

AUTOBIOGRAFÍA INTELECTUAL

GERMÁN MARIÑO

JULIO DE 2017

INDICE

| | Pág. N° |
|--|---------|
| RECAPITULACIONES SOBRE MI RECORRIDO PEDAGÓGICO, 2006 | 3 |
| EL DIÁLOGO EN EDUCACIÓN POPULAR: ENTRE IDEALIZACIONES Y PRÁCTICAS CONCRETAS, 2017 | 30 |

RECAPITULACIONES SOBRE MI RECORRIDO PEDAGÓGICO¹

2006

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 como muchas veces, en nombre del diálogo, lo que hemos hecho ha sido un interminable monólogo.

¹ 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.

1. Las décadas del 70 y 80

El Mesianismo

En educación de adultos no distábamos mucho de lo que en la educación de formal 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; y en otros, por un humanismo ingenuo que mitifica al educando.

Para el populismo, “en el pueblo se esconde la verdad como en el fruto se esconde la semilla” (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 de 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, que no encajan para nada dentro de la categoría de obreros proletarios. Nos sorprendimos con la “aparición” de los movimientos sociales y sus alianzas policlasistas que, luchando por reivindicaciones como los servicios públicos, se enfrentaban, ya no a los patronos, sino al Estado. Emergieron también los indígenas, las mujeres, los discapacitados, “nuevos” sujetos con demandas que superaban el economicismo de las décadas pasadas. Antiguos habitantes completamente desconocidos para los educadores de adultos.

En el marco anterior, el axioma de la lucha armada se polemiza cuando pierden las elecciones los sandinistas en Nicaragua, y después 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, pero 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.

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, dejando sin resolver además otros tópicos (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 Fabroni 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 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 como los paradigmas existentes se convertían con frecuencia en impedimentos para la renovación de las teorías, lo que para efectos educativos se traducía en plantear que el conocimiento del educando se generaba “en contra de”, complementando las tesis de asimilación-acomodación piagetianas.

Desde la comunicación, 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. Desde la educación de adultos, Freire criticaba la educación bancaria, como depósito de información.

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

Muchos educadores populares, frente al vacío dejado por la crisis del paradigma socialista, nos fuimos encontrando en la literatura filosófica y social de la época planteamientos como 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 para lograr 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 Koscic, “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 (muchas de las frustraciones de nuestra práctica) nos había señalado que 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 no se entra a revisar la historia de la ciencia, 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.

La anterior consideración teórica obviamente debe ser tenida muy en cuenta, sin embargo, desde el campo de la educación de adultos, creemos debe ser, por lo menos, relativizada: ¿hasta dónde sigue siendo válida la aseveración cuando trabajamos sobre tópicos de orden social como posiciones políticas, costumbres culinarias, pautas de crianza e incluso maneras de sembrar? Es decir, en el campo de lo cultural, ¿cómo desconocer el peso que juegan los saberes construidos a lo largo de 15 o 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 fuimos encontrando tres maneras: la primera fue el enfoque etnográfico, que en últimas, además de una postura frente a las culturas de los demás, era una metodología de investigación; la segunda, heredada de la epistemología genética piagetiana, era perspectiva (teórica) denominada ontogénesis (o psicogénesis), y la tercera, la de indagar en nuevas fuentes de información, entre las que sobresalían la iconografía y los lenguajes no verbales, ambas insertas dentro del ámbito de la semiología.

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

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 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.

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 Goezt (*Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*) y al obra de Peter Woods (*La escuela por dentro*).

Pero la preparación en etnografía no fue nada fácil: de un lado teníamos los estudios de los antropólogos sobre culturas indígenas, por ejemplo los Kogi, en nuestro país (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 sikuni (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

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.

planteábamos cómo crear categorías inductivas y deductivas y otro donde proponemos cómo construir índices (estructuras de presentación)⁴.

Nuestras discrepancias

Pero, 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 se vivía.

De ahí que comenzáramos a plantearnos una propuesta donde se retomara lo mejor de las dos corrientes, “llenando” completamente 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.

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 “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.

La ontogénesis

Sobre la aritmética

Uno de los grandes aportes de Piaget incuestionablemente consistió en optar por una perspectiva ontogenética (psicogénesis) para la comprensión de los conocimientos de los 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 (número 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); 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 reafirmo 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).

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

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.

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

La semiología

La incursión iconográfica

La inquietud por conocer lo popular nos condujo a explorar una nueva fuente de información. En ese primer caso fue la iconografía. Nos iniciamos motivados por el análisis de la relación entre arte y política, aspecto reiterado en educación de adultos (militancia y didactismo). Nos paseamos entonces por la pintura religiosa (el Concilio de Trento de 1563 ordenaba catequizar apoyándose en la pinturas), el realismo socialista, los muralistas mexicanos y los primitivistas (promovidos por Ernesto Cardenal en la isla de Solentiname),

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

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

Tratamos de buscar referentes para entender el “arte popular” en el movimiento *pop* americano y colombiano (las pinturas de Beatriz González), en el *Kitsch* (los muebles pintados del Pasaje Rivas en Bogotá) y en la supuesta estética andina (textiles, grabados).

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

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

Los lenguajes no verbales

En este campo realizamos dos investigaciones sobre lenguajes no verbales, se trataba del estudio de los gestos del gamín bogotano (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 (a propósito de la beca Francisco de Paula Santander de Colcultura), analizamos los gestos del candidato presidencial Álvaro Gómez (1990) en sus discursos televisivos (hallamos 36 tipos de gestos diferentes: 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 la 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 <atreve> 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).

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.

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.

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 de 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 un propuesta de capacitación que, de hecho, se plasmó 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

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.

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)”; si la empresa calcula sus precios 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 y reconociendo 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, valorando y 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 pro 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 plantearse objetivos que sobrepasen los alcances posibles de los individuos.

¹³ Pablo Venegas es un investigador chileno que trabaja en el PIEE de Santiago de Chile y fue invitado a Bogotá para comentar los marcos conceptuales planteados para la investigación 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).

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 (madre soltera); pero tal situación es muy escasa en los sectores altos (estratos 5 y 6), donde el problema gira más en torno a padres o madres que sobreponen los éxitos en el trabajo a compartir su tiempo con los hijos, delegando tal responsabilidad (empleadas del servicio, medios electrónicos: televisión, juegos de vídeo, 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 la analogía del salto, nadie puede saltar del punto cero al punto veinte (suponiendo que entre un punto y otro existe un metro); debe proponerse metas factibles, lo que en el ejemplo podría ser ir desde el metro N° 1 al metro 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 (no desconocemos que 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

¹⁵ Ciertamente a desertión de los jóvenes no pude reducirse simplemente al aburrimiento, pues en la mayoría de los casos la causa real es la necesidad de trabajar.

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 (de tiempo de trabajo), sustitución (de un trabajo por otro, donde, por ejemplo, el niño o la niña estuviera acompañado de uno de sus padres) y, claro está, eliminación del trabajo. Pero obsérvese que eliminación se convierte tan 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 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 también que, por consiguiente, los puntos de llegada no tienen por qué ser los mismos para todos los niños, pudiéndose obtener grandes logros si en un caso particular se llega solamente hasta racionalización o disminución.

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.

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.

Posteriormente se intervienen las prácticas desde los compromisos asumidos por cada participante, para finalmente determinar adelantando un balance, donde se identifica que 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 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 psicológica? Rehuyendo el problema (¿?), últimamente hablamos tan sólo de diálogo (en educación).

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

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)

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 podemos no son sólo diversos (económicos, simbólicos, armados, etc.), sino que además con frecuencia se encuentran encubiertos (desde al sofisticada manipulación de los medios masivos de comunicación has “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 los “enseñados”¹⁸. Esto es prácticamente inexistente; nadie sabe qué se hace en la vida con tantos talleres y cursos que se toman (y por ende, se continúan dictando): ¿se han usado después de unos meses de “graduarse”?, ¿se han resignificado?, ¿qué cambios habría que hacer para ser 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

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

También se pudo establecer, con muestras diferenciadas, los resultados de las capacitaciones a microempresarios dentro del programa “Diálogo de Gestiones”, en varios países (Colombia, Ecuador, Brasil, 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.

aras del didactismo o el pragmatismo, no sólo impedirá cualquier eventual avance, sino con seguridad nos regresará varias décadas atrás.

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.

EL DIÁLOGO EN EDUCACIÓN POPULAR: ENTRE IDEALIZACIONES Y PRÁCTICAS CONCRETAS²⁰

2017

Germán Mariño S.²¹

El diálogo en la Educación Popular hace ya tiempo se ha convertido en un estribillo. Según lo anterior, todo el mundo hace uso de él y además, todo el tiempo. Sin embargo, cuando nos detenemos a mirar la mayoría de los trabajos casi nunca es posible recabar información sobre ¿Cómo fue realizado? Es decir, cuál fue el proceso adelantado. Con demasiada frecuencia solo encontramos generalizaciones. Y en muchos casos, si acaso se logra visualizar, no hace falta mayor esfuerzo para darse cuenta cuán lejos se encuentra dicha actividad de lo que podría denominarse diálogo.

Esta esquizofrenia que no permite diferenciar el deseo de la realidad, únicamente puede irse enfrentando en la medida que se hagan esfuerzos para explicitar y analizar experiencias concretas, perspectiva con la que precisamente trataremos de abordar este artículo.

Para empezar, haremos unas anotaciones sobre lo que creemos no es el diálogo (Diálogos antidialógicos y Diálogos incompletos) y plantearemos algunos referentes conceptuales, para pasar a mostrar ejemplos de diferentes tipos de diálogo (rompiendo de entrada con el estereotipo de que sólo existe una clase), finalizando el ensayo con algunas consideraciones en torno a la metodología (los cómo) del diálogo.

Este texto no se propone realizar una reseña de lo escrito en América Latina (ni siquiera en Colombia). Es, si se quiere, una reflexión sobre mi experiencia. Obviamente, sin embargo, por más individual que sea no puede sustraerse de reflejar las tensiones y paradigmas de la época²². Queremos invitar al lector a que visite nuestra página web donde existen un par de artículos que intentan llevar a cabo un recuento histórico de nuestros trabajos sobre el tema.

LOS DIÁLOGOS ANTIDIALÓGICOS

El Diálogo como Dirigismo Iluminativo

²⁰ Publicado en Pedagogías y Metodologías de la Educación Popular, CEAAL, Ediciones Desde Abajo, 2017.

²¹ Miembro fundador de Dimensión Educativa, entidad que hace parte del colectivo CEAAL en Colombia, investigador en temas educativos y pedagógicos y educador popular. Gmarino200@gmail.com

²² En ésta línea de resúmenes, realizamos un ensayo denominado “El Diálogo en Educación: Recapitulaciones sobre la construcción de una propuesta pedagógica”, publicado en “Territorios Pedagógicos, Espacios, Saberes y Sujetos”, de la Universidad Pedagógica Nacional (2006) (También se encuentra en mi página WEB –www.germanmarino.com– bajo el título: Hacia una autobiografía intelectual).

En esta categoría podemos incluir dos tipos de antidiálogos: la Mayéutica y el Diálogo Concientizador.

Sócrates, en una actitud didáctica, más que entrar a plantear sus tesis, partía de las opiniones de su interlocutor a la que gradualmente iba cuestionando hasta llegar a “convencerlo”. Esta estrategia es denominada *Maieutiké* (arte de las comadronas, arte de ayudar a procrear) y consiste esencialmente en emplear el diálogo para llegar al conocimiento²³.

La perspectiva anterior no busca enriquecerse con el otro porque de partida se considera que su visión es equivocada. Lo que trata de hacer es que se acepte la verdad que es, claro está, la que el educador posee.

En los procesos educativos actuales, tal manipulación, hecha de buena fe y la mayor de las veces inconsciente es muy frecuente. El resultado de este falso diálogo es la yuxtaposición del punto de vista del educador.

Hasta un educador del cual tenemos tanto que aprender como Paulo Freire, en su primera época (durante su madurez él mismo la crítica), realiza tal clase de diálogo en su versión concientizadora.

Freire da un ejemplo en el cual comenta cómo un alumno de las sesiones de alfabetización de Angicos, ante el presidente Joao Goulart, declaró que ya no era “masa” sino “pueblo”.

*“Y había dicho más que una simple frase: escogió la participación decisiva que sólo el pueblo tiene, y renunció a la dimensión emocional de las masas. Se politizó...”*²⁴

¿De dónde un campesino analfabeto llega a una conclusión en la cual se diferencia de manera tan sutil masa y pueblo?; ¿no hay allí una muestra de cómo los educadores realmente inducían la respuesta?

La diferencia entre pueblo y masa es una diferencia planteada por Jaspers, un filósofo (existencialista cristiano) del cual Freire (y sus discípulos) se encuentran muy influenciados.

Tal yuxtaposición termina por sobreponer la versión “iluminada” sobre la versión del educando, realizando, entonces, una concientización.

El Diálogo como “Erradicación”

Para el enfoque Constructivista los saberes previos son indispensables para lograr que los alumnos aprendan lo que la escuela ha determinado de antemano. La escuela es una instancia donde se socializa el saber acumulado por la humanidad. De ahí que los niños, a partir de la “destrucción” de sus hipótesis previas (por sucesivos conflictos cognitivos, por ejemplo), deban ir acercándose a los saberes considerados por la comunidad científica como los más válidos en un determinado

²³ Echegoyen Olleta Javier, Historia de la Filosofía. Volumen 1: Filosofía Griega. Editorial Edinumen.

²⁴ Mariño German, Freire: Entre el Hito y el Mito, Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. 1999.

período histórico. Los saberes previos deben ser "extirpados" para gradualmente ser sustituidos por los saberes estatuidos.

Pero la tesis pedagógica de la extirpación (sustituir las falsas verdades construidas en la vida cotidiana para entronizar la visión hegemónica de la realidad) resulta muy polémica en el caso de los adultos, particularmente en el ámbito social. ¿Cómo "cerrar" una discusión sobre por qué candidato a la presidencia hay que votar?

La identificación de las ideas previas es un valioso aporte del Constructivismo Piagetano. La discrepancia con él radica en la desvaloración dada a éstas.

LOS DIÁLOGOS INCOMPLETOS

De Saberes Separados a Saberes Intersectados

Durante mucho tiempo se pensó que existía una separación radical entre el "saber culto" y el "saber popular". Se trataba de dos universos aislados y además, de diferente categoría. El "saber culto" era potente, carente de irracionalidad, sin ideologías, mientras que el "saber popular" era precario, defectuoso. De ahí que no resultase extraña la pretensión mesiánica de los diálogos antidualógicos.

Con el tiempo se fueron demostrando sus intersecciones. Dialogar, entonces, no es pasar de un estadio inferior a una superior sino explicar las características de los saberes para hablar un lenguaje común.

Del Diálogo de Saberes al Diálogo de Culturas

El universo analítico y cognitivo deja por fuera una gran parte de elementos que dan cuenta de una persona y un grupo social. Vaca, diría Humberto Eco no significa lo mismo para un Indú que para un Argentino. Para el Indú está asociada a lo sagrado mientras que para el Argentino es comida. Es decir, el ser humano se encuentra dentro una cultura.

Lentamente la categoría saberes va siendo enriquecida por categorías más amplias como representaciones sociales o teorías implícitas (desde la sociología), mentalidad (desde la antropología) o creencia (desde la psicología).

El diálogo: ¿argumentación o emoción?

El simplismo generado por la Modernidad no sólo reduce al ser humano a la cabeza (saberes) haciendo abstracción del contexto social sino que además deja por fuera todo el campo emocional.

Alguien no cambia su manera de pensar simplemente porque es vencido en un duelo verbal, pues existen elementos como la fe (en un grupo social, en un credo religioso...) que interviene decididamente en un eventual cambio de comportamiento. De ahí que el diálogo se torne actualmente mucho más complejo: en la interacción con los demás deben estar presentes los componentes socio-afectivos.

ALGUNOS REFERENTES CONCEPTUALES

Resulta indispensable analizar los referentes conceptuales máxime si se hace con una perspectiva histórica.

No sobra recordar que el escrito es auto referenciado, es decir, hablamos de las corrientes y autores que fueron influenciando mi desarrollo. En tal marco, hay que empezar por anotar que Freire es un referente obligado. Con su famosa frase “nadie está vacío”, sienta las bases epistemológicas del diálogo en la Educación Popular.

Sin embargo vienen siendo (para mí) Bachelard y Piaget los que entran a precisar el marco anterior. Bachelard plantea que el conocimiento se da “en contra de”, como ruptura con los obstáculos epistemológicos (el conocimiento previo) y Piaget, a su vez, postula que el nuevo conocimiento se lleva a cabo “a partir de”.

De todos modos es Piaget el que aporta mayores especificidades para interactuar con el otro. Nos habla de la existencia de un proceso de asimilación acomodación que filtra (aunque simultáneamente puede acoger) la nueva información y lo hace como resultado de la generación de un conflicto cognitivo con los saberes previos (posteriormente se refiere a “desequilibrio” para evitar las fricciones grupales).

El anterior aspecto es enriquecido por los teóricos de la comunicación, particularmente Martín Barbero (en nuestro medio) quienes introducen la tesis de la resignificación de la información, transformando el receptor (pasivo) en un perceptor que “deconstruye” el mensaje originario en función de su historia e intereses. Concomitante con el proceso anterior surgen los aportes de García Cancline (desde la comunicación popular) que rompe la tesis del aislamiento de las culturas (popular y culta) optando por la intersección, cuestión que también refuerza Agnes Heller desde la sociología de la vida cotidiana.

Pero es Piaget, plasmado en los Constructivistas que nos remite con mayor claridad a la necesidad de reconocer y caracterizar las concepciones iniciales que posee nuestro interlocutor, lo que implica la necesidad de investigar.

Piaget, sin embargo, trabaja con un postulado tremendamente polémico: es indispensable “erradicar” las teorías existentes en el sujeto para tener el campo libre a la implantación de las nuevas miradas, cuestión que lo acerca a Bachelard (en contra de) y que resulta conflictivo para la Educación Popular, sobre todo después de las profundas críticas al postulado de la concientización Freiriano.

Surge entonces Bruner (inicialmente muy cercano a Piaget) que se deslinda de la “erradicación” y comienza a plantear la “negociación”, lo que de entrada supone el distanciamiento con una mirada altiva que debe ser depositada mesiánicamente.

En este escenario también aparece para nosotros (un poco tardíamente) Vigotsky, quien además de apartarse de la tesis de desarrollo eminentemente individual de los niños agenciada por la propuesta Piagetiana, introduce el grupo social y el lenguaje como constructores de sujeto y postula el concepto de aprendizaje en “zona de desarrollo próximo”, señalando que “no cualquiera puede acceder a cualquier conocimiento en cualquier momento” pues su apropiación, entre otras variables, se encuentra mediada por al “cercanía” conceptual.

De manera unas veces incipiente y otras veces desfasada, emerge la crítica al carácter meramente cognitivo del sujeto. Inicialmente lo hace (para nosotros) Gramsci y posteriormente Maturana. Ambos autores relativizan seriamente la sobre dimensionalización de lo analítico argumental en aras a la minimización de lo socio afectivo.

Finalmente, lo que se cuestiona desde la Hermenéutica (Gadamer) es el carácter cerrado y certero del punto de vista del educador, propiciando entonces un diálogo abierto, una “ampliación del horizonte de sentido”.

El recuento anterior puede dejar una sensación de ascenso lineal pero esta debe ser relativizada. Ciertamente se “superan” algunos postulados tales como la “erradicación” y el enfoque meramente cognitivo. Sin embargo, una perspectiva como la negociación no es ni superior ni inferior a la “ampliación del horizonte de sentido”, simplemente, diría, es diferente, radicando su pertinencia en función de la temática. Tal como lo plantearemos en algunos de los ejemplos subsiguientes, no es lo mismo trabajar sobre el trabajo infantil, por ejemplo, que sobre pautas de crianza. Tampoco el hacerlo sobre la aritmética sin escritura del analfabeta que sobre las opciones políticas.

LAS PERSPECTIVAS DEL DIÁLOGO

El diálogo como Desequilibrio conceptual

Una de las estrategias más frecuentemente utilizadas para dialogar es la desestabilización, la cual tiene un origen Piagetiano.

Una primera característica positiva del Desequilibrio es la necesidad de identificar con antelación las ideas previas de nuestro interlocutor lo que permite, entonces, pasar a anticipar los argumentos con que podríamos eventualmente ponerlas en crisis.

A diferencia de la Mayéutica Socrática el Desequilibrio implica una investigación donde se identifiquen las concepciones del otro. Además, para obviar el sesgo lógico argumentativo

(cognotivista), en el desequilibrio debemos involucrar los aspectos socio-afectivos, lo que nos conduce a hablar de creencias más que de saberes.

Para ilustrar lo que es la “investigación previa”, presentamos a continuación dos (2) ejemplos. El primero se refiere a los “accidentes de trabajo”. Allí emergen las concepciones que poseen los trabajadores lo que nos permite acercarnos a comprender muchas de las razones últimas por las cuales son reacios a poner en práctica las medidas de seguridad diseñadas desde “los escritorios” por expertos en seguridad industrial. La segunda, presenta los resultados de la investigación sobre por qué se presenta el embarazo adolescente en varios barrios populares.

Accidentes de trabajo

- Yo soy la excepción

Una de las razones por la cual no ponemos en práctica las medidas de prevención es que creemos que somos la excepción, es decir, creemos que somos diferentes a los demás. La idea de excepcionalidad se refuerza con aquél dicho que dice “la excepción confirma la regla”. La regla es cierta pero para los otros, no para mí. Y soy la excepción por cualquier motivo: por ser joven y fuerte o por lo contrario, porque tengo mucha experiencia y “me las sé todas”.

- Ojos que no ven, corazón que no siente

Cuando existe una acción cuya consecuencia sólo se ve a largo plazo, se tiende a ignorar. El cigarrillo, por ejemplo, no produce cáncer de una día para otro: requiere de 10 a 15 años. Algo similar puede suceder con la luz de un soplete para soldar; si no uso careta en una ocasión “no pasa nada”, pero cuando son centenares de veces, termino perdiendo la visión.

- El que quiere marrones, aguanta tirones

Muchas veces se prefiere la comodidad que la seguridad. No se usan guantes porque “estorban”; no se usa gorro porque me hace sudar o me daña el peinado.

- A Dios rogando y con el mazo dando

En ocasiones, a pesar de saber los riesgos que se corren, en lugar de prevenirlos, el trabajador decide “encomendarse”, utilizando para ello imágenes religiosas u objetos de buena suerte (matas de sábila...). Se protege con fuerzas sobre naturales.

Embarazo Adolescente

Caracterización

- Falta de información sobre métodos anticonceptivos.
- Percepción de “no futuro”. Forma de perpetuarse por la certeza de que van a morir jóvenes.
- Deseo de independizarse de los controles ejercidos por la familia. Búsqueda de autonomía.
- Manera de eludir el reclutamiento por parte del ejército o de los grupos armados ilegales.
- Forma de pasar de ser amante a ser esposa.

Como se puede observar las concepciones previas son mucho más complejas que las aparentemente obvias (información sobre métodos anticonceptivos).

De ahí la necesidad de llevar a cabo como requisito para dialogar, el indagar con antelación las concepciones previas.

Trabajo con microempresarios

Ahora procedemos a presentar no solo los resultados de la investigación previa sino cómo, a partir de tal conocimiento, se procede a realizar el Desequilibrio Cognitivo.

Se presenta a continuación un ejemplo del campo de la formación con microempresarios. Obsérvese que los contra argumentos hacen uso de refranes populares, los cuales con frecuencia incluyen componentes tanto lógicos como emocionales.

| Tema | Creencias | Contra - argumentos |
|---------------|---|---|
| Tiempo | <ul style="list-style-type: none"> • Enfermarse es perder el tiempo. La salud, la recreación, el descanso son poco valorados • Llevo años en este oficio y me las sé todas (prestigio por antigüedad) • Se es más productivo entre más tiempo se dedique a la labor • Lo que importa es lograr la meta, así me gaste todo el tiempo. • El que cumple horarios es el que produce más. | <ul style="list-style-type: none"> • Más vale prevenir que curar. • No es lo mismo tener 10 años de experiencia, que una experiencia repetida 10 veces. • El tiempo es oro • Las apariencias engañan. |
| Participantes | <ul style="list-style-type: none"> • A la familia no se le paga salario porque para eso se les da educación, alimentación y vivienda • El que manda, manda, así mande mal. • Donde manda capitán no | <ul style="list-style-type: none"> • La educación, la alimentación...tengo que dárselas así no trabajen. • El que no escucha consejos, no llega a viejo. • Si no capacito al personal mi negocio no marcha bien. |

| | | |
|----------------|---|---|
| | <p>manda marinero.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si capacito a la gente, se me va después. • Más vale solo que mal acompañado. • Entre más cabras, menos leche. | <ul style="list-style-type: none"> • El que mucho abarca poco aprieta. |
| Procedimientos | <ul style="list-style-type: none"> • Hay clientes para todo. • Las deficiencias se deben a la gente y no a mi manejo directivo. • No se le delegan responsabilidades. | <ul style="list-style-type: none"> • Si así fuera, no tendría tantas cosas sin vender. • Es muy fácil echarle la culpa a los demás. • Si no delega, después no se queje. |

El diálogo como negociación en Zona de Desarrollo Próximo

Para ilustrar el concepto de Negociación en Zona de Desarrollo Próximo, introduciremos el ejemplo del trabajo infantil²⁵.

Vale la pena señalar que el trabajo de investigación previo se adelanta en (14) ciudades de Colombia, razón por la cual se logra obtener una lectura profunda de la problemática.

La investigación adelantada por nosotros arroja como principales causas del trabajo infantil las siguientes:

- a) SUPERVIVENCIA. El trabajo del menor es esencial para la familia (generalmente este caso se presenta cuando tenemos madres abandonadas). Casi siempre el ingreso en su totalidad se le da a la madre, sobre todo cuando los niños(as) son pequeños. CON FRECUENCIA ESTE TRABAJO IMPLICA JORNADAS DE TODO EL DIA y no asistencia a la escuela.
- b) COMPLEMENTACIÓN. El trabajo del menor aporta ingresos que a pesar de no ser vitales (para sobrevivir), permiten obtener una mejor calidad de vida (alimentación, vivienda...). Aquí se da la tendencia a que una pequeña parte del ingreso pueda ser gastado a discreción por el menor, pero el mayor porcentaje debe ser aportado a la familia. USUALMENTE SE TRABAJA MEDIO DÍA Y SE ASISTE A LA ESCUELA EN LA JORNADA CONTRARIA.
- c) FORMACIÓN. El trabajo del menor no es requerido económicamente por la familia. Se impulsa por su valor formativo. Una pequeña parte del ingreso eventualmente puede ser aportado a la familia como ayuda cuasi simbólica, pero el resto es utilizado por el menor. AUNQUE NO EN TODOS LOS CASOS, SE TIENDE A TRABAJAR ÚNICAMENTE LOS FINES DE SEMANA.
- d) CONSUMISMO. Se trabaja para lograr comprar objetos de consumo suntuario que la familia no puede suministrar (la ropa de moda, por ejemplo). SE TIENDE A TRABAJAR SÓLO EN VACACIONES.
- e) DEFENSA. El menor busca trabajar para lograr "huir" de su casa, donde encuentra peligros que van desde el posible asedio sexual del padrastro hasta el tener cumplir una pesada y

²⁵ Este aparece en extenso en mi página WEB: "El Diálogo en la Educación Popular: arqueología de una propuesta", versión amplia, Modelo 8. Germán Mariño.

rutinaria a carga de oficios domésticos. También se puede huir de una escuela que le resulta altamente aburrida y agresiva, por ejemplo.

- f) AUTONOMÍA. En este caso se trabaja básicamente para lograr obtener una autonomía (relativa o total) de los padres.
- g) EXPLOTACIÓN. En variadas circunstancias, los menores son obligados a trabajar por sus padres (básicamente sus padrastros) en actividades ilícitas como venta de drogas.

Concomitante con el establecimiento de las causas, se precisan las eventuales alternativas para enfrentar el trabajo infantil. Estas son:

- a) OPTIMIZAR. Se continúa haciendo el mismo trabajo pero en lugar, por ejemplo, de comprar los dulces al menudeo, se adquieren al por mayor (lo que implica o un préstamo externo o simplemente asociarse puntualmente con otros compradores).
- b) DISMINUIR. La jornada de trabajo se reduce en una o varias horas al día, con el fin de disponer mayor tiempo para jugar y/o hacer tareas.
- c) ELIMINAR. Se crean condiciones para que los menores no deban seguir trabajando, a partir de estrategias como calificar o reorganizar el trabajo de los padres para que aumenten sus ingresos, capacitándolos en otros oficios (o mejorando los mismos).
- d) PROHIBIR. Existen varios tipos de trabajo, algunos ubicados en extremos escabrosos como la prostitución infantil y otros aparentemente menos grotescos, como el trabajo en las minas, que la O.I.T. denomina "las peores formas del trabajo infantil" y definitivamente deben ser prohibidos.

Disponiendo ya de las taxonomías tanto de causas como de alternativas, podríamos entrar a negociar qué alternativa plantear. Esta alternativa, sin embargo, se encuentra supeditada a dos condiciones:

- a) La causa que genera el trabajo infantil
- b) La Zona de Desarrollo Próximo

Pero las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) para establecer una negociación son restringidas.

Para una práctica donde los ingresos de los menores resultan vitales para la Sobrevivencia, quedan por fuera del alcance las alternativas Disminución y Eliminación. Dicho de otra forma: no tiene mayor sentido, si nos encontramos ubicados en Sobrevivencia, "aspirar" a las alternativas mencionadas pues se encuentran fuera de lo factible. Hacerlo es simplemente dar un salto en el vacío. Desde esta posición, sólo se podría intentar pasar a alternativas como Racionalizar u Optimizar. Ellas serían las que se encuentran en ZDP.

Obviamente que si se cuentan con recursos financieros y organizativos (casi siempre externos al grupo), las afirmaciones mencionadas tendrían que ser relativizadas. Con recursos se podrían implementar alternativas que permitieran Eliminar el trabajo infantil, por ejemplo, a través de la cualificación de los empleos de los padres de familia. Pero sin dichos recursos, pedirle "así como así, a una madre abandonada con 3 ó 4 hijos, que Elimine o Disminuya el trabajo del menor "de la noche a la mañana", es simplemente hacer abstracción de la realidad, reforzándose una pedagogía de la simulación (si el educador finge que enseña, el educando finge que aprende), donde no habría ningún tipo de negociación. Simplemente se trataría de imponer una idea, con el consabido

fracaso pedagógico como resultado. De manera análoga se pueden definir las otras rutas, gestándose recorridos como los siguientes:

| | Racionalización | Optimización | Disminución | Sustitución | Eliminación | Prohibición |
|-----------------|-----------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Supervivencia | | | | | | |
| Complementación | | | | | | |
| Formación | | | | | | |
| Consumismo | | | | | | |
| Defensa | | | | | | |
| Autonomía | | | | | | |
| Explotación | | | | | | |

En el caso de Explotación existen (dentro de nuestras rutas) tres alternativas: la Prohibición (a través, de ser necesario de medidas policiales), la Eliminación y la Sustitución. Con la anterior postura estamos afirmando que existen situaciones que no son negociables (en sentido amplio) y que ciertamente tendrían que ser enfrentadas sin entrar siquiera a considerar otras posibilidades, pues no tiene sentido por ejemplo, Racionalizar, Optimizar, o Disminuir... la prostitución.

El Diálogo como Recuperación y Complementación

Esta modalidad de diálogo lo vamos a ejemplificar con el caso de la aritmética.

En el campo de las matemáticas nos encontramos que los adultos analfabetas (que no saben escribir números y letras), poseen unos saberes matemáticos particulares que les permiten moverse con relativa idoneidad en su vida diaria, evitando parecer socialmente pues no son engañados cuando van a vender ni cuándo van a comprar. Estos saberes, son construidos “espontáneamente” como producto de la interacción con el medio físico y social. De ahí que no exista ningún analfabeta matemático, cuestión que hemos logrado constatar personalmente en varios países (Colombia, Ecuador, El Salvador) y por el intercambio con otros investigadores en México y Chile.

Pues bien, dicho trabajo partió de recuperar las maneras de operar de los adultos analfabetas a través de un trabajo de corte etnográfico (entrevista en profundidad, observación...) que fue

enriquecido por un estudio de la historia de la aritmética en diferentes culturas a través del tiempo (ontogénesis de corte Piagetiano).

Para ilustrar lo mencionado veamos cómo se suma en el campo de la lógica popular.

Si tenemos, por ejemplo

354 – 231, escolarmente se procedería de izquierda a derecha, es decir, de las unidades hacia las centenas

| | | |
|-------|-------|-------|
| 354 | 354 | 354 |
| 231 | 231 | 231 |
| ----- | ----- | ----- |
| 3 | 23 | 123 |

Para darnos como resultado 123.

En el caso de la resta.

El método (algoritmo) popular diseña una estrategia muy diferente que le permite desarrollar el proceso comprendiendo cada uno de los pasos. Este consiste, más que en una resta, en la suma de cantidades que le hacen falta al sustraendo (231) para llegar al minuendo (354). Se dice, entonces:

A 231 le hacen falta 19 para llegar a 250

A 250 le hacen falta 50 para llegar a 300

A 300 le hacen falta 54 para llegar a 354

La respuesta es la suma de los resultados parciales (19, 50, y 54) = 123

El proceso escolar (hegemónico) difiere sustancialmente del popular pero este último es un aprendizaje que existe en los analfabetas, que ha sido construido por ellos y que además, es tremendamente eficiente en los campos numéricos que los trabajos de los adultos lo requieren (no maneja los mismo montos de dinero una vendedora de cigarrillos que una de frutas, por ejemplo)

Pero el saber popular en este caso, a pesar de sus bondades, posee dos grandes limitaciones: carece de escritura, lo que es un problema cuando se opera con muchas cantidades pues se eleva la carga de memoria y además, se encuentra aislado del conocimiento hegemónico (una madre no

puede ayudar a su hijo en las tareas de matemáticas, un adulto no entiende las cuentas de un recibo de agua... etc.)

De ahí que nuestra propuesta de Diálogo consistiera en complementar el saber popular con una escritura.

Respecto a la escritura, como también habíamos descubierto que el adulto “escribe” (mentalmente) como habla, una cantidad como 323 debería, para ser fieles a los saberes populares escribirse así:

300 - 20 - 3

Esta forma de escribir no es ajena a la historia de la escritura. En números romanos, para no ir más lejos, sería:

CCC=300

XX=20

III=3

CCCXXIII

Como se puede observar, El Diálogo, entonces, recupera y complementa.

Ampliación del Horizonte de Sentido

Trabajando el tema del qué hacer frente a una situación donde se le pide a un niño que recoja sus juguetes, aparecen posturas como las siguientes:

| | |
|--|-----------|
| Si recoges los juguetes te doy un premio (golosina, paseo...). | PREMIAR |
| Si no recoges los juguetes te castigo (no ver televisión...). | CASTIGAR |
| Si no quieres hacerlo ahora, los puedes recoger más tarde. | POSTERGAR |
| Recojamos los juguetes entre los dos (madre-hijo). | COLABORAR |
| Está bien, no recojas los juguetes. | OMITIR |

Las propuestas son suficientemente ilustradoras de la diversidad de posiciones asumidas en la práctica diaria y sería equivocado no tenerlas en cuenta.

Pero no es suficiente con que las madres enuncien sus diferentes estrategias para afrontar el suceso; sería necesario entrar a propiciar la conversación, obviamente, no con la intención de obtener la respuesta correcta sino de generar el análisis y la reflexión sobre el tópico en cuestión.

Seguramente las madres entrarán a justificar su comportamiento, planteando explicaciones que incuestionablemente revelan las concepciones que se tienen sobre la crianza, por ejemplo y que indican la complejidad que implica tomar una decisión en situaciones concretas (¿Se utiliza la misma estrategia si es la primera que la quinta vez que se presenta dicha situación? ¿Qué implicaciones tiene el formar en la obediencia a través de la recompensa-premios? ¿Las estrategias están en función de la problemática afrontada? ¿Y de la edad de los niños? ¿Y es la misma con las niñas? ¿Y la aplica el padre y la madre o solo la madre?...).

Simultáneamente, al escuchar a otras madres, es probable que su "horizonte" se vaya ampliando llegando a surgir preguntas como: ¿qué tal si comienzo a experimentar la estrategia de "colaboración"?

APUESTAS METODOLÓGICAS

La metodología del diálogo, es decir, el cómo se lleva a cabo, implica una serie de bloques, varios de los cuales a su vez, se descomponen. Los bloques serían los siguientes: Investigación previa, Interacción, Balance, Compromisos y Metacognición.

La Investigación requiere establecer con antelación al encuentro dialógico, las creencias básicas de nuestro interlocutor. Dicha investigación nos obliga a evitar la improvisación la cual produce muy pocos frutos. Lo anterior no significa que tal reconocimiento deba ser exhaustivo, cuestión harto utópica de conseguir. También, en el transcurso mismo del proceso, se van haciendo acercamientos mayores (profundización) o descubriendo nuevas creencias.

La interacción hace referencia a las actividades adelantadas tanto entre los participantes mismos como entre estos y el educador. Tales interacciones son muy diferentes a lo que hemos llamado los "diálogos antidialógicos" o los "diálogos incompletos" y se hallan ubicadas en alguna de las cuatro clases de diálogo planteadas.

Debe aclararse que no es suficiente que se expongan los puntos de vista; esto, de por sí valioso es completamente insuficiente: para obtener sus frutos hay que generar un debate. El debate es el encargado de movilizar (o afianzar) las opiniones de los participantes. Este debate que es más apropiado denominar "conversación" debe evitar herir susceptibilidades, es decir, debe ser respetuoso y sosegado, lo cual es una función del educador. Simultáneamente hay que evitar el "efecto complacencia" el cual consiste en no desagradar a los otros miembros del grupo por temor a perder el estatus lo que bien puede traducirse en guardar silencio.

Dentro del bloque de interacción pueden incluirse por lo menos dos eventos más: la Sensibilización y al Sistematización (estos han sido incorporados a nuestras últimas propuestas pero no siempre han estado presentes – ver página WEB: www.germanmarino.com -). En la Sensibilización (que bien podría ser la primera actividad) se trataría de abordar la temática en

cuestión desde un punto de vista estrictamente emocional, alejándose de las clásicas “Dinámicas de grupo” que desempeñarían una función de integración grupal, idea diferente a la de trabajar lo afectivo (temores, odios, recuerdos...). Las dinámicas de grupo bien pueden ser incorporadas pero como distensión sin confundirlas con las sensibilización y además, buscando que sean afines a la temática que va a ser trabajada. La dinámica no es válida independientemente del contexto donde se ubica.

La Sistematización hace alusión a “ordenar” los puntos de vista que van emergiendo en el transcurso del diálogo, dado que estos pueden irse dispersando y difuminando a lo largo del mismo. La Sistematización la realizamos antes de iniciar el Balance aunque no necesariamente debe ser usada en una sola ocasión.

Una vez realizado el diálogo propiamente dicho, se pasa hacer un Balance, el cual no puede confundirse con una evaluación pues no se trata, de ninguna manera, de establecer si los participantes se han o no apropiado del punto de vista del educador, lo que convertiría el diálogo en una caricatura cercana a las fotocopias propiciadas por la educación tradicional. Evaluar hace referencia a establecer si se han cumplido unos objetivos predeterminados. El Balance es poner en común lo alcanzado, es la manifestación de lo sucedido en cada uno de los participantes, sus transformaciones (si las hay) en referencia a sí mismo, siendo de esperar que si los participantes poseen “puntos de partida” diferentes, también lo serán sus “puntos de llegada”.

Posteriormente al Balance (aunque no siempre es posible ni pertinente), se encuentra los Compromisos. Respecto a ellos habría que ser enfáticos en afirmar que no se trata de una Tarea: obligatoria y homogénea (igual para todos). Es, por el contrario, voluntaria y particular. Cada participante que se anime a realizarlo lo hará según sus circunstancias. Algunas veces los Compromisos pueden ser acompañados en el tiempo.

Finalmente, se debería hacer una Metacognición o sea una reflexión sobre el proceso vivido dentro del marco que es posible “aprender a aprender”.

No siempre los pasos a seguir necesariamente deben enmarcarse en el formato mencionado. Un ejemplo que ilustra esta desmarcación sería el llevado a cabo en la Fundación Renacer, la cual trabaja en la lucha contra la prostitución infantil, utilizando entre otras estrategias actividades con el personal periférico a dichos circuitos, que para el caso de una ciudad turística se encuentra compuesta por un variado personal que va desde taxistas, pasando por personal de los hoteles hasta vendedoras de frutas en la playa.

La estructura metodológica propuesta allí, consistió en:

- 1) Recordar
- 2) Analizar un caso
- 3) Intercambiar opiniones sobre posibles acciones

4) Leer (opcionalmente) texto de ampliación informativa

Recordar, aquí, bien podría asemejarse a pasos como Motivar y Sensibilizar. Analizar un caso (real) es una forma de operacionalizar la interacción entre los participantes, función que también cumple sobre las posibles acciones. Sin embargo, el punto de vista del educador disminuye su relevancia al quedar como algo opcional sin que pueda decirse que este no intervino pues su aporte básico se halla en la identificación y selección del caso. Nuevamente habría que decir que la estrategia dialógica está mediada por la temática que en el ejemplo mencionado fácilmente puede llegar a tener implicaciones de orden policial.