

EL DIALOGO EN LA EDUCACION
POPULAR: ARQUEOLOGIA DE UNA
PROPUESTA
(Versión amplia)

Germán Mariño
(2015)

INDICE

INTRODUCCION

- 1-. EL MANIFIESTO INICIAL (1983): HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO TEÓRICO PARA LA ELABORACIÓN DE UNA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS (Revista APORTES No 14)..... Pág. 4
- 2-. PRIMER MODELO DIDACTICO (1985): EL DIALOGO COMO PASO DEL SENTIDO COMUN AL PUNTO DE VISTA CIENTÍFICO, A PARTIR DEL CONFLICTO GENERADO POR EL USO DE CONTRA EJEMPLO (Juego Dialeguemos). Pág. 7
- 3-. SEGUNDO MODELO DIDACTICO (1985): EL DIALOGO COMO RECUPERACION Y CUALIFICACION DE SABERES (¿Cómo opera matemáticamente el adulto del sector popular?). Pág. 9
- 4-. SEGUNDA APROXIMACION CONCEPTUAL (1986): LA LOGICA POPULAR (Revista APORTES No 24/25). Pág. 18
- 5-. TERCERA APROXIMACION CONCEPTUAL (1990): DEL MESIANISMO Y EL POPULISMO AL DIALOGO DE SABERES..... Pág. 21
- TERCER MODELO DIDACTICO: EL DIALOGO COMO HIBRIDO ENTRE LOS SABERES (Revista APORTES No 33)..... Pág. 21
- 6-. CUARTO MODELO DIDACTICO (1992): RECONOCER Y DEBATIR (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar)..... Pág. 23
- 7-. UN PRIMER INTENTO DE RECAPITULACIÓN (1994) (Revista APORTES No 41)..... Pág. 25
- 8-. QUINTO MODELO CONCEPTUAL (1994): SALUD, MUJER Y TRABAJO (Dimensión Educativa. Presidencia de la República. Universidad Nacional).
..... Pág. 27
- 9-. CUARTO MARCO CONCEPTUAL (1995): LOS SABERES POPULARES SON UNA MEZCLA DE ELEMENTOS FUNCIONALES, ELEMENTOS INCOMPLETOS Y ELEMENTOS ENCUBRIDORES. Pág. 29
- SEXTO MODELO CONCEPTUAL (1995). DESEQUILIBRAR Y EXPLICITAR LA REESTRUCTURACION (Centro Acción Micro Empresarial).... Pág. 29

10-. SEPTIMO MODELO DIDACTICO (1996): INVESTIGACION PREVIA Y REGLEXION SOBRE EL PROCESO VIVIDO (Revista APORTES No 42).	Pág. 36
11-. OCTAVO MODELO DIDACTICO (2.000): RECUPERACION DE ALTERNATIVAS IMPLEMENTADAS CAMPO VALIDEZ Y ZONA DE DESARROLLO PROXIMO (Revista APORTES No 53).....	Pág. 41
12-. NOVENO MODELO DIDACTICO (2.004): CREENCIAS Y DESAFIOS PENDIENTES (Fundación Fe y Alegría).....	Pág. 55
13-. DECIMO MODELO DIDACTICO (2.007): SENSIBILIZANDO Y ESCUCHANDO (Aprendiendo a Dialogar. Departamento Administrativo de la Función Pública).	Pág. 59
14-. ONCEAVO MODELO DIDACTICO (2.010): AMPLIAR EL HORIZONTE DE SENTIDO (El Diálogo en la educación de jóvenes y adultos. Alta Consejería para la Reintegración)-.	Pág. 62
15-. DOCEAVO MODELO DIDACTICO (2.011): RECORDANDO Y ANALIZANDO CASOS (Contra la prostitución infantil).	Pág. 69
16-. TRECEAVO MODELO DIDACTICO (2.014): SISTEMATIZAR Y HACER SEGUIMIENTO (Programa Mis Primeros Pasos. Fundación Infancia y Desarrollo)	Pág. 71
17-. YA PARA TERMINAR.	Pág. 80

INTRODUCCIÓN

Realizar una recapitulación exhaustiva de lo desarrollado a lo largo de muchos años es una tarea ambivalente: por un lado, con frecuencia se piensa que no vale la pena, que basta con un resumen analítico pero por otro, que si no se recogen tantas cosas dispersas obviamente se terminarán perdiendo.

Otro óbice para emprender el camino de la recapitulación es el hecho de que el autor se expone a mostrar todas sus debilidades e inconsistencias pues los discursos se van hilvanando gradualmente y nunca nacen acabados, cuestión que fácilmente puede “maquillarse” en un escrito breve.

Pues bien: finalmente nos animamos a rescatar del olvido (13) modelos sobre el Diálogo, diseñados en cerca de 30 años.

Lo anterior demuestra simultáneamente nuestra persistencia (casi obsesiva) y la dificultad de la tarea emprendida, lo que se evidencia en que a pesar de permanecer muchas de sus líneas centrales, prácticamente cada modelo es diferente del anterior.

EL MANIFIESTO INICIAL: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO TEÓRICO PARA LA ELABORACIÓN DE UNA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS (Revista APORTES Nov. 14) (1983)

La revista Aportes No 14, editada en 1983 por Dimensión Educativa, es realmente el primer marco conceptual de la propuesta de Diálogo. No en vano se titula: ¿Cómo se conoce, cómo se enseña? Con un subtítulo que dice: Hacia la construcción de un marco teórico para la elaboración de una didáctica de la educación de adultos.

Este breve escrito (posee solo 19 páginas de media carta), con la debida modestia, podría considerarse como un "manifiesto" que sentaría, desde nuestro punto de vista, las bases de la didáctica de la educación de adultos (no solo del Diálogo) dentro de la óptica de la Educación Popular.

Una primera anotación que se desprende del título de la revista es la existencia de una correspondencia entre la manera como se conoce y la manera como se enseña, es decir, entre la epistemología y la didáctica.

El texto se encuentra estructurado en once (11) capítulos que en gran medida hablan por sí mismos. Se incluyen algunos fragmentos.

(1) NADIE ESTA VACIO

"... se llega al curso con conocimientos empíricos ya contruidos: de ahí que no se trate de adquirir cultura sino de cambiar una cultura, de derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana" (Gaston Bachelard)

(2) EL CONOCIMIENTO COTIDIANO ESTA CARGADO DE SENTIDO COMUN Y DE LA IDEOLOGIA DE LA CLASE DOMINANTE

"... por eso la filosofía es la crítica y superación del sentido común y tal forma coincide con el buen sentido". (Antonio Gramsci)

(3) EL CONOCIMIENTO COTIDIANO ES CLARO OSCURO

"... es que las hipótesis del filósofo espontaneo no son elucubraciones arbitrarias; son verdades útiles para sobrevivir y transformar la realidad" (Karol Kosik)

(4) EL CONOCIMIENTO ES IMPERFECTO, ES CONTRADICTORIO

"Todo lo que existe es esencialmente diferente de lo que podría ser si sus potencialidades estuvieran realizadas" (Herbert Marcuse)

"Sin contradicción no existiría el mundo" (Mao Tsetung)

(5) EL MOVIMIENTO DE LAS COSAS ES ASCENDENTE

(6) LO NUEVO SURGE DE LO VIEJO Y EN LUCHA CON ÉL

"Lo nuevo tiene que ser una negación real de lo viejo y no una mera revisión o corrección". (Herbert Marcuse)

(7) LA CONCIENCIA POSIBLE

... "cuando el manejo de lo real puede llevarse a acabo en términos de la antigua estructura". (Lucien Golman)

(8) LOS LÍMITES DE LO RACIONAL

"... la filosofía es vista por las masas como una fe"... al grupo social a que pertenece... (Gramsci)

(9) EL CONOCIMIENTO SURGE DE LA PRÁCTICA Y SE VALIDA EN ELLA

(10) LA SUPERACION SOLO SE DA EN LA CREACION, EN LA PRAXIS TRANSFORMADORA

"Si quieres conocer, tienes que participar en la práctica transformadora de la realidad". (Mao Tsetung)

(11) EL MOVIMIENTO NUNCA SE DETIENE

"Toda existencia sigue siendo lo que es sólo mediante la negación de su negatividad" (Herbert Marcuse).

Si entramos a analizar las influencias que estructuran la propuesta podemos visualizar cuatro (4) corrientes: una primera sería la perspectiva dialéctica, evidenciada por Herbert Marcuse (en su lectura de Hegel) y Mao Tsetung (sus clásicas 5 tesis filosóficas). Componentes como la relación con la praxis, el permanente movimiento a partir de las contradicciones, la negación de la negatividad..., dan cuenta de ello.

En un segundo bloque afloran otras influencias realmente precoces (en nuestro medio) y poco ortodoxas para la época, que se plasman en los "obstáculos epistemológicos" de Bachelard, las características claro oscuras del pensamiento" planteadas por Karel Kosik, "los límites de lo racional y el paso del sentido común al buen sentido", de Gramsci.

Existe un tercer bloque que podríamos ubicar en la categoría de perspectiva psicogenética, que nos remite a "la conciencia posible" de Lucien Golman y "lo nuevo surge de lo viejo y en lucha con él" (lo cual alude a la asimilación-acomodación Piagetiana).

Ciertamente un título como "nadie está vacío" además de Bachelard, nos remite a Paulo Freire, bocetando entonces, una cuarta influencia, específicamente la Educación Popular.

El "Manifiesto", es entonces, un híbrido de varias corrientes que de entrada complejizan enormemente la mirada meramente marxista predominante en la década del 80 y que en cierta medida anticipan consideraciones que solo se platearán tardíamente en el campo académico, tales como las limitaciones de la racionalidad analítica en menoscabo de los aspectos socio afectivos (Maturana).

PRIMER MODELO DIDÁCTICO: EL DIÁLOGO COMO PASO DEL SENTIDO COMÚN AL PUNTO DE VISTA

CIENTÍFICO, A PARTIR DEL CONFLICTO GENERADO POR EL USO DEL CONTRA EJEMPLO (Juego Dialeguemos) (1985)

Dialeguemos: Juego de concientización para dialogar alegando (1985?), fue el primer material didáctico que intenta desarrollar el planteamiento del Diálogo.

Vale decir que el Aportes 14, anteriormente presentado, se constituyó en su marco conceptual.

Dialeguemos es un juego de cartas (15) a partir de las cuales los grupos de jugadores entablan un diálogo. Las cartas cumplen las siguientes funciones:

- a) Tres cartas que contienen el *punto de vista del otro y el conflicto*.
- b) Una carta que contiene *otro punto de vista*.
- c) Cinco cartas para *reforzar la asimilación*.
- d) Una carta sobre la *solución del problema*.
- e) Dos cartas para *aumentar la participación*.
- f) Dos cartas de *calentamiento*.
- g) Una carta de *complementación*.

Es interesante mencionar cómo desde el inicio se "rompe" con la categoría Diálogo, sustituyéndola por Dialeгато, con lo cual se desea aludir al carácter dinámico (y emocional) de la interacción.

El proceso a seguir en un "dialeгато" es:

1. Recoger el punto de vista del otro.
2. Analizarlo.
3. Recuperar los componentes válidos.
4. Poner en conflicto los componentes "oscuros".
5. Presentar elementos para que los educandos puedan realizar una nueva lectura del problema.
6. Hacer la re-lectura.
7. Suministrar información complementaria.
8. Diseñar colectivamente estrategias para la solución del problema.

El problema seleccionado para trabajar es "el alza en el costo de la vida", partiendo de dos temas de "calentamiento": ¿Los pobres son pobres porque son brutos? (carta No.1) y ¿Los pobres son pobres porque tienen muchos hijos? (carta No. 2).

El diálogo enunciado no llega en la práctica a conseguir todos sus objetivos; un ejemplo lo constituye el paso No. 3: Recuperar los componentes válidos, aludiendo a la categoría claro-oscuro de Kosisk. Dicha Recuperación solo se

enuncia pero no alcanza a operacionalizarse, polarizándose sobre la crítica a lo "oscuro".

A pesar de las ausencias mencionadas podríamos afirmar que algunos axiomas del marco conceptual tales como "los obstáculos" de Bachelard se encuentran presentes en la propuesta.

El modelo finalmente se plantea como el paso del sentido común al punto de vista científico (Gramsci) a partir del conflicto (Piaget) por el uso del contra ejemplo.

Para evitar la sobre posición de saberes lo que se pretende es "destruir" (arrasar, eliminar) la idea previa.

En últimas, lo que se termina haciendo es sustituir "el sentido común por el buen sentido" (Gramsci).

Nótese que elementos del mismo Gramsci como lo no analítico (fe en el grupo social, miedo...) a pesar de estar enunciados en el marco conceptual previo tampoco se plasman en el juego, asumiendo una perspectiva completamente cognitiva.

Tampoco se incorporan al modelo enunciados como "La conciencia posible" de Lucian Golman (ferviente Piagetiano) a pesar de incluir la estrategia "conflicto" de Piaget.

Ciertamente se retoma la "Inclusión de la Práctica" propuesta en el Aportes (14) pero con un aire absolutamente etéreo.

Dicho de otra forma: el marco conceptual enunciado en la revista Aportes (14) solo logra incorporar algunos componentes a la hora de "aterrizar".

Lo anterior no significa minimizar la importancia de este primer modelo el cual, sin lugar a dudas, a pesar de resultar muy Piagetiano modifica la tesis según la cual los educandos se encuentran vacíos de saber y por ende deben ser llenados mesiánicamente (educación tradicional), introduciendo además, el contraejemplo como una herramienta para dialogar (obviamente valiosa pero incompleta) y finalmente, generando un salto pedagógico al arriesgarse a pasar de postulados teóricos a propuestas didácticas concretas.

SEGUNDO MODELO DIDÁCTICO: EL DIÁLOGO COMO RECUPERACIÓN Y CUALIFICACIÓN DE LOS SABERES POPULARES (1983 al 1985)

El trabajo de matemáticas, aunque se enlaza parcialmente con los marcos conceptuales previos va más allá de ellos de una forma absolutamente contundente pues recupera a cabalidad el saber popular enriqueciéndolo con el "otro" saber, el "culto", el hegemónico, en un diálogo que se complementa.

EJEMPLO DE MATEMATICAS

Presentamos a continuación un artículo escrito "a posteriori" que ubica la experiencia en un contexto histórico.

¿POR DÓNDE ANDA LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA DE JÓVENES Y ADULTOS? Revista Decisio – CREFAL México

*Germán Mariño S.
2005*

El siguiente artículo desea realizar un boceto de lo que ha sido la educación matemática con adultos. Para tal fin se estructura sobre dos pequeños apartados: empieza describiendo brevemente las corrientes históricas en el ámbito de la educación de niños pues "gústenos o no" éstas han permeado el campo de los adultos: la educación matemática tradicional, la matemática moderna y la influencia Piagetiana, son sus primeros apartados, finalizando con la propuesta constructivista.

El segundo apartado plantea, ya dentro del campo Constructivista¹, algunas tendencias que se han generado en educación de adultos: educación con y sin problematización de las ideas previa y el diálogo cultural.

Creemos que presentar elementos para configurar visiones generales e históricas podría ser una ayuda para aquellos educadores que desean cualificar sus trabajos.

LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA TRADICIONAL

La manera tradicional de adelantar la educación matemática posee como supuestos básicos la ignorancia y la pasividad del educando.

El educando se encuentra vacío de saber, no posee ninguna idea previa; el papel del educador es "llenarlo" de conocimientos. De otra parte, el educando asume una actitud pasiva frente al conocimiento que se le presenta, el cual se imprime en

¹ Ciertamente algunas tendencias actuales de la educación matemática de adultos poseen cercanías con el Constructivismo. Eso no quiere decir que la gran mayoría de ellas lo haga.

él de la misma manera que lo hace la luz sobre una película fotográfica. La nueva información es recibida sin que medie ninguna actividad por parte del sujeto.

Los dos supuestos anteriores son expresión de una fundamentación empirista, la cual se traduce a nivel metodológico en un aprendizaje memorístico y repetitivo. De ahí que se operacionalice con una manera de enseñar donde el educador presenta un modelo, los alumnos, lo reproducen (ejercitándolo), para finalmente en la evaluación, medir hasta dónde ha sido mecanizado. Se copiaban definiciones y reglas, confiando que la ejercitación conduciría finalmente a la comprensión.

LA EDUCACIÓN MODERNA

Con la reforma emprendida con la enseñanza de las matemáticas modernas, se desea disminuir la separación entre la matemática que se enseña y la que se crea en la investigación. Ya no se trataría de repetir sino de aprender a conquistar por sí mismo la verdad matemática, aunque cueste tiempo y dificultades.

Su estudio se inicia de manera axiomática y deductiva, comenzando por las partes más abstractas de la disciplina. Se parte de definiciones y generalmente se hace una formalización prematura, sin darse cuenta del grado de complejidad que esto implicaba.

La matemática moderna no introduce modificaciones sustanciales en lo que respecta a la perspectiva de aprendizaje, pensando que basta con un cambio en los contenidos.

EL APORTE DE PIAGET

Hacia 1955 se comienzan a aplicar las investigaciones de Piaget en la educación (inicialmente trabaja sobre los orígenes de la inteligencia 1925/1935); tal aplicación se inicia después de haber planteado la existencia de unos estadios lógicos caracterizados por unas estructuras específicas, los cuales afloran de una manera más o menos constante en ciertos rangos de edad.

Los hallazgos Piagetianos se traducen en el campo educativo como adaptación de los contenidos en función de las estructuras que los alumnos se encontraban en capacidad de manejar y en diseño de pruebas para identificar los niveles operatorios.

El papel del educador era básicamente el de acompañar un proceso "espontáneo", que los alumnos iban construyendo gradualmente como resultado de sus experiencias en la vida cotidiana y de su desarrollo biológico.

A partir de 1970, se produce en el Centro de Epistemología Genética de Ginebra (fundado por Piaget), una preocupación por el proceso (dinámica) del aprendizaje, analizando básicamente el significado de los errores.

La perspectiva anterior pone de manifiesto que las personas aprenden como resultado de una actividad mental, la cual se encuentra en función de un doble proceso: de un lado se aprende “a partir” de la estructura que se posee (rechazando o reacomodando aquello que “desentona”) y por otro, tal aprendizaje enriquece y modifica parcialmente la estructura de acogida.

El anterior proceso, denominado asimilaciónacomodación, hace que los sujetos vivan en un permanente equilibrio dinámico, que si bien permite un “repose” (equilibrio), se encuentra siempre desarrollándose.

LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

Las aplicaciones de Piaget a la educación fueron evolucionando, logrando una propuesta didáctica muy sugestiva denominada Constructivismo, la cual conserva muchos de sus componentes a pesar de las críticas a los planteamientos generales de Piaget.

Los postpiagetianos e investigadores de otras escuelas (por ejemplo, Vigostkianos), han puesto de manifiesto buena parte de las limitaciones de la propuesta Piagetiana.

La linealidad de los estadios lógicos (verdaderas “escaleras”); el papel de los contenidos, que para los Piagetianos no era tenido en cuenta; el grupo de estudiantes y por ende la función del educador el cual ya no es un espectador sino alguien ubicado “cerca pero adelante” (Zona de Desarrollo Próximo Vigostkiana); la importancia de los contextos culturales, los cuales relativizan la pretensión universal de las estructuras lógicas, etc, son algunas de las principales objeciones.

De todos modos, en este momento la propuesta metodológica Constructivista, que tiene como eje la problematización de las concepciones de los alumnos (por los saberes de la disciplina), permanece vigente.

LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA EN EL CAMPO DE LOS JÓVENES Y ADULTOS

Dentro del ámbito de los jóvenes y adultos hasta bien entrada la década del 90, la educación matemática se encuentra (con algunas excepciones) básicamente en la etapa tradicional, siendo su único aporte el plantear problemas con temas del mundo de los educandos (los gatos del mundo infantil, son sustituidos por tractores o ladrillos)².

² Al respecto ver: Zuñiga, Leonel; Aguilar, Rubén; Benavides, G; Proyecto de Investigación y Sistematización de experiencias en el campo de la enseñanza de la matemática, en programas de alfabetización y educación de adultos en América Latina. CREFAL/UNESCO. Junio de 1987. Patzcuaro, México.

En ocasiones se han introducido actividades alrededor del ábaco, el cual sin dejar de poseer bondades, se centra más que en la construcción de conceptos, en la ejemplificación del manejo de las operaciones del sistema decimal.

En casos aún menos frecuentes, se incluyen elementos de la teoría de conjuntos en las primeras páginas de las cartillas, sin que exista ninguna continuidad en su tratamiento, reduciéndose en últimas, a una especie de “maquillaje” para aparentar una postura de enfoque “moderno”.

A pesar que el panorama anterior domina la mayor parte de los trabajos de educación matemática con jóvenes y adultos en América Latina, desde hace algunos pocos años se han venido realizando una serie de investigaciones que transforman por completo las miradas existentes³.

Tales investigaciones, coinciden en un aspecto central: los jóvenes y adultos populares poseen una serie de conocimientos matemáticos adquiridos por fuera de la escuela y generados como respuesta a la resolución de problemas de la vida cotidiana.

El reconocimiento de la existencia de saberes matemáticos en jóvenes y adultos, conduce al planteamiento de propuestas de educación matemática cercanas a la perspectiva Constructivista, a pesar de poseer un origen diferente. No son los marcos epistemológicos Piagetianos sino la Educación Popular, para la cual la valoración de los educandos es uno de sus más preciados referentes. Esta, enmarcada dentro de enfoques antropológicos y políticos, tal como el reconocimiento y el respeto a la diferencia que rompe con el etnocentrismo y la altivez de la cultura “cultura” busca al adulto como interlocutor, lo que la “obliga” a identificar sus saberes.

Pero el hecho de poseer comunes denominadores en el Constructivismo no significa que al interior del movimiento Educación Matemática con jóvenes y adultos no existan diferencias.

Al respeto se puede decir que hay por lo menos tres grandes tendencias: para la primera, el proceso de aprendizaje no requiere la problematización de las ideas previas de los educandos (en otras palabras: se reconocen los saberes previos, pero que no se hace nada con ellos); para la segunda, esta conflictuación es indispensable y para tercera, las ideas previas más que ser problematizadas, se valoran y se potencian con otros puntos de vista (Diálogo Cultural).

³ Al respecto ver: Mariño Germán. ¿Cómo opera matemáticamente el adulto analfabeto? Editorial Dimensión Educativa. Bogotá. Colombia. 1987.

Avila Alicia y Waldegg Guillermina, Hacia una redefinición de las matemáticas en la educación básica de adultos, Instituto Nacional para la Educación de Adultos, México, 1994.

Soto Isabel, La matemática de los adultos populares Chilenos. Tesis de grado sobre educación matemática, Universidad de Lovaina, Bélgica, 1993.

PROCESO SIN CONFLICTUACIÓN DE LAS IDEAS PREVIAS

Esta tendencia considera que los nuevos conocimientos no se construyen como una continuación con los viejos. Su argumento se deriva de algunas posiciones al interior del análisis de la Historia de la Ciencia (por ejemplo, Thomas Khun), para las cuales las nuevas teorías (paradigmas), introducen miradas completamente diferentes a las existentes. Lo anterior, metodológicamente se expresaría en que el camino para el cambio no es problematizar las ideas previas sino entrar a presentar totalidades (estructuras) distintas.

También son planteadas por algunos educadores (por ejemplo Hans Aebli), donde ciertamente se tienen en cuenta las habilidades previas de los educandos pero no los saberes específicos. Un ejemplo ilustrativo podría ser el siguiente:

Le pedimos a los alumnos que vayan inscribiendo dentro de una circunferencia cuyo diámetro es 8 centímetros, polígonos regulares de diferente número de lados (de 3 hasta 10 por ejemplo); a medida que estos aumentan de lados, la relación entre su perímetro (longitud) y el diámetro de la circunferencia, tiende hacia el número 3,1416 que es lo que se denomina número "Pi", lo cual ellos mismos pueden deducir del análisis de la tabla que han ido llenando (ver a continuación):

No. de lados del polígono	Perímetro (longitud)	Diámetro	Perímetro / diámetro
3	21	8	2.625
4	22.4	8	2.75
5	22	8	2.80
6	24	8	3.00
7	24.5	8	3.062
8	24.8	8	3.100
9	25.2	8	3.1375
10	25	8	3.1408

PROCESO CON CONFLICTUACIÓN DE LAS IDEAS PREVIAS

Otra de las perspectivas metodológicas en la Educación Matemática de jóvenes y adultos, es aquella cuyo punto de partida es la conflictuación de las ideas previas de los educandos.

La Justificación de dicha tendencia se podría resumir como sigue⁴

1. Los métodos habituales de transmisión del saber y las diversas innovaciones pedagógicas en línea no directiva, no producen los resultados esperados. El rendimiento didáctico, es muy escaso (nulo a veces).

2. Un cierto número de “errores” de razonamiento o de ideas “erróneas” renace en nuestros alumnos con una capacidad desconcertante de reproducción, y ello incluso tras múltiples secuencias de enseñanza.

3. Los alumnos poseen previamente a las enseñanzas sistemáticas sobre un objeto de estudio, un cierto número de ideas que denominamos “concepciones”, las cuales no son infinitas sino limitadas a algunos grandes tipos que se pueden categorizar y describir con detalle.

4. Si la enseñanza no lo tiene en cuenta, las concepciones existentes construirán un obstáculo y las nociones enseñadas serán deformadas por el alumno. En el mejor de los casos, lo enseñado se “pega” o permanece aislado del saber anterior.

A continuación presentaremos un caso del cómo se procede (metodológicamente) desde la perspectiva de conflictuación de las ideas previas, en un curso de capacitación de maestros de matemática.

Se parte solicitando a los maestros que analicen algunas cifras, recogidas de personas que están aprendiendo a escribir los números, pidiéndoles que las lean y si es el caso hagan las correcciones.

Tales cifras podrían ser:

- a) 3000200304*
- b) 800706*

Muy probablemente la mayoría de los maestros razonarán más o menos así: dichas cifras reflejan los errores de los principiantes que no han aprendido a utilizar correctamente el sistema de numeración posicional y deberían escribirse de la siguiente forma:

- a) 3´002.304*

Lo que se lee como: tres millones dos mil trescientos cuatro.

- b) 800.706, lo que se lee como: ochocientos mil setecientos seis.*

⁴ Giordan André, De las concepciones de los alumnos a un modelo de aprendizaje alostérico, reviste investigaciones en la Escuela No. 8, 1989, Sevilla, España.

Hasta ahí se han recuperado las ideas que tienen los maestros.

A continuación se les plantea cómo las cifras aparentemente mal escritas y vistas como errores, si las analizamos desde otros puntos de vista encontraremos que son correctas; es decir, suministramos elementos para poner en crisis las afirmaciones de los maestros.

Si pasa entonces a mostrar cómo existen sistemas de numeración diferentes al posicional, que son los que precisamente revelan el análisis de los “errores”.

Uno de los sistemas que nos pueden ayudar a entender el “error”, es el sistema de numeración romana. En ella la escritura de una cifra como 3.213 sería:

MMMCCXIII, es decir: tres veces mil, dos veces, cien, una vez diez y tres veces uno.

Con este nuevo marco es posible analizar las escrituras de los principiantes como: 3000200304 y como 800766; es decir: 2134 y 876.

De esta manera se les demuestra a los maestros que sus lecturas iniciales no tienen en cuenta el error como una expresión de los saberes previos de los educandos (error constructivo), quienes frecuentemente descubren por cuenta propia un sistema de escritura de los números que se rige por el principio según el cual “se escribe como se habla” (tres mil, doscientos, treinta y cuatro es igual a 3000200304) y que se asemeja al sistema de numeración utilizado por los romanos.

PROCESO DE DIÁLOGO CON LAS IDEAS PREVIAS

Para la versión Constructivista escolar (más claramente explícito en las ciencias naturales y las matemáticas), las ideas previas deben ser tenidas en cuenta pero básicamente para ser modificadas; es decir, de entrada son consideradas como ideas erróneas.

En educación de jóvenes y adultos la tesis anterior resulta muy polémica. Los alumnos llegan a las clases con un saber constituido como resultado de años de experiencias; son saberes que van a establecer una interlocución con otros saberes, a dialogar y ninguna persona está dispuesta a deshacerse de ellos fácilmente⁵. Cuando interactuamos con ellos lo que realmente estamos haciendo es poner en diálogo dos culturas. De ahí que la pretensión de extirpar resulte, por decir lo menos, ingenua.

Esta tendencia recupera los procedimientos de cálculo del adulto (muy diferentes a los algoritmos usuales) e inventa una escritura que expresa las operaciones

⁵ Mariño Germán, 8 inquietudes en torno al Constructivismo, Revista Educación y Cultura No. 34, Bogotá, Colombia, 1997.

mentales. He tenido la oportunidad de contribuir a la operacionalización de la propuesta matemática de Diálogo Cultural, realizando cartillas para analfabetas en las campañas nacionales del Ecuador (Ecuador Estudia, 1992) y El Salvador (Proyecto Movilizador de Alfabetización y Educación Básica para Todos, 1993). Más recientemente (1998/99) tuve la oportunidad de colaborar con el CEP de México, el cual realizó nuevos materiales. En la práctica, la tendencia de Diálogo Cultural ha tenido que diseñar “puentes” para articular la nueva escritura con la escritura clásica, la cual no sólo es más difundida sino que posee muchos otros elementos válidos como la velocidad.

Para concluir presentaremos como ejemplo los procedimientos para multiplicar utilizados por los jóvenes y adultos que no han ido a la escuela, y que por consiguiente los han aprendido como resultado de la práctica social.

Cuando se investigan tales procedimientos se ha encontrado que la multiplicación se realiza de la siguiente forma:

¿Cuánto valen 8 artículos \$4 cada uno?

1 vale \$4
2 valen \$8
4 valen \$16

Luego 8 valen \$32

Si la situación es un poco más compleja (el número de artículos no pertenece a la serie 2, 4, 8, 16...) lo resuelve así:

Cuánto cuestan 9 artículos a \$1 cada uno?

1 vale \$5
2 valen \$30
4 valen \$60
8 valen \$120.

Como $(9=8+1)$ y ya ha encontrado dichos resultados parciales, procede entonces a sumarlos:

1 vale \$15
8 valen \$120
9 valen \$135

Ahora bien, recuperadas las ideas previas sobre la multiplicación (procedimientos), la pregunta es ¿Qué hacer en ellas?

En una perspectiva de diálogo, se entran a valorar y a enriquecer. Una de las alternativas encontradas ha sido la de respetar el procedimiento previo

agregándole, como aporte del educador (de otros saberes), la posibilidad de la escritura, evitando que todos los resultados parciales se deban ir memorizando.

Veamos un caso:

Cuánto cuestan 5 artículos, a \$3 cada uno:

$$\begin{array}{r} 3X \quad 1 = \$3 \\ \quad 2 = \$6 \quad 15 \\ \quad 4 = \$12 \\ \quad 5 = \$15 \end{array}$$

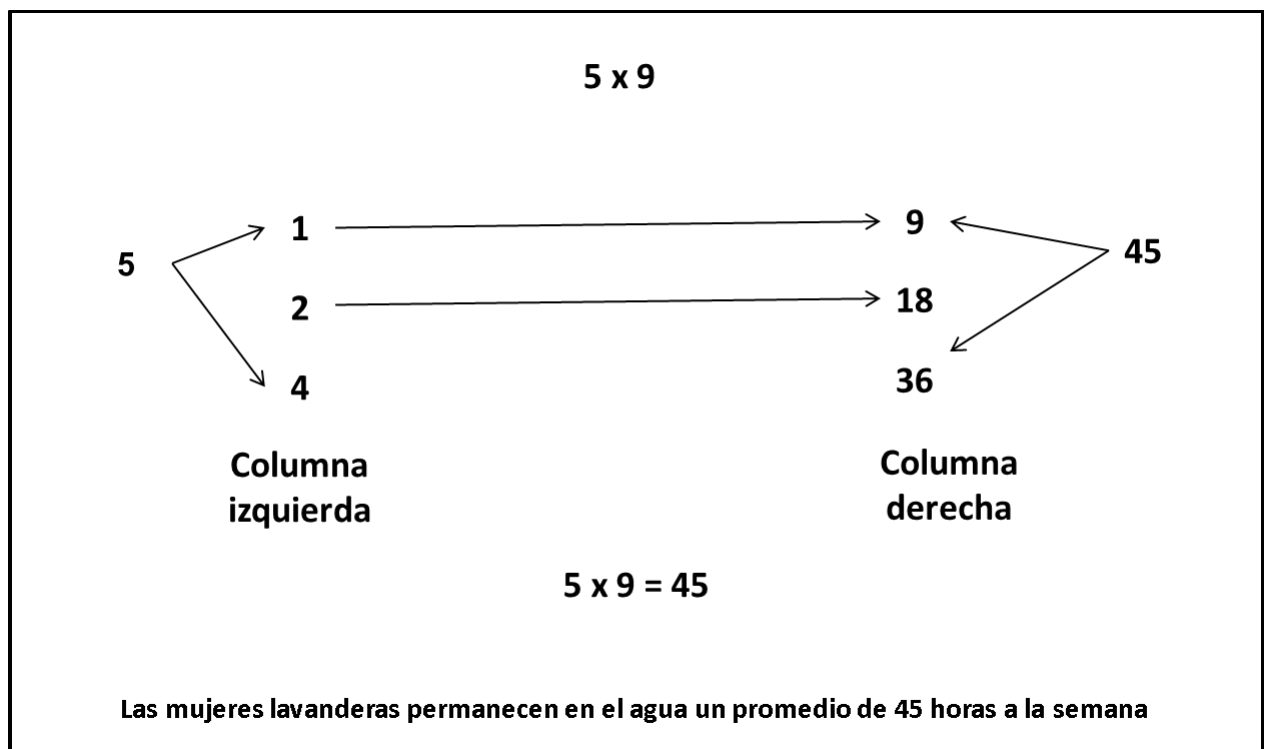
Obsérvese, que se conserva el procedimiento previo pero se integra la escritura de números (1, 2, 3) y algunos signos ($x=$), añadiendo líneas que ayuden a visualizar la suma de los resultados parciales (3 y 12).

Ciertamente la anterior propuesta de escritura no es la única.

En la cartilla del Ecuador (dentro del Programa Ecuador Estudia) se diseñó la siguiente:

1. Las lavanderas permanecen un promedio de 9 horas sumergidos en el agua y trabajan 5 días a la semana.

¿Cuántas horas semanales permanecen sumergidas en el agua?



Cuál de las tres (3) tendencias últimas es la más sugestiva, es algo que todavía se encuentra en discusión. Vale la pena continuar explorando.

El trabajo de matemáticas se convierte en algo completamente "sui generis" pues logra de manera temprana plasmar un ejemplo de Diálogo (Recuperación y cualificación de los saberes populares) que no siempre ha sido factible de replicar.

Este modelo transcurre como algo que no se integra suficientemente al devenir (lógicas y modelos) que van apareciendo a lo largo de los años subsiguientes. Algo así como una insólita ruptura que queda como un ejemplo paradigmático, quizá porque para hacerlo (hipótesis a polemizar), no delimitó la temática suficientemente y además, no manejaba con idoneidad la temática.

Como se puede observar, surge casi simultáneamente con la segunda conceptualización (1986), convirtiéndose sin ser lo suficientemente consciente de ello, en su anticipación. Dicho de otro modo: logra concretar en un caso particular algo que solo será conceptualizado un poco más tarde.

No existe aquí la idea de "arrasar" el saber popular para sustituirlo por el saber culto. Se rompe con la tesis Piagetiana expresada en el Constructivismo. El saber popular se recupera (sin mitificarlo), enriqueciéndolo con el saber "culto" la cultura popular pues ambos tipos de sujetos (popular/culto) utilizan los mismos algoritmos con la diferencia que el saber "culto" posee además de este, otras estrategias. De igual manera se rompe con la idea aislacionista. El Primer Modelo es seriamente cuestionado.

La parte conceptual de este modelo inicialmente solo se enuncia sin mediar mayor desarrollo, cuestión que a lo largo de los años se va obviando, convirtiéndose en un ejemplo de cómo lo conceptual no necesariamente precede con la suficiente claridad a lo didáctico...

SEGUNDA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL: SOBRE LA LÓGICA POPULAR (Revista APORTES N° 24/25) (1986)

La búsqueda teórica continua, ampliándose ahora a nuevos autores y enfoques, que intuitivamente se suponía podría brindar "pistas" para comprender aquello de las características de la lógica popular. Los resultados de dicho sondeo se presentan en la Revista Aportes No. 24/25.

Se exploran tres grandes ángulos: la antropología, la sociología de la vida cotidiana y la comunicación popular.

SOCIOLOGIA DE LA VIDA COTIDIANA

Agnes Heller

Esta autora nos muestra cómo la lógica de la vida cotidiana de todas las personas, independientemente de su extracción social, obedece a leyes diferentes a las leyes de la ciencia.

Algunos de sus principales enunciados son:

a) La probabilidad. Cuando vamos a pasar una calle no utilizamos la física (velocidad, aceleración, distancia, tiempo...) sino que tomamos la decisión (cruzar o no cruzar) en virtud de experiencia empíricas pasadas. Si el vehículo que se acerca continúa igual de rápido, la probabilidad de que yo logre pasar es alta, se dice a sí mismo el transeúnte.

b) El economismo. Esta ley "no científica" plantea que los individuos en la vida cotidiana tienden a realizar siempre el menor esfuerzo.

c) El pragmatismo: algo es verdadero si la vida real me demuestra su efectividad. Si una suposición me es útil porque resuelve mis problemas, es válida.

d) La ultra generalización. Si algo funciona para un caso, debe hacerlo para todos los casos

e) El estatismo. Una posición puede quedarse estática si resuelve los problemas que me planteo. No necesariamente se da el escalamiento.

ANTROPOLOGÍA

Levy Straus

Critica la idea de que los primitivos sean incapaces de abstraer. Los astrónomos no hablan de estrellas: a cada una le tienen un nombre. Por ejemplo: es la T de Capricornio. El argot de un médico no es signo de falta de abstracción sino de precisión al igual que las inmensas clasificaciones sobre las serpientes de los indígenas. La lógica implica capacidad de clasificación y de relación.

Virginia Gutiérrez.

Lo semejante produce lo semejante: una hoja en forma de corazón sirve para curar los dolores del corazón (medicina popular/curanderos).

La parte involucra al todo: con una uña se puede realizar un maleficio a todo el cuerpo.

Remo Cantoni.

Todo tiene una intencionalidad. No existe el azar; de ahí la necesidad de las explicaciones sobre naturales.

La precedencia temporal: si algo sucedió antes, entonces, es la causa de lo que sucede después.

COMUNICACIÓN POPULAR.

García Cancline

Critica como ingenua la idea del aislacionismo de la lógica popular pues esta incluye muchos elementos de la lógica "cultura" y viceversa.

LA EXPERIENCIA DE CHOACHI

Además de los postulados anteriores y yo mismo en una pequeña investigación sobre las relaciones de causalidad en los sectores populares (el artículo se encuentra incluido en el Aportes 24/25), "compruebo" que el "contra ejemplo" no necesariamente refuta porque cuando no "cuadra", se considera una excepción. Por ejemplo: si se plantea que los ricos son estudiados y si se encuentra un rico no estudiado, este se constituye en es la excepción. También "constato" la "transposición de causa por consecuencia". Los pobres son pobres porque no ahorran.

Casi simultáneamente a la refundamentación filosófica, realizamos una pequeña investigación que pretendía caracterizar las concepciones del otro. Esta se adelantó en la población de Choachí (C/marca) y analizaba la respuesta a tres preguntas: ¿por qué existen pobres?, ¿por qué existen ricos? Y una última (que sirvió como para cotejar las anteriores), ¿por qué sube el costo de la vida?

El análisis de las respuestas dio origen a una serie de categorías muy sugestivas, las cuales se inspiraron en las tesis de Kosik sobre las percepciones claro-oscuras, salpicadas de verdad y engaño existentes en la vida cotidiana y en los planteamientos sobre el sentido común y el buen sentido, surgidas de la obra de Gramsci.

Las categorías clasificaron las respuestas en: oscuras, mosaico, grises y penumbras, lo que de entrada revelaba el rompimiento con la idea que sólo existe (en los sectores populares) una única concepción, sustituyéndola por la de un espectro amplio que de otra parte, contenía gamas donde coexistían diversas concepciones, aún contradictorias.

Las características de las respuestas oscuras, por ejemplo, se caracterizan por encontrarse dentro del sentido común, por su cercanía al fatalismo y determinismo histórico y por un cierto grado de auto - recriminación (los pobres tenemos la culpa de ser pobres porque nos da pereza trabajar).

Las respuestas mosaicos, por su parte, dejan de ser monolíticas y albergan simultáneamente "intuiciones" cercanas al buen sentido, con "distorsiones de la ideología dominante" (Los ricos son ricos porque han recibido herencias y los pobres son pobres porque no son estudiados).

A partir de todo lo anterior se desprende la necesidad de matizar y hasta replantear algunos de los axiomas del Primer marco conceptual (Manifiesto inicial), cuestión que no necesariamente se logra llevar a cabo.

Las tesis de Agnes Héller y García Cancline, ponen en evidencia que no pueden sostenerse la existencia de dos lógicas separadas: la popular y la culta pues por decir algo, en la vida cotidiana se retoman por parte de todos los grupos sociales leyes como el economicismo y la probabilidad.

De otra parte, Levy Straus nos critica la idea de la incapacidad de abstraer, aún de los primitivos, lo que nos obliga a tomar distancia con aquél planteamiento que nos habla de que el pensamiento del sector popular es un pensamiento concreto.

Ciertamente también afloran pistas para comprender razonamientos "no científicos" como: "la no existencia del azar", "lo semejante produce lo semejante" o la "parte involucra al todo".

TERCERA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL. TERCER MODELO DIDÁCTICO: EL DIÁLOGO COMO HÍBRIDO ENTRE LOS SABERES (Revista APORTES N° 33) (1990)

En la revista Aportes No 33: "Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes" se presenta la tercera propuesta de Diálogo con la peculiaridad de contener simultáneamente tanto el planteamiento conceptual como la propuesta didáctica (que realmente no fue puesta en práctica).

En éste Aportes se inicia enunciando (nuevamente) una serie de postulados que concretan los hallazgos conceptuales adquiridos hasta el momento.

El DS tendría varios presupuestos:

- a) En el pueblo existe saber.
- b) El pueblo construye y reconstruye permanentemente su saber.
- c) Al anterior del saber popular existen varios saberes.

- d) Todos los miembros de una comunidad popular no poseen exactamente el mismo saber, ni los comunes poseen el mismo grado de desarrollo.
- e) Existen saberes científicos.
- f) Los sectores populares poseen elementos científicos y los intelectuales poseen elementos del saber popular. Es decir no hay un aislamiento total sino que se encuentran intersecciones.
- g) Tanto el pueblo como el intelectual son multifacéticos. Por eso no se puede polarizar toda la investigación hacia los conocimientos de orden intelectual. Existen saberes a nivel artístico, afectivo, religioso... etc., y éstos coexisten, es decir, conviven simultáneamente en los sujetos (individuales y sociales); quizá más que de saberes, convenga hablar de mentalidades.
- h) Los distintos tipos de saberes están entrelazados y sus transformaciones se encuentran determinadas unas por otras. De ahí que no se pueda afirmar que un cambio se deba exclusivamente a una nueva información pues este depende también de aspectos socio-afectivos, por ejemplo.
- i) Los saberes están constituidos por marcos conceptuales y estrategias operatorias.
- j) No existe un único marco conceptual ni una sola estrategia operatoria, a nivel de los saberes populares. Algo similar sucede en la ciencia pero la diferencia radica en que ésta última posee explicitados y sistematizados sus discursos.
- k) Los marcos conceptuales y las estrategias operatorias aunque son individuales, son compartidas por grandes grupos sociales.
- l) Los MC y las EO se pueden clasificar en diferentes estadios.
- m) Los estadios no forman necesariamente "escaleras", donde unos son superiores a los otros. Muchos son simplemente diferentes.
- n) Los pasos de un estadio a otro no son siempre lineales (como si se tratara de un plano inclinado).
- o) Los pasos de un estadio a otro no son siempre los mismos en todos los sujetos ni en todos los grupos sociales.
- p) Los estadios no se presentan exclusivamente a nivel cognoscitivo; también se dan en las diversas facetas humanas.
- q) Pueden existir diferentes marcos conceptuales con una misma estrategia operatoria.

- r) No existe el estadio final.
- s) La validez de un estadio es relativa a las condiciones socio-culturales. No existe, entonces un único criterio para juzgar cuál es el mejor estadio.

Obsérvese que ya se critica claramente la tesis del "aislamiento" de la cultura popular (F), se introduce con fuerza el componente socio afectivo (O y H) planteando que un cambio depende simultáneamente de lo cognitivo y de lo socio afectivo (G). Es decir, los enunciados del "Manifiesto" inicial se van revaluando y complejizando.

De otra parte, se comienza a hablar de "mentalidades" más que de saberes (G) y se define los saberes como constituidos por marcos conceptuales y estrategias operatorias.

Lo anterior en términos de lo conceptual. En el aspecto didáctico también se producen cambios.

Veámoslo con ejemplos:

Una madre le baja la fiebre a su hijo utilizando cebolla con orines. En lugar de arremeter contra los orines porque contienen amoníaco y pueden quemar al niño, habría que adentrarse en la lógica popular encontrando elementos como la importancia del calor (que aporta el orín) para combatir el mismo calor pues al producirse sudor, el cuerpo tiende a enfriarse (un clavo saca otro clavo).

En el modelo, que finalmente se podría denominar un híbrido, lo que hace es recomendar que se use cebolla pero con agua tibia. Se confronta el orín porque su olor es desagradable y porque como la orina es eliminada por el organismo, no debe volver a incorporarse.

Obsérvese que se retoma la cebolla, la cual juega un papel de emplasto que conserva el calor pero se toma distancia del orín. Obviamente también se le recomienda bañarlo con agua tibia y darle unas pastillas

Se genera, entonces, un híbrido que incorpora al máximo el saber popular sin renunciar a confrontar algún(os) de sus elementos.

Esta incorporación de lo popular no alcanza a ser como la lograda en el modelo de Recuperación pero supera al Primer modelo (Pasar del sentido común al pensamiento científico... haciendo abstracción de los elementos valiosos de lo popular).

CUARTO MODELO DIDÁCTICO: RECONOCER Y DEBATIR

ICBF (1992)

Hacia 1992 nos lanzamos a la tarea de hacer una propuesta metodológica sobre el diálogo cultural, para ser implementada por educadores de adultos. Lo hicimos en un libro titulado "Aprender a Enseñar", realizado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, dirigido a las Madres Comunitarias encargadas de capacitar a otras madres que se encontraban gestando o lactando (Programa FAMI), y del cual ya andan circulando cerca de 20.000 ejemplares los cuales han sido presentados en diversos talleres regionales.

La propuesta, que intenta "aterrizar" masificar las reflexiones adelantadas, se operacionaliza a través de 5 grandes pasos: el primero de ellos, denominado "Reflexionemos y Compartamos", busca recuperar el punto de vista de las madres, sus saberes, surgidos básicamente de la experiencia y la transmisión oral. El segundo, llamado "Consultemos", presenta el punto de vista de los especialistas (médicos, nutricionistas, psicólogos...), otros puntos de vista. El tercer momento es el "Debatamos", y en él se realiza precisamente el debate entre las diferentes opiniones, para en el cuarto paso, "Comprometámonos", una vez explicitados los resultados de la negociación surgidos del debate, entrar a fijar los compromisos, que después de un tiempo prudencial, deben ser evaluados, dando origen al quinto paso: "Evaluación".

Ciertamente la propuesta alcanza a integrar una gran cantidad de elementos decantados a partir de la crítica a la concientización. Quizá su primer mérito radica en que se piensa en términos de un debate, lo que de entrada le quita cualquier pretensión grandieluciente al trabajo de educación de adultos, pues se rompe con la ingenua idea que basta con que el otro escuche contundentes argumentos para que transforme inmediatamente su manera de pensar y actuar.

Inclusive, va más allá de la teoría del conflicto, en la medida que también modestamente asume que conflictuar al otro es algo mucho más difícil que vencerlo en un duelo verbal y/o de evidencias empíricas; cambiar una mentalidad es enfrentarse a un todo profundamente arraigado y como si fuera poco, sustentado no sólo en aspectos de orden cognoscitivo sino en elementos que van desde el miedo y la fe, hasta la ética y la moral. En últimas, es enfrentarse a un cambio cultural.

También presupone que en los cambios intervienen una gran cantidad de factores extra sesión educativa, que entre otras, entran a imponerle a los procesos de transformación, unos ritmos temporales con frecuencia muchísimo más largos que los previstos dentro de los programas.

Su segundo eventual mérito consiste tanto en tornar como punto de partida al otro, como en propiciar el debate al interior de los mismos puntos de vista de los participantes, los cuales se reconocen como no necesariamente homogéneos.

De otra parte, quizá su tercer mérito, es el de explicitar los resultados de la negociación, evitando soslayarlos (no preguntándolos o asumiendo que "todos entendieron"), para tomar ese resultado (y no los deseos del educador ni los objetivos preestablecidos por un programa), como el referente a partir del cual se adelantan los compromisos de cambio, modificando de paso todo el concepto de evaluación tradicional, pues en esta perspectiva cada participante construye sus criterios de referencia individualmente (no puede ser evaluado sino en relación a los compromisos asumidos por él).

Pero a pesar de los "elogios" anteriores, la tomar distancia de la propuesta creemos que adolece de algunas de algunas limitaciones más o menos fuertes. En primer lugar, el reconocimiento del punto de vista de los otros no es algo que se puede captar en un breve contacto. Requiere de toda una investigación que se alimente, por ejemplo, de los estudios sobre la historia de la idea particular y de diversos sondeos adelantados a través de entrevistas en profundidad y observaciones de corte etnográfico, por ejemplo. Cuando llego a la sesión educativa debo tener una comprensión del otro punto de vista, que implica largas jornadas de trabajo previo.

Obviamente esto en gran medida desborda el trabajo del educador siendo una tarea transdisciplinaria que se encuentra por adelantar en América Latina y que le da un aire un poco utópico a cualquier propuesta seria del diálogo cultural, pero que de ninguna manera nos debe conducir a renunciar a continuar incursionando en el tema a pesar de no tener todos los elementos necesarios. Tan irresponsables y carentes de sentido histórico seríamos si no somos conscientes de las limitaciones como si nos cruzáramos de brazos.

Del suficiente conocimiento de las concepciones del otro, se deriva un nuevo problema de la propuesta: al no tener los suficientes elementos para saber el grado de "conciencia máxima posible", desconocemos el lenguaje, la gramática (la frecuencia de sintonía), que hacen posible la comunicación efectiva y hasta "honesta" con el otro. Se vuelve a caer en la ilusión de que Cualquiera está en capacidad de "leer" Cualquier información, en Cualquier momento.

HACIA UN PRIMER INTENTO DE RECAPITULACIÓN (1994) PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN POPULAR Revista APORTES N° 41

Desconocer y depositar

Ei primer gran tipo de trabajos realizados fueron concebidos dentro de una perspectiva coincientizadora; de ahí que nuestra preocupación se centrara en el depósito de información, desconociendo el punto de vista del otro.

Un ejemplo que quizá ilustra tal tendencia de manera clara, son las cartillas de la Cruzada de Alfabetización de Nicaragua; con ellas básicamente nos propusimos transmitir la lectura que el FSLN, recién llegado al poder, tenía del proceso insurreccional y su plataforma de gobierno. Se trataba de “aprovechar”, la campaña, para realizar un gran seminario político que difundiera la visión de los Sandinistas. Ciertamente esta perspectiva no era de ninguna manera insólita para la época; por el contrario: más bien concretaba de forma “apoteósica” las tendencias de toda la década del 70 (en la campaña se involucran cerca de un millón de personas muchos de los cuales eran estudiantes que se fueron a vivir con los campesinos). Ni siquiera el mismo Freire, en sus asesorías a las colonias Portuguesas del África recién liberadas, logró de todo dejar de sucumbir al endiosamiento de las vanguardias.

Un hecho que evidencia aún más el desconocimiento del otro, fue el haber reducido la propuesta pedagógica para las comunidades indígenas de Nicaragua (Miskitus, Zumus y Ramas), a la traducción literal de lo planteado en la cartilla en español, haciendo abstracción no sólo de las enormes diferencias culturales sino al hecho que en la zona del Atlántico la guerra contra el Somocismo nunca se dio y los antagonismos existentes eran más de tipo étnico y religioso que socio-económicos.

Reconocer para caracterizar

Ver CHOACHÍ: Segunda Aproximación Conceptual (1986) (página 20)

Reconocer para extirpar

Dentro de este tipo de trabajos se encuentran básicamente materiales didácticos (cuatro juegos y un álbum) los cuales se pueden clasificar en tres grandes grupos.

El primero de ellos se encuentra representado por un juego de cartas (Dialeguemos) y un álbum sobre la elaboración de filtros para potabilizar el agua, el cual forma parte de un proyecto de tecnologías apropiadas.

La propuesta de estos materiales consiste en enfrentar los pre-juicios de los participantes con el punto de vista científico. Los pre-juicios (sentido común, pre-teorías...), a su vez, son determinados sin que medie ninguna investigación, sólo a partir de que lo que suponemos son las creencias más generalizadas.

En el primer capítulo de nuestras propuestas de alfabetización, cambiando cualitativamente el enfoque pedagógico, puesto que partíamos ahora del reconocimiento (en los analfabetos), de saberes, lecto-escritores (distintos sí a los alfabéticos pero escrituras y lecturas), entrando a relacionarse ya no con un ignorante sino con un lecto-escritor activo.

Ni siquiera Freire, que desde siempre recalcó que el analfabeta es un ser culto, logró tal reconocimiento, porque el otro era culto en la medida que había transformado el mundo pero no por poseer el manejo de sistemas lecto-escritores.

El conocimiento de las escrituras no alfabéticas, nos condujo, entonces, a que el analfabeta comenzara por re-conocer lo que manejaba pero de manera inconsciente: “a que supiera lo que sabe”; y obviamente, no para quedarse allí sino para saber más, de lo que sabe y de otros saberes.

Un caso ilustrativo de lo anterior, es el trabajo adelantado con el grupo indígena Sikuni para el cual la cartilla inicial de alfabetización consistió en una recuperación de su pintura facial, precisamente para hacer que reconociera está como una de las escrituras utilizadas, a pesar de no manejar la escritura alfabética. Y no hubo allí afanes indigenistas (otra expresión del populismo en muchos casos), dado que el programa preveía también una cartilla alfabética y además, aún dentro de la inicial, planteaba la existencia de pinturas faciales de otros grupos americanos, algunos de los cuales, por ejemplo, poseían pinturas corporales, llegando hasta el análisis del maquillaje de la mujer blanca.

Reconocer para debatir

Ver “Cuarto modelo Didáctico” (1992)

Y ya para terminar

Ya para terminar, habría que agregar que a nuestra manera de ver, la negociación es un horizonte metodológico que quizá requiere para su concreción de los diversos reconoceres que hemos señalada anteriormente: es decir, implica una caracterización (reconocer para caracterizar), un conocer para hacer reconocer, un complejizar y un complejizarse (no necesariamente en este orden).

Más aún, a pesar de haber reiterado nuestra toma de distancia con el “reconocer para extirpar” y toda la teoría del conflicto (por lo menos por fuera de las ciencias naturales), nos parece que sería simplista negar que también dicha concepción debería imbricarse con las anteriores, con una única condición: el dejar la altivez de nuestra cultura, para poder pensar que si ciertamente creemos que hay cosas que deben “extirparse” de los otros, también nosotros requerimos cualificar nuestros puntos de vista, también necesitamos depurar nuestra cultura.

QUINTO MODELO DIDÁCTICO: EVIDENCIACIÓN DE DIFERENCIAS

SALUD, MUJER Y TRABAJO. FOTONOVELAS, Dimensión Educativa. Presidencia de la República. Universidad Nacional. (1994)

Este trabajo son un ejemplo de un diálogo en un formato muy particular: relatos expresados en fotonovelas.

Aunque su modelo no fue suficientemente explícito, su pasos (para trabajarlos) son fehacientes. Se trata de enunciar (en un caso) una situación problemática para ser debatida, incluyendo elementos que ponen en evidencia la eventual supervivencia de las concepciones previas.

Para ilustrar lo anterior aparecen a continuación unos ejemplos.

¿Cuándo el río suena, piedras lleva?

Comprende y explica a su hijo los refranes (Poco a poco se anda lejos. Cuando el río suena piedras lleva) pero lo aplica a sí misma.

¿Después del ojo afuera no hay Santa Lucía que valga?

Una mujer que tiene un restaurante en una plaza de mercado se quita un dedo cortando la carne. Van al hospital y el médico les dice que para pegar el dedo es necesario que lo traigan, sin embargo se demoran demasiado y cuando lo llevan ya es demasiado tarde.

Ante el comentario de la amiga que alude el refrán, la creencia persiste y al herida comenta: La virgen casi me hace el milagrito.

¿La excepción confirma la regla?

Una vendedora “puerta a puerta” de vendiendo sus productos de belleza y su madre cuenta que a varias de sus amigas también vendedoras las han robado después de que han recogido harta platica. Sin embargo, ella replica que a ella no le pasará lo mismo porque es la excepción. La historia narra que la protagonista todos los días compra el “chance” (una lotería de pequeña escala) y que después de muchos años de no salir favorecida un día se lo gana.

Otros de los materiales diseñados fueron unos afiches. En ellos, aunque continúan en la misma perspectiva, se pone en evidencia con mayor claridad la lógica de híbrido-complementario, por ejemplo: si para una cortadura en la práctica popular se aplica café, se plantea que debería continuar haciéndose pero bajo ciertas condiciones (aseo, duración...) surgida de la medicina.

Como se desprende de los ejemplos, inicialmente se investiga la problemática y se codifica en un foto-cuento breve (fotonovela), que incorpora la COEXISTENCIA DE LÓGICAS a la que se ve abocada la protagonista, dejando el análisis abierto al debate grupal.

Este modelo se diferencia significativamente del que utiliza el contra ejemplo; se trata más bien de explicitar la duda sobre por cuál postura lógica optar sin

pretender dar la respuesta a la que debe llegarse permitiendo, entonces, que al no plantear la visión correcta, puedan coexistir, según las circunstancias varias lógicas.

El modelo empleado en esta ocasión se arriesga y deja abierto el debate (por ejemplo entre el médico y el milagrito de Santa Lucía o a propósito del "yo soy la excepción -se gana el chance pero no la roban-). La formulación de los títulos de las fotonovelas siempre en interrogación, es al respecto muy dicente.

De otra parte, se elimina la argumentación fría y sujeta a la validez de la lógica argumentativa, optando por el relato (cuento, historia cotidiana) del que se encuentran muy cercanos los sectores populares.

MARCO CONCEPTUAL (1996): LOS SABERES POPULARES SON UNA MEZCLA DE SABERES QUE POSEEN SIMULTANEAMENTE ELEMENTOS FUNCIONALES, ELEMENTOS INCOMPLETOS Y ELEMENTOS ENCUBRIDORES.

**SEXTO MODELO DIDÁCTICO: EXPLICITACIÓN DE LA REESTRUCTURACIÓN
Fundación Micro empresarial (1996)**

Se presenta a continuación fragmentos del trabajo con microempresarios, el cual incluye: las características de sus saberes, los factores que facilitan sus aprendizajes y el modelo didáctico (pasos) propiamente dicho.

CARACTERÍSTICAS DE LOS SABERES DEL MICROEMPRESARIO

- a) Coexistencia de saberes propios (micro empresarios) con saberes elaborados (académicos).
- b) La aplicación de un Principio no es general sino circunstancial.
- c) Algunos saberes de los microempresarios son iguales o semejantes a los de un gran empresario.
- d) Algunos saberes son "anticuados" (ontogénesis). Ejemplo: producir únicamente lo que se vendió el año anterior.
- e) Algunos saberes carecen de análisis de contexto, por ejemplo: depreciación de la moneda.
- f) Muchos utilizan el principio de la simplificación (economía del pensamiento).
- g) Los saberes abarcan la totalidad del trabajo (producción, comercialización).
- h) Algunos saberes son estrategias de encubrimiento.

Se logra obtener una con relativa precisión algunas de las características del saber popular para el caso de micro empresarios latinoamericanos como un agregado de saberes valiosos (pragmatismo, economicismo, aplicación circunstancial...) con saberes limitados (no obvios, "anticuados"...) y saberes culturales positivos y negativos (encubrimiento...)

Para la época se ha establecido ya de la tesis según la cual los sectores populares están llenos de "sentido común" y de la ideología de la clase dominante (Althusser).

Son una mezcla "claro oscura" (Karel Kosisk), no aislada (García Canclini), con leyes compartidas con los saberes académicos y saberes cotidianos (Agnes Heller), con elementos de la ontogénesis (Piaget), compatibilizando lo encontrado con lo conceptualizado en trabajos anteriores, cuestión polémica (se ve lo que se sabe -efecto Pigmalión-) pero al mismo tiempo se "ponen los pies sobre la tierra", bajándose de la nube meramente teórica.

En dicha investigación también se auscultan los factores que facilitan el aprendizaje.

Factores que Facilitan el Aprendizaje de los Microempresarios.

- a. **Optimización de la Estrategia Existente.** La acogida se encuentra en función del grado de sintonía existente entre lo nuevo y el saber previo. Cuando ésta se presenta, uno de los "mecanismos" de apropiación es el de acoger para optimizar lo existente.
- b. **Adecuación a necesidad requerida.** Cuando un nuevo planteamiento llega justamente a llenar un vacío del cual ya se tiene conciencia (no se trata de crear necesidad), es rápidamente acogido. Un ejemplo puede ser la tecnología.
- c. **Efecto Inmediato.** Cuando una nueva información, además de encontrarse sintonizada con el saber, puede implementarse a corto plazo, es acogida más fácilmente que cuando es a largo plazo.

Son ejemplo de acogida por efecto inmediato:

- Efectuar promociones para "salir" de productos discontinuados o de difícil venta.
- Vender artículos imperfectos como tales, sin tener que engañar al cliente.

EL MODELO DE DIÁLOGO DE GESTIONES

Postulados básicos

El Desequilibrio Cognitivo

El Desequilibrio Cognitivo nos permite reiterar el hecho de que los saberes de los microempresarios sean refractarios al cambio, no significa que no cambien. Es decir, son saberes históricos con pasado y futuro.

Ahora bien, ¿Por qué es importante el Desequilibrio Cognitivo y cuáles son sus características?

Dentro de la perspectiva de aprendizaje por reestructuración, los sujetos abordan las situaciones e informaciones nuevas con estructuras de conocimiento preexistentes. En este contexto, existe aprendizaje cuando se produce una relación entre lo que "llego" y lo que el sujeto "es". Aprender no es, entonces, sustituir conocimientos previos por conocimientos nuevos, sino transformar conocimientos previos.

El Desequilibrio Cognitivo es simplemente la generación de una duda; es poner un poco en "crisis" lo que se piensa, y sólo se genera cuando la metodología logra mostrar que lo que se sabe puede ser mejor.

Ahora bien, si para que haya aprendizaje es indispensable la existencia del Desequilibrio Cognoscitivo, no todo Desequilibrio Cognoscitivo mecánicamente lo hace. El sujeto puede encontrar un nuevo equilibrio entre lo antiguo y lo nuevo, sin que se presente una reestructuración.

En la práctica de una capacitación puede llegar a suceder que el microempresario, ante las propuestas del capacitador, adopta la estrategia de "complacencia" (buen sujeto): así evita que se llegue a pensar de que él no entiende (es corto de inteligencia), no quiere colaborar, o no está poniendo atención, lo que por las relaciones de poder en que se realizan los cursos, podrían hasta poner en tela de juicio el crédito.

Pero el efecto de la "complacencia" es que se termina ignorando al otro; se aparenta aceptar nuevos puntos de vista para evitarse problemas.

Y no ha habido aprendizaje porque nunca existió una verdadera desestabilización.

El efecto de complacencia (regulación relacional), con mucha frecuencia se produce cuando el desequilibrio se da en un clima de "pelea", de confrontación. De ahí que sea muy importante trabajar en una perspectiva de cooperación.

En síntesis, se trata de propiciar el Desequilibrio Cognitivo sin evitar las contradicciones, pero en un clima de amabilidad y cooperación.

La Zona de Desarrollo Próximo

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es un concepto generado por Vigotsky; de manera muy esquemática nos plantea la necesidad de ubicarnos relativamente cerca del otro si pretendemos comunicarnos.

La proximidad se constituye en el requisito básico para alcanzarnos o "oír": si se hace una propuesta muy "lejana" no se puede escuchar. Si le decimos a un microempresario del sector de subsistencia que lleve un balance (tal como lo hacen los cursos clásicos de capacitación), seremos totalmente ignorados. Una situación diferente se daría si le aconsejamos a un microempresario, que tiene dos o tres empleados no familiares, que lleve inventarios: nuestra propuesta se encuentra "cercana" porque ya existe una necesidad, un requerimiento.

La ZDP no es, en nuestro caso con mucha mayor razón, una estrategia para que los otros se vuelvan una fotocopia nuestra; es para establecer una "Acción Comunicativa" de doble vía.

El Acercamiento Integral

El Acercamiento Integral desea evitar que olvidemos que el aprendizaje no es "sólo una Cuestión de la cabeza". Es decir, un Cambio no se genera exclusivamente por razones de orden argumental, por razonamientos lógicos.

Tal como lo han reiterado los resultados de la investigación, el aprendizaje se encuentra mediado por factores que se hallan en el campo de la cultura, de los valores y de las emociones.

Una concepción cultural es la confianza en lo "Palabra del Cliente"; un elemento que ilustra el campo de lo valoral es la ética frente a la calidad (o no calidad), frente al Estado (legalizar o no legalizar), o la misma estrategia del Encubrimiento; un ejemplo de lo emotivo se halla plasmado en el Factores de Aprendizaje sobre No Acogida por Temor al Riesgo,

La Importancia del Uso de lo Aprendido

Los modelos clásicos no asumen como una preocupación central el Uso de lo aprendido. Se contentan con preguntar si se ha entendido.

No se desea repetir lo historia donde prácticamente nada de lo enseñado en la capacitación es utilizado finalmente por el microempresario. Lo más importante ahora es que, así sea poco, la capacitación ayude a cualificar las prácticas diarias.

LOS PASOS

Para lograr que los principios metodológicos propuestos sean una realidad, es indispensable llegar a "operacionalizarlos" en pasos; es decir, plantear una didáctica de trabajo concreto.

PRIMER PASO: Reconocimiento del Problema.

Exposición o identificación de uno o varios problemas relevantes; cercanos a la cotidianidad empresarial, en cada uno de los diferentes ejes temáticos planteados por el modelo a nivel de contenidos.

SEGUNDO PASO: Reconocimiento de los saberes de los Microempresarios (SABER QUÉ SE SABE)

En este paso se desea recoger y valorar los saberes de los microempresarios (a nivel tanto individual como grupal).

Para hacerlo, cada uno de los participantes debe plantear su punto de vista sobre el problema en cuestión, teniendo en cuenta por qué son problemas y cuáles son sus debilidades y fortalezas frente a esos problemas; de esta manera, cada microempresario no solo tiene la oportunidad de manifestar sus saberes (ser oído), sino que simultáneamente puede conocer los saberes de los otros miembros del grupo (escuchar).

TERCER PASO: Intercambio de los Saberes del Grupo (RELATIVIZAR LO QUE SE SABE)

El intercambio de saberes crea el clima propicio para adelantar un debate entre el grupo, pues a pesar de que seguramente existen marcadas similitudes, también existirá diversidad.

Los saberes de los microempresario poseen semejanzas y diferencias, y justamente sobre ellas se da el intercambio; pero no se trata únicamente de que todos hablen sino de “desafiar” al grupo para que entre ellos mismos realicen una valoración de sus saberes.

CUARTO PASO: Sistematización del Primer Intercambio (SABER QUÉ SE AH DISCUTIDO)

Es necesario organizar los discutido de manera que quede claro qué tópicos se trabajaron, qué tipo de argumentaciones se presentaron, etc.

QUINTO PASO: Conocimiento de Otros Puntos de Vista (SABER MÁS)

En este paso se plantea el saber del capacitador. El ideal es que se presente a través del análisis de un caso en el cual se entren a desequilibrar los saberes de los microempresarios.

El caso debe cumplir funciones como: evidenciar aspectos no evidentes, “invisibles”, al sentido común; complejizar la lectura de la realidad en términos de las relaciones parte-todo / figura-fondo; mostrar otras maneras posibles de

enfrentar los problemas existentes en el sector formal; ilustrar procesos de cambio y evolución típicos, y, en últimas, para complejizar el análisis.

SEXTO PASO: Intercambio de los Saberes del Grupo con los Saberes Planteados por el Capacitador.

En este paso se establece el intercambio entre los diferentes puntos de vista planteados: saber individual (de cada microempresario en particular), saberes surgidos en el debate entre microempresarios, y el saber del capacitador.

La discusión suscitada va “poniendo en escena” los puntos de vista tanto de los microempresarios como del capacitador (que “habla” a través del caso), plateándose el encuentro y el desencuentro de saberes (discrepancias, acuerdos y dudas)

SÉPTIMO PASO: Sistematización del Segundo Intercambio (SABER QUÉ SE HA DISCUTIDO)

Tales puntos de vista deben ser finalmente sistematizados para dejar en claro las diversas posiciones y su sustentación (ubicación, clasificación, relacionamiento, causas, etc.).

OCTAVO PASO: Re-estructuración de Saberes (SABER EN QUÉ SE HA CAMBIADO)

En este momento, cada microempresario debe manifestar en qué se ha modificado su saber y por qué; dicho de otro modo: cuál es el resultado de DIALOGO.

No hay por qué esperar que todos hayan modificado completamente sus puntos de vista. Probablemente se requerirá de muchos más Desequilibrios Cognitivos a nivel de debate argumental, y/o de observar experiencias concretas, por ejemplo, para que se produzcan más cambios.

De todos modos, algunos participantes habrán variado varios de sus puntos de vista, hasta el punto que se encontrarán dispuestos a ponerlos en práctica.

Y no se trata más que de eso: se brincan elementos para que cada cual, mediado pro el grupo y por el capacitador, tome los elementos que desea. No se impone nada, simplemente cada quien retoma aquellos elementos que le parecen válidos (culturalmente pertinente, funcional, etc.).

No podemos olvidar que, en algunos casos, el saber de un microempresario puede resultar tremendamente consistente con una situación determinada y que

por el momento no se requiera (o no se pueda operacionalizar) de ninguna transformación.

Si eventualmente alguien siente que no se ha producido ningún cambio en su punto de vista, también debe manifestarlo. Se trata de saber, de manera honesta, qué está pasando con cada uno de los participantes; dado que el no cambiar no implica ser censurado, se propicia la sinceridad y se puede lograr un conocimiento del proceso evitando caer en la ilusión de que todos han aprendido una “lección”, simplemente porque por miedo al ridículo, por ejemplo, no dicen lo que realmente piensan.

NOVENO PASO: Re-formulación del Problema

Los microempresarios, ya sea a nivel individual o grupal (de acuerdo con las características de los participantes), entran a re-formular el problema inicialmente analizado; en este momento se puede decidir, por ejemplo, delimitar, seleccionar un aspecto específico o simplemente retomar el problema tal y como fue expuesto en el principio.

DÉCIMO PASO: Identificación y Valoración de Alternativas para la Intervención (QUÉ ES VIABLE HACER Y CUÁL SERÍA EL MEJOR CAMINO)

Aquí se identifican las diversas alternativas y se analizan su viabilidad y beneficio.

Para enriquecerse con el grupo se exponen y se escuchan las sugerencias tanto de los otros microempresarios como del capacitador.

ONCEAVO PASO: Formulación del Plan de Acción

Una vez que se han escuchado las diversas opiniones frente a las alternativas presentadas, los proponentes hacen los ajustes que consideran pertinentes y le comunican al grupo y al capacitador sus compromisos de intervención, definiendo un Plan de Acción.

Los compromisos seguramente tienen diferentes alcances: algunos de ellos podrán ejecutarse de manera inmediata; otros, en cambio, pueden demandar períodos de tiempo mayores.

Lo que habría que hacer es manifestarlos todos, pero definiendo un aspecto del conjunto que pueda ajustarse rápidamente, a fin de lograr incorporarlo al trabajo de seguimiento y evaluación que se adelanta dentro de la capacitación.

DOCEAVO PASO: Intervención.

TRECEAVO PASO: Evaluación.

En este paso lo que finalmente se hace es confrontar con la realidad la hipótesis definida y, a partir de esta nueva confrontación, adelantar la subsiguiente re-estructuración.

La evaluación, en últimas, perpetúa el ciclo de debates (en esta ocasión con la realidad misma) iniciado entre los pares y continuado con el capacitador.

Finalmente, habría que aclarar que la evaluación se realiza en función de la estructura organizativa adoptada por el curso. Una de las alternativas es dividirlo en diversas sesiones, separadas entre sí por un lapso corto de tiempo, donde se ponen en práctica los compromisos, evaluándolos al inicio de cada nueva sesión.

Este modelo logra alejarse significativamente de la idea de “cambiar” el punto de vista del otro. Obviamente no renuncia a plantear las ideas del capacitador pero parte de que un diálogo al micro empresario solo acogerá aquello que le resulte culturalmente pertinente y además le sea útil y funcional, acercando, entonces, el nombre del modelo: Explotación de la re-estructuración.

SÉPTIMO MODELO DIDÁCTICO (1996) INVESTIGACIÓN PREVIA REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO

Revista APORTES N° 42

Este modelo es publicado en la Revista Aportes (No 42) y en este caso no va dirigido a una población específica. No es gratuito que el nombre sea el “Constructivismo abierto” pues este modelo pone en evidencia la influencia de Piaget en el diseño de los diferentes modelos en la medida que acoge su epistemología, plasmada centralmente en el proceso “asimilación – acomodación”.

A pesar de los enormes aportes que realiza el constructivismo, desde lo educación de adultos existen serios reparos a algunos de sus planteamientos centrales.

Uno de los más relevantes, es el que tiene que ver con las relaciones establecidas con el conocimiento de los alumnos.

Para la versión escolar (más claramente explícito en las ciencias naturales y las matemáticas), las ideas previas deben ser tenidas en cuenta, pero básicamente para ser extirpadas; es decir, de entrada son consideradas como ideas erróneas (de ahí que algunos hablen inclusive de pre-teorías, dándoles la connotación de ser concepciones embrionarias, que no alcanzan a tener el grado de teorías).

Pero en la educación de adultos la tesis anterior resulta muy polémica. Los alumnos llegan a las clases con un saber constituido, como resultado de años de experiencias; son saberes que van a establecer una interlocución con otros saberes, a dialogar, y ninguna persona está dispuesta a deshacerse de ellos fácilmente, entre otras razones porque son saberes eficaces.

Cuando interactuamos con un adulto, lo que realmente estamos haciendo es poner en diálogo dos culturas. De ahí que la pretensión de extirpar resulte, por decir lo menos, no sólo ingenua sino profundamente altiva.

Se podría decir que dicha ruptura es tardía (séptimo modelo) pero no es así. Su explicitación lo es pero concreción en los modelos se viene llevando a cabo de tiempo atrás.

LOS PASOS

(1). Investigación previa

La propuesta planteada implica en gran medida acercarse previamente a la comprensión de la mentalidad.

Ciertamente es una propuesta ambiciosa que podría llegar a desanimar.

Es ambiciosa porque parte de que el Diálogo no es improvisar, que se requiere conocer previamente el "idioma" del otro, No se puede ir a una sesión educativa sin haber realizado un esfuerzo sistemático por conocer o nuestro interlocutor.

Además, ese "idioma" se concibe como una lectura global, como un acercamiento a la mentalidad.

De otro parte, reconocemos que no se le puede pedir o todos los educadores que se conviertan en investigadores y gran parte de la información básica debe ser puesta o disposición de ellos. De todos modos, la comprensión de la mentalidad hay que verla más bien como una meta o conseguir, que como un requisito para empezar. De ahí que aunque realmente es una gran tarea que compete a muchas personas, no significa que mientras no tengamos una información exhaustiva, debamos cruzarnos de brazos.

En un período de arranque, muchas cosas tendrán que ir siendo construidas a medida que simultáneamente vamos experimentando.

Dada la explicación anterior los sub pasos postulados para acercarnos a la mentalidad serían:

a) Diseñar algunas preguntas y/o experiencias "desencadenadoras"

Se trata aquí de buscar preguntas y/o experiencias lo suficientemente complejas, pero cercanas a la cotidianidad, que permitan el afloramiento de las ideas previas de los sujetos.

Un ejemplo clásico en física es: por qué existen objetos pesados que se hundan (una plancha) pero hay otros, como el caso de los barcos, que no lo hacen?, en últimas, qué características debe tener un objeto para flotar (peso, volumen, forma, densidad...?).

b) Realizar entrevistas etnográficas

Para lograr tener una visión en global y en profundidad de los problemas analizados es importante realizar entrevistas etnográficas.

Elas darán oportunidad de recibir elementos de orden contextual (cultural, económico...) y de dimensiones socio-efectivas, que permitan miradas integrales.

c) Reconstruir la historia y desarrollo del concepto

La comprensión de las ideas previas, con frecuencia es enriquecida con el análisis del desarrollo del concepto a través de la historia de la humanidad (ontogénesis).

Sin que exista una correspondencia unívoca entre los desarrollos individuales y sociales, lo sucedido en el transcurso del tiempo, en ocasiones se llega a "repetir" en los enunciados previos formulados por los sujetos. Por ejemplo: una idea de educación, planteada a finales del siglo pasado, puede presentarse nuevamente en quienes por primera vez se lanzan a reflexionar sobre el temo.

(2). Valoración

Una vez realizado la investigación para obtener un acercamiento a la mentalidad (Paso I) y, precisamente, para evitar caer en una perspectiva de extirpación, es necesario entrar a hacer una valoración de las ideas de los otros.

Tal valoración no debe ser en ningún momento ni mecánica ni demagógica. Es decir, no se trata de recoger de los otros, por ejemplo, el 50% de sus planteamientos; tampoco de "aceptar" planteamientos simplemente porque son de los otros.

Se debe hacer una valoración donde se entren o detectar los aportes, los cuales pueden encontrarse en facetas como funcionalidad, comprensión, costos...

Ciertamente que la valoración se hace desde lo concepción del educador y es ahí donde este debe ser capaz de asumir una posición humilde, que le permita aprender de otros puntos de vista.

(3) Identificación de las ideas previas

Las respuestas a las preguntas formuladas, van haciendo aflorar las ideas previas. Estas expresan las concepciones con que se llega a la sesión educativa.

(4) Explicitación (toma de conciencia) da las ideas previas

Se trata en este momento de que los alumnos tengan claras sus ideas previas. En ocasiones se recomienda adelantar una mínima formalización ayudados de gráficos o de escritura, por ejemplo.

(5) Discusión, al interior del grupo, de las diversas ideas previas

Por lo general, las ideas previas, aunque son variadas, ni son tantas como personas ni son imposibles de agrupar, pues muchas de ellas comparten supuestos comunes.

El límite de las ideas previas se explica básicamente por el carácter social del conocimiento.

Es muy importante propiciar el debate al interior del grupo plateándose las discrepancias, los acuerdos y las dudas; en esta fase, el educador juega un papel básicamente de coordinador del debate.

Ciertamente existen muchos trabajos que “eluden” el trabajo en grupo y las ideas previas, recogidas mediante un cuestionario tipo pre-test, únicamente le sirven al educador para planificar su clase.

(6) Sistematización del resultado del debate en el grupo

(7) Generación del conflicto cognitivo

Aquí el educador introduce un problema que pone en cuestión las ideas previas de los alumnos. El problema nuevamente puede consistir en una(s) pregunta(s) y/o un experimento, por ejemplo.

Algunos prefieren denominar al conflicto, contra ejemplo, cumpliéndose en ambas acepciones la puesta en crisis de las concepciones de los alumnos.

(8) Presentación de nueva información

El educador presenta en este “paso” nuevos elementos que dan cuenta de las preguntas formuladas.

(9) Interacción entre la nueva información y la pre-existente en los alumnos

(10) Reelaboración de las concepciones de los alumnos

(11) Aplicación a nuevos problemas

(12) Generalización de la nueva concepción

(13) Recapitulación y reflexión sobre el proceso

Esta actividad es poco trabajada, pero resulta de vital importancia, dado que se convierte en una reflexión sobre el proceso de conocimiento, el cual muchas veces es un obstáculo para el cambio conceptual, mayor inclusive que los mismos contenidos.

(14) Evaluación de aprendizajes

La evaluación asume un carácter similar o lo que podría ser un post-test, entrando a comparar qué tanto se han logrado asimilar las nuevas ideas con respecto a las ideas previas.

Los resultados de la negociación no tienen, por qué ser idénticos para todos los participantes (aunque probablemente la diversidad podrá clasificarse en unas pocas tendencias).

(15) Definición de compromisos

El resultado del debate y la negociación debe traducirse en cambios concretos. Los participantes en este momento entran a comprometerse a realizar modificaciones, lo que en ocasiones puede implicar pequeños "tareas" prácticas.

Como se deriva de lo planteado, los compromisos no tienen por qué ser los mismos para todos. Cada uno podrá "imponerse" los que le parezcan convenientes.

Lo anterior no significa que estos no pueden ir cambiando a medida que transcurren los días.

Lo importante es comenzar a entender que las transformaciones son procesos que requieren tiempo, y como lo explicitaba el modelo dinámico del constructivismo, con frecuencia se necesitan múltiples conflictuaciones para modificar un punto de vista.

(16) Evaluación de compromisos

El paso hace referencia a la necesidad de evaluar los compromisos después de un tiempo acordado conjuntamente. La diferencia con la evaluación tradicional consiste en que aquí se evalúa lo determinado por los educandos y no los pre-establecido por el educador.

Una evaluación de un compromiso surgida a la medida de cada participante.

(17) Recapitulación y reflexión sobre el proceso

OCTAVO MODELO DIDÁCTICO (2000) RECUPERACIÓN DE ALTERNATIVAS IMPLEMENTADAS POR OTROS Y ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO Revista APORTES N° 53

Nuevamente un modelo se formula en una Revista Aportes, esta vez en la No 53. Se diferencia de las anteriores en la medida que trabaja en una temática concreta: el Trabajo Infantil que logra concretar enormes cambios.

EL MODELO DIDÁCTICO (SUS BLOQUES)

El modelo, tal como aparece en el esquema ubicado al final del artículo, se estructura sobre los siguientes Pasos:

- 1) Definición del problema.
- 2) Definición de los "deseos" institucionales.
- 3) Investigación
 - Identificación de concepciones
 - Identificación de prácticas
- 4) Recuperación de alternativas implementadas por "otros".
- 5) Valoración.
- 6) Negociación.
- 7) Desequilibrio y reestructuración conceptual.
- 8) Diseño de rutas en Zona de Desarrollo Próximo
- 9) Intervención de las prácticas.
 - Sensibilización
 - Debate y Reestructuración
- 10) Balance.
- 11) Evaluación institucional.

Ciertamente la propuesta tiene un cierto "aire" de linealidad (primero esto, segundo aquello...). Sin embargo, tal lectura debe ser relativizada parcialmente dado que en la práctica, por lo menos hasta el bloque (V), los datos van aflorando de manera un tanto desorganizada generando recorridos en espiral e inclusive hasta en zig-zag (con idas y venidas).

Paso 1: Definición del problema

Paso 2: Definición de deseos.

Como decíamos al inicio del artículo (aclaraciones previas), para explicar la propuesta utilizaremos un ejemplo, el cual gira alrededor de nuestra experiencia en el tema del "trabajo infantil y juvenil".

Pues bien, una vez definido el problema. Se trata de plantear el deseo institucional. Para nosotros, el objetivo ideal es la erradicación del trabajo infantil y juvenil. Pero el límite de tal trabajo no es fácil de determinar: el trabajo doméstico es un magnífico ejemplo, entre otras razones porque con frecuencia es un trabajo invisible. Desempeñar actividades tales como tender la cama o ayudar a cuidar los hermanitos menores, obviamente es formativo. No solicitarlo a los hijos impide desarrollar actitudes de colaboración y solidaridad, gestando un joven dependiente de los adultos.

¿Pero cuándo cuidar los hermanitos, por ejemplo, deja de ser formativo para convertirse en una sustitución del trabajo de la madre? Porque cuidar tres hermanitos (en ocasiones por largas horas), sacrificando tiempo para jugar o hacer tareas y asumiendo responsabilidades de altísimo riesgo físico, como darle el tetero a un bebé o poner a hervir una olla de sopa, es mucho más que una simple colaboración.

Nuestros deseos también nos dicen que conseguir tal objetivo es muy difícil, dado que se encuentra condicionado por una serie de variables del contexto socio económico y cultural. Con la sola voluntad yo no puedo variar problemas estructurales como altas tasas de desempleo o la valoración del trabajo infantil como instancia formadora de hombres de bien, por ejemplo.

De todos modos, proponemos definirlo como horizonte. Los deseos alcanzables, concretados posteriormente como "escalas" de solución del problema, evitan caer en posturas de utopismo pedagógico, tan inmovilizadoras como usuales.

Paso 3. Investigación. Identificación de concepciones existentes.

Este bloque contiene dos componentes, siendo el primero la identificación de las concepciones existentes, que también llamaremos: "maneras de ver.

Como la ha demostrado la corriente Constructivista, los saberes previos no sólo existen en todos los sujetos (rompiendo de esa forma con las tesis empiristas de tabula rasa), sino que se constituyen en verdaderas filtros que actúan como redes resignificadoras de las nuevas informaciones. El concepto de saberes previos aunque pionero y clave, nos parece que debe ser ampliado al de "representaciones" (en la medida en que constituye un verdadero sistema) o "mentalidades" (concepción sociológica muy ligada a la historicidad de un pensamiento) y mejor aún, al de "imaginarios", puesto que es un tejido compuesto no sólo de conocimientos sino de pautas culturales y afectivas.

En el ejemplo que hemos seleccionado, las maneras de ver muestran el trabajo infantil como algo importante desde cinco perspectivas casi nunca excluyentes (estando presentes simultáneamente, le dan diferente peso a cada una de ellas).

- a) La fundamentación cultural, la cual se plasma entre otras cosas en la *reproducción de las formas de crianza*: mi padre me enseñó a trabajar desde pequeño porque a su vez, su padre lo había hecho con él. Esta reproducción llega inclusive a plasmarse en la herencia de los oficios, lo que es muy marcada en la agricultura y la minería y aún en los artesanos urbanos.
- b) La fundamentación ética, que genera responsabilidad, cumplimiento, sentimiento del deber, en fin: hombres de bien.
- c) La fundamentación social, según la cual el trabajo prepara para la vida, evita que los niños y jóvenes caigan en el vicio (se dice que el ocio es la madre de todos los vicios) ya además, forma individuos colaboradores.
- d) La fundamentación económica, dado que ayuda a resolver necesidades (comida, vestido, estudio...), permitiendo ganar cierta autonomía respecto a los adultos.
- e) La fundamentación psicológica, en la medida que saber hacer algo, aumenta la autoestima y seguridad en sí mismo.

Identificación de las prácticas existentes.

En el paso anterior se han identificado las maneras de ver; aquí se identifican las maneras de hacer, lo que se está llevando a cabo en la práctica. Los haceres del caso en cuestión, se pueden clasificar en:

- 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 le 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 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.

A la anterior clasificación de los trabajos habría que agregar algunos comentarios.

En primer lugar, los trabajos poseen un cierto grado de flexibilidad, entre otras razones porque en su mayoría se encuentran dentro de la economía informal.

Esta flexibilidad es "interna" y "externa". Un vendedor callejero, por ejemplo, cambia los productos que vende en función de la época del año. Un mes puede vender frutas, el siguiente "cometas" y al final del año, adornos navideños. Pero esta flexibilidad no siempre se da en el área de ventas. También puede, con menos frecuencia, ir de ventas a servicios (pasar de vender frutas a cuidar carros), sustituyendo un trabajo por otro.

Los trabajos también sufren algunas modificaciones que tienden a racionalizarlos: se cambia de sitio porque donde se está es muy peligroso, por ejemplo; o se dejan de hacer algunas tareas porque se presentaron accidentes de trabajo.

SUSTITUCIÓN Y RACIONALIZACIÓN son, pues, dos características de gran parte de los trabajos.

Paso 4. Recuperación de alternativas implementadas por otros.

En este paso, la tarea investigativa consiste en establecer las estrategias existentes a través de las cuales se intenta (o se ha intentado) resolver el problema.

Para el caso que nos ocupa, las alternativas identificadas fueron las siguientes:

- 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) y/o formando cooperativas, por ejemplo.
- 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.

Paso 5. Valoración.

Nos parece importante empezar por plantear un elemento que a pesar de que puede resultar polémico, es muy interesante de considerar. Se trata del concepto de Campo de Validez.

Esta tesis, desarrollada entre otros por André Giordan nos remite a lo difícil que es hablar de concepciones falsas y concepciones verdaderas.

La reflexión puede ser explicada con un ejemplo como el calor. Para muchos adultos (inclusive profesionales), el calor es una sustancia. De ahí que una taza de café se enfríe más rápidamente si se deja destapada que si se introduce por ejemplo, en un termo (donde el calor-sustancia- se sale más lentamente).

El modelo de sustancia (fluido), considerado falso por la ciencia actual, ha sido suficiente (y lo sigue siendo) para resolver todos los problemas de la vida cotidiana. Más aún, permitió a numerosas civilizaciones no sólo sobrevivir en el mundo del calor sino inclusive realizar grandes inventos tecnológicos (la caldera, la máquina de vapor,...).

La teoría de la Relatividad de Einstein no es necesaria de aplicar sino en velocidades cercanas a la de la luz (300.000 kilómetros por segundo). Para resolver situaciones de "baja" velocidad como las existentes en un carro o un avión, basta con la mecánica de Newton. Esta última, restringida a velocidades pequeñas, funciona; es válida.

El concepto de Campo Validez nos eliminaría entonces, el dilema falso/verdadero, sustituyéndolo por uno donde es algo válido, si funciona en un determinado campo.

En el contexto que estamos trabajando, el Campo de Validez entraría a complejizar las posibles respuestas. No se trataría de caer en el relativismo absoluto, donde todo es válido pues tendríamos que resignarnos, para el caso del trabajo infantil, a aceptarlo sin discusión. Se trata de ampliar la óptica para formular nuestras alternativas.

Dejando el concepto de Campo de Validez planteado, en este bloque pasaríamos a retomar una serie de alternativas que no estaban contempladas en nuestro deseo (eliminación del trabajo infantil) y que vienen a ampliarlo y complejizarlo.

Tales alternativas, "descubiertas" en el camino recorrido son:

De la Investigación (población)

- Sustitución (de un trabajo por otro)
- Racionalización

De la Recuperación

- Optimización
- Disminución
- Prohibición
- Eliminar

Paso 6. Negociación.

En estos pasos, como su nombre lo señala, se pasa en primer lugar a confrontar los deseos institucionales con los resultados de la investigación y con la recuperación, y en segundo lugar, a reformular los deseos institucionales.

Se encuentran dentro del bloque de negociación puesto que debo entrar a negociar mis deseos con el punto de vista de otros actores (población, ONG, Estado...).

Para el caso del trabajo infantil mi deseo, eliminarlo, "aterrija" al ser cotejado con las mentalidades y prácticas de la población, y con lo que han podido (o postulan como factibles) otros agentes educativos.

Obsérvese que finalmente establezco que mi deseo, eliminar es tan sólo una de las varias alternativas viables, existiendo una gama de posibilidades que enriquecen mi deseo, el cual continúa siendo válido pero no como única opción.

También finalmente establezco que a nivel de las prácticas, se presenta nuevamente una serie amplia de trabajos (Supervivencia, Complementación, Consumismo, Formación...).

Los ajustes, en nuestro caso, además de eliminar (deseo inicial), pasarían a contemplar la opción de racionalizar, optimizar, disminuir y sustituir, generándose un abanico que posee mayores probabilidades de dar respuesta a la heterogeneidad de los subgrupos poblacionales.

Habría que agregar que es factible que mis deseos no formen parte de lo existente, teniendo entonces que determinar hasta dónde debo ajustarlos.

Lógicamente, los nuevos deseos deben ir acompañados de unos cómo que permitan su operacionalización, lo cual se adelanta precisamente en el diseño de los pasos que expondremos a continuación.

Paso 7. Establecimiento de los posibles desequilibrios conceptuales.

El desequilibrio conceptual es indispensable para que se posibilite el aprendizaje. Sólo poniendo en crisis lo que se piensa (no siempre para eliminar, también para complejizar y enriquecerse), es posible crear una actitud receptiva frente a otros puntos de vista. De ahí que parte de la estrategia didáctica consiste en "oponer" a una determinada concepción previa, unos "contra argumentos" que vienen a ser lo que denominaremos factores de desequilibrio. Claro está que el desequilibrio por sí mismo no produce automáticamente el cambio de mentalidad; más aún, puede simplemente reafirmar las posturas iniciales o producir híbridos muy particulares que distan mucho de ser una copia exacta de las nuevas informaciones. El desequilibrio es, en últimas, una condición necesaria pero no suficiente.

Los factores (contra argumentos) que vienen a desequilibrar las concepciones (a nivel del ver), deben también ser identificados antes de pasar a trabajar directamente con la población. Se trata de llegar preparados para el debate que suponemos puede presentarse. Lo anterior no significa que el debate mismo no nos pueda desbordar, aflorando en él elementos que no hemos sido capaces de prever. Eso es algo completamente lógico e implica la necesidad de producir nuestras respuestas sobre la marcha. De todos modos, dado que hemos realizado una investigación, es viable (hipotéticamente), prever qué puede suceder en el debate y por ende diseñar diversas estrategias.

En el ejemplo que venimos presentando, los factores generadores de desequilibrio serían.

- a) SALUD. Básicamente, en la medida que los diferentes sistemas del cuerpo humano sólo alcanzan su pleno desarrollo hacia los 18 años, el trabajo de los menores trae una gran cantidad de perjuicios para la salud. En el sistema óseo: alzar cargas pesadas, conlleva a deformaciones en la columna y en las piernas; en la piel, en la medida que en los menores de 18, la piel absorbe muy rápido pero su metabolismo es más lento, cualquier sustancia tóxica genera efectos mucho más delicados que los sufridos por un adulto; a nivel óptico, dado que la visión periférica (con la cual es posible observar lo que sucede lateralmente aunque se esté mirando hacia Adelante) sólo culmina su máximo desarrollo hacia los 15 años, expone a numerosos riesgos de accidentes a los menores. En fin, las implicaciones negativas del trabajo infantil y juvenil para la salud física son muy amplias.

- b) **EDUCACIÓN.** Las investigaciones han constatado que aquellos menores que trabajan tienden a abandonar la escuela mucho antes que los que no trabajan y además, obtienen menores rendimientos académicos.
- c) **DESARROLLO SOCIAL Y AFECTIVO.** Los menores que trabajan disponen de menos tiempo para relacionarse con compañeros de su edad, lo que afecta la normal socialización y efectividad (un niño trabajador debe pasar gran parte del tiempo con adultos, con muchos de los cuales las relaciones no son únicamente dispares sino autoritarias). De otra parte, los espacios físicos y sociales donde se realiza el trabajo (la calle, por ejemplo), aumentan las posibilidades de tener contactos nocivos a una adecuada socialización.
- Simultáneamente, dentro de la relativización y complejización a la fundamentación social y cultural, habría que decir que el trabajo si bien contribuye a desarrollar aspectos como "preparación para la vida, formación de la responsabilidad...", no debemos escudarnos en dichos valores si finalmente el menor termina sustituyendo o haciendo las veces de un adulto. También deberían incluirse argumentaciones que conflictúen la "herencia de los oficios", puesto que la sociedad actual requiere la capacitación en tareas muy diversas, debido a variables como desarrollo tecnológico, globalización de los mercados, migración campo ciudad...etc.
- d) **DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA.** Este se ve seriamente restringido puesto que la experiencia con el mundo se centra más en lo físico que en lo simbólico y además, se reduce significativamente el tiempo de juego, privando al menor de otras formas de apropiarse del mundo.
- e) **INGRESOS ECONÓMICOS.** A nivel laboral, a pesar que a corto plazo sus ingresos pueden contribuir a la ayuda a la familia, con el tiempo, tienden a estancarse, ya que el trabajo no entra en un proceso de calificación lo que implica no especialización, no certificación, baja calidad, crecida competencia y por todo lo anterior, baja remuneración.

No sobra recordar que una persona no cambia solamente porque sus conceptos sean contra argumentos pues el cambio (tanto del "ver" como del "hacer"), está también supeditado a componentes de orden afectivo, aspecto que la propuesta no entra a considerar y que sería necesario investigar.

Ahora bien, una vez identificadas las concepciones existentes y los contra argumentos (factores de desequilibrio), lo que debe hacerse es establecer qué contra argumentos se podría usar para rebatir cada una de las concepciones. Para ello, empecemos por recapitular lo trabajado.

Concepciones	Factores de desequilibrio existentes
Culturales	Salud
Éticas	Educación

Sociales	Desarrollo socio afectivo
Psicológicas	Desarrollo de la inteligencia
Económicas	Economía

Los factores, aunque íntimamente correlacionados con las concepciones, no siempre guardan una correspondencia directa con cada una de ellas. Un factor como las implicaciones del trabajo infantil y juvenil frente a la salud, por ejemplo, no necesariamente desestabiliza únicamente los fundamentos de orden cultural; incide sobre todos (cultural, social y económico) pero afectando prioritariamente a uno (o algunos de ellos). Por ejemplo:

Concepciones	Factores de desequilibrio existentes
. Cultural	. Salud
. Ética	. Educación
. Social	. Desarrollo socio afectivo
. Psicológica	. Desarrollo de la inteligencia
. Economía	. Economía

La concepción psicológica podría entrar a desequilibrarse básicamente por los factores de Desarrollo Socio afectivo y de Desarrollo de la Inteligencia.

Los desequilibrios restantes serían, entonces:

- a) Lo económico (concepción) entraría a ser cuestionado por el factor de desequilibrio económico (contra argumentación).

Se trataría aquí de desequilibrar las concepciones que "legitiman" el trabajo infantil con argumentos económicos (en la medida de lo posible analizando casos de la vida de los mismos participantes).

El contra argumento (factor de desequilibrio) para refutar tal concepción, sería (como le ha presentado en el paso 9):

INGRESOS ECONOMICOS. A nivel laboral, a pesar que a corto plazo sus ingresos pueden contribuir a la ayuda a la familia, con el tiempo, tienden a estancarse, ya que el trabajo no entra en un proceso de calificación lo que implica no especialización, no certificación, baja calidad, crecida competencia y por todo lo anterior, baja remuneración.

Dicho de otra forma: para deslegitimar la concepción económica, el trabajo infantil se presentaría como una "mala inversión", lo que no implica que desestabilice de manera automática pues las razones que sostienen tal argumentación son múltiples (por ejemplo: el trabajo infantil es un mal necesario -fatalismo-). De ahí que una concepción, en este caso

económica, deba ser "refutada" además, con argumentos (factores) de otros órdenes (cultura, salud, desarrollo afectivo...).

- b) La concepción social entraría a ser desequilibrada por los factores Económicos y de Desarrollo Socio Afectivo.
- c) La concepción ética, por el factor Educación.
- d) La concepción cultural, entraría a ser cuestionada por los factores Salud y Educación.

Paso 8. Diseño de rutas de interacción en Zona de Desarrollo Próximo.

Este paso es sin duda uno de los más sugestivos del modelo pues logra operacionalizar dos categorías claves: la Negociación y la Zona de Desarrollo Próximo.

Las rutas entran a diseñar los posibles caminos del proceso de aprendizaje, explicitando los recorridos tanto a nivel de las maneras de ver como de la forma de hacer.

Las rutas indican claramente que no todo recorrido es viable, puesto que los puntos de llegada están en función de los sitios donde se encuentran inicialmente ubicados los sujetos (puntos de partida). La negociación consiste en desafiar a los individuos para que accedan a puntos de vista (conceptuales y prácticos) diferentes a los que poseen; pero son puntos de vista asequibles y por ende existentes dentro del "espacio" de la Zona de Desarrollo Próximo.

Retomemos los resultados de la Investigación y la Recuperación realizadas:

Prácticas

- . Supervivencia
- . Complementación
- . Formación
- . Consumismo
- . Defensa
- . Autonomía
- . Explotación

Alternativas

- . Racionalización
- . Optimización
- . Disminución
- . Sustitución
- . Eliminación
- . Prohibición

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 Supervivencia, quedan por fuera del alcance las alternativas Disminución y Eliminación. Dicho de otra forma: no tiene mayor sentido, si nos encontramos

ubicados en Supervivencia, "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:

Alternativas Racionalización Optimización Disminución Sustitución Eliminación Prohibición

Práctica

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.

Las rutas obviamente, al ser confrontadas con la realidad tendrán que ser ajustadas (y hasta modificadas). De todos modos, la precariedad (e historicidad) del diseño de las rutas, no debe ser razón para invalidar la planificación. Recordemos el dicho: "si no sabes para dónde vas, puedes llegar a cualquier sitio". Independientemente de los ajustes que sea necesario adelantar, nuestra intención es ilustrar cómo se puede operacionalizar una ZDP, es decir, cómo convertir una categoría meta teórica en una propuesta didáctica.

Paso 9. Intervención.

En este bloque se inicia el trabajo directamente con el grupo pues los anteriores son realmente de programación de la interacción'.

Con el paso 11 se desea "abrir la puerta" para que exista la disposición a entablar un diálogo sobre el tema en cuestión.

Se plantea como un evento fundamentalmente de orden afectivo, dirigido más que a la razón, al mundo del corazón (sentimientos, sueños, motivaciones...). De ahí que el mejor formato sea el arte: literatura, música, vídeo...

Con cuentos cortos o poemas y utilizando la metáfora, por ejemplo, se puede adelantar una primera mirada al problema, una sensibilización. También puede ser muy pertinente utilizar la reconstrucción de la historia de los participantes.

Un ejemplo utilizado por nosotros (no siempre afortunado) para introducirnos en el tema del trabajo infantil, es una canción muy conocida llamada "el negrito del Batey", la cual dice:

*A mí me llaman el negrito del Batey
Porque el trabajo es para mí un enemigo;
El trabajo se lo dejo todo el buey
Porque el trabajo lo hizo dios como un castigo*

Respecto a la historia personal, hacíamos preguntas como:

- a) ¿Cuándo éramos niños, realizábamos algún trabajo?
- b) ¿A qué edad fue nuestro primer trabajo?. ¿En qué consistía?
- c) ¿Qué recuerdos alegres y tristes tenemos sobre nuestros trabajos?

Debates y reestructuración.

En estos pasos se entra a generar el desequilibrio a partir de los debates, inicialmente entre los participantes y posteriormente entre estos y el educador.

Con frecuencia, cuando los grupos son relativamente homogéneos social y económicamente, las diferencias entre tipos de trabajo (dentro de la mayoría de los participantes) tienden a no ser muy grandes. En el caso que venimos analizando, los tipos de trabajo podrían oscilar, por ejemplo, entre Supervivencia y Complementación. Sin embargo, también es posible tener en el grupo (aunque minoritariamente), participantes para los cuales el trabajo de su hijos gire más en función de aspectos como Formación o Consumismo (difícilmente encontraríamos explícitamente casos de Explotación, por estar semiocultos). Precisamente estas discrepancias son altamente desestabilizadoras en la medida que habría que entrar a explicarse por qué, para dos familias con ingresos semejantes unos menores trabajan y otros no.

Es muy posible que los debates entre pares no incluyan aspectos como ZDP o negociación, siendo precisamente el encausarlas la función del educador. También se debe ser muy cuidadoso para evitar roces afectivos pues de presentarse, por sí solos, pueden ser causa de inmovilizaciones, las cuales, como ya mencionamos, se traducen en estrategias como guardar silencio o utilizar el "efecto de complacencia" (decir que se está de acuerdo con todo para evitarse discusiones).

Como es obvio, el balance de lo sucedido en el debate entre pares, debe ser tenido en cuenta por el educador para iniciar su debate con el grupo, haciendo los ajustes que crea pertinentes.

Los resultados de los dos debates deben ser sistematizados por escrito para ordenarlos y sobre todo, al finalizar el bloque, deben explicitarse qué modificaciones se han producido en los participantes (en caso de no existir, también es necesario plantearlo puesto que ese es uno de los derechos de los educandos y debe ser respetado).

No debemos olvidar que en el debate con el educador, existen unas relaciones de poder desiguales puesto que el educador posee, aún sin desearlo (y en ocasiones sin saberlo), un poder que le brindan múltiples hechos: el ser "doctor" (universidad, academia...); el pertenecer a una institución; el poder tomar decisiones económicas o sociales.... De ahí que este poder debería ser manejado para "entregar el poder".

Plan de acción.

Cada participante se propone así mismo un cambio de sus haceres.

Algunos casos que ilustrarían lo anterior podrían ser:

- a) Racionalizar el trabajo de los menores.
Supongamos que alguien se asigne la tarea de evitar que los muchachos transporten bultos de papa en el hombro, haciendo que estos sean cargados exclusivamente en carros esferados o carretillas.
- b) Sustituir el trabajo.
Los 3 ó 4 niños(as) que venden Chance y Rifas, de ahora en adelante deberán cambiar de trabajo pues estas dos actividades se prestan para que los dueños, si llega a salir favorecido un número, digan que los menores no entregaron los talonarios y por ende se nieguen a reconocer el premio, exponiéndolos a agresiones por parte de los ganadores. Se propone que sean contratados para trabajar en las tiendas de dos colegios que existen en el lugar, logrando de esta manera no sólo Sustituir el trabajo sino Disminuirlo (lógicamente estos "éxitos" no son siempre fáciles de obtener).

En el paso 16 también se define de forma global un pequeño plan, el cual debe responder las preguntas clásicas (¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Quiénes?, ¿Con qué?...).

En lo posible, para facilitar el seguimiento y la evaluación (y además, la misma motivación), deben hacerse planes a muy corto plazo, dejando las acciones de mediano y largo plazo para cuando los aprendizajes se encuentren mucho más introyectados. Dicho de otra forma: es necesario estipular un tiempo a los compromisos planeados, los cuales dependen de ras características de los grupos (y de las circunstancias) pero en lo posible, no deben ser demasiado largos.

Paso 10. Balance.

En el paso 18 hay que identificar los cambios logrados. ¿Se cumplieron los planes?, ¿Qué efectos tienen?, ¿No se cumplieron?, ¿Por qué? ¿Acaso fueron muy ambiciosos?, ¿Afecta intereses?, ¿Los tiempos programados fueron muy breves?....etc.

No debemos olvidar que nos propusimos realizar una actividad pedagógica tanto a nivel del "ver" como "hacer". Por ende, en la evaluación deben diferenciarse. Obviamente, el mayor deseo es que el esfuerzo llevado a cabo haya tenido incidencia en los dos órdenes.

De este balance deben surgir los nuevos desafíos (paso 19), que nuevamente han de ser "a la medida de los participantes".

Finalmente, es necesario entrar a comprender lo sucedido (Paso 20). ¿Cuál fue el proceso vivido? ¿Qué papel jugaron los argumentos y experiencias de los compañeros? ¿Qué factores hicieron que permanecieran algunas de sus ideas y/o prácticas iniciales?, ¿Cómo se adelantaron las negociaciones?, ¿Qué significó concretamente la Zona de Desarrollo Próximo?. Dicho de otro modo, debe realizarse una especie de meta cognición (conocer cómo se conoce – ver- y cómo se cambian las prácticas - hacer-).

Paso 11. Evaluación Institucional.

En este paso el educador y la institución deben analizar de manera autocrítica lo sucedido, sopesando, por ejemplo, hasta dónde el diseño de las rutas de negociación fue acertado. Ellos también deben adelantar replanteamientos para sus próximas tareas pues "los educadores a su vez, deben ser educados", convirtiendo su actividad en un espacio de Investigación Acción permanente.

Como se puede observar en el diagrama, el bloque (X) se conecta con el bloque (VI) (Paso 8), retroalimentando el proceso vivido y reafirmando una vez más que los diseños generados son siempre provisionales, y que es en la "puesta en escena" con los participantes gradualmente se van cualificando.

Este modelo logra ejemplificar muy claramente la aplicación del concepto de Zona de Desarrollo Próximo, cuestión no siempre conseguida.

Probablemente lo anterior fue posible debido a un profundo conocimiento de la problemática y además, a su relativa delimitación. Si hubiéramos trabajado con algo tan amplio como "salud", por ejemplo, nos desbordaríamos.

NOVENO MODELO DIDÁCTICO: CREENCIAS Y DESAFIOS PENDIENTES Hacia una pedagogía del diálogo cultural

Fundación Santa María (Fe y Alegría) (2004)

Este modelo es planteado en un libro publicado por Fe y Alegría (con sede en Caracas) y gracias a la red que posee dicha obra, pudo llegar a varios países de América Latina. Vale la pena aclarar que al tomar el “trabajo infantil” como ilustración de sus pasos, algunas partes coinciden con lo planteado en el modelo didáctico No 8.

La propuesta, tal como aparece en el esquema presentado a continuación se estructura sobre los siguientes bloques:

- I. Definición del Problema
- II. Definición de los <<deseos>> institucionales
- III. Investigación
- IV. Planificación
- V. Reestructuración conceptual
- VI. Intervención de las Prácticas
- VII. Evaluación
- VIII. Balance institucional

Definición del problema (Bloque I)

En el primer bloque, se define la problemática a trabajar. ¿Se trata de la vivienda? ¿De la salud? ¿Del trabajo? ¿De un programa que abarque varios rubros, por ejemplo, desarrollo sostenido? ¿Del trabajo con niños de la calle, con mujeres, con pobladores de un barrio? ¿O acaso se desea abordar algún tema concreto, tal como: maltrato infantil formación ciudadana, o la capacitación en una determinada técnica agropecuaria? En fin, aquí se plantea el tópico sobre el cual se va a trabajar y la población con la cual se va a realizar el trabajo.

Definición de los deseos institucionales (Bloque II)

En este bloque se definen los deseos institucionales. Tales deseos nos hablan del horizonte, aunque de antemano sabemos que no siempre será posible conseguirlo.

El deseo (o el objetivo ideal) para el trabajo infantil, por ejemplo, sería su erradicación. Pero el límite de tal trabajo no es fácil de determinar: el trabajo doméstico es un magnífico ejemplo, entre otras razones porque con frecuencia es un trabajo invisible. Desempeñar actividades como tender la cama o ayudar a cuidar a los hermanitos menores, obviamente es formativo; no solicitarlo a los hijos impide desarrollar actitudes de colaboración y solidaridad, gestando un joven dependiente de los adultos.

Pero cuidar a los hermanitos, por ejemplo, deja de ser formativo cuando se convierte en la sustitución del trabajo de la madre y del padre. Porque cuidar tres hermanitos (en ocasiones por largas horas), sacrificando tiempo para jugar o hacer tareas y asumiendo responsabilidades de altísimo riesgo físico, como darle el tetero a un bebé o poner a hervir una olla de sopa, es mucho más que una simple colaboración.

Nuestros deseos también nos dicen que conseguir tal objetivo es muy difícil, dado que se encuentra condicionado por una serie de variables del contexto socioeconómico y cultural. Con la sola voluntad no podemos modificar problemas estructurales como las tasas de desempleo o la valoración del trabajo infantil (como instancia formadora de seres humanos de bien), por ejemplo.

Para obviar los problemas anotados, proponemos definir lo que la institución pretende alcanzar con el trabajo como deseo. Los deseos alcanzables, concretados posteriormente como <<escalas>> de solución del problema, evitan caer en posturas de utopismo pedagógico, tan inmovilizadoras como usuales.

Investigación (Bloque III)

El tercer bloque hace referencia a la necesidad de adelantar una serie de actividades investigativas (antes de iniciar el trabajo o las sesiones educativas), a partir de las cuales entraremos a reconocer a nuestro interlocutor, tanto a nivel de sus concepciones (maneras de <<ver>>), como de sus prácticas (maneras de “hacer”) y sus sentires (emociones).

Como lo ha demostrado la corriente constructivista, las creencias previas no sólo existen en todos los sujetos, sino que se constituyen en verdaderos filtros que actúan como redes resignificadoras de las nuevas informaciones.

Planificación (Bloque IV)

En este bloque es necesario entrar a planificar los posibles desequilibrios conceptuales.

Se desea poner en crisis las creencias, requisito básico para que se interactúe con otros puntos de vista y eventualmente se asuman nuevas concepciones.

Desequilibrio y reestructuración conceptual (Bloque V)

a. Presentación del tema y sensibilización

En este bloque se inicia la interlocución y la interacción con el grupo; los anteriores son realmente de programación de la interacción. Se trata aquí, de llevar a cabo el desequilibrio y reestructuración conceptual diseñados, utilizando para ello básicamente el debate.

Antes de iniciar, es necesario "abrir la puerta" para que exista la disposición a entablar un diálogo sobre el tema en cuestión.

Se plantea como un evento fundamentalmente de orden afectivo, dirigido más que a la razón, al mundo del corazón (sentimientos, sueños, motivaciones...). De ahí que el mejor formato sea el arte: literatura, música, vídeo...

Con cuentos cortos o poemas y utilizando la metáfora, por ejemplo, se puede adelantar una primera mirada al problema, una sensibilización. También puede ser muy pertinente utilizar la reconstrucción de la historia de los participantes.

Un ejemplo utilizado por nosotros (no siempre afortunado) para introducirnos en el tema del trabajo infantil, es una canción muy conocida llamada "el negrito del Batey", la cual dice:

*A mí me llaman el negrito del Batey
Porque el trabajo es para mí un enemigo;
El trabajo se lo dejo todo el buey
Porque el trabajo lo hizo dios como un castigo*

Respecto a la historia personal, hacíamos preguntas como:

- ¿Cuándo éramos niños, realizábamos algún trabajo?
- ¿A qué edad fue nuestro primer trabajo? ¿En qué consistía?
- ¿Qué recuerdos alegres y tristes tenemos sobre nuestros trabajos?

b. Debates y reestructuración (pasos 6 ,7 y B del esquema)

En estos pasos se entra a generar el desequilibrio a partir de los debates, inicialmente entre los participantes y posteriormente entre estos y el educador.

Con frecuencia, cuando los grupos son relativamente homogéneos, las diferencias (dentro de la mayoría de los participantes) tienden a no ser muy grandes. Sin embargo, también es posible tener en el grupo participantes divergentes. Precisamente estas discrepancias son altamente desestabilizadoras en la medida que hay que entrar a explicarse el por qué.

Se debe ser muy cuidadoso para evitar roces afectivos, pues de presentarse, por sí solos, pueden ser causa de inmobilizaciones, las cuales se traducen en estrategias como guardar silencio o utilizar el <<efecto de complacencia>> (decir que se está de acuerdo con todo para evitarse discusiones).

Como es obvio, el balance de lo sucedido en el debate entre pares, debe ser tenido en cuenta por el educador para iniciar su debate con el grupo, haciendo los ajustes que crea pertinentes

Para concluir, los participantes deben plantear en qué han cambiado (o no) sus puntos de vista iniciales como resultado de los debates.

Intervención de las prácticas (Bloque VI)

En el paso 9 de este bloque, cada participante se propone a sí mismo un cambio de sus haceres. Algunos ejemplos que ilustrarían lo anterior, a propósito del trabajo infantil, podrían ser:

- Racionalizar el trabajo de los muchachos
Supongamos que alguien se asigne la tarea de evitar que los muchachos transporten bultos de papa al hombro haciendo que estos sean cargados exclusivamente en carros esferados o carretillas. Con esta medida aunque no se estaría eliminando el trabajo, se está haciendo menos perjudicial.
- Sustituir el trabajo
Los 3 ó 4 niños(as) que venden Chance y Rifas, de ahora en adelante deberán cambiar de trabajo pues estas dos actividades se prestan para que los dueños, si llega a salir favorecido un número, digan que los menores no entregaron los talonarios y por ende se nieguen a reconocer el premio, exponiéndolos a agresiones por parte de los ganadores. Se propone que sean contratados para trabajar en las tiendas de dos colegios que existen en el lugar, logrando de esta manera no sólo Sustituir el trabajo sino Disminuirlo (lógicamente estos "éxitos" no son siempre fáciles de obtener).
En el paso 10 también se define de forma global un pequeño plan, el cual debe responder las preguntas clásicas (¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Quiénes?, ¿Con qué?...).

De este plan surgen los nuevos desafíos los cuales deben ser <<a la medida de los participantes>> pasando finalmente a la ejecución del mismo.

Evaluación (Bloque VII)

La evaluación implica la identificación de los posibles cambios (Paso 11) y el planteamiento de los desafíos pendientes (¿qué otras cosas quisiéramos lograr?) (Paso 12).

Por último, es necesario entrar a comprender lo sucedido (paso 13). ¿Cuál fue el proceso vivido? ¿Qué papel jugaron los argumentos y experiencias de los compañeros? ¿Qué factores hicieron que permanecieran algunas de las ideas y/o prácticas iniciales? ¿Cómo se adelantaron las negociaciones?. Dicho de otro modo, debe realizarse una especie de meta cognición (conocer cómo se conoce y cómo se cambian las prácticas).

Balance institucional (Bloque VIII)

Para concluir, el educador y la institución deben analizar de manera autocrítica lo sucedido, sopesando, por ejemplo, hasta dónde el diseño de las rutas fue acertado. Ellos también deben adelantar replanteamientos para sus próximas tareas, convirtiendo su actividad en un espacio de Investigación-Acción permanente.

Este modelo trabaja con el concepto de “creencia” (diferente al de saber) por lo cual se aproxima a lo que se podría denominar “Diálogo de Culturas”.

De otra parte incluye explícitamente la reflexión sobre el proceso vivido (meta cognición) y se “abre” a “tareas pendientes”.

DÉCIMO MODELO DIDÁCTICO: SENSIBILIZACIÓN Y ESCUCHANDO

Aprendiendo a Dialogar.

Departamento Administrativo de la Función Pública (2007)

Este modelo trabaja con una subpoblación específica: funcionarios públicos ligados básicamente a las “Veedurías Ciudadanas” para el control social.

Se imprimieron 1.000 ejemplares que se distribuyen por todo el país a partir de talleres realizados en (5) talleres regionales.

Los Pasos son los siguientes:

Sensibilizando

Hace referencia a la incorporación de elementos emotivos que creen una atmósfera adecuada para disponer a los participantes a "abrir las puertas de su corazón" a otros planteamientos, previa una explicitación de sus sentimientos al respecto.

Escuchando

Es el primer paso porque para poder dialogar, lo primero que debemos hacer es escuchar a los otros; saber que saben, creen, les interesa y quieren los participantes. Es decir, debemos empezar por reconocer a nuestros interlocutores.

Ese reconocimiento nos permitirá saber por ejemplo, sobre sus actitudes frente a la participación (escéptica, optimista), de sus juicios previos frente a los funcionarios públicos (corruptos, comprometidos), de sus experiencias (buenas y malas) en ejercicio de la ciudadanía y es que a pesar de trabajar decenas de veces con una subpoblación, con frecuencia es muy poco lo que realmente sabemos de ella, quizá porque creemos que no es necesario o porque si conocemos a una persona, creemos haberlas conocido a todas.

Pero hay aún más cosas que decir al respecto: no nos preocupamos por "saber qué saben", porque creemos que no saben nada o que lo que saben son únicamente errores (están equivocados). En últimas, creemos, casi siempre inconscientemente, que los únicos que sabemos somos nosotros.

Dialogando

Habría que decir que este paso hace referencia a la necesidad que los participantes debatan entre ellos pues muy probablemente no todos opinarán lo mismo. Y con seguridad que mucho de lo expresado por ellos contendrá elementos valiosos y claro está, también imprecisiones y/o equivocaciones.

Pero entre ellos mismos existirán personas que enriquezcan y/o cuestionen lo dicho por los demás, generándose, entonces, dudas importantes que con frecuencia pueden ser más movilizadoras y duraderas que las planteadas por el facilitador, precisamente por provenir de los pares (compañeros) que aunque no disponen de la autoridad del "profe" o el doctor, son referentes más respetables de lo que aparentan.

Al entrar a ser cuestionado se gesta una predisposición a escuchar lo que piensan los otros participantes; como producto del diálogo ya no se está seguro de lo que se opina, relativizándose las certezas, obviamente en la medida que al discusión se haga en un clima de fraternidad, el cual debe cultivar permanentemente el facilitador.

Desestabilizando

Pretende reforzar la preparación de la recepción de otros puntos de vista (de la mirada institucional, en nuestro caso representado por el facilitador) pues entra a desestabilizar las seguridades de los participantes. Con un experimento, el análisis de un caso, una pregunta, el facilitador intenta cuestionar algunas posiciones que por su experiencia, sabe que poseen los participantes y que son un obstáculo para lograr mirar la realidad desde otros ángulos.

Otros puntos de vista

Una vez "preparado el terreno" (de las actitudes frente a lo nuevo), ahora sí la institución (a través del facilitador o del módulo) pone en discusión el "Conocimiento de otros puntos de vista". Por fin el facilitador dice lo que piensa,

porque lógicamente no se trata de anularlo; pero lo dice después de haber escuchado a los participantes; después de haberse "enfrentado" y enriquecido con sus saberes. Y lo hace no para destruirlos, porque muchos de ellos están llenos de la sabiduría que da la experiencia vivida, sino para que interactuando (dialogando) con ellos, sea posible la construcción de miradas más complejas y abarcadoras.

Aplicando

Se propone utilizar lo aprendido en situaciones cotidianas, justamente porque en tal aplicación se genera la apropiación. Una información se convierte en saber cuándo se aplica adecuadamente en un contexto determinado.

Evaluando

Desea proponer la explicitación de lo sucedido en el transcurso del "ejercicio". ¿Qué terminó resultando de todo lo acontecido? ¿Las concepciones quedaron estáticas?, ¿No hubo ningún cambio con respecto a la opinión inicial? ¿Se movilizaron en mayor o menor medida los conceptos previos? ¿Qué sucedió en los participantes? No en relación con unos objetivos formulados desde fuera sino en relación con lo que cada uno pensaba cuando empezó la sesión de trabajo; la medida surge como una comparación con lo que cada uno de los participantes era inicialmente.

En este modelo se introduce explícitamente y como primer paso, la instancia socio - afectiva, denominada "Sensibilización".

Simultáneamente se resalta, aunque no es la primera vez, la importancia tanto de "escuchar" a los pares como llevar a cabo un debate con ellos.

ONCEAVO MODELO DIDÁCTICO: DE EVALUACIÓN A BALANCE El diálogo en la educación de jóvenes y adultos. (Alta Consejería para la Reintegración. O.E.I.) (2010)

Este modelo se plantea en el libro publicado por la Alta Consejería para la Reinserción y la O.E.I. y tiene la ventaja de insertar una serie de talleres para irse apropiando del modelo.

UNIDAD TRES. Didactización

Los pasos didácticos

La forma de operacionalizar una propuesta pedagógica es a través de unos pasos didácticos. Estos pasos son referentes que no deben aplicarse mecánicamente porque dependen de situaciones contextuales. De todos modos, como cuando se está aprendiendo a cocinar, es recomendable al menos inicialmente, seguirlos al "pie de la letra".

En la medida que dominemos la "receta" podemos (y debemos) irlos adecuando a las temáticas, a las exigencias logísticas (por ejemplo: tiempo) y a los públicos, hasta llegar incluso a ponerles nuestro sello personal.

Los pasos propuestos son los siguientes:

Sensibilización

Hace referencia a incorporar elementos de orden emotivo para predisponer a los participantes a "abrir las puertas" a otros planteamientos, previa una explicitación de sus sentimientos al respecto. El planteamiento de lo emotivo nos permite acercarnos a reconocer el sujeto de manera integral. Nuestro interlocutor no es simplemente "cabeza" (racionalidad), sus posiciones (actitudes) se encuentran mediadas por lo que siente (miedo, rechazo, frustración, malestar, optimismo...). Únicamente ubicando a los otros como personas individuales y totales, podremos interactuar con ellas "a la medida".

Recuperación y caracterización del punto de vista de los participantes

Para poder dialogar debemos escuchar a los otros; saber qué saben, qué creen, qué les interesa. Es decir, debemos empezar por reconocer a nuestros interlocutores.

Ese reconocimiento nos permitirá saber sobre sus actitudes frente a, por ejemplo, la participación (escéptica, optimista), sus juicios previos y sus experiencias (buenas y malas).

No nos preocupamos por "saber qué saben" porque creemos que no saben nada o que están equivocados. En últimas, creemos, casi siempre inconscientemente, que los únicos que sabemos somos nosotros. En consonancia con lo anterior, a pesar de trabajar decenas de veces con una población específica, con frecuencia es muy poco lo que realmente sabemos de su heterogeneidad, quizá porque creemos que si conocemos a una persona, las conocemos a todas.

Pero no es cierto; los grupos son usualmente muy diversos por razones de como la edad, el género, la formación, la procedencia regional, la ubicación en la escala social, etc. De ahí que sea necesario entrar a clarificar sus peculiaridades, cuestión que precisamente se logra (gradualmente) escuchando sus opiniones.

Dicha caracterización es necesaria para re-conocer con cuáles grupos nos encontramos trabajando. La sistematización y explicitación de las diferentes

tipologías de posiciones es indispensable tanto para propiciar el debate entre los participantes como para "estructurar" la intervención del educador.

El punto de partida para reconocer al otro es "tomarlo en serio"; creer que pueden existir lecturas de la realidad diferentes a las mías. Lo que los sujetos dicen no solo es importante para ellos; debe serlo también para los otros y particularmente para el educador, pues únicamente a partir de lo que los otros son es posible dialogar. Cuestión muy distinta es que eventualmente no estemos de acuerdo con lo que ellos piensan. Pero si no sabemos qué piensan, simplemente nos encontraremos incomunicados.

Debate entre participantes

Este paso hace referencia a la necesidad de que los participantes debatan entre sí, pues muy probablemente no todos opinarán lo mismo.

Existirán personas que enriquezcan o cuestionen lo dicho por los demás, generándose entonces dudas importantes que con frecuencia pueden ser más movilizadoras y duraderas que las planteadas por el educador, precisamente por provenir de los pares (compañeros), que aunque no disponen de la autoridad del "profe" o el doctor son referentes más respetables de lo que aparentan.

Al ser cuestionado se gesta una predisposición a escuchar. Producto del diálogo ya no estamos seguros de lo que opinamos y relativizamos nuestras certezas. Obviamente esto ocurre en tanto la discusión de haga en un clima de fraternidad, el cual debe cultivar permanentemente al educador.

Debate entre los participantes y el educador

Desequilibrio cognitivo y Zona de Desarrollo Próximo

Este es sin duda el paso más difícil de llevar a la práctica pues el educador debe diseñar una estrategia que desestabilice (o apoye) las posiciones de cada uno de los subgrupos.

Se trata de entrar a debatir con las opiniones (creencias) que se pusieron de manifiesto en el paso de Caracterización, el cual ha sido nutrido con el debate entre los participantes.

Aquí el educador debe poder concretar dos aspectos: el desequilibrio cognitivo y la zona de desarrollo próximo, lo que le implica ser muy creativo, recurriendo a argumentos, contra ejemplos, experimentos, canciones, películas, etc.

Debe tenerse en cuenta que aunque los grupos son heterogéneos, no existen tantas creencias como sujetos sino que estas pueden agruparse en unas pocas. De otra parte, en ocasiones es posible diseñar una actividad que desestabilice varias opiniones.

El educador debe tener claro que no se trata de conocer para "extirpar", lo que implicaría una postura altiva (yo tengo la verdad, la visión superior, etc.). No estamos hablando de una estrategia "mayéutica" para persuadir o convencer. Tampoco se trata de lograr consensos. Lo que deseamos es complejizar la mirada para que desde una visión más global generada por otros puntos de vista (los de los pares y los del educador), al ampliarse "el horizonte de sentido" (Gadamer), cada participante pueda llegar a relativizar sus certezas.

Presentación de otros puntos de vista

Una vez "preparado el terreno" para lo nuevo, ahora sí el educador plantea "otros puntos de vista". Por fin el educador dice lo que piensa, porque lógicamente no se trata de anularlo; pero lo dice después de haber escuchado a los participantes; después de haberse "enfrentado" y enriquecido con sus saberes. Y lo hace no para destruirlos, pues muchos de ellos están llenos de la sabiduría que da la experiencia vivida, sino para que interactuando (dialogando) con ellos, sea posible la construcción de miradas más complejas que enriquecen tanto al educador como al educando.

La presentación del punto de vista del educador deber ser "situada" es decir, ajustada a personas y contextos concretos. No es recitar un disco a prueba de "público". Debe adecuarlo a las circunstancias tanto emotivas como morales y cognitivas, obtenidas como resultado de su interacción con los participantes en los pasos anteriores.

Ciertamente el educador posee una posición que valora y desea sea tenida en cuenta; el diálogo tiene una intencionalidad, de ahí que no se pueda reducir a un proceso de comunicación; es un diálogo educativo. Pero el que posea una intencionalidad no significa que sea manipulativo y mucho menos que sea apropiado sin filtro por los participantes, pues estos en últimas son unos re significadores que "acogen" otros puntos de vista en función de lo que son, de sus mentalidades, intereses y emociones.

En ese marco de incertidumbre, el educador debe entonces pronunciar su palabra. Pero debe hacerlo con responsabilidad, con respeto y con prudencia (sin generar angustias ni culpas).

Aplicación

Se propone aquí utilizar lo aprendido a situaciones cotidianas, justamente porque en tal aplicación se genera la apropiación. Una información se convierte en saber cuándo se aplica adecuadamente en un contexto determinado.

La práctica es la expresión contundente de lo generado por el diálogo. No es lo que "pienso" o "quiero": es lo que finalmente termino haciendo. Hago lo que puedo hacer, obviamente mediado por condiciones tanto objetivas (poder, dinero...) como subjetivas (horizonte de sentido, emociones, ética...).

Balance

El balance propone la explicitación de lo sucedido en el transcurso del "ejercicio" ¿Qué terminó resultando de todo lo acontecido? ¿Las concepciones quedaron estáticas? ¿No hubo ningún cambio con respecto a la opinión inicial? ¿Se movilizaron en mayor o menor medida los conceptos previos? No se trata de conocer qué sucedió en los participantes en relación unos objetivos formulados desde fuera, sino en relación con lo que cada uno pensaba cuando empezó la sesión de trabajo; la medida surge como una comparación con lo que cada uno de los participantes era inicialmente.

El balance no es una evaluación; no se posee la "ilusión" de que los sujetos, a partir de una metodología "mágica", alcanzan un único punto de llegada predeterminado, previamente definido. Cada participante se encuentra en un punto de partida diferente y por consiguiente tendrá un punto de llegada diferente. No todos deben (¿pueden? ¿Desean?) Llegar a la misma meta. Lo que se propone el, balance es precisamente evidenciar en público lo conseguido como resultado del diálogo, los cambios en el horizonte de sentido, las distancias entre el antes y el después (si las hay).

Además de incluir ejercicios, este modelo plantea claramente la diferencia entre "Balance" y "Evaluación", dejando en claro su distanciamiento del concepto de "Evaluación" en la medida que el punto de comparación es referido a los individuos mismos pudiéndose estos encontrar en diversos puntos de partida, lo que por consiguiente podría conducir a diferentes puntos de llegada.

Diseñando talleres

Vamos a ejercitarnos con el objetivo de irnos apropiando del modelo metodológico.

Ejercicio N° 1: Embarazo adolescente

A continuación se presenta una caracterización elaborada sobre embarazo adolescente. Plantee posibles eventos (testimonios, argumentos, casos, videos, dinámicas...) que podrían llegar a convertirse en desequilibrios cognitivos. Recuerde que en lo posible debe diseñarse uno para cada tipología.

Embarazo adolescente	
Caracterización (Causas)	Desequilibrio cognitivo
Falta de información sobre métodos	
Anticonceptivos.	

Percepción de “no futuro”. Forma de perpetuarse por la certeza de que se va a morir joven.

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

Ejercicio N° 2: Familia y uso del tiempo libre

A continuación se presenta un taller de manera incompleta, para que sea terminado de diseñar.

Incluye sensibilización, recuperación y caracterización del punto de vista de los participantes y debate entre participantes.

Es necesario diseñar el debate entre los participantes y el educador (desequilibrio cognitivo y zona de desarrollo próximo), el punto de vista del educador, la aplicación y el balance.

Sensibilización

Conteste:

- ¿Qué hacía los domingos por las mañanas cuando era niño-a?
- ¿Cuándo tenía 15 años?
- ¿Qué hace los domingos por la mañana hoy en día?
- ¿Recuerda alguna actividad de descanso que hacía con su familia cuando era pequeño-a?

Recuperación y caracterización del punto de vista de los participantes

Llene la siguiente tabla sobre los integrantes de su familia

Nombre	Parentesco	Edad	¿Qué hace los domingos por la mañana? ¿Por qué?	¿Cuáles cree que son las razones (causas) por las que se dificulta usar el tiempo libre en familia?
--------	------------	------	---	---

Las respuestas de los participantes respecto a las concepciones sobre el descanso, se pudieron clasificar en:

- Descansar es perder tiempo y plata.
- La mejor manera de descansar es dormir.
- Si no se hace ejercicio (jugar fútbol, montar bicicleta), no se descansa.
- Ver televisión es una forma económica y saludable de descansar.
- Descansar con todos los miembros de la familia es imposible; solo se puede hacer con los niños pequeños.
- El tiempo libre es para los hombres; las mujeres lo tienen que emplear en hacer los oficios de la casa.

En relación a las dificultades, estas se clasificaron en:

- Hijos con edades muy diferentes
- Falta de plata
- Hijos de diferentes sexo
- Hijos adolescentes

El diálogo en la educación de jóvenes y adultos

- Falta de espacios de recreación
- Pereza de alguno de los padres
- Estudios o trabajo

Debate entre participantes

Analizar con el grupo las diferentes opiniones y actividades del tiempo libre de la familia.

Continúe la planificación del taller.

Ejercicio N° 3: Accidentes de trabajo.

Diseñe un taller sobre “Los accidentes de trabajo”. En esta ocasión únicamente se podrán a disposición las posibles razones por las cuales se producen dichos accidentes, es decir, la información correspondiente a la caracterización. El resto del taller debe imaginarse sobre la base de sus conocimientos y una eventual búsqueda por Internet.

Caracterización

- Yo soy la excepción

Una de las razones por la cual no ponemos en práctica las medidas de prevención es porque creemos que somos la excepción, es decir, creemos que somos diferentes a los demás. La idea de excepcionalidad se refuerza con aquel 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 no tener en cuenta. El cigarrillo, por ejemplo, no produce cáncer de un 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

Este dicho no me parece especialmente adecuado para este aspecto de la caracterización.

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

Este dicho no me parece especialmente adecuado para este aspecto de la caracterización.

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 sobrenaturales.

Ejercicio N° 4. Diseñe un taller.

Diseñe un taller sobre temática que usted conozca y le parezca pertinente de trabajar con los adultos.

DOCEAVO MODELO DIDÁCTICO: RECORDANDO Y ANALIZANDO CASOS Fundación Renacer Contra la prostitución infantil (2011)

Este modelo es realizado con la Fundación Renacer para el programa de lucha contra la prostitución infantil.

¿CUÁL ES LA PROPUESTA METODOLÓGICA DEL MATERIAL?

El material está estructurado metodológicamente en los siguientes pasos:

- a) Recordando
- b) Conversando sobre lo que piensan muchas personas,
- c) Analizando un caso (o un testimonio).
- d) Haciendo un balance.
- e) Para profundizar.

Con estos pasos se desea poder realizar un Diálogo con otro. Y dialogar no es echar un discurso pues se corre el riesgo de que lo planteado "entre por un oído y salga por el otro".

Dialogar, para empezar, implica escuchar lo que creen y siente los demás. Y es a partir de lo que nuestro interlocutor plantea, que nosotros debemos decidir sobre qué y cómo hablar.

En relación a los pasos, habría que decir:

"Recordando" hace que el punto de partida seamos nosotros mismos, nuestras experiencias, las cuales se encuentran cargadas de emociones (alegría, miedo, esperanza, desagrado...). Es decir, desea iniciar la reflexión partiendo del corazón (y algunas veces, también del hígado).

En "**Conversando sobre lo que piensan muchas personas**" se intentan recoger las ideas (concepciones, imaginarios...) que circulan entre la mayoría de la gente y que con frecuencia terminan facilitando el encubrimiento o la minimización de la problemática (por ejemplo: la idea muy difundida de que la prostitución es un trabajo). Debe quedar claro, sin embargo, que de ninguna manera todo lo que se

creo masivamente es equivocado. De hecho existe en algunas de tales opiniones cierto grado de validez.

Tales ideas deben ser analizadas por nuestro interlocutor y si nos encontramos trabajando con un grupo, ya que no todos necesariamente opinarán lo mismo, probablemente se generará un pequeño debate entre los participantes.

En "**Analizando un caso (o un testimonio)**" se pretende entrar a cuestionar aquellas ideas erróneas que han sido presentadas en el paso anterior. Tal controversia no se adelanta a través de la argumentación sino a partir de casos y testimonios reales.

"**Haciendo un balance**" se propone indagar sobre los posibles cambios realizados en nuestros interlocutores como resultado de la conversación sostenida. De entrada hay que decir, que no debemos esperar que los "otros" vayan a cambiar radicalmente sus pensamientos sólo por haber (estado con nosotros unos minutos). Los cambios son procesos complejos y largos. Aunque no es nuestra intención que el encuentro convierta a nuestros interlocutores en fotocopias de nosotros, es importante indagar hasta dónde pudimos llegar con este ejercicio pedagógico, entre otras cosas, para ver cómo podemos mejorarlo.

El balance incluye, en algunos casos, la pregunta por posibles (tareas) que los sujetos podrían llevar a cabo.

En este paso realmente culmina el trabajo.

Se incluye un componente más denominado "**Para profundizar**", que no es para recitárselo (como si fuéramos un casete) a los otros sino para, como su nombre lo indica, profundizar nuestro conocimiento sobre el tema.

El esquema de trabajo difiere de los demás modelos. Claramente "Haciendo un balance" queda "abierto", eludiendo deliberadamente el optar por una posición única.

De otra parte incorpora una pequeña lectura de profundización que bien podría corresponder a "otro punto de vista" pero que lo marginó de la "conversación" desplazándolo para "después"

**TRECEAVO MODELO DIDÁCTICO:
AMPLIAR EL HORIZONTE DE SENTIDO
Trabajo con familias. Programa Mi Primeros Pasos.**

Fundación Infancia y Desarrollo (2014)

Aquí se presenta al propuesta para el trabajo en el ámbito familiar (padres, cuidadores...) desarrollado por la Fundación Infancia y Desarrollo.

PRIMER PASO: UBICAR Y DELIMITAR

Usualmente una guía de trabajo inicia formulando los objetivos propuestos haciéndolo además, con el mayor grado de especificidad posible.

Pero una cosa son los objetivos en el marco de la escuela formal y otra dentro de la educación de adultos.

La institución escolar trata de que los alumnos consigan llegar a un punto pre determinado, concretado en unas metas claras. La anterior opción implica abogar por la homogenización: todos, a pesar de las eventuales diferencias, deben conseguir obtener el mismo resultado.

Este presupuesto dista mucho de ser válido en un campo como las pautas de crianza, por ejemplo, pues las madres no sólo poseen diferentes puntos de partida (experiencias previas) sino que debido a la re significación generada por sus culturas particulares, muy probablemente se ubicarán también en diferentes puntos de llegada. Dicho de otra manera: en la educación de adultos, en lugar de tener homogenización (tanto de entrada como de salida), nos encontramos con un universo completamente heterogéneo.

Obviamente cualquier proceso educativo tiene una intencionalidad, pero el para dónde, debe realizarse en términos generales, con la idea de orientar y delimitar, no para definir. No es lo mismo plantear que se va reflexionar sobre las pautas de crianza, que entrar, con la inercia del diseño instruccional de la Tecnología Educativa, a plantear que "al final de esta unidad, los alumnos estarán en capacidad de...".

De otra parte, el formular el objetivo en el momento inicial, impide que se adelante un proceso constructivo por parte del participante; no se llega a crear el sentido sino que se busca verificarlo. De ahí que el primer paso sea colocar un nombre, sí, pero definitivamente amplio y por qué no, metafórico.

SEGUNDO PASO: MOTIVAR Y SENSIBILIZAR

La motivación es sin lugar a dudas un componente relevante en el proceso de trabajo, que con frecuencia se implementa a partir de las denominadas Dinámicas de grupo.

Y en un principio frente a ellas no tendríamos ninguna objeción. Pueden coadyuvar a crear un “ambiente” de integración y camaradería.

Sin embargo, habría que plantear que la dinámica no es justificable por sí misma a riesgos de pasar de tener un “espacio de reflexión” a una sesión de recreación. Las dinámicas, además de ser dinámicas deben ser pertinentes, es decir, encontrarse acorde con la temática que va ser analizada.

Las dinámicas ubicadas en dicha perspectiva se convierten, entonces, en motivación y sensibilización.

Los requerimientos exigidos hacen que muchas veces no sea fácil encontrar una dinámica elaborada de antemano sobre el tema específico sino que sea necesario diseñarla. Tal posición, aunque lógicamente más demandante, debe ser asumida para garantizar su pertinencia.

Para llevarlo a cabo debemos poner a prueba nuestra capacidad de invención, lo que se verá facilitado en la medida que ampliemos nuestro espectro de recursos, echando mano de estrategias variadas: orales (cuentos, refranes...), musicales (canciones), visuales (fotografías, vídeos...), corporales (mímica...) y plásticas (pintura...).

TERCER PASO: RECUPERAR LO QUE SE PIENSA Y SE HACE

En este paso lo que se pretende es recuperar el punto de vista y las prácticas de los participantes.

Para empezar, hay que decir que es importante tener en cuenta que debe evitarse el error de interlocutar solamente con aquellas personas (madres, cuidadores...) que hablan, que en un determinado momento bien pueden reducirse a 2 ó 3 en un grupo de 15. La idea es que todas, en lo posible, pronuncien su palabra.

También valdría la pena sugerir que las respuestas hicieran referencia tanto a lo que piensan ellas como lo que pensaban sus madres e incluso sus abuelas. El tener elementos para comparar, posibilita relativizar las posiciones, evidenciando que estas son históricas, que van cambiando con el tiempo.

Pero indudablemente lo más relevante es evitar quedarse en los "lugares comunes".

Intentemos ilustrar lo anterior con el tema del embarazo adolescente.

Una respuesta "común", podría consistir en decir que se queda embarazada por no tener los conocimientos para planificar o teniéndolos, no se disponía en el momento de un preservativo (falta de dinero, vergüenza de comprarlo en la farmacia del barrio, situación inesperada...).

Y no tiene nada de raro que las razones enunciadas sean ciertas. Sin embargo, con seguridad ahondando en las preguntas o escuchando varias versiones, pronto comenzarán a emerger muchas más causas.

Para algunas, por ejemplo, el embarazo fue una opción para salir de su casa, para conseguir independencia. Para otras, ante la ausencia de horizonte, el embarazo se convierte en algo que le da sentido a su existencia, que se vuelve su proyecto de vida, pudiendo, en últimas, experimentar lo que es el amor e incluso, generando una cualificación de la relación al pasar de "amante a esposa".

Pero también con frecuencia nos encontramos con razones bastante insólitas (para una lectura clásica). Se queda embarazada porque los hombres (en mayor medida que las mujeres), viven en una situación tan violenta (pandillas, sicariato...) que saben que lo más probable es que mueran a muy corta edad y por consiguiente desean "prolongarse" a través de un hijo. Tampoco es raro (en algunas zonas) que los hombres busquen un hijo para evadir el reclutamiento por parte de los diversos grupos armados (ejército, guerrilla, paramilitares) y hasta (en las mujeres) para conseguir el acceso a los subsidios del Estado.

Como se desprende del ejemplo, las razones pueden ser muy diversas y aunque se encuentran en función del lugar y el momento y no tienen por qué emerger en todas las circunstancias, nos muestran la complejidad que es necesario intentar conseguir en el paso de Recuperación.

No podemos contentarnos con un par de respuestas típicas. Es indispensable ir "más allá". En este paso lo que realmente debemos hacer es una entrevista grupal en profundidad.

Obviamente en el "rastreo" también es necesario superar la mera descripción, la cual aunque de por sí constituye un elemento cualificador, no agota la Recuperación. Es indispensable obtener simultáneamente un análisis de las causas (por qué), es decir, ubicarnos en una perspectiva de comprensión.

Se podría agregar que tal "mapa" de las causas del embarazo no necesariamente tiene por qué surgir de manera global en un Encuentro particular con las madres. En primer lugar, puede retrotraerse de otros Encuentros realizados y en segundo término, es factible que tal información haya sido detectada en conversaciones informales o en las visitas familiares.

Debe entenderse que en este paso no se trata de interpelar; lo que debe hacerse es evidenciar, mostrar, poner en claro aquello que quizá no ha terminado de ser conceptualizado.

CUARTO PASO: CONOCER MÁS

Dialogar no significa suprimir la palabra del educador, la cual viene a constituirse en gran medida en el punto de vista institucional (o del proyecto que adelanta).

No podemos caer en el error de considerar que ahora hay que darle la palabra a los otros reclamando silencio para el educador porque él siempre es el que ha hablado.

Pero la palabra del educador no puede ser la primera ni tampoco a última. Se debe partir de escuchar al otro y lo que finalmente se concluya no tiene por qué ser lo que piense el educador.

Ahora bien, el punto de vista del educador no es una grabación a prueba de públicos. No es un "rollo" que debe recitarse independientemente de la mentalidad aflorada en el paso de Recuperación.

Lo que se diga o se deje de decir, se encuentra en íntima relación con lo que se dijo.

Ciertamente al encontrarnos con unos participantes heterogéneos que no necesariamente creen y actúan de la misma forma, se requiere plantear no uno sino varios "discursos"; uno para cada punto de vista. Tengamos en cuenta que los sujetos por compartir la misma cultura y vivir en condiciones materiales semejantes, tienden a agruparse en unas pocas clasificaciones, en un Encuentro con 15 madres, no tendremos 15 "lecturas". Probablemente solo nos encontremos con dos ó tres.

Para el caso de las madres adolescentes, por ejemplo, podríamos tener las "amorosas", las "independientes" y quizá, algunas pocas cuyas parejas buscan evadir el reclutamiento militar.

Dentro del ejemplo anterior, el punto de vista institucional tendría que hacer referencia a esas tres "tendencias". No podría centrarse sobre la difusión de los métodos anticonceptivos.

Tratar de desestabilizar lo vivido nos pondría en una posición de enjuiciamiento donde dictaminaríamos errores cometidos, a partir de los valores profesados por los educadores (familia nuclear, familia económicamente autosuficiente, familia estable emocionalmente...). Por eso la óptica por la que deberíamos optar sería la de la valoración, es decir, encontrar lo positivo, analizando simultáneamente las consecuencias de lo realizado.

No se trataría de criticar desde nuestros patrones las decisiones de los otros. Se trataría de colaborar en su comprensión y en la construcción del qué hacer de aquí en adelante.

De otra parte con la búsqueda de los cómo trabajar, sería posible comenzar a utilizar recursos narrativos como la anécdota.

Al definir la palabra "anécdota" el diccionario dice que se trata "de una narración corta de un incidente interesante y divertido". También se describe la anécdota como "un incidente biográfico; un pasaje minúsculo de la vida privada".

Los biógrafos e historiadores valoran las anécdotas por su potencial para descubrir el verdadero carácter de personas o épocas que podrían ser difíciles de aprender de otro modo.

Las anécdotas no deben entenderse como simples ilustraciones para aligerar o hacer más fácilmente digerible un texto. La anécdota es un instrumento metodológico para hacer comprensible alguna noción que se nos escapa.

Un ejemplo clásico de la anécdota se encuentra en Diógenes. Cuenta la leyenda que el joven Alejandro Magno fue un día a visitar al filósofo y se presentó cuando éste descansaba.

Alejandro: Yo soy Alejandro Magno. ¿Qué puedo hacer por ti?

Diógenes: Apártate; me quitas la luz del sol.

Las anécdotas pueden tener una gran variedad de funciones pero las más significativas para el discurso en ciencias humanas incluyen características como las siguientes:

1. Las anécdotas manifiestan cierto desdén por el discurso de los teóricos. Nos obligan a buscar la relación entre vivir y pensar.
2. Puesto que la anécdota es concreta y se extrae de la vida misma, puede presentarse como un ejemplo o recomendación para actuar o para ver las cosas de una determinada manera.
3. En la vida cotidiana es posible contar una anécdota como una "respuesta Con tacto", es decir, como un mensaje que intenta que el receptor de la anécdota sienta o perciba una determinada verdad sin llegar a molestarse.

QUINTO PASO: CONVERSAR SOBRE LOS DIFERENTES PUNTOS DE VISTA

No es suficiente con que se pongan de presente los diferentes puntos de vista. Se hace necesario entrar a conversar sobre ellos. La mera exposición, de por sí valiosa, es absolutamente insuficiente; para obtener sus frutos (coadyuvar a modificar opiniones) hay que generar un debate.

Este no solo debe darse entre los participantes sino además, con el punto de vista del educador.

El debate será el encargado de iniciar la relativización de las convicciones, o por el contrario, reafirmarlas.

En el debate, que es preferible denominar "conversación" debe evitarse herir susceptibilidades, es decir, debe ser respetuoso y sosegado, lo cual es una función del educador. Pero también hay que evitar lo que se llama el "efecto complacencia" el cual consiste en agrandar a otros miembros de un grupo (y al mismo educador), evitando que al tener que "enfrentarse" se corra el riesgo de afectar el estatus perdiendo la imagen que desea proyectar. Si la conversación es planteada en términos de conflicto, muchos preferirían evitarlo guardando silencio o aparentando estar de acuerdo con otros puntos de vista (generalmente con el de aquél que por diversas circunstancias posee mayor poder).

Veamos ahora un ejemplo de los resultados de una conversación.

Trabajando el tema del qué hacer frente a una situación donde se le pide al niño que recoja sus juguetes, en un Encuentro en Santa Marta surgieron intervenciones como las siguientes:

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

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

Como se decía, 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 A 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 llegándose a surgir preguntas como: ¿qué tal si comienzo a experimentar la estrategia de "colaboración"?

SEXTO PASO: SISTEMATIZAR

Para evitar que lo procesado en la Conversación se fragmente y disperse, es necesario sistematizarlo. El listado presentado inicialmente en el ejemplo anterior, nos ilustra cómo ir realizando una organización de la conversación, la cual, en lo posible, debería ser escrita en lo posible, en una cartelera para facilitar la visualización global.

Lógicamente, tal listado debería enriquecerse de manera que no solo incluyera las opiniones sobre qué hacer sino que agregara las argumentaciones de las diversas justificaciones, por ejemplo, teniendo, una especie de sistematización sobre la sesión de trabajo.

Tentativamente podría quedar un cuadro como el siguiente:

TEMA

ESTRATEGIA

JUSTIFICACIÓN

OBSERVACIONES

PREMIAR

CASTIGAR

POSTERGAR

COLABORAR

OMITIR

SÉPTIMO PASO: SOCIALIZAR LOS APRENDIZAJES

En este paso, como su nombre lo indica, hay que entrar a socializar los aprendizajes. Obsérvese que se habla de socializar y no de evaluar.

Evaluar hace referencia a establecer hasta dónde unos objetivos fijados de antemano han sido cumplidos. Socializar alude a expresar, poner en común lo alcanzado.

Suponer que todos los participantes lograrán llegar a un mismo punto, es hacer abstracción que el proceso de aprendizaje se encuentra mediado al menos por tres variables determinantes: la primera, la ubicación inicial de los educandos, la

segunda, las resignificaciones establecidas como productos de las experiencias previas y la tercera, la cultura misma.

Si nos referimos por ejemplo, a la familia, los imaginarios (puntos de partida) fácilmente son dispares pues existirán madres con diversos tipos de familia (nuclear, abandonada, tía).

Si a lo expuesto le sumamos que también habrán vivido experiencias distintas (felices, dramáticas..); que unas son religiosas y otras no, tendremos "filtros" (redes de recepción) muy particulares. De ahí que es ingenuo (pedagógicamente hablando) creer que como resultado del Encuentro tendremos un producto homogéneo.

Si existen diferentes puntos de partida seguramente tendremos diferentes puntos de llegada.

En la socialización animamos a que cada participante comente los cambios en su parecer (si los hubo). En la evaluación, "chequeamos" hasta dónde logramos cumplir nuestros objetivos.

En la socialización todo es positivo, nada es reprochable; en la evaluación hay buenos y malos (resultados y educandos).

OCTAVO PASO: EXPRESAR COMPROMISOS

Aquí se desea que cada participante plantee a qué desearía comprometerse.

Nuevamente tendríamos que deslindarnos de la lógica escolar. El compromiso no es una tarea que se impone por parte del educador y tampoco es único, es decir, igual para todos los educandos.

El compromiso debe ser individual y voluntario.

A los requisitos enunciados habría que agregar uno más: el de ser viable.

Veamos un caso.

Si en una comunidad, después de hacer las pruebas básicas, se encuentra que un niño tiene anemia, no podríamos proceder a poner una tarea del tipo: debe comer "pajarilla" (porque tiene hierro). Para empezar, habría que determinar si se sabe qué es "pajarilla".

Lo lógico es establecer cuál sería la factibilidad de ser "puesta en marcha" la recomendación, recabando información como:

- a) ¿Se dispone de recursos (dinero) para comprarlo?

- b) ¿Gustaría? ¿Se sabe preparar? ¿podría llegar a incorporarse a la dieta alimenticia?
- c) ¿Es posible de conseguir? (distancia por ejemplo)
- d) ¿Se puede almacenar? (existe nevera)

La sola formulación de la tarea, haciendo caso omiso de las circunstancias concretas, probablemente esté "condenada al fracaso".

Lo que habría que establecer es qué hacer para que el niño consuma alimentos que contengan hierro. Comer más cantidad de lentejas es una recomendación que eventualmente aumentaría la viabilidad puesto que ya la familia las come, porque es asequible (costo, desplazamiento...), etc. Y si la familia no la formula por desconocer la riqueza en hierro de las lentejas, el educador debería ayudar a buscar la ruta a seguir.

La viabilidad, es entonces, una condición de la que no se puede hacer abstracción a riesgo de que los eventuales cambios terminen reduciéndose tan solo a "buenas intenciones".

NOVENO PASO: HACER SEGUIMIENTO

En este modelo se introduce en extenso la perspectiva de "ampliación del horizonte de sentido", anticipado con mucha mayor timidez por "Explicitar reestructuración" (modelo No 6) y evidenciar diferencias (modelo No 5)

A los compromisos planteados en el paso anterior hay que hacerles seguimiento, es decir, indagar qué sucede con ellos en la vida de las familias.

De ahí que resulte oportuno planificar algunas visitas para detectar en el terreno el proceso, lo que obviamente debe ser chequeado a partir de la observación directa y/o la conversación informal.

La óptima con que adelantamos dicho seguimiento debe ser comprensiva, no evaluativa. Se trata de entender "por qué pasó lo que pasó", no de calificar si está correcto o incorrecto.

Veamos un caso.

Supongamos que como parte del Plan de temáticas a trabajar en los Encuentros, se acuerda hervir el agua (para potabilizarla).

Con lo primero que nos podemos encontrar es que lo que está sucediendo poco o nada tenga que ver con los compromisos expresados. Que muchas mujeres omitieron suministrar datos determinantes no por "encubrimiento" sino porque los consideran irrelevantes, por ejemplo.

De ahí que al realizar las visitas se pueden encontrar situaciones como las siguientes:

- a) Solo hiervo el agua para las comidas del bebé, no para el resto de la familia.
- b) No me gusta el agua hervida porque sabe a humo.
- c) Al hervir el agua lo que me queda es una costra de sal.
- d) El agua que saco del río es buena, no necesito hervirla.
- e) Para hervirla hay que ir por la leña y eso requiere casi media hora más de trabajo.
- f) Aquí tenemos acueducto pero no llega agua potable porque hay sequía.
- g) Toda la vida, en lugar de hervirla, le echamos cloro.
¿Qué hacer entonces?

Ciertamente deseamos que se consuma agua potable pero para lograrlo es necesario tener en cuenta las circunstancias. Para cada una de las "respuestas" hay que generar valoraciones específicas. ¿Exprimir limón para el agua que sabe a humo? Averiguar la concentración y la cantidad de cloro utilizado (¿Se trata de líquido para lavar pisos? ¿Se compra en pastillas?...).

De otra parte, hay que ser muy sensibles frente a las prácticas identificadas. ¿El que la mujer tenga que ir por la leña, generándole más trabajo, no atenta contra sus derechos? ¿Estamos arreglando un problema creando otro?

Comprender es un requisito fundamental para poder llevar a cabo una retroalimentación aplicable.

DÉCIMO PASO: REALIMENTAR LOS EQUIPOS DE TRABAJO

De otra parte, así como se requiere realimentar las prácticas de los educandos (en éste caso, las madres), también debe hacerse con los educadores. ¿Por qué no se detectaron los comportamientos frente al agua, en los pasos de Recuperación o Compromiso? ¿Cómo lograr identificarlos?, podrían ser algunas de las preguntas que tendría que formularse el equipo psicosocial.

Esta realimentación evita que siempre haya que empezar desde "cero", consiguiendo ir consolidando gradualmente la experiencia.

Obviamente realizarla por escrito, no con el espíritu de informe, permitirá socializar y guardar para la historia institucional.

YA PARA TERMINAR

Si de manera un tanto esquemática, tratáramos de realizar algunas globalizaciones y siendo enfáticos en aseverar que realmente no existe un modelo ideal, podríamos anotar aspectos como los siguientes:

- 1) Nos movemos desde la categoría Saber hasta las categorías Creencias y Culturas.
- 2) Iniciamos con saberes (populares y académicos) "Separados" pasando por los "Híbridos" hasta plantearnos "Saberes Compartidos".
- 3) Nos apartamos de la categoría Erradicar.
- 4) Trabajamos con los procesos de Complementar, Negociar y Ampliar Horizonte de Sentido.
- 5) Agregamos a la Enunciación de la Conclusión, la "Reflexión del proceso seguido" (Meta cognición).
- 6) Empezamos los Pasos directamente con lo Cognitivo y concluimos con un Paso inicial que conlleva la Sensibilización socio afectiva.
- 7) Pasamos de la reflexión sin sistematizar a Sistematizar la reflexión.
- 8) Vamos desde la categoría Evaluación hasta la categoría Balance.
- 9) Trabajamos con problemas expresados en textos escritos y experimentamos la codificación con fotonovelas (Modelo No 5) y Relatos (Modelo No 12).

Dicho de otra manera: Algunas categorías se van "eliminando" (Erradicar), otras van siendo "sustituidas" (Saber por Creencia o Mentalidad), otras van "evolucionando" (de Saberes Separados a Saberes Compartidos) y otras se complejizan sin llegar a ser unas más potentes que otras: es el caso de las categorías Complementar, Negociar y Ampliar Horizonte. Como lo hemos mostrado en los ejemplos, las tres, según los casos, podrían ser la perspectiva de "llegada". En Matemáticas, por ejemplo, no se trata de negociar: se reconoce el saber popular y se recupera en su totalidad; simplemente este se complementa. Algo similar sucede con el caso de Trabajo Infantil: la perspectiva allí no es complementar, es negociar (en Zona de Desarrollo Próximo). Respecto al último ejemplo, no se negocia una determinada forma de recoger los juguetes, simplemente se "amplia" las diferentes alternativas para que el padre de familia escoja, según un "horizonte de sentido".

Hemos hecho un recuento analítico de nuestro trabajo sobre el Diálogo en la Educación Popular, el cual plasmamos en trece (13) propuestas didácticas. Entre ellos han transcurrido muchos años.

Indudablemente podemos visualizar una cualificación constante en sus aspectos centrales aunque este no ha sido lineal; en algunos momentos hasta se podría hablar de una cierta involución, superada (creemos), de manera relativamente rápida. Lo anterior tampoco excluye que varios de sus componentes permanezcan en el tiempo.

Muchas son las lecciones aprendidas que gradualmente se van incorporando en los diversos modelos quedando sin embargo, otras tantas pendientes (si no son Saberes, debemos referirnos a Cultura, por ejemplo)

Nos quedan pues, muchas dudas. Solo tenemos una certeza: hay que continuar creando nuevos modelos didácticos (el siglo XXI debería, para la Educación Popular, ser el siglo de las didácticas): únicamente así podremos evitar continuar en la esquizofrenia de hacer algo completamente diferente a lo que decimos y deseamos hacer.