casos típicos de orientación espacial los encontramos en los libros de texto de sociales (¿antiguos?), los cuales plasmaban los programas que se encontraban organizados desde el espacio inmediato hasta el espacio mediato, así:

Familia, Escuela, Barrio, Municipio, Departamento, País, Continente.

ORIENTACIÓN ESPACIO (FÍSICO) - TIEMPO

Aparece a continuación el índice de un libro con una orientación espacio temporal, haciendo el espacio alusión a espacios físicos (lugares), plasmada básicamente en la Tercera Parte (Recorriendo el Programa).

Debe aclararse que cada uno de los diversos espacios corresponden a etapas que se encuentran en ascenso gestándose, entonces, un espacio para cada tiempo.

El Programa del Padre Nicolás está organizado en una especie de escalera que debe ser gradualmente recorrida y que corresponde a diversos momentos de resocialización. Inicialmente la atención es en la Calle; después de un tiempo, se pasa a un Patio; a continuación a un dormitorio.....para llegar a una Ciudadela (La Florida) y culminar en una Industria Juvenil.

MUSARAÑAS²⁹

Prólogo

PRIMERA PARTE: Los muchachos de la Calle

29 Musarañas, Javier de Nicoló y otros, Bogotá, 1995

I. Los gamines	31	
II. Las Causas		34
III. El proceso de gaminización		48
SEGUNDA PARTE: Nuestra respuesta		
I. Qué es el programa	56	
II. El programa fuente a los sistemas de educación especial		
60		
III. Descripción general del programa (IDIPRON)		
62		
IV. Fundación Servicio Juvenil		
TERCERA PARTE: Recorriendo el programa		
Capítulo I La Calle		75
Capítulo II La Once (El Patio)		
135		
Capítulo III Liberia (Dormitorio temporal)		
155		
Capítulo IV Bosconia (Dormitorio)		
185		
Capítulo V Chibchala (Taller)		
225		
Capítulo VI La arcadia (Escuela)		
239		
Capítulo VII La Florida (Ciudad de los muchachos)		
Capítulo VIII La Industria Juvenil		
343		
Capítulo IX Un nuevo comienzo		
351		

ORIENTACIÓN ESPACIO (SOCIAL) - TIEMPO

En las orientaciones Espacios Temporales, el espacio puede hacer referencia no sólo a lo físico; también puede aludir a espacio social.

En el siguiente ejemplo estos espacios sociales son: a) Los lugares de estudios, b) Los ámbitos de los trabajos, c) Los enfoques Pedagógicos, d) El contexto socio económico, e) El mundo afectivo

Como se verá, el plan de escritura consiste en una matriz donde se cruza la edad (tiempo) con los espacios anteriormente señalados.

HISTORIA DE UNA MAESTRA³⁰

EDAD	ESTUDIOS	TRABAJOS	ENFOQUES PEDAGÓGICOS	CONTEXTO	MUNDO AFECTIVO
15-17	Normal		El aprendizaje como copia de la información transmitida. Maestro como centro	Familia económicament e estable que vie en un pequeño pueblo. Viven del cultivo del Trigo y Cebada.	Primer novio. Un comerciante del pueblo.
18-19		Escuela unitaria en el campo. Solo puedo ir al pueblo los fines de semana	Guía autosuficiente. Maestro como espectador.	Inseguridad: Robos, Violaciones. Sube grupo político opuesto al de su familia.	
20		En la ciudad, trabaja en el colegio de la iglesia del barrio. Donde vive la tía se su primer novio. Asume (1°) de Primaria	Enseñan a leer con métodos clásicos (palabras normales) que había aprendido es anormal. El aprendizaje como memorización y repetición.	Apertura económica. Se exporta Trigo y Cebada (subsidios a Canadá), a muy bajo precio. Quiebra del padre. Le embargan la finca y la casa.	Rompe su relación con su primer novio.
21-25	Licenciatura en Educación Primara	Colegio no religioso del mismo (jornada de la mañana en 1° de Primaria)	En la Universidad conoce la Teoría Constructivista y trata de aplicarla para enseñar a leer.	Se dictan decretos tendientes a reducir la educación pública.	Conoce a Clara una maestra del Estado (jornada de la mañana).

Al traducir la matriz a un índice, obtendríamos:

DE LOS 15 A LOS 17 Años

- . Estudio
- . Trabajo
- . Enfoque Pedagógico
- . Contexto
- . Mundo afectivo

DE LOS 18 A LOS 19 Años

- . Estudio
- . Trabajo
- . Enfoque Pedagógico

³⁰ Historia de una maestra, Material de trabajo para realizar un taller de Periodización, Germán Mariño, Bogotá, Agosto del 2001. Aquí sólo se presentan algunos apartes

- Contexto
- Mundo Afectivo

Y así sucesivamente ...

ORIENTACIÓN POR PROCESOS

El proceso seguido en la investigación constituye otra de las opciones para orientar un índice.

A continuación se presenta el índice de una etnografía que ejemplifica claramente la orientación que se explica.

ETNOGRAFIA DE LAS PLAZAS DE MERCADO (Galerías) DE BOGOTA³¹

Introducción

Marco Conceptual

I. ETNOGRAFÍA Y EDUCACIÓN POPULAR

II. ETNOGRAFÍA E INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Proceso

III. PREPARACIÓN

IV. ORGANIZACIÓN DE GRUPOS

V. SELECCIÓN DE ÁREAS

VI. INSERCIÓN

VII. RECONOCIMIENTO GLOBAL

VIII. RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

- Los Diarios de campo

- Las Entrevistas

- Estudio Documental

IX. ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

- Contorno de la plaza (7 de Agosto)

- Interior de la plaza (Las Ferias)

- Ubicación histórica

X. COMPONENTES DE LA INFORMACIÓN

- Componentes estructurales y relaciones internas

- Procesos

Ingreso

Control

Salida

XI. TEORIZACIÓN

- El sector no formal

Heterogeneidad

Complementariedad

Permanencia

³¹ Etnografía de las Plazas de Mercado de Bogotá, Germán Mariño, en Revista APORTES No. 37, Editorial Dimensión Educativa, Bogotá, 1993

- Estrategias de sobrevivencia
- Teoría Crítica
- XII. EVALUACIÓN
- XIII. CONFIABILIDAD Y VALIDES
- XIV. REDACCIÓN
- XV. CULMINACIÓN

Tal como se observa, el índice, después de un Marco Conceptual, va armándose según la actividad adelantada (proceso):

- III) Preparación
- IV) Organización de los grupos
- V) Selección de las áreas
-
- XIV) Redacción
- XVI) Culminación

ORIENTACIÓN POR ACTORES

Presentamos a continuación un ejemplo de índice en una perspectiva de Actores. Como se puede observar, después de dos capítulos generales (I y II), se presenta el “grueso” del informe alrededor de los actores:

- Capítulo III - NIÑOS
- Capítulo IV - PADRES (las asociaciones de)
- Capítulo V - MAESTROS

EDUCO: UNA EXPERIENCIA QUE ENSEÑA, UNA EXPERIENCIA QUE APRENDE³²

CAPITULO I - UBICACIÓN	4
CAPÍTULO - II ORGANIZACIÓN Y SUPERVISIÓN	
15	
CAPÍTULO III LOS NIÑOS	
Algunas cifras	23
Características Generales	24
Los niños trabajadores	24
La salud	25
La heterogeneidad de edades	25
LA EFICIENCIA DEL SISTEMA	27
La permanencia	27
Deserción y repitencia	28
CAPÍTULO IV - ASOCIACIONES DE PADRES	

³² Educo: una experiencia que enseña, una experiencia que aprende, Informe de sistematización realizada por Germán Mariño, UNESCO, El Salvador, 1999

OBJETIVOS	31	
LAS JUNTAS DIRECTIVAS		33
BANCOS	40	
Apertura y movimiento de cuentas		
41		
El pago a los maestros	43	
CONTRATACIÓN DE MAESTROS		45
Cómo llegan y cómo salen los maestros?		
46		
Modelo de contratación ACE-EDUCADOR		50
EL SEGURO SOCIAL		53
CAPÍTULO V - LOS MAESTROS		
CARACTERÍSTICAS GENERALES		65
Edad, sexo, estado civil y experiencia		65
Nivel de formación		66
Motivaciones y perspectivas		67
CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS		69
RELACIONES MAESTRO -ACE	75	
CAPÍTULO VI - CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		

ORIENTACIÓN POR ORGANIZACIÓN

En seguida aparece un caso de índice orientado en una perspectiva organizativa. Se trata del libro Vencimos: Cruzada de Alfabetización Nicaragua.

Además del índice, se incluye en seguida el organigrama de la Cruzada, para evidenciar la relación existente entre los dos. Como se puede ver, la Cruzada se encontraba organizada alrededor de unas Divisiones (Técnica Organizativa, Técnica Pedagógica, División Financiera... etc), que son precisamente los títulos de los capítulos del índice.

CRUZADA DE ALFABETIZACION DE NICARAGUA³³

Presentación

3

Introducción

7

CAPITULO I - UBICACIÓN GENERAL

1.1. Contexto en que se desarrolla la Cruzada Nacional de Alfabetización

17

1.2. Antecedentes

23

³³ Vencimos: Cruzada de Alfabetización de Nicaragua, Varios Autores, Editorial Códice, México, 1982.

1.3. Objetivos

35

CAPITULO II

2.1. Organización general de la Cruzada

99

2.2. Planificación

115

2.3. Grandes etapas

118

CAPITULO III - DIVISIÓN TÉCNICA ORGANIZATIVA

3.1. Ejército popular de Alfabetizadores (EPA)

139

3.2. Organizaciones de masas

173

3.3. Estadística

203

CAPITULO IV - DIVISIÓN TÉCNICO PEDAGOGICA

4.1. Sección de currículo

241

4.2. Sección de capacitación

299

4.3. Sección de Investigación

389

4.4. Asesoría, Supervisión y Control

421

4.5. Biblioteca y Museo

435

CAPITULO V - DISEÑO, PRODUCCIÓN Y PROPAGANDA

450

CAPÍTULO VI - RELACIONES PÚBLICAS

462

CAPÍTULO - VII - PROMOCIÓN FINANCIERA

468

CAPÍTULO VIII - ADMINISTRACIÓN

8.1. Administración de personal

490

8.2. Apoyo Logístico

Conclusiones

Organigrama de la Coordinación Nacional

4 de Enero de 1980

ORIENTACIÓN TEMÁTICA

La orientación temática presentada a continuación, contiene el informe final de la asesoría a diez (10) experiencias que trabajan con Desplazados del conflicto armado Colombiano. En él se realiza, como su título lo menciona, una sistematización de las sistematizaciones. Como se puede observar, la lógica de presentación obedece a las temáticas que surgen de la experiencia

SISTEMATIZANDO SISTEMATIZACIONES³⁴

Introducción

3

1. METODOLÓGICA PARA DE LAS SISTEMATIZACIONES

5

1.1. El diseño de la propuesta

6

1.2. La sistematización de los proyectos

8

1.3. La sistematización de los proyectos sistematizados

11

1.4. Problemas y Aprendizajes

12

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROYECTOS SISTEMATIZADOS

15

2.1. Los participantes

18

2.2. En equipo de coordinación y asesoría

18

2.3. Ubicación geográfica de los proyectos

28

3. LOS PROYECTOS EN EL MARCO DE LA AYUDA HUMANITARIA

30

4. ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE CONTEXTO

36

4.1. El desplazamiento

37

4.2. Cambios en el Estado y políticas sociales

42

4.3. Lecturas de la evolución del conflicto interno

43

³⁴ Sistematizando Sistematizaciones, Lola Cendales y Germán Mariño, Informe a COSUDE (Embajada Suiza), Bogotá, 2003

5. ELEMENTOS PARA LA TIPOLOGÍA DEL DESPLAZAMIENTO

50

5.1. Proceso

52

5.2. Causas

54

5.3. Sitio de Llegada

56

5.4. Estrategias de solución

56

5.5. Sujetos de desplazamiento

57

6. CAMPOS DE INCIDENCIA DE LOS PROYECTOS

62

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

116

ORIENTACIÓN POR ESTRATEGIAS

Finalmente presentamos un ejemplo donde el índice se orienta en lo que denominamos una orientación por Estrategias.

Esta orientación contiene elementos clásicos de cualquier informe, que van desde la ubicación geográfica y la recuperación histórica, pasando actores y estrategias, hasta la financiación.

Sin embargo, la parte central del informe lo constituye el análisis de las estrategias implementadas para ejecutar el programa, las cuales en éste caso son: la Red (Inter. Institucional), el Observatorio de empleo, los cursos (de capacitación), la comunicación y la gestión.

Cada estrategia no es solo caracterizada sino de cierta manera evaluada en ocasiones simultáneamente (a la caracterización) o como en el ejemplo, al terminar de presentarlas (observaciones generales - Capítulo 8) generando una matriz como la siguiente:

ESTRATEGIAS	CARACTERÍSTICAS (Qué, cómo...)	VALORACIÓN (Logros, Dificultades, Aprendizajes)
Red		
Observatorio		
Cursos		
Comunicación		
Gestión		

SERVICIOS INTEGRADOS PARA JÓVENES.
BUCARAMANGA³⁵

UBICACIÓN GENERAL

CAPÍTULO 1: SUBPROYECTO

5

Problema 5

Localización Geográfica

5

Población Beneficiaria 6

Objetivos 6

Presupuesto

7

CAPÍTULO 2: RECUPERACIÓN HISTÓRICA GLOBAL

10

ESTRATEGIAS

CAPÍTULO 3: RED INTERINSTITUCIONAL

Primera Fase

15

Segunda Fase

20

Pasantías 24

Equipamiento y renovación tecnológica

27

CAPÍTULO 4: EL OBSERVATORIO DE EMPLEO

31

CAPÍTULO 5: CURSOS

36

Primer ciclo

36

Características de los jóvenes

45

Deserción

53

Egresados

Trabajando

57

Segundo Ciclo de cursos

58

CAPÍTULO 6: COMUNICACIÓN

61

CAPÍTULO 7: GESTIÓN

69

35 Servicios Integrados para Jóvenes, Bucaramanga, Informe de Sistematización, Germán Mariño, Bogotá, 2003

BALANCE 69

CAPÍTULO 8: OBSERVACIONES GENERALES **75**

Sobre la convocatoria de los jóvenes	
80	
El tamaño de la comuna	
80	
la selección de jóvenes	
81	
¿Empleo ó Autoempleo?	
81	
¿Crédito?	82
¿Cursos cortos o largos?	
82	
¿Capacitación y trabajo de las familias?	
82	
¿Empresas juveniles?	83
¿Cultura de ahorro o de inversión?	
83	
¿Expectativas de clase media?	
84	
¿Especialidad o Polivalencia?	
85	

A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos llegado al final de nuestra reflexión.

Esperamos que las anotaciones planteadas le ayuden a los escritores a diseñar o a mejorar (haciendo más explícito) su plan de escritura.

La respuesta no permite resolver el problema del índice de forma mágica. Continúan a la base desafíos como la conceptualización y en últimas, la comprensión misma del proceso de investigación llevado a cabo. Un buen plan de escritura no elimina la resolución de tareas como las mencionadas. Sin embargo, creemos que pensar el plan desde los dos parámetros que hemos sugerido, niveles y orientación, ayudará a evitar que se comenten los errores típicos en que todos hemos caído cuando somos principiantes (y aún mucho después).

Ojalá que así sea.

DIMENSION EDUCATIVA: 40 AÑOS

Fueron 40 años en Dimensión Educativa; ayudándola a construir me fui construyendo y lo hice a través de una estrategia: interpelar la realidad desde la utopía. ¿Cómo diablos acercar la realidad a los sueños? ¿Cómo hacer para que la búsqueda no se convirtiera en una aventura desmedida, cómo lograr algo asible, pertinente, posible? La respuesta, vista retrospectivamente, fue sencilla: se trataba simplemente de ser lo que decía ser: un educador. Por algo habíamos bautizado a Dimensión Educativa, educativa.

El apelativo de educador no lo busqué; me encontré con él, de sopetón; quizá "sin querer queriendo". Surge inercialmente del trabajo que por fuerza de las circunstancias terminé haciendo.

No es para nada gratuito que después de mi expulsión de la universidad como resultado de mi participación en el movimiento estudiantil de finales del 60, donde estudiaba ingeniería, pasara un año de maestro en una zona rural. O que, retomando mi asistencia al primer seminario sobre Freire que se dictó en Colombia, diseñara la cartilla de lectura para los gamines del programa de Nicolo, donde la "b" se enseñaba con la palabra "bobo" que significa reloj, porque es muy fácil de robar. O que graduara dos promociones de bachilleres en un colegio experimental donde tan importante como aprender era aprender a convivir.

Ciertamente mi estadía en la Nicaragua Sandinista, cuando todavía la tierra olía a sangre, fue crucial. Me encontré con lo difícil que es construir un "hombre nuevo" a partir de hombres de carne y hueso. Aprendí que el hombre nuevo no se hace por decreto, que además de configurar condiciones objetivas es indispensable elaborar todo un proyecto educativo que minimice la mezquindad de los viejos y la prepotencia de los jóvenes; que impida el revanchismo y el vanguardismo, que sea capaz de aprender de las experiencia de los otros pero que simultáneamente, como dijo Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar: "o inventamos o erramos". Por desgracia, la Nicaragua actual me da cada vez más la razón.

Y ahora que lo pienso, creo que a eso fue lo que me dediqué en Dimensión Educativa. Traté de ser un educador que contribuyera a poner los pies sobre la tierra a la utopía de crear un hombre nuevo.

Desde Dimensión Educativa tuve la fortuna de trabajar con todas las subpoblaciones expoliadas: mujeres trabajadoras cabezas de familia;

obreros que se tomaron las fábricas para defender sus acreencias laborales; campesinos que no tenían tierra ni en las uñas y que me brindaron sus hamacas donde aprendí a dormir encaramado en su joroba para esquivar los bichos de la noche y campesinos desterrados y aterrados; habitantes de los barrios populares; indígenas Sikuni, supuestamente analfabetas donde en los dibujos de sus caras pude leer mil escrituras cifradas; desmovilizados por la guerra y desmovilizados de la guerra; niños trabajadores; analfabetos y alfabetizadores, estudiantes universitarios buscando saber qué buscar, maestros con maestría y maestros sin maestría pero graduados en la universidad de la vida...Tuve, en fin, la posibilidad de conocer la otra cara de Colombia.

Tratando de encontrar la varita mágica que me permitiera visualizar el hombre nuevo, lo vi sutilmente incrustado en el hombre viejo. Pero pude ver lo que no se ve, a través de la etnografía, reconociendo los saberes matemáticos de los adultos analfabetas que operan de maneras audaces y simples, tendiendo entonces puentes entre los saberes empíricos y los saberes hegemónicos; con la etnografía comprendí los intrincados funcionamientos de las plazas de mercado; también aprendí que “no todos los niños pobres trabajan, ni todos los niños que trabajan son pobres” y que las motivaciones para trabajar no siempre se encuentran ancladas a las necesidades económicas pues muchas están atravesadas por los patrones culturales y hasta por exigencias consumistas.

Logré conocer mentalidades e imaginarios. Aprendí que uno cree en sus creencias. Y que las creencias siempre acompañan la vida, la regulan, la validan pero que además, casi nunca se encuentran explícitas, que parecen estar dormidas pero están despiertas.

De la mano de la investigación acción participativa, pude ayudar a habitantes de pequeñas poblaciones a descubrir el arrojo y creatividad de sus paros cívicos e inventé de juegos de simulación para recuperar la memoria y socializarla. Buscando siempre evitar el populismo y el mesianismo, acompañé a otros sin dejar de ser yo mismo.

Con la sistematización trabajé para que siempre que existieran las condiciones, los protagonistas se lanzaran a sistematizar sus experiencias tomando en serio su protagonismo y lo hice a partir plantearles el cómo se conoce; explicitando la meta cognición; descodificando los procesos de categorización. Ayudé a ayudarse.

A partir de la iconografía intenté leer los mensajes ocultos que iban dejando las huellas de la época. Cómo cada periodo histórico poseían

una impronta que sólo era posible comprender la después de haberla vivido y cómo era necesario sacar sus necesarias lecciones históricas.

Como resultado de tales búsquedas descubrí lo obvio: que solo el diálogo cultural cualifica la vida, la hace crecer, la enriquece. Pero que dialogar es enormemente difícil porque en cierta medida es una instancia "contra natura"; todos luchamos para permanecer estáticos, para que nadie nos cuestione, para que nos aplaudan, para que nos imiten. Nos aterra porque desestabiliza, porque evidencia que los otros también existen, porque desbarata nuestro narcisismo. Y para permanecer inmóviles utilizamos el poder del saber y justificamos los egos.

Dimensión Educativa me permitió aterrizar. Había que meterle el diente a los problemas. Y descubrí que si el paradigma emancipador es el diálogo, debemos empezar por explicitarlo haciendo una especie de psicoanálisis que ausculte el mundo afectivo y lo amarre a los miedos y a las esperanzas. En 40 años algo hemos avanzado; así quisiera creerlo. Obviamente las tareas que me impuse sólo están cumplidas a medias. Mi juicio autocrítico puede ser probablemente injusto porque iniciarse en el diálogo de verdad es por lo menos la tarea de una generación y además, nunca termina.

En este momento el dialogar se concreta en ganar el plebiscito por la paz. Tenemos que demostrar que dialogar con la abstención y con el no, es posible. Apliquemos lo aprendido y empecemos hacerlo.

ACUERDOS DE PAZ Y EDUCACIÓN POPULAR

Aproximación a la participación política y el desarrollo comunitario desde la comprensión de educadores populares

Estudiante: César Junca

Entrevistado: Germán Mariño

Octubre 23 de 2018 Hora: 10:12 am

Lugar: Bogotá

Director: Jorge Posada

Asistentes: Germán Mariño, Lyla P. Velosa y César Junca R.

TESIS DE MAESTRÍA. CINDE

Junca: Me encuentro con el profesor Germán Mariño y la profesora Lyla Piedad; vamos a comenzar la conversación con el profesor Germán. ¿Qué opina sobre los acuerdos de Paz?

Profesor Mariño: César, mira: creo que yo no soy la persona más indicada por que no vas a encontrar en mí, respuestas convencionales ¿sí? La primero es que no tengo un discurso armado y lo segundo es que, digamos, yo no he estado nunca sintonizado plenamente con los discursos de la educación popular. Yo he sido toda mi vida entre iconoclasta y anarquista. Eso me ha puesto en problemas.

Pero bueno, vamos a ver qué te puedo decir. Aunque comparto muchos lugares comunes, sobre los Acuerdos de Paz, los Acuerdos de Paz me suscitan otras consideraciones poco trilladas. ¿Por qué no se valora suficientemente la dejación de las armas y por qué, fácilmente hasta personas como Claudia López tienen una posición frente a las FARC bastante (cuál sería la palabra) poco comprensiva? A ver. Yo creo que esa respuesta solamente se puede dar plenamente desde mi generación, porque mi generación tomó muy en serio la lucha guerrillera. Fue un grupo para el cual la opción de la lucha armada era una vía que había que tener en cuenta y pienso que no solamente en Colombia sino en muchos países de América Latina. Que muchos no hayamos terminando orgánicos a un grupo guerrillero es otra cosa, pero siempre fuimos simpatizantes de ese camino.

En ese momento histórico, todos los caminos alternativos se veían muy cerrados; por

decir solamente uno; la creación del Frente Nacional acababa con toda la lucha política repartiéndole a los dos partidos el poder en forma alterna y, entonces, vincularse a un grupo armado era una opción válida y sensata, incluso imperiosa. Claro, la situación con los años fue variando.

Cuando las FARC comienza con el narcotráfico se empiezan a desdibujar muchos de los presupuestos y de los axiomas que sustentaban la opción; cuando comienzan a secuestrar, peor; más aún. Se llegó a extremos tan absurdos como las pescas milagrosas donde caía cualquiera. Yo no justifico el secuestro a los millonarios, pero menos a un maestro de escuela o a un tendero ¿sí? Se pervirtió la legitimidad de la acción guerrillera.

Pero aún así, aún en los momentos más duros, uno no puede comparar, como lo hace mucha gente, un guerrillero con un paramilitar; un paramilitar es un mercenario que no tiene más motivaciones que el dinero; además es un sociópata, un tipo que puede descuartizar a sus víctimas por el placer de hacerlo. La guerrilla nunca llegó a esos niveles de descomposición o acciones tremebundas. Uno no lo niega que muchas de las metidas de pata fueron accidentales, por ejemplo: la voladura de muchos oleoductos por parte del ELN que se revirtieron sobre poblaciones inmediatas; Bojacá mismo, que fue más un error de todas las partes, pues dispararon, a mi modo de ver, sin saber que existía esa barrera humana que era la gente que estaba en la iglesia e hicieron una carnicería. En fin, el mismo Delgado en el M, que mató como 150 guerrilleros y que todo el mundo decía que era un infiltrado del ejército, pero en realidad era un enfermo mental.

Hubo cantidad de barbaridades que se realizaron por parte de la guerrilla que no son defendibles y, además, son condenables ¿no? Pero nunca se pueden equiparar las acciones, ni las motivaciones de la guerrilla con la de los paracos. O sea, la guerrilla fue un grupo que inicia y mantiene por muchos años la acción guerrillera, es un grupo heroico que lucha por la solidaridad humana. No en vano muchos curas fueron a aterrizar en sus filas. Cometieron errores, insisto, pero no se puede hacer abstracción de sus orígenes y su espíritu. Eso implica que un Acuerdo de Paz se valore mucho más de lo que usualmente se hace.

¿Qué es lo que muestran a mi manera de ver los Acuerdos de Paz? Muestran la inviabilidad histórica de la toma del poder por medio de la lucha armada. Eso lo vemos primero en Centroamérica. Allí se toman el poder en Nicaragua pero tomarse el poder "per se", no es suficiente. En Centroamérica hubo, como decía el título de algún libro, "Revoluciones sin revolución". Cuando uno ve hoy la situación de Nicaragua y se encuentra con consignas como: "Ortega y Somoza son la misma cosa", por ejemplo, o cuando ve que el Frente Farabundo Martí aún con delegados en el gobierno mismo no ha logrado hacer la reforma agraria por decir algo, comprende la fortaleza del capitalismo que no logró ser vencido. La fortaleza del imperialismo de las empresas multinacionales que inclusive esta por encima de los Estados.

Las FARC fue capaz de entender la lección aprendida y por eso se replantea. Eso es una lección de modestia pero al mismo tiempo de lucidez, de poder leer la realidad. Por eso se lanza por encima de todo a firmar los Acuerdos de Paz.

Junca: Le voy a leer la otra o, ¿en el orden que las tenía aquí, profe? ¿Cuál es su planteamiento sobre el contexto social y político en este momento en el país? ¿O prefiere contestar otra?

Profesor Mariño: Quisiera plantear la temática de la participación política de la comunidad.

Junca: Sí, esa está adelante pero si desea abordarla no hay problema, más adelante de desarrollo y participación política.

Profesor Mariño: Le voy a contar una experiencia muy sucinta que tuve con un proyecto que se llama "Presupuesto Participativo". Es un proyecto que se inventaron en el Brasil y que extrapolaron a varios países. La GTZ que es una ONG alemana. Se comenzó a implementar la GTZ en cinco o seis ciudades de Colombia. Hoy día todo el mundo habla de eso. Pero yo estuve en la evaluación de los primeros proyectos y ahí uno se da cuenta de algo que a posteriori parece obvio: que se puede hacer demagogia al respecto. Claro, en ese momento, el porcentaje de presupuesto que podía ser decidido en forma comunitaria era muy pequeño, yo no creo que llegase al 10% del presupuesto, pero ahí afloraban todos los sesgos que pueden aflorar y que hubieran sido catastróficos a nivel del 100% del presupuesto.

Y es que, aunque esto que digo hay que cogerlo con pinzas, no vale lo mismo la opinión de cualquier persona, o por lo menos no en cualquier tópico. Empiezo ilustrándola con una anécdota que viví en Manizales, simpatiquísima. Decía alguien de una ONG que trabajaba en proyectos participativos, pero en urbanizaciones medio piratas, que la gente solamente acudía a los ingenieros cuando llegaban a las oficinas de la alcaldía a pagar la cuota para poder hacer trámites y decían: "no señores, no se trata de la cuota, se trata de la cota" ¿sí? Mientras la gente no entendiera la diferencia entre cuota y cota, pues iba ser muy difícil hacer los trámites necesarios para legalizar las invasiones o lo que fuera.

Digo yo que no todas la opiniones valen lo mismo. A una comunidad le puede parecer muy interesante construir un parque pero resulta que el problema central es que si no hacen unas obras de infraestructura en la quebrada que queda a 10 kilómetros del pueblo, un día de estos viene una avalancha y se lleva la mitad de la población y hasta el parque que eventualmente hubieran podido construir. O sea, el papel de los especialistas en un momento determinado es clave y pesa más, tiene que pesar más que cualquier persona. Ahora, eso no significa que en el momento de tomar decisiones, con insumos de especialistas, haya unos votos que pesen más que otros, todos deben pesar lo mismo siempre y cuando estén bien informados, pero usted no puede poner a una persona sin formación, que no diferencia la cuota de la cota, con el mismo peso en la votación que al ingeniero o al geógrafo.

Yo recuerdo por ejemplo en Panamá, no sé si fue en el gobierno de Omar Torrijos, se hizo una consulta sobre educación y fue un fiasco porque todo el mundo decía que era muy democrática porque tenía treinta mil o cincuenta mil personas la habían contestado y sobre eso se habían hecho los planes de educación. Pero no, ¿qué diablos va saber un podre de familia común y corriente sobre cuál enfoque matemático debe primar en la

escuela, el enfoque por problemas o en el enfoque por procesos? Nada de eso se sabe. Lo único que había eran repeticiones y repeticiones de cosas pertinentes pero que, de ninguna manera daban los elementos para poder configurar, digamos, un planteamiento curricular. Se decía: la matemática debe ser útil. Si está bien, es válido. Pero la matemática, además de útil para la vida, tiene que ser muchas cosas más y si usted piensa que solo con el estribillo obvio puede configurar el programa pues está fregado, eso es demagógico. Yo creo en eso de la participación hay que comenzar a hilar muy fino y, claro, cuando...

Bueno, ahí hay otra pregunta que tiene que ver con la educación popular, ¿verdad?

Junca: Sí, los retos.

Profesor Mariño: Bueno, yo sobre educación popular quiero decir varias cosas.

La primera, es que la gran pelea de toda mi vida es que con el otro discurso político no podemos hacer educación popular, que nosotros necesitamos pararle muchas bolas a la parte metodológica. Cuando se habla de educación popular siempre se contestan las preguntas ¿para qué? ¿con quiénes? ¿Por qué? Pero, por ejemplo, la pregunta epistemológica ¿desde dónde? o la pregunta operativa ¿cómo? de eso no habla nadie, ni el mismo Freire; es patético. Freire para mi no es más que un maravilloso sicólogo de la educación, lo poco que él tiene sobre metodología es muy, muy poco y muy polémico. Mientras la educación popular no le pare bolas de verdad a lo metodológico no puede avanzar mucho.

Es que mire usted, por ejemplo, revise los trabajos de la expedición pedagógica. La otra vez, hace muchos años, sostenía yo esta conversación con Marco Raúl. El presentaba como los diez títulos de libros que en esa época habían sacado sobre la Expedición y nueve y medio eran sobre políticas, sobre propuestas políticas de la educación. No sobre las propuestas metodológicas.

Y algunas de las propuestas metodológicas eran unas barbaridades terribles. Recuerdo una que me llamó la atención: había que hacer matemáticas para cada comunidad: para los negros, para la costa, para el altiplano, qué barbaridad. Una cosa es que las matemáticas estén contextualizadas, que si usted está en el campo hable de aguacates y mazorcas pero acá es comenzar a promover que hay que crear una matemática para los aguacates y una matemática para las mazorcas. O sea, eran unas barbaridades impresionantes que lindaban con nacionalismos y empirismos miedosos.

La segunda, es que este rollo de la educación popular comenzó a partirse en fragmentos: que la educación etnia, que la LGTB, que la indígena, que los discapacitados... Se fragmentó tanto que se desdibujó y pareciera que el problema de la lucha de clases dejó de existir. Los problemas son específicos de ese ismo pero pierden el contexto. Entonces fíjese que aparentemente puede ser una contradicción. Porque, por un lado, digo: mientras no dejemos de sobredimensionar lo político y le paremos bolas a lo metodológico esto no va para ningún lado; pero ahora estoy planteando: cuando hablemos de los político no nos olvidemos de que las clases sociales todavía existen y

que, si hacemos abstracción de ellas, podemos hacer todas las filigranas que se quiera, en género por ejemplo, pero perdemos un poco el norte. Esa es la segunda.

La tercera consideración sobre educación popular, volviendo al mismo Marco Raúl, yo creo que Marco Raúl ha hecho una cosa muy importante y fue mostrarnos que la educación popular también cabía dentro de la educación formal. Y sí. Yo creo que pensar que solo en áreas con poblaciones marginales se podía hacer educación popular es restringirla gravemente; también hay que pensar en la educación formal.

Una cuarta consideración es que la educación popular debe formar una persona que tenga una serie de cualidades del hombre nuevo. En este momento no concebiría que sea posible que la educación no forme alguien que ame su cuerpo, en el sentido de que le encante el deporte, no solo el fútbol para verlo sino para jugarlo; así sea una bestia pero que se encarrete con el desarrollo, el mantenimiento y el culto de su cuerpo a través de diferentes actividades, una de ellas el deporte. Pero pueden ser otras: si quiere yoga, o lo que sea, para que desarrolle y cuide el cuerpo. Concomitante con lo anterior debería desarrollar un manejo básico de las tecnologías, manual: desde el computador hasta el serrucho. No se trata de formar carpinteros o albañiles pero debe ser capaz de arreglar y construir cosas con sus manos. La otra cualidad obviamente, es ser capaz de tener una formación crítica y creativa, que parece una obviedad y un lugar común pero es muy difícil de trazar, de conseguir.

Otra característica de esa nueva educación, estoy diciendo cosas viejas, que deben incorporarse a la educación popular es el desarrollo artístico. No digo que sea pintor o escultor o músico, pero que tenga una alta sensibilidad y emplee una buena parte de su tiempo en ese desarrollo. También debe suministrar elementos para tener una salud mental sana; si solamente seguimos pensando en que educación para el futuro es la educación de lecturas socio-políticas de realidad. Estamos jodidos.

Es decir, hay que comenzar a pensar que de ese hombre nuevo tiene que tener, por lo menos, esas facetas. Nada sacamos con una gran deportista que sea Uribista, pero nada sacamos con un hombre comprometido, un hombre trabajador que pese 120 o 140 kilos porque no le gusta hacer deporte, por ejemplo, o que sea capaz de entender que muchas de sus decisiones no están en el mundo de la conciencia sino que son inconscientes, motivadas por experiencias pasadas, en su familia, en su infancia, por ejemplo.

Bueno, ya acabé.

Junca: Profe, yo quisiera replicar, como dicen en el congreso. Sumercé hablaba de la participación política de la comunidad, cuando hizo el ejercicio de recordarnos lo de presupuesto participativo ¿Qué es eso del desarrollo comunitario para usted? Palabrita que el profe Jorge me dice, eso es una caca, un tema como complicado; pero yo quisiera escuchar su opinión sobre ¿qué es eso? ¿si es posible pensar una perspectiva de desarrollo que tenga un rasgo adjetivo de comunitario? o es una locura, no sé...

Profesor Mariño: Mire sobre eso vuelvo e insisto. Existen gurús que les pueden contestar con mucha certeza y lucidez; yo no. Yo no tengo mayores elaboraciones pero si le quiero

contar una cosa: cualquier cosa que yo diga a nivel macro, debería estar arraigada en el nivel micro. Yo vivo en un edificio de seis pisos con 12 apartamentos y usted viera los problemonones tan verracos que hay entre doce propietarios. Para empezar, ocho no quieren saber nada de nada, jamás se aparecen a una reunión; solo cuando se le está cayendo el techo porque hay una gotera enorme, aparecen a insultar a todo el mundo. O sea, la participación de la gente en cuestiones cotidianas y en cuestiones vitales personales, ya no en abstracto sino vitales, es una muestra de las enormes dificultades que hay para que eso se vuelva una realidad. Muchas veces eso lo pone a uno pesimista y dice: "hombre es que no se puede hacer nada". Si lo que pasa en mi edificio pasa en el país, entonces ¿cómo hacemos? No sé. Lo que si sé es que lo que pasa en el edificio es una muestra muy significativa de lo que pueda pasar a niveles mucho más macros.

Junca: Voy a retomar lo otro para ir finalizando, profe. Eso de la participación política usualmente la gente lo refiere como al asunto de consulta y/o el asunto electoral, que es un tipo de consulta de otro estilo, pero pareciera que ahí termina lo político de la participación política, ser consultado sobre algunos asuntos y dar su opinión, en una sumatoria de opiniones se toman unas decisiones ¿habría algo diferente que pensar sobre participación política?

Profesor Mariño: Pues pueden haber niveles intermedios, por ejemplo, siguiendo con el ejemplo prosaico del edificio, yo he intentado se parte de la Junta de Acción Comunal. Eso es el lio más macho, la cantidad de enredos que hay allí no se puede uno imaginar. Como dice el adagio popular: "pueblo chiquito, infierno grande"; pasa allí lo mismo ¿no? Organización política chiquita, infierno grande. Uno participa políticamente desde sus acciones en el trabajo ¿no? el que uno logre, por ejemplo, nosotros en el caso de Dimensión Educativa, logre hacer la publicación de una revista con unos artículos y logre poner a circularlos y debatirlos es ya una acción política.

Todos, de alguna manera y en todos los trabajos pueden operacionalizar acciones políticas, algunos pueden participar en la formulación del Plan de Desarrollo, por ejemplo. Otra forma de participación es la participación en las movilizaciones y en las marchas, yo creo que eso es muy viable y tiene mucho más impacto del que uno se imagina. La prueba, es la movilización de los estudiantes en estos días a propósito de la financiación de la universidad pública.

Junca: ¿Tienes alguna pregunta, aclaración?

Profesora Velosa: No, es un placer infinito oírlo como va desarrollando la idea...

Junca: Profe Germán, muchas gracias.

Profesor Mariño: Bueno

Junca: ¿Qué es lo que sigue ahora? Yo en este ejercicio lo que hago, como usted sabe, la transcripción de la conversación que tuvimos y el enviaría, le haría llegar, pues, ese documento escrito para que sumercé haga las correcciones, ampliaciones, ajustes, que usted considere pertinentes y estaré aquí conversando en eso. Yo estimo que será una

semana o dos que esté la transcripción y yo lo estaría llamando para que sumercé, pues revise lo que conversamos, en el correo.

Profesor Mariño: Maravilloso. Perfecto.

Junca: Ahorita se lo pido a la profe para mandar eso ¿por correo o se lo traigo escrito?

Profesor Mariño: Los dos mecanismos. Venga le escribo mi correo. Pero de todos modos, los dos mecanismos son claves, porque yo soy de una generación no digital.

SEMBRANZA DE GERMÁN MARIÑO POR MARCO RAÚL MEJÍA

Marco: Primero quiero agradecer que hayan dejado a mí las palabras para Germán, porque creo que además de una gran admiración personal, he aprendido mucho de Germán y quiero un poco dar testimonio de esto. Algún día charlando con Fals Borda de lo que llamábamos las herejías de Fals Borda, conversábamos también de las herejías que ha hecho Germán en la Educación Popular. Germán es una especie de hereje que nos ha ayudado a repensar muchas cosas. Pero además Germán es nuestro pensador popular que llegó de las ingenierías y se graduó de educador popular en la Campaña Nacional de Alfabetización en Nicaragua. Cuando uno trascurre lo que ha sido, para trazar una semblanza, creo que siempre he sido como un lector juicioso de las cosas de Germán, curiosamente en estos días me encontraba retomando un viejo texto de él, sobre las matemáticas y los grupos populares, buscando claves para un texto sobre los asuntos del espacio y el territorio en estos procesos de paz. Yo creo que la vida misma de Germán y su formación básica le permitieron una cierta heterodoxia que ha sido su principal aporte a la educación popular, porque siempre él nos empujó a rupturas; discutiendo con nosotros, haciendo replanteamientos a las cosas que decíamos con su medio mamadera de gallo diciéndonos que por ahí no eran las cosas y creo que Germán ha ayudado mucho a romper las miradas clásicas de la educación popular, del 70, a nivel nacional y a nivel internacional. Por ejemplo, con su humor negro siempre impugnaba la educación popular, entendida como dinámicas participativas. Pero Germán no se quedó la crítica, Germán nos enseñó que el juego era un camino que todavía no habíamos explorado bien y creo que todavía, en ese sentido, el juego, todavía no lo acabamos de explorar suficientemente en la Educación Popular, en ese tránsito de reabrir techos, ir más allá de las dinámicas y poder construir el juego en esa dimensión desde las capacidades.

También fue Germán pionero en construir los nexos entre investigación y educación popular. Pero lo hizo en un momento en que al plantearla, enfrentó los populismos de la época. Populismo que exaltaba el activismo y que negaban la teoría. Y ahí fue haciendo las exigencias para que se construyera con cierto rigor y cierto rigor para construir lo propio de la Educación Popular. Hay un texto de Germán, una mirada

etnográfica de la Educación Popular, que es un clásico, que es un estudio sobre las plazas de mercado y que cuando uno lo trabaja, encuentra que es un texto que sigue siendo muy actual, porque muchas de esas cosas que venimos pensando en el cruce entre Educación Popular y en Educación propia vamos encontrando esos elementos.

Germán no ha abierto el camino del Diálogo Cultural y Diálogo de Saberes, ha sido una elaboración minuciosa de la cual los que venimos y hemos desarrollado otras cosas, debemos, para poder ir hacia otros lugares. Y lo interesante es que Germán nos enseñó en el Diálogo Cultural y el Diálogo de Saberes, nos enseñó a salir de la conversación fácil a ir a un diálogo que problematice y nos problematice a nosotros. Lo más interesante y eso habrá que estudiarlo mucho en profundidad con estos estudiantes que hablábamos anoche, buscando ellos pedagogías latinoamericanas, yo les decía: hay que mirar en Germán, la manera cómo él ha trabajado el Diálogo Cultural, porque si hubiera un aporte Germán, desde mi punto de vista, es que el Diálogo Cultural y el Diálogo de Saberes, Germán lo volvió un ejercicio para un abordaje pedagógico en la Educación Popular con implicaciones metodológicas y prácticas. Yo sí creo que en Educación Popular tenemos muchos discursos, muchos discursos políticos, muchos discursos antropológicos. Pero la potencia de Germán es que la manera como abordó el Diálogo nos llevó necesariamente a que tuviéramos que pensar la pedagogía y no un planteamiento general sobre la pedagogía, sino que trabajáramos sobre en las implicaciones metodológicas y didácticas pero no en la pedagogía tradicional, Germán aquí también nos enseñó que lo metodológico y didáctico es un lugar de lo político, y es un lugar de lo político en donde tenemos los educadores populares mostrar los resultados de lo que hacemos, que no somos simplemente un discurso anti, que somos educación, que somos pedagogía. Y creo también que cuando se comience a trabajar más de fondo todas esas aristas, aquí habrá que profundizar, como le pedía yo anoche a esos estudiantes, en todo lo que Germán nos ha aportado en ese sentido.

Quisiera contar una anécdota personal, algunos me molestan a mí mucho porque escribo mucho y a veces largo, pero eso se lo debo a Germán, pero no lo voy a responsabilizar. Y se lo debo a Germán porque un día que estábamos nosotros (¿?) en el década del 70, y estábamos organizando el trabajo que hacíamos nosotros de formación política de la ANUC, línea Sincelejo, de la costa caribe colombiana y teníamos un grupo grande de una 15 - 20 personas que realizábamos estos asuntos e

invitamos a Germán: y Germán nos dijo algo así como: “ustedes no pueden irse hacer todo ese proceso político si ustedes no son capaces de escribirlo, hay una responsabilidad política de escribirlo”, desde eso siempre me encuentran con estos dos texticos y eso es, uno el cuaderno de notas y otro el diario de campo, y esto es una consecuencia de haber estado en ese taller de la ANUC hace mucho tiempo con Germán Mariño.

Pero además creo que no podemos cerrar sin recordar que Germán es hijo político de la primera huelga de la Universidad Javeriana, sí, estudiando ingeniería, quienes apoyamos la primera y única huelga que se ha hecho en la Universidad Javeriana fueron expulsados y Germán es un hijo de esa expulsión que le hicieron los jesuitas en la Universidad Javeriana por metido, por meterse apoyar actos sociales siendo él de ingeniería. Por eso a mí no me queda sino con mucho cariño decirle a Germán: “Gracias Maestro”