

La Educación Popular

**Una propuesta
para la
transformación
educativa**

Germán Mariño S. y Lola Cendales G.



fundación **santa** **maría**

«Por eso repudio 'la pedagogía bancaria' y propongo una pedagogía crítico-dialógica, una pedagogía de la pregunta. La escuela pública que deseo es la escuela donde tiene lugar destacado la aprehensión crítica del conocimiento significativo a través de la relación dialógica. Es la escuela que estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediados por las experiencias del mundo».

Paulo Freire

Prólogo

En este libro confluyen muchos ideales e iniciativas que siendo aparentemente distintos tienen mucho en común.

Como no puede ser de otra manera, tratándose de un escrito de educación popular, el punto de partida son las sabias enseñanzas de Paulo Freire.

Como lo menciona el propio texto que se encuentra en sus manos, en el capítulo 3, "La propuesta pedagógica del diálogo nos remite a Paulo Freire,... que hace una crítica a la educación de su tiempo (década de los sesenta) caracterizándola como "educación bancaria", destinada a depositar conocimientos en la cabeza de los educandos, a domesticar las conciencias y a condenar el quietismo y a la pasividad. Como alternativa, Freire plantea la "educación liberadora" que va a tener en el diálogo la esencia y el centro de su planteamiento pedagógico". Así queda claro que el diálogo cultural esta profundamente relacionado con los postulados de educación liberadora y transformadora.

Un segundo tema se refiere a los autores, Lola Cendales y Germán Mariño, fundamentalmente por su trayectoria y por lo que representa el movimiento de educación popular. En este caso recuerdo, el título de un prestigioso educador popular latinoamericano Carlos Nuñez, "Educar es transformar, transformar es educar", en otras palabras, la educación -más si se trata de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Educación Permanente, Educación Especial, Alfabetización y Post alfabetización- no puede preciarse como tal si no contribuye a la transformación estructural. Ese otro sentido y motivación de la impresión de este libro.

Una otra parte de esta confluencia es que el libro, en sus orígenes y motivación, es una iniciativa que parte de una prestigiosa institución educativa, Fe y Alegría, que con justa razón en su presentación institucional se identifica como "un Movimiento Internacional de Educación Popular Integral y Promoción Social, cuya acción se dirige fundamentalmente a los sectores empobrecidos y a los excluidos, a fin de potenciar su desarrollo personal y participación social". Agradecimientos por permitirnos la re-edición y mucho más por la iniciativa. También conviene explicar que el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial que en el título y otras partes del mismo, por lo tanto en el enfoque, considera necesario plantear que el libro en su orientación y contenido es válido para el conjunto de los sistemas educativos.

Unos comentarios más para concluir la presentación.

Habrà que evitar caer en una visión romàntica y hasta ingenua de creer que el diálogo se da simplemente por buena voluntad, olvidando que por detrás del reconocimiento de la diversidad existe desigualdad y que en muchos momentos este diálogo es debate, confrontación de ideas y argumentos, disputa del poder, etc.

Finalmente, que quede claro que no existe diálogo cultural si este se realiza sólo desde una perspectiva. Por eso, este libro es sólo el inicio del diálogo con educadores, educadoras y otros actores del sector educativo y social, será compartido, ojalá leído y analizado, y lo fundamental sea producto de la deconstrucción, la reconstrucción y aplicación en la práctica educativa. De ustedes depende que se consume y consolide el diálogo cultural.

Noel Aguirre Ledezma
VICEMINISTRO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

Presentación

Dialogar se ha convertido en una especie de estribillo que todos planteamos a cada rato. Es tan atractivo como: creatividad, criticidad, participación...

El problema es que con mucha frecuencia no es más que una palabra vacía, o como dice Mario Benedetti, el poeta uruguayo, es «tan sólo una palabra aguda».

Pero es linda y por difícil que sea ponerla en práctica, no es posible renunciar a ella.

En este libro lo que «traemos a cuento» son algunas ideas sobre cómo hacer realidad en educación la utopía del diálogo.

Este material posee algunos elementos de orden teórico y de orden histórico, pero, básicamente, contiene diversos ejercicios y ejemplos con el propósito de motivar, desde la misma práctica educativa, la reflexión sobre el diálogo. Los ejemplos y ejercicios propuestos han surgido de experiencias vividas con jóvenes y adultos de los sectores pobres de Colombia.

De la interacción con ellos han ido surgiendo las ideas que compartimos. En algunos casos hemos acertado; en otros nos quedamos empezados o a medio camino. No siempre hemos tenido éxito. Pero siempre hemos aprendido.

Ojalá que en esta nueva escritura hayamos logrado acercarnos a dialogar con nuestros lectores.

Capítulo 1

Educación No Formal
y Educación Popular

L

es proponemos iniciar este capítulo con un ejercicio. Escribamos en el siguiente cuadro los datos correspondientes y compartamos las respuestas con los compañeros de trabajo.

	Preescolar	Primaria	Secundaria	Universidad
En qué institución la realicé				
¿Cuántos años cursé?				
El mejor recuerdo				
El peor recuerdo				

Todos nosotros hemos ido a la escuela. Allí hicimos la primaria, la secundaria y pasamos a la universidad; otros hicieron hasta la secundaria, otros sólo la primaria, otros nunca pudieron ir a la escuela.

A esta educación gradual, sistemática, que parece una escalera, se le denomina *Educación Formal*.

El término Educación Alternativa se ha venido utilizando para designar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan al margen del sistema educativo formal.

En la década de los sesenta un documento de la UNESCO denominado «La crisis mundial de la educación», hace la distinción entre Educación Informal, Educación Formal y Educación Alternativa. Hoy la situación es más compleja y esas diferencias, que pueden ser útiles en términos académicos, en la realidad son menos precisas.

La misma UNESCO habla hoy de «Educación Permanente» y «Educación durante toda la vida». La educación es un continuo que tiene momentos o modalidades diferentes que se van integrando en un solo proceso personal y social.

Por lo anterior, la educación que se realiza dentro y la que se realiza fuera de la escuela se relacionan entre sí; en ocasiones se complementan, otras veces se contradicen y en otras la



cumple una función compensatoria o se convierte en la única posibilidad para quienes, por razones de exclusión, no tienen acceso a la escolaridad mínima.

La situación de crisis por la que atraviesan la sociedad y la educación ha hecho complejo y ha ampliado el campo de la Educación Alternativa nuevos actores, nuevos escenarios, nuevas áreas de trabajo y nuevas demandas hacen de éste un mercado halagador para muchos. Si observamos los periódicos, la guía telefónica y a nuestro alrededor, encontramos una oferta abrumadora de cursos sobre todos los temas y oficios posibles; por esto, es necesario establecer diferencias y saber de qué tipo de educación estamos hablando.

La educación es parte del engranaje social; por tanto, hacer un análisis de la educación exige hacer un análisis de la sociedad en la cual se inscribe, y si la educación está en función de la sociedad, no se podría pensar en un cambio de la educación sin un cambio en la sociedad; ni tampoco en cambiar la sociedad sin realizar cambios en la educación.

Así como hay diferencias en la sociedad, en la educación también las hay: diferentes objetivos, diferentes intereses, diferentes proyectos históricos a construir.

Entre las variadas maneras de comprender y asumir la educación, la *Educación Popular* es una corriente de pensamiento, una manera intencionada de hacer educación desde los intereses de los sectores populares y una forma de contribuir a los procesos de transformación social.

Vale la pena aclarar que no nos vamos a referir a toda la Educación Alternativa sino a aquella que se realiza en el marco de la Educación Popular.

a. Educación Alternativa y horizonte ético-político

La Educación Alternativa que se realiza desde la Educación Popular se inscribe en un horizonte ético-político encaminado a la inclusión y al empoderamiento de los sectores con los cuales y por los cuales se realizan los diferentes trabajos.

Aclaremos lo relativo al horizonte ético:

El modelo de desarrollo propuesto y construido desde la perspectiva neoliberal genera procesos de exclusión económica, política, cultural, de género, étnica, religiosa, generacional..., acompañados del miedo y la violencia como formas de rechazo a una sociedad excluyente que ha negado y ha frustrado el derecho a construir identidades diversas.

Hoy, los bajos ingresos y la escasa capacidad de consumo y de apropiación de capital simbólico¹, unidos al lugar subordinado que ocupan los sectores populares en los espacios de participación política, agudizan y amplían, como sabemos, los niveles de exclusión; sin embargo, estas mismas situaciones de exclusión reactivan, a su vez, la experiencia acumulada de resistencia cultural que hace emerger relaciones, redes sociales y solidaridades desde las cuales se vislumbran, al menos, posibilidades de algo diferente.

Los proyectos de Educación Alternativa no pueden entonces olvidar las profundas asimetrías que atraviesan nuestras sociedades y tienen que reconocer las potencialidades que se esconden aun en las mismas contradicciones.

Cada propuesta de Educación Alternativa debe constituirse en un espacio de inclusión, entendida ésta como la invitación a construir algo diferente; espacios para rechazar cualquier tipo de exclusión, de inequidad social e injusticia y para construir proyectos de vida desde la diversidad.

¹ El capital simbólico sería aquel representado por el conjunto de saberes y conocimientos producidos por la humanidad en diferentes ámbitos: en el arte, en las ciencias, en la literatura, etc.

Aclaremos lo relativo al horizonte político:

La educación es un hecho intencional; y en el caso de la Educación No Formal que se hace desde la Educación Popular, su intención es potenciar las capacidades materiales, institucionales, organizativas y culturales de las personas y los grupos con los cuales se realiza el trabajo; por una parte, proporcionando nuevas formas de relación, espacios donde sea posible vivenciar la participación, la democracia, la solidaridad; por otra, cuestionando estilos de ejercer la autoridad y el liderazgo social contrarios a los valores anteriores y, además, apoyando la construcción y el fortalecimiento de experiencias e iniciativas encaminadas a reivindicar las demandas sociales, culturales y económicas, así como la participación en la toma de decisiones.

La educación, como toda realidad social, está cruzada por relaciones de poder; pero, el poder no siempre se ejerce para reprimir, para dominar y controlar; también puede ejercerse para proponer, para persuadir, para generar alternativas.

Los proyectos de Educación Alternativa, aunque se desarrollan en espacios locales, no pueden perder el horizonte de la sociedad en su conjunto; su papel en lo político estaría en apoyar procesos y propuestas que contribuyan a la formación de sujetos sociales capaces de plantear sus propias demandas al sistema político y de participar efectivamente en las actividades a nivel local y de la sociedad, construyendo un nuevo tipo de democracia y denunciando las limitaciones de la democracia que vivimos.

b. Educación Alternativa y utopía

La situación de crisis fácilmente genera desesperanza y sumisión; pareciera que es preciso aceptar el sistema en que vivimos, pues no tenemos posibilidades de construir algo diferente. Sin embargo, esta misma situación genera, aunque a veces en forma sumergida y contradictoria, valores, formas de resistencia y experiencias que son motivo de esperanza.

Muchos proyectos que nacen del anonimato, producto a veces de un sentimiento, de una intuición, de la necesidad, han venido construyendo nuevos sentidos de vida personal y colectiva; han potenciado o acti-

vado realidades hasta entonces desconocidas por los mismos participantes, contribuyendo a generar utopías apropiadas a la realidad latinoamericana.

Las utopías, aunque parezcan diluirse en situaciones como las que vivimos, forman parte de la vida y de los proyectos en los cuales nos comprometemos, movidos por profundos sentimientos de libertad y de esperanza. La reconstrucción de las utopías pasa por la generación de alternativas de acción y constitución de vínculos sociales que tienen que ser reflexionados y potenciados a escalas más amplias.

La sola insatisfacción con lo que ocurre no se traduce en generación de utopías; la construcción de nuevos marcos valorativos, la construcción de nuevos sentidos de vida, pasa simultáneamente por los espacios de la cotidianidad, como también por los aportes del pensamiento crítico.

c. Educación Alternativa y pedagogía

Los proyectos de Educación Alternativa tienen un gran potencial formativo que posibilita cambios en los sistemas de conocimiento y valores de las personas; creando espacios de encuentro que permiten ir más allá de los propios límites, reconociendo y valorando los aprendizajes generados en la experiencia, contribuyendo a hacer más compleja la interpretación de la realidad y a ubicar la vida y la experiencia en contextos más amplios.

Las propuestas de Educación Alternativa, por su misma condición de no formalidad o menos formalidad, están en una situación privilegiada para romper con los moldes educativos tradicionales y convertirse en propuestas innovadoras que hagan aportes significativos a la educación en general. Pero lo anterior no surge espontáneamente: es el resultado del esfuerzo de muchos.

Una Educación Alternativa de calidad, comprometida con los intereses de los sectores populares, implica retos; uno de ellos, la formación de educadores con capacidad para llevar adelante los cambios que este tipo de educación requiere; otro, construir espacios de reflexión e investigación pedagógica que permitan recuperar la riqueza de las distintas experiencias; por último, contribuir a la construcción de pedagogías en las distintas áreas de trabajo como una manera de potenciarlas a nivel más

amplio. Tratándose de proyectos educativos, la reflexión pedagógica se convierte en condición de calidad, en requerimiento para que el trabajo se ubique en el horizonte deseado y alcance los objetivos esperados.

Guía para la reflexión y la acción

1. Visitemos dos experiencias de Educación Alternativa e indagemos:

- ¿En qué áreas o qué temas trabajan?
- ¿Qué objetivos se plantean?
- ¿Qué tipo de personas acude a esas instituciones o experiencias?
- ¿En qué horario funcionan y cuánto vale el curso?
- ¿Podríamos decir que son experiencias de Educación Popular? ¿Por qué?

2. Leamos los siguientes casos y expresemos por escrito las semejanzas o las diferencias que encontremos en las razones por las cuales cada una de las personas asume los trabajos mencionados.

- Lucía y Andrés se vincularon al trabajo de alfabetización que realiza la parroquia con mujeres cabeza de hogar, porque consideran que saber leer y escribir ayuda a las personas a ser más autónomas. Además, dicen ellos, «a esas mujeres que están empezando a organizarse hay que apoyarlas».
- El candidato del partido organizó unas brigadas de salud en los barrios pobres y Alfonso va a participar para ver si le dan un puesto en el próximo gobierno.
- Claudia trabaja en la universidad y está dictando un curso de pedagogía para maestros. Uno de los objetivos que se ha planteado es: «contribuir a la formación de un pensamiento crítico en los maestros».

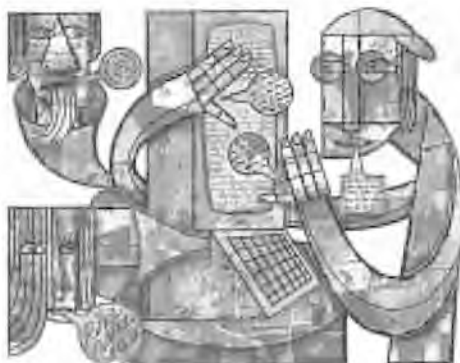
3. Analizando nuestro trabajo, ¿podríamos decir que nosotros realizamos un proyecto de Educación Popular? ¿Por qué?

¿Qué hace a nuestra experiencia o a nuestro proyecto diferente al de otros que trabajan la misma problemática y con el mismo tipo de población?

4. Desde tu propia experiencia educativa, ¿cuál de los tres aspectos tratados en este capítulo (Educación Alternativa y horizonte ético-político, Educación Alternativa y utopía, y Educación Alternativa y pedagogía) requiere ser profundizado en la práctica?

¿Cómo se podría alcanzar esa profundización?

¿Qué había que introducir o cambiar?



Capítulo 2

El proyecto
de Educación No Formal

Los educadores que trabajamos en Educación No Formal, estamos vinculados a proyectos que tienen unos propósitos y unos caminos para lograrlos, que se realizan con una población determinada y se desarrollan en áreas específicas. Algunos participamos en la fase inicial, otros nos vinculamos a proyectos que ya están en marcha y otros están pensando en cómo podrían empezar. En cualquier caso, una reflexión sobre el tema nos puede ayudar a ubicar en qué punto estamos:

a. Tipos de proyectos

Hay proyectos que se realizan con:

- Niños y niñas de la calle
- Madres cabeza o jefes de hogar
- Pobladores de barrios populares
- Indígenas
- Enfermos de sida
- Drogadictos
- Población desplazada
- Jóvenes trabajadores
- Otros

Hay proyectos que trabajan áreas como:

- Salud
- Alfabetización
- Autoconstrucción
- Formación ciudadana

- Atención psicosocial
- Atención alimentaria
- Organización comunitaria
- Formación para el trabajo
- Teatro
- Música
- Otros

Generalmente, cuando se atiende una determinada población, se trabajan varias áreas: con niños y niñas de la calle, por ejemplo, se pueden trabajar proyectos de alfabetización, de teatro, de formación para el trabajo, etc.

Cuando se trabaja un área, se pueden atender diferentes poblaciones: por ejemplo, formación para el trabajo con jóvenes, con madres jefes o cabezas de hogar, con población desplazada, etc.

Tanto las diferentes poblaciones como las diferentes áreas suponen objetivos específicos y metodologías de trabajo apropiadas.

b. ¿Qué es un proyecto?

Lo primero que tendríamos que decir es que en los trabajos que realizamos siempre hay un propósito, una intención; hay una especie de proyecto. Lo que pasa es que a veces no está suficientemente explícito, o le falta coherencia, o las acciones son muy fragmentadas, pero siempre pensamos y deseamos lograr algo, intentamos solucionar una problemática; hacer algo que consideramos bueno para otros que están en situaciones difíciles.

Hay ocasiones en que llamamos proyecto a la lista de actividades que realiza el grupo o la institución, o al primer documento escrito que elaboramos y que, sin duda, fue importante en su momento, pero que ya es sólo un referente histórico.

El proyecto es una propuesta que marca un horizonte deseable; es proceso y son resultados; es concepción y son actividades. Es una forma de plantear (y poner por escrito) las intenciones y también las acciones que se está dispuesto a realizar para lograr los propósitos; es anticipar problemas y generar la posibilidad de abrir nuevos caminos.

c. El proyecto institucional y los pequeños proyectos

El proyecto institucional de una determinada organización, gubernamental o no gubernamental, es de carácter global; tiene que ver con intencionalidad político-pedagógica, con aspectos administrativos, económicos, organizativos, etc., supone algunos acuerdos y es factor de coherencia. Es el marco dentro del cual las personas y los equipos de la organización pueden desarrollar sus propuestas.

Al interior del proyecto institucional se realizan proyectos parciales, o proyectos por áreas de trabajo. Por ejemplo, un proyecto cultural en un barrio, pensado y desarrollado por una determinada ONG, puede tener: recreación con jóvenes y una biblioteca popular.

Generalmente, en estos proyectos pequeños es donde se consolida el sentido de grupo, la participación y la responsabilidad de la organización; es el espacio de las discusiones de las propuestas, de las innovaciones... Algunos se llegan a constituir en experiencias de vida.

Muchos proyectos grandes, que hoy son una institución, empezaron siendo pequeños proyectos movidos más por intuiciones que por grandes montajes y planificaciones.

El proyecto grande o pequeño es ante todo un proceso en construcción, es una dinámica que supone entusiasmo, apertura, creatividad para afrontar los conflictos y una buena dosis de incertidumbre.

d. El proyecto es una construcción colectiva

Un proyecto no resulta de la nada. Es el resultado del esfuerzo de muchos que han percibido una necesidad, expresado sus intereses, expectativas y habilidades para contribuir desde la diferencia a la construcción de una propuesta colectiva.

El proyecto requiere de un proceso de participación de todos los sectores involucrados; el proyecto tiene que diseñarse, discutirse, decidirse, gestionarse y evaluarse de forma colectiva. Quiénes y cómo participan en las decisiones es algo que tiene que clarificar cada proyecto.

Así, aunque todos los involucrados no participen en todo el proceso, sí deben quedar claros los objetivos y la intencionalidad del proyecto,

para que se pueda comprender por qué o en función de qué se tomaron algunas decisiones o se realizan unas actividades y no otras.

Un proyecto debe llegar a quedar lo más claro posible para que pueda comunicarse y para que cada quien tenga claro cuál es su responsabilidad, en función de una propuesta que debe resultar coherente con los criterios acordados.

Sin embargo, el proyecto no puede ser un esquema rígido ni un medio o medida de control de todas las acciones, sino una base amplia de acuerdos que permita la creatividad y la autonomía; que genere entusiasmo y sentido de pertenencia.

Guía para la reflexión y la acción

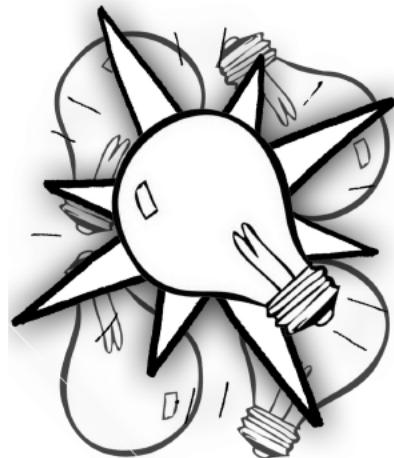
1. Seguramente, algunos de nosotros nos encontramos participando en un proyecto de Educación No Formal, intentemos reconstruir la historia del proyecto y reflexionemos con los compañeros de trabajo algunos aspectos de esa trayectoria.

- ¿Cuál fue el origen del proyecto en el cual estamos trabajando?
¿En qué contexto se inició?
- ¿Cuál fue la idea original? ¿Cómo empezó? ¿Quiénes estuvieron vinculados, cuáles fueron los primeros problemas y cómo los solucionaron?
- ¿En qué ha cambiado?
- ¿Cuáles son hoy sus fortalezas y debilidades?
- ¿Qué es lo que motiva a seguir participando en este proyecto?

2. Exploremos las opiniones de algunas personas que han participado en el proyecto.

- ¿Qué aprendizajes lograron desarrollar con su participación en el proyecto?

- ¿Cómo ha incidido la experiencia vivida en el proyecto en su realización como persona o como trabajador?
 - ¿Qué gustó del proyecto y qué no? ¿Por qué?
- 3.** En las reflexiones sobre la marcha del proyecto, sus fortalezas y debilidades, resulta de mucha ayuda conocer las percepciones que sobre nuestro trabajo tienen otras personas o grupos cercanos a nuestra experiencia. Analicemos con nuestros compañeros las ventajas de esta opción y su posibilidad de realización práctica.



Capítulo 3

Educación No Formal y diálogo

En este capítulo nos vamos a referir a un tema que tiene que ver tanto con las intencionalidades (a las cuales nos referíamos en el primer capítulo), como con la metodología de la Educación No Formal: ese tema es el **diálogo**.

Y para hacerlo iniciaremos con una referencia a Paulo Freire, educador que marcó un hito en la educación de América Latina y cuya lectura sigue alimentando el imaginario y la realización de muchos proyectos; después nos referiremos al aporte de algunos otros educadores (seguramente nos faltarán muchos) que han dejado huellas en el camino.

a. El diálogo en la «Educación Liberadora» de Paulo Freire

La propuesta pedagógica del diálogo nos remite a Paulo Freire, educador brasileiro que hace una crítica a la educación de su tiempo (década de los sesenta), caracterizándola como «educación bancaria», destinada a depositar conocimientos en la cabeza de los educandos, a domesticar las conciencias y a condenar al quietismo y a la pasividad. Como alternativa, Freire plantea la «educación liberadora» que va a tener en el diálogo la esencia y el centro de su planteamiento pedagógico.



Veamos a través de algunos de sus escritos, qué condiciones se requerían para el diálogo y cuál era su propuesta metodológica.

Como condiciones para dialogar, Freire plantea: «una intensa fe en los hombres; fe en el poder hacer, en el poder de crear y recrear, en la vocación de ser más, que no es un privilegio de algunos elegidos sino derecho de todos los hombres; sin esta fe en los hombres, el diálogo es

una farsa; se transforma en la mejor de las hipótesis, en manipulación disfrazada de paternalismo»². Freire plantea que para dialogar se necesita confianza, humildad, amor y esperanza.

Algo muy importante es que para Freire el diálogo está ligado a un proceso investigativo que se inicia antes del encuentro entre educandos y educadores, cuando estos últimos se preguntan por el contenido del diálogo, por el sobre qué se va a dialogar. «El diálogo comienza en la búsqueda del contenido programático, esa búsqueda es la que *inaugura* el diálogo de la educación como práctica de la libertad»³.

Este diálogo se realiza en el proceso de investigación que implica necesariamente una metodología dialógica; una metodología concientizadora, que además de hacer posible la aprehensión de «los temas generadores», comienza involucrando a las personas en una forma crítica de pensar su realidad.

Para investigar los temas generadores, Freire plantea cuatro momentos: 1) mediante diversas actividades, aproximarse a las contradicciones y a la percepción o conciencia que de ellos tienen las personas; 2) a partir de lo anterior, elaborar las codificaciones; 3) realizar los diálogos decodificadores y, 4) estudiar en forma sistemática e interdisciplinaria los resultados de las decodificaciones.

Un ejemplo que puede ilustrar esta propuesta metodológica es el siguiente:

En un trabajo de alfabetización con población negra de las riberas del Río Atrato (Chocó - Colombia), lo primero que se hizo fue reunir a todos los alfabetizadores; cerca de 40 personas adultas de la misma comunidad con las cuales se hizo una indagación sobre cuáles eran los momentos o las actividades más significativas para ellos. El resultado fue: la pesca, el cultivo del arroz, la fiesta patronal y los funerales.

Para trabajar cada tema se recogió todo lo que ellos sabían, por ejemplo, sobre la pesca: las técnicas que utilizaban, los problemas que tenían, las satisfacciones, etc. La persona que estaba capacitando, apoyó la reflexión dando elementos sobre la situación económica de la región en el marco de la situación nacional.

² Freire, Paulo (1979). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI. México. p. 101.

³ *Ibid.* p. 105.

Lo mismo se hizo, por ejemplo, con La Fiesta Patronal; este tema se complementó con una reflexión sobre la cultura y la espiritualidad.

Para alfabetizar se prepararon unos dibujos, unos poemas y la frase generadora: La fiesta nos une (codificación).

En la sesión de alfabetización, el alfabetizador leía los poemas y empezaba el diálogo con los participantes; ellos expresaban sus vivencias y saberes respecto al tema y el alfabetizador interrogaba o complementaba dando elementos para avanzar en el análisis (decodificación).

Después, cuando los alfabetizadores se volvían a reunir, hacían una evaluación de lo ocurrido durante las sesiones de alfabetización.

La metodología concientizadora se realiza a través de la codificación y la decodificación; «la codificación de una situación existencial es la representación de ésta con algunos de sus elementos constitutivos en interacción. La decodificación es el análisis crítico de la situación codificada»⁴.

Freire plantea que el diálogo como hecho educativo es intencional; debe partir de convicciones profundas del educador y estar acompañado de un proceso de investigación.

Los planteamientos de Freire inspiraron muchos trabajos de alfabetización y de acción social en América Latina (década del 70).

En 1980 se realiza en Nicaragua la Cruzada Nacional de Alfabetización, que fue un gran diálogo nacional entre el campo y la ciudad (60 mil jóvenes se fueron a vivir en el campo durante 5 meses). El diálogo fue el tema central de la capacitación y de la acción de los alfabetizadores. En esta experiencia el tema y la propuesta metodológica del diálogo se masificaron.

A partir de este acontecimiento, muchos gobiernos de América Latina (en la primera parte de la década del 80) implementaron Campañas Nacionales de Alfabetización; de igual manera, organizaciones e instituciones que trabajaban con sectores populares, realizaron campañas locales o sectoriales; unas y otras incorporando el diálogo como propuesta pedagógica.

⁴ *Ibíd.*, p. 126.

La propuesta del diálogo que se inicia en la Educación Liberadora de Freire, continúa en la Educación Popular.

El paso entre una y otra se explica porque (a finales de la década de los 70 y principios de los 80) en los análisis realizados se veía que algunas prácticas de concientización se hacían desde una concepción lineal: primero, la comprensión racional de la problemática, y después el compromiso de transformación. En ese momento se veía que *opción política* y *práctica política* eran indisolubles y que era necesario articularlas en un solo proceso educativo, organizativo y movilizador. Entonces fueron las mismas condiciones del proceso histórico las que llevaron a ese acercamiento entre educación y acción política, que fue denominándose Educación Popular.

b. Aportes de algunos educadores

El tema del diálogo se ha nutrido de los aportes realizados, en diferentes momentos, por varios educadores e investigadores que trabajan desde la Educación Popular.

En la década de los 80, por ejemplo, Rodríguez Brandao (Brasil) planteaba que en la educación se dan procesos de transferencia, adquisición y reproducción de diferentes tipos de saber que son expresiones de una determinada cultura.

Respecto al saber popular planteaba que «es un saber de consenso y de dominio comunitario diferente y opuesto a un saber erudito, dominante y oficial que muchos imaginan ser el verdadero»⁵.

Respecto a su origen dice que «no existe primero un saber científico, tecnológico, artístico o religioso, sabio o erudito que llevado al pueblo se empobrezca»⁶, por el contrario, lo primero que existió fue el saber comunitario, el saber de todos, del cual se va separando un saber que se torna legítimo y verdadero asociado a diferentes instancias de poder, en oposición al saber de consenso, al saber comunitario donde se *legitimó*; la diferencia entonces no es de cualidad sino de su relación o no con el poder.

Los dos tipos de saber mencionados no existen separados ni paralelos; pues entre ellos se da una relación permanente de apropiación, ex-

⁵ Rodríguez Brandao, Carlos (1986). *Educación Popular*. Ed. Brasiliense. S. P., Brasil. p. 25 ss.

⁶ *Ibíd.*

propiación y reapropiación, tanto del saber erudito hacia segmentos del saber popular, como del saber popular con segmentos del saber erudito; «hay un proceso continuo de reorganización de áreas profesionales del saber que trazan y retrazan fronteras entre un dominio y otro. En ese proceso hay intercambios, conflictos, alianzas y resistencias»⁷.

En las consideraciones que hace José Luis Coraggio (Argentina) en *Notas para una pedagogía popular en torno a la deuda*, plantea que para trabajar el tema de la deuda externa hay que reconocer e investigar desde dónde interpretan los otros el mensaje que les queremos llevar: «cada matriz cultural de conocimientos históricamente conformada provee un marco de interpretación del conjunto de datos sobre los fenómenos que constituyen la relación de endeudamiento en la que están nuestros países»⁸.

Por otra parte, la cultura popular no es sólo el resultado del acontecer en la vida cotidiana: «las luchas políticas y sociales han ido dejando, en la conciencia de quienes participan, elementos ideológicos, teóricos, religiosos, etc., que se entraman con el planteamiento cotidiano en un saber popular sobre el mundo y sus posibilidades»⁹; si de lo que se trata es de *establecer una auténtica relación dialógica*, el educador debe, en una coyuntura concreta, entender la lógica popular; comprender los mecanismos a través de los cuales los sectores populares redefinen el mundo, con el propósito de saber cómo enriquecer los conocimientos que ellos mismos producen; que son diferentes en cada espacio cultural. Por lo tanto, es desde ese espacio cultural de los participantes que podemos construir o reconstruir las problemáticas que se desean trabajar.

El asunto no es entonces informar, como tampoco se reduce a que el educador desde su matriz de conocimientos académicos comprenda científicamente el tema y luego ponga en palabras fáciles o en cuadernillos con muñequitos un tema complejo; pues no se trata de vulgarizar o sustituir unos términos por otros, sino de estructurar los mensajes en el código de quienes los reciben, teniendo en cuenta su situación concreta, su historia específica.

7 Ibid.

8 Coraggio, José Luis (1990). *Notas para una pedagogía popular en torno a la deuda*. En *Revista Aportes*, N° 33: Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes. Ed. Dimensión Educativa. Bogotá, Colombia. p. 23 ss.

9 Ibid.

Para Sergio Martinic (Chile), el saber popular está constituido por «los conocimientos, interpretaciones y sistemas de comprensión que producen y actualizan los sectores subalternos de la sociedad para explicar y comprender su experiencia»¹⁰.

Para entender cómo se constituye y cómo se reproduce el saber popular y para evitar caer en posiciones reduccionistas, el autor plantea que en el saber popular hay varias dimensiones que tienen especificidades, pero que se relacionan entre sí.

La primera dimensión se refiere al saber cotidiano y al saber elaborado. El primero es un saber empírico ligado a la solución de problemas; saber compartido que trasciende al individuo y es asumido como certeza básica. El segundo hace relación a principios de pensamiento más abstractos, con mayor grado de sistematización. En este campo se podría ubicar la sabiduría popular.

La segunda dimensión se refiere al saber colectivo y al saber privado. El saber colectivo corresponde a códigos y sistemas de comprensión comunes, a través de los cuales una sociedad se reconoce y se actualiza como tal. El saber privado corresponde a una racionalidad más particular; a la primera acción del sujeto que hace posible la intersubjetividad. En esta dimensión se ubican la interpretación personal y la elaboración crítica.

Para Martinic, es importante tener en cuenta la conversación y las interacciones que se suceden en los espacios que generan los proyectos de Educación Popular.

El tema de la didáctica del diálogo, es decir, la preocupación por concretar los planteamientos teóricos en una propuesta que oriente el quehacer de los educadores, ha sido uno de los aportes de Germán Mariño (Colombia). Sus planteamientos serán trabajados en algunos de los capítulos de este texto.

Tanto los educadores mencionados como otros que han hecho aportes a la reflexión filosófica y política (Osorio Márquez, Marco Raúl Mejía, Alfredo Ghiso...), han seguido aportando con el propósito de esclarecer el tema, formulando nuevos interrogantes que se convierten en tensionantes de nuevas búsquedas.

¹⁰ Martinic, Sergio (1990). Saber popular. En *Revista Aportes*, N° 33: Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes. Ed. Dimensión Educativa. Bogotá, Colombia. p. 53 ss.

c. Aportes desde otras disciplinas

El diálogo no es un tema aislado, ni su desarrollo es exclusivo de la Educación Popular; en él convergen desarrollos e interrogantes de tipo filosófico, científico y metodológico de varias disciplinas.

Por esto podríamos decir que el diálogo se ha enriquecido, por ejemplo, con el aporte de:

- la psicología, con los planteamientos del constructivismo, sobre todo del constructivismo social...
- la sociología y la teoría de género, con los planteamientos sobre la vida cotidiana...
- la antropología, con los planteamientos sobre el tema de las culturas...
- las teorías de la comunicación, con los planteamientos sobre la resignificación de los mensajes por parte de quien los recibe...

Temas como: *Las inteligencias múltiples* de Gardner; *La inteligencia emocional* de Daniel Goleman; *El pensamiento complejo* de Edgar Morin, y otros, siguen y seguirán enriqueciendo el tema del diálogo en educación.

El diálogo como discurso y como práctica es dinámico y se seguirá fortaleciendo con el aporte de muchos educadores que lo hacen realidad en su labor diaria.

Guía para la reflexión y la acción

1. ¿En nuestro medio qué personas (educadores o no) han aportado al tema del diálogo y cuál ha sido ese aporte?
2. Según lo leído en este capítulo ¿qué actividades podemos desarrollar para incorporar la pedagogía del diálogo en nuestra propia práctica educativa?
3. ¿Qué actitudes y concepciones educativas personales e institucionales impiden avanzar hacia una pedagogía del diálogo?

Capítulo 4

La importancia del diálogo
y las dificultades para dialogar

En este capítulo proponemos a los lectores una experiencia de diálogo con los autores de este libro. Deseamos construir con ustedes los enfoques y postulados claves sobre la importancia del diálogo y sus dificultades. Por ello, hemos organizado el capítulo a partir de una ejercitación previa por parte de los lectores, para luego ofrecer algunos comentarios nuestros sobre estos temas. Una dinámica similar puede ser ensayada con los propios grupos de educadores.

a. La importancia del diálogo

A continuación, aparecen dos (2) actividades que permiten reflexionar sobre la importancia del diálogo.

Primera actividad

Escenas de un diálogo¹¹

Analicemos la siguiente caricatura:



¹¹ Adaptación de una caricatura de Quino (1989). *Quino para todos*. Editorial Losada, Argentina.



Pregunta: ¿Qué opinamos de lo acontecido en la caricatura?

Segunda actividad

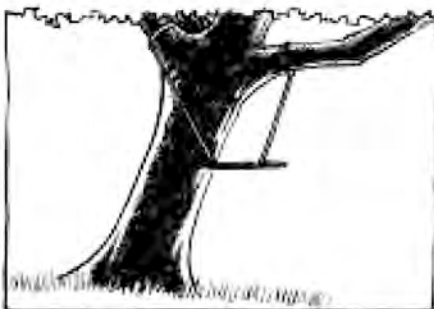
Interpretaciones de un diálogo¹²

Analicemos el siguiente dibujo:

COMO FUE PROPUESTO...



COMO FUE INTERPRETADO
POR LOS PROGRAMADORES



COMO FUE INSTALADO
EN EL LUGAR DE UTILIZACIÓN



¡LO QUE LA GENTE QUERÍA!



Pregunta: ¿nos han sucedido casos parecidos? ¿Por qué puede suceder lo presentado?

12 Hals, Edwar (1995). *Cómo planificar*. Editorial La Rosa. Lima, Perú.

Algunos comentarios de los autores

Las actividades anteriores nos han permitido reflexionar acerca de la importancia del diálogo en educación.

La Actividad 2, por ejemplo, ilustra qué puede suceder cuando no somos capaces de escuchar lo que la gente desea. Se termina construyendo algo que realmente está muy lejos de lo que se planteaba.

Finalmente, la Actividad 1 ilustra cómo el diálogo puede cambiar las cosas.

El diálogo (hablar y escuchar), es indispensable en un programa educativo con adultos. Creer que porque no son estudiados, por ejemplo, nada nos pueden enseñar, es un gran error. Una actitud humilde y modesta frente a los saberes de nuestros educandos con seguridad será muy provechosa.

Obviamente, se trata de dialogar, lo que implica escuchar y ser escuchados. No existe diálogo de una sola vía, ya sea esta del educador al educando o del educando al educador. Para que exista diálogo, se necesitan «dos».

b. Dificultades para dialogar

A continuación, aparecen tres (3) actividades que permiten reflexionar en torno a las dificultades para dialogar.

La primera de ellas se refiere a una experiencia de un profesor universitario con un anciano tibetano.

La segunda recoge un juego de palabras que aparece en el libro *Alicia en el país de las maravillas*, entre Alicia y la Liebre.

La tercera es un rompecabezas que plantea armar a partir de cuatro (4) piezas, la letra "T".

Primera actividad

Una anécdota del «Tíbet»¹³

Leamos el siguiente texto:

Cuentan que hace muchos años, por allá lejos, en un país llamado Tíbet, existía un anciano sabio.

Tanta era su sabiduría, que su fama corrió por todo el mundo llegando a oídos de un importante profesor universitario, el cual decidió un día ir a visitarlo.

Después de un largo viaje, el profesor llegó una mañana calurosa y encontró al sabio conversando con sus discípulos.

El profesor explicó largamente el motivo de su visita, a lo que el anciano sabio simplemente respondió invitándolo a tomar el té. El profesor se sorprendió mucho cuando una vez llena la taza, el sabio continuó echándole té. Al principio pensó que como era muy anciano no veía bien y entonces le dijo:



–Maestro, usted está regando el té; mi taza ya está llena.

Pero el sabio no le puso atención y continuó sirviéndole. La sorpresa del profesor se transformó en cólera porque ya le había mojado toda la ropa.

–Pare, pare– le insistió, pero el sabio continuó.

Por fin, el profesor dejó la taza sobre la mesa y le preguntó entre furioso y desconcertado:

–¿Por qué ha hecho usted eso?

Y el anciano sabio por fin habló, diciéndole:

13 Anónimo. 1987. *Tradición tibetana*. Editorial Cometa.

—¿A qué has venido a mí desde tan lejos, si tu cabeza, al igual que la taza de té, se encuentra llena de sabiduría y todo lo que yo pudiera decirte se derramará, desperdiciándose? Regresa cuando en verdad te encuentres abierto a aprender.

Pregunta: ¿Qué opinamos de esta anécdota?

Segunda actividad

El lenguaje mágico

Lewis Carroll, el autor de Alicia en el país de las maravillas, extraordinaria obra para adultos escrita para niños, plantea en uno de los capítulos referente a los juegos del lenguaje (Una merienda de locos), unos diálogos entre la Liebre y Alicia, donde ambos dicen las mismas palabras pero...



PIENSO LO QUE DIGO (dice Alicia); no, no, plantea la Liebre. Deberías decir: DIGO LO QUE PIENSO, que es lo mismo.

ME GUSTA LO QUE TENGO (dice Alicia); no, no, plantea la Liebre. Deberías decir: TENGO LO QUE ME GUSTA, que es lo mismo.

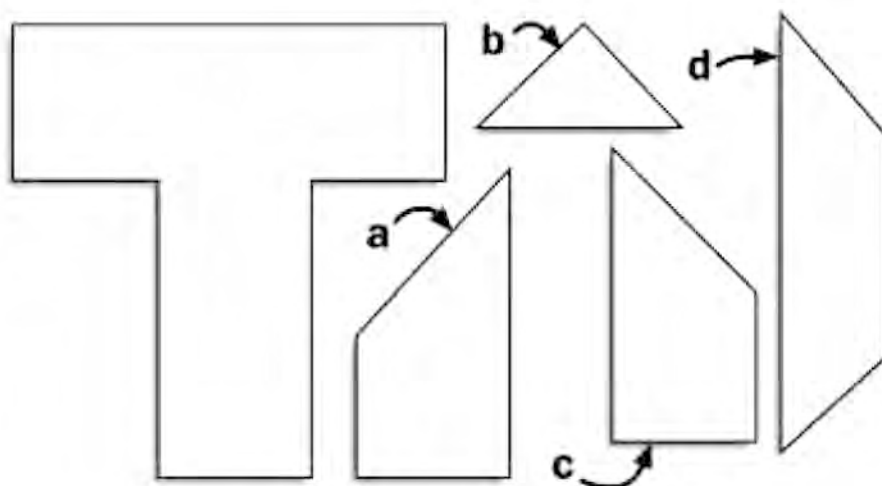
Pregunta: ¿Qué opinamos de los juegos (del lenguaje) anteriores?

Tercera actividad

El rompecabezas de la «T»

A continuación, se presentan cuatro (4) piezas de un rompecabezas. Para no tener que romper la página, calquémoslas o fotocopíemoslas y enseguida, con una cuchilla o unas tijeras, cortémoslas. Intentemos armar una letra T como la que aparece dibujada.

La respuesta aparece al final de este libro, pero obviamente no la miremos antes de haber realizado el ejercicio.



Preguntas:

¿Es posible armarlo? ¿Faltan piezas? ¿Sobran? ¿Por qué resulta tan complicado este rompecabezas?

¿Qué nos sugiere el anterior ejercicio respecto a las características de los procesos de aprendizaje?

Algunos comentarios de los autores

Sabemos que es indispensable tener una actitud abierta para poder escuchar a los otros. Pero hacerlo no resulta nada fácil.

La experiencia del rompecabezas lo ha sugerido. Resulta muy complejo armarlo simplemente porque está construido sobre una lógica diferente. Casi todos intentan hacerlo ubicando las fichas de manera horizontal y vertical; sin embargo, el rompecabezas se resuelve cuando la ficha grande se ubica diagonalmente.

Por encontrarse armado de una manera distinta a como nosotros lo haríamos, inclusive podemos llegar a pensar que es imposible resolverlo, que faltan o sobran piezas, que es necesario doblar algunas fichas... Nos resistimos a creer que puedan existir otras formas de resolver el problema.

Se cree que los que no piensan como yo están equivocados. Dicho de otro modo: la única lógica para mirar el mundo es la mía; no se puede concebir la posibilidad de otros puntos de vista.

No es fácil, pues, escuchar a los otros. Se requiere poder relativizar mi opinión. Estar convencido de que pueden existir otras maneras de pensar.

El cuento del anciano nos sugiere (entre otras reflexiones) la necesidad de un cambio de actitud para estar en capacidad de escuchar a los otros. Si «se está sobrado», si se piensa que no hay nada que aprender porque ya se sabe todo, las palabras de los otros rodarán por el piso, como el té que derramaba el anciano. Nunca serán asimiladas; cualquier diálogo será inútil.

Como lo expresa el dicho popular: «no hay peor sordo que el que no quiere oír».

En relación al diálogo de Alicia con la Liebre, ciertamente son las mismas palabras (elementos) pero relacionadas (ubicadas) en diferente forma, con un sorprendente resultado: tienen significados muy diferentes.

La comprensión y apropiación del mensaje *del otro* obviamente es factible (de otra manera nos estaríamos alineando con posturas de in-comunicación total), pero se encuentra mediada por variables como estructuras conceptuales previas, contextos culturales, emociones, et-

cétera, y no sólo (ni principalmente) como se creía, por los medios utilizados (dibujos, audiovisuales, tamaños de las letras de las cartillas...).

El mito clásico según el cual el mensaje que se emite es copiado de manera mecánica por un supuesto receptor pasivo, ha sido derrumbado por los descubrimientos de la educación contemporánea.

De ahí que sea absolutamente indispensable «tomarse el trabajo» de reconocer a nuestro interlocutor.

Guía para la reflexión y la acción

Escribamos y comentemos con nuestros compañeros las circunstancias y la forma cómo el diálogo con una persona influyó en determinado momento de nuestra vida personal o profesional.

Según nuestra experiencia, cuáles son las principales dificultades que se presentan para dialogar en el trabajo. Escribamos una anécdota y compartámosla con los compañeros.



Capítulo 5

Diálogo
y procesos de Aprendizaje

Siguiendo la misma dinámica de trabajo empleada en el capítulo anterior, presentamos a continuación una serie de ejercicios a partir de los cuales se desea plantear los principios básicos que fundamentan una perspectiva de diálogo en la educación de adultos.

Los ejercicios se plasman en seis (6) actividades, las cuales debemos realizar siguiendo las orientaciones incluidas.

Luego de cada actividad se presentan unas reflexiones a manera de comentarios.

El capítulo se cierra con algunos comentarios globales de los autores, los cuales tratan de integrar las consideraciones existentes en los apartados.

Primera actividad

El texto cortado¹⁴

Leamos el siguiente texto:

Las investigaciones de más de dos décadas realizadas en numerosos países del mundo, demuestran de manera rotunda que los métodos tradicionales de transmisión del saber, no producen los resultados esperados: lo que se transmite por parte del profesor, no llega a ser asimilado por el alumno; básicamente es retido temporalmente (durante el tiempo del curso) y olvidado. Si algo permanece se encuentra mezclado con los co

14 Actividad inspirada en Smith, Frank (1996). Los procesos de lectura. Editorial Lucerna. Barcelona, España.

nocimientos adquiridos por los sujetos al margen de la enseñanza brindada por la escuela. De ahí que el punto de partida de la nueva pedagogía, sea tanto el re-conocer como el conocer la existencia de concepciones previas.

Preguntas:

¿Qué dice el texto?

¿Qué fue lo primero que pensamos al ver el texto?

¿Por qué se puede leer el texto anterior a pesar de que le faltan letras y sílabas?

Algunos comentarios de los autores

Así como no existe ningún sujeto vacío, tampoco existe un aprendizaje pasivo.

El aprender implica «mover» los esquemas mentales. Si el sujeto adopta una actitud pasiva, de simple receptor, los conocimientos «entran por un oído y salen por el otro».

Los conocimientos no se aprenden si no existe actividad por parte del sujeto.

Existen muchas maneras de darnos cuenta de que aún en los actos más cotidianos estamos realizando una permanente actividad. El anterior texto incompleto es tan sólo un ejemplo.

¿Por qué es posible leer un texto al que le hacen falta letras y palabras?

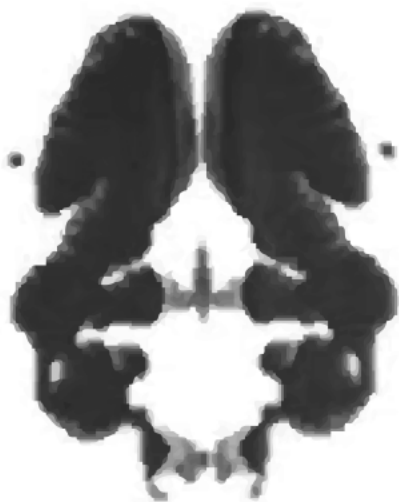
Precisamente porque el sujeto «coloca» lo que le hace falta al texto. Es decir, el sujeto realiza una actividad. Si tan sólo se limitara a reproducir lo que ve, le haría falta información para lograr leer.

El sujeto incluye los elementos ausentes del texto, quedando claro también que en la actividad, lo sensorial (ver o no ver letras) es tan sólo una parte del proceso, pues el texto termina leyéndose a partir de letras y sílabas que el sujeto trae de su propia «cabeza», siendo esta actividad una actividad de la mente.

Segunda actividad

La Mancha¹⁵

A continuación aparece una mancha de tinta. Cada uno de los participantes debe mirarla **rápidamente** y escribir lo que ve. Es muy importante escribir **antes** de conversar con los otros.



Preguntas:

Hagamos una lista de lo que vimos.

¿Todos vemos lo mismo?

¿Por qué creemos que se pueden tener diferentes visiones?

¿Qué nos sugiere el anterior ejercicio, respecto a las características de los procesos de aprendizaje?

Algunos comentarios de los autores

Muy probablemente en la mancha de tinta se vieron imágenes muy diferentes: algunos vieron mariposas; otros, personas bailando; quizá también se vieron árboles y muchas cosas más.

¿Por qué razón serán diferentes?

La respuesta a la pregunta anterior se podría sintetizar diciendo que las imágenes vistas son diferentes, porque los lectores son a su vez diferentes. Cada uno lee la mancha de tinta desde su propia historia. Sucedería algo similar si invitamos a un grupo de personas a realizar una visita a una ciudad que no conocen. Si al regreso se les pide que describan lo que vieron, seguramente cada una de ellas destacará distintas cosas.

Y es que los intereses varían de acuerdo al trabajo que realizamos para ganarnos la vida, a lo que ha sucedido en nuestra familia, a las experiencias que hemos tenido de niños, en fin, a lo que somos.

¹⁵ La idea de la proyección sobre una mancha de tinta surge del Test Rorschach.

La idea según la cual la mente es como una película fotográfica virgen, donde se graban los conocimientos (la luz) que los educadores suministran a sus «alumnos» («seres sin luz»), deja de constituirse en pilar de los modelos de aprendizaje, en la medida que está demostrado que los sujetos filtran y reacomodan las nuevas informaciones a partir de sus saberes, sentimientos e intereses.

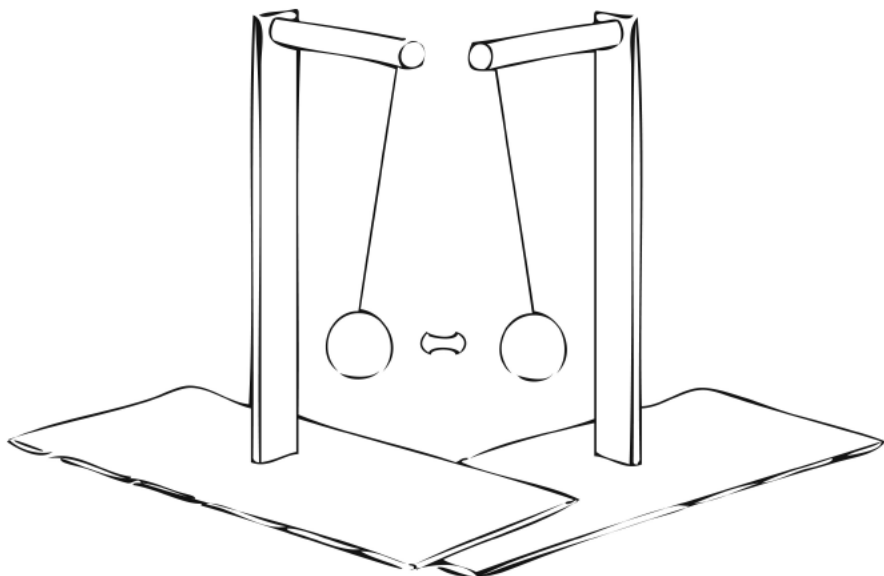
La nueva información ejerce una influencia en el sujeto pero, simultáneamente, el sujeto relee la nueva información, generándose un mutuo influjo.

Tercera actividad

El Péndulo¹⁶

Este péndulo consta de una cuerda de más o menos 20 centímetros de largo con un nudo en el extremo. Va insertado un gancho mariposa en el cual se montará inicialmente un llavero (no importa el número de llaves); los participantes del ejercicio deberán usar sus propias llaves.

¿Cuántos segundos creen que gastará el péndulo en ir y venir 10 veces seguidas (10 oscilaciones) si se suelta desde una altura definida por un ángulo de más o menos 45 grados?



16 La idea surge del experimento del péndulo que Galileo realizó en la Catedral de Pisa.

Una vez obtenidas las predicciones de tiempo, tres personas medirán el tiempo en sus relojes mientras se pone a oscilar el péndulo.

Cuente en voz alta el número de oscilaciones hasta obtener las diez oscilaciones (una ida y vuelta constituyen una oscilación).

Las mediciones de tiempo pueden tener unas pequeñas discrepancias (1, 2 ó 3 segundos), que se deben a las imprecisiones introducidas por los cronometristas, pero no son relevantes para el ejercicio. Obtenga un promedio de tiempo (sumando y dividiendo por tres).

¿Qué creemos que sucederá con las mediciones de tiempo al colocar más llaves al péndulo (puede ser un segundo llavero)?

¿Demorará más tiempo?

¿Demorará menos tiempo?

Los participantes formaremos grupos de tres personas y procederemos a realizar el segundo experimento propuesto (péndulo con doble juego de llaves). Entreguemos una cuerda a cada grupo. Sugirámosles que usen sus propios recursos (llaves y reloj para medir el tiempo).

Después de unos 8 ó 10 minutos, suspendemos la experimentación y comentaremos los resultados.

Preguntas:

¿Fueron iguales las predicciones de todos?

¿Las predicciones sobre el tiempo se cumplieron?

¿Qué nos sugiere el anterior ejercicio respecto a las características de los procesos de aprendizaje?

Algunos comentarios de los autores

Muchos tuvimos la oportunidad de estudiar las leyes del péndulo durante los estudios de secundaria, pero muy pocos (¿nadie?) las aprendió. Y esto pasó porque la ley no fue descubierta por nosotros. En el mejor de los casos nos hicieron una demostración: la vimos, la memorizamos, la repetimos en el examen... y la olvidamos.

Existen muchos otros ejemplos de aprendizajes frustrados, precisamente porque no participamos en su construcción, sino que nos limitamos a memorizarlos (¿Recuerda cómo se saca la raíz cúbica de 136? ¿O cuál es el proceso de la fotosíntesis?).

Todos tuvimos una idea sobre cuáles podrían ser los tiempos si se variaba el número de llaves. Muy probablemente pocos de nosotros planteamos que el tiempo iba a permanecer igual, es decir, que no dependía de la masa.

Pero sean o no correctas las ideas que se posean, es a partir de ellas que los sujetos se lanzan a aprender algo nuevo.

Esas ideas están mediadas por la cultura de los grupos, de ahí que no varían mucho; dicho de otra manera: son muy similares en los distintos sujetos.

Tener en cuenta que sólo se aprende lo que se «construye» es entonces, una necesidad para orientar un proceso educativo.

Cuarta actividad

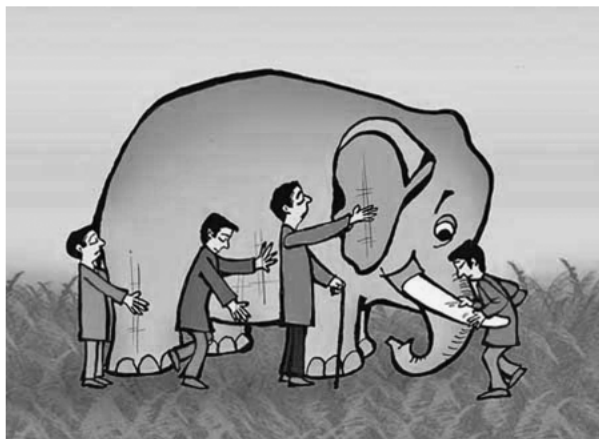
El cuento del Elefante¹⁷

Leamos la siguiente historia:

Había una vez cuatro personas ciegas que nunca habían conocido un elefante.

Por fortuna, un día llegó un circo al pueblo donde vivían..., y el circo traía un elefante. Pero no era un

elefante cualquiera. Se trataba de un elefante manso y además, del elefante más grande del mundo, tan grande como una casa.



Apenas entraron al circo las cuatro personas salieron corriendo a tocarlo. Uno de ellos le agarró una pata; otro se le prendió a la trompa y subía y bajaba por el aire sin quererla soltar; el tercero lo cogió por la cola, y el último, por una de las orejas.

–Ya sé– dijo la persona que estaba agarrado a la pata–: el elefante es grueso y duro como un árbol.

–Falso– gritó la persona que se encontraba montado sobre la trompa–; es largo y delgado como una manguera.

–No es cierto– interrumpió la persona que le tocaba la cola–. Parece como un plumero, se encuentra lleno de pelos.

–No, no– gritó la persona que le estaba tocando la oreja–, es como una arepa gigantesca, delgada y redonda.

Preguntas: ¿Alguna de las personas logró saber cómo era el elefante?
¿Qué se podría hacer para conocer el elefante?

¹⁷ Adaptación del cuento hindú: *Los tres ciegos y el elefante*. Editorial Progreso. Moscú.

Algunos comentarios de los autores

La anécdota del elefante nos hace ver cómo, cuando se cree que un solo punto de vista es suficiente para lograr comprender una situación, fácilmente se obtienen miradas simplistas y distorsionadas, que no alcanzan a dar cuenta de la complejidad de la realidad.

Ciertamente, el elefante tiene patas, pero el elefante no es únicamente patas. Algo similar sucede con la cola o la trompa o las orejas.

Cuando se hace el análisis de una realidad se presentan situaciones semejantes. Absolutizamos la comprensión que se tiene desde el ángulo que nosotros miramos, pensando que allí se agota la totalidad. Pero resulta que la totalidad no se construye con un solo punto de vista; se requiere la conjugación de múltiples y hasta contradictorias miradas.

Ciertamente, se requiere entrar a considerar diversos puntos de vista. Ahora bien, el problema es qué hacer con ellos, cómo procesarlos para poder obtener una mirada más aproximada a la realidad.

La primera posibilidad es hacer una suma. Tomar todas las opiniones y colocarlas una detrás de otra. Es decir: como todo el mundo tiene la razón, la totalidad es la suma de las razones individuales.

Pero el problema es más enredado. En el caso del elefante, por ejemplo, la suma de las cuatro miradas nos daría patas, cola, orejas y trompa; pero un elefante no es eso. Con este procedimiento nos encontraríamos todavía muy lejos de entender lo que es un elefante. Restar o dividir pueden ser otras posibilidades. Tomar, por ejemplo, sólo dos de las cuatro opiniones sería restar. Seleccionar algunos pedazos de cada opinión sería dividir. Pero estos caminos resultan aún más pobres que el de sumar.

Quizá, en lugar de sumar, restar o dividir, la solución sería multiplicar.

Y es que cuando multiplicamos obtenemos un producto mucho mayor que el contenido en las partes. El resultado no es patas/cola/orejas/trompa; es una combinación de todo eso pero es mucho más que eso. En el caso de una lectura de la realidad, multiplicar es producir una mirada nueva a partir del análisis y el debate de las opiniones particulares.

Quinta actividad

Los obstáculos

Con un grupo de compañeros de trabajo, intentemos realizar la siguiente actividad.

Reunidos todos los participantes en un solo grupo, seleccionemos dos sillas, asegurándonos de que estén en buen estado.



Figura 1

Solicitemos la colaboración de un/a ayudante. Pongamos las sillas juntas, una frente a la otra. El ayudante deberá subirse en una de ellas (ver Figura 1).

Pidamos al ayudante que pase de una silla a la otra (encontrándose éstas juntas). A continuación, separemos las sillas unos 20 centímetros y preguntémonos si esto será posible. Solicitemos al ayudante que intente pasar a la otra silla.

Posteriormente, separemos las sillas dos metros (ver Figura 2). Nuevamente preguntemos si esto es posible. Pidamos al ayudante que salte a la otra silla (no

puede bajarse y caminar). Animémoslo a hacerlo con frases como «concéntrese y verá que puede»; «debes tener confianza en ti mismo»; «no te rindas sin intentarlo», etc.



Figura 2

Preguntas:

¿Cuándo resulta fácil pasar de una silla a otra? ¿Cuándo resulta difícil?

¿La imposibilidad de «saltar» a una silla lejana es cuestión de falta de voluntad? ¿De falta de atención? ¿De falta de concentración? ¿A qué se debe la imposibilidad?

Si suponemos que una de las sillas es el estudiante y la otra el objetivo que nos hemos trazado en una clase: ¿qué podríamos decir?

¿Qué ventajas y qué problemas tendría plantearnos objetivos que se encontraran muy cerca (como cuando las sillas están juntas) de los conocimientos de los estudiantes)?

¿Cuál sería la distancia adecuada?

Algunos comentarios de los autores

Cuando las sillas están muy lejos, simplemente es imposible saltar. No es cuestión de falta de voluntad. Nadie puede saltar del peldaño 5 al peldaño 40 de una escalera. Para acceder al 40, debe encontrarse en el 35, en el 36.

Si deseamos que el aprendizaje sea viable, debemos tener en cuenta que nuestros objetivos se encuentren próximos al educando. De otra forma le estaremos poniendo metas inalcanzables, que seguramente hasta memorizará y después olvidará para siempre.

De manera similar, en el proceso de aprendizaje, para que los nuevos conocimientos puedan ser tenidos en cuenta por los sujetos que aprenden, deben encontrarse en una zona cercana, a una distancia accesible. Si se ubican por fuera de la Zona de Desarrollo Próximo, no podrán realmente ser alcanzados¹⁸.

También vimos en la experiencia que «no tiene ninguna gracia», pasar de una silla a otra cuando éstas se encuentran unidas: no hay allí desafíos, no hay posibilidad de ir más lejos, de avanzar.

18 La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es uno de los mayores aportes de Vigotsky. Él pone de manifiesto que el aprendizaje es social y se produce siempre en la ZDP, entendida esta como la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial.

Al educador le corresponde jalonar el desarrollo. Sin la mediación del educador los procesos de aprendizaje pierden «velocidad». Es él el que tiene que diseñar «preguntas y actividades inteligentes», que ubicadas en la Zona de Desarrollo Próximo, hagan que los alumnos crezcan más y más.

La Zona de Desarrollo Próximo, en última instancia, podría sintetizarse diciendo que en un proceso de aprendizaje, los nuevos conocimientos no pueden estar, como plantea el dicho popular: «ni tan cerca que se queme el santo, ni tan lejos que no alumbre».

Muy integrado al principio anterior se encuentra el principio según el cual «los puntos de llegada no tienen porqué ser los mismos para todos los sujetos de aprendizaje, pues dependen de sus puntos de partida».

Gráficamente, si alguien se encuentra a 10 metros de la segunda silla, no puede acceder de un solo salto a ella; lo podrá lograr gradualmente. De ahí que resulte clave saber qué saben los otros, es decir, ubicar a nuestros interlocutores. ¿Están a 50 centímetros? ¿Están a 14 metros? Pero ubicarlos implica pedirles que hablen, que planteen sus puntos de vista. Por ello el primer paso siempre consiste en indagar las percepciones de los participantes. Saber qué saben y qué sienten los otros.

Repitémoslo: si nuestros educandos no tienen los mismos puntos de partida, tampoco deben tener los mismos puntos de llegada. Lo importante es que la experiencia de aprendizaje movilice los esquemas del sujeto, le permita pasar de una silla a la otra.

La movilización, cualquiera que sea su «amplitud» implica aprendizaje.

Guía para la reflexión y la acción

Revisemos algunas decisiones que hemos tomado en la vida y pensemos, por ejemplo:

¿Por qué decidimos seguir estudiando o dejar de estudiar?

¿Por qué nos retiramos del último trabajo?

¿Por qué nos involucramos en el proyecto en el que nos encontramos?

¿Por qué decidimos asistir a una determinada reunión?

Estas preguntas dan pie para plantear cómo existen preferencias de orden emocional que se entrecruzan con argumentos lógicos para finalmente determinar nuestra escogencia.

Dicho de otra forma: las decisiones que tomamos no son sólo producto de la «cabeza» sino que se encuentran condicionadas por el «corazón» (y no pocas veces, también por el hígado).

Esta presencia de lo emotivo es inherente a todos los seres humanos y constituye uno de los elementos claves para el aprendizaje. Reconocer tal dimensión es indispensable para un proceso educativo.

Aportes finales de este capítulo

Hemos tenido oportunidad de analizar los diferentes principios que fundamentan el diálogo. Si tratáramos de colocarles un nombre podríamos decir cosas como las siguientes:

Principios

1. El aprendizaje implica actividad por parte del sujeto. No existe un aprendizaje pasivo.
2. El aprendizaje se encuentra condicionado por la historia de los sujetos. Sus creencias, saberes y prácticas son los filtros de las nuevas informaciones. Ellas dialogan y resignifican lo nuevo.

3. Se aprende únicamente lo que se construye. Esta construcción puede ser a través de acciones materiales o mentales.
4. Los educandos tienden a realizar miradas integrales.
5. Se aprende en la Zona de Desarrollo Próximo.
6. Los puntos de llegada (en el proceso educativo) no tienen por qué ser iguales, dado que los puntos de partida pueden ser diferentes.
7. El aprendizaje se encuentra mediado por lo emotivo.



Capítulo 6

Reflexiones pedagógicas
sobre el diálogo

H

agamos una reflexión inicial:

- ¿Cómo fueron o cómo son las relaciones en nuestra familia?
- ¿Cómo fueron las relaciones en la escuela? (con los profesores y con los directivos).
- En esos dos ambientes ¿con quién, cuándo y sobre qué se dialogaba?

Lo primero que tendríamos que reconocer es que el diálogo como propuesta pedagógica va en contravía de la formación específica que hemos recibido como maestros (nos formaron para «dictar clase»), y de las experiencias educativas que hemos tenido en diferentes momentos de la vida.

Para muchos de nosotros, la familia, la escuela, el ambiente, no han sido propiamente experiencias dialógicas; y quizá por esto valga la pena que nos preguntemos cuánto de autoritarismo, de intolerancia, de actitudes y comportamientos excluyentes llevamos nosotros a la escuela, al grupo o a la comunidad con la que trabajamos.

Porque sin el reconocimiento de lo que ha sido nuestra trayectoria como educadores, difícilmente podremos adelantar un cambio en las relaciones que establecemos en el ámbito educativo y que constituyen la esencia del trabajo de todo educador.

Para hacer esta reflexión vamos a detenernos en algunos aspectos: el diálogo más que intercambio de saberes; el diálogo y relaciones con el arte; el diálogo y las relaciones de poder; el diálogo y el conflicto.

a. El diálogo, algo más que intercambio de saberes

Veamos dos situaciones:

- En un evento educativo se acercó uno de los participantes al educador y le dijo: «¿sabe por qué vine a este taller?, porque yo creo en usted».
- Una educadora de madres comunitarias me comentaba que en una visita que ella había hecho a uno de los Jardines Infantiles, encontró que la madre comunitaria que replicaba el taller a sus compañeras, iba vestida de manera muy parecida a como ella (la educadora) iba vestida el día que les dictó el taller.

Los ejemplos anteriores muestran cómo, aunque el objeto del diálogo son los saberes, hay otros elementos que entran en juego; hay otro tipo de mensajes y otro tipo de lecturas; cómo en el diálogo intervienen y se interiorizan lenguajes verbales y no verbales.

El diálogo, como actividad educativa, tiende a centrarse, o mejor, los educadores tendemos a centrarlo en lo racional argumental; sin embargo, el diálogo se constituye en un espacio en el que afloran emociones, convicciones, saberes, intereses, sin que podamos prever ni su aparición, ni su secuencia, ni su intensidad.

El diálogo no es sólo sobre algo, sino fundamentalmente con alguien; por esto, no puede reducirse a una actividad racional. En el diálogo, las razones están cargadas de emociones y las emociones cargadas de razones, pues como dice un autor brasileiro: «La importancia de la razón está en el hecho de funcionar como línea auxiliar para colocar en orden los afectos»¹⁹.

Es por lo anterior que el término «diálogo de saberes» resulta insuficiente y algunos prefieren hablar de diálogo cultural o negociación cultural.

¹⁹ Freire Acosta, Jurandir (1995). Citado por Aida Becerra en *Cultura y Política en Educación Popular*. CESO. La Haya, Holanda. p. 40.

b. El diálogo y las relaciones entre arte y pedagogía

El diálogo para los educadores requiere de investigación, de preparación, de un diseño que permita visualizar el proceso y estructurar la secuencia; sin embargo, por ser el diálogo una actividad que realizamos entre personas diferentes, por ser una construcción interactiva en la cual intervienen múltiples factores, no puede ser prevista ni planificada totalmente. El mejor plan no es para seguirlo al pie de la letra, sino para tenerlo como punto de referencia y estar dispuestos a cambiarlo cuando sea necesario.

Los educadores, en el diálogo, manejamos «una dosis personal» de incertidumbre e inseguridad; sabemos unas cosas, pero otras no; estamos seguros de unas cosas, pero de otras no.

Hay momentos en el transcurso del diálogo en que uno elige una posibilidad entre varias, sin que tenga razones suficientes para hacerlo; ocasiones (ya sobre la marcha) en que uno sólo alcanza a «sentir» que por ahí no es la cosa; que, por ejemplo, hay que reorientar un evento, cambiar o suprimir una actividad; estos son momentos en los cuales la razón no alcanza a explicar el por qué, o por lo menos, no es la única vía y apelamos a la intuición y a la improvisación, formas de conocer más ligadas al arte que a la pedagogía. Aunque como dice Santiago García, citando a Blandon Shiller: «hablar de la relación entre pedagogía y arte parece un contrasentido. Es prácticamente imposible saber dónde termina una y dónde comienza la otra»²⁰.

Respecto a la intuición habría que decir que ésta no surge de la nada, pues en ella tienen que ver la formación general, el compromiso ético del educador, el conocimiento que tenga del tema y del grupo con el cual trabaja y su saber y experiencia pedagógico-metodológica. Y respecto a la improvisación, habría que señalar que ésta sólo es posible desde una preparación rigurosa, abierta a la reflexión y dispuesta a recibir lo inesperado de las «aperturas» de los participantes.

En esa relación entre pedagogía y arte, «el conocimiento es una maravillosa aventura, donde los caminos de creatividad que puede señalar el arte contribuyen a abrir puertas, entrever posibilidades y

²⁰ García, Santiago (1999). Teoría y práctica en la pedagogía teatral. En *Revista Actueamos*, N° 29, Dimensión Educativa. Bogotá, p. 5.

desatar la imaginación en una estrecha relación entre lo cotidiano y lo universal»²¹.

c. El diálogo y las relaciones de poder

El diálogo como propuesta educativa tiene una intencionalidad y se da en unas determinadas relaciones de poder. El diálogo viene a ser un espacio de relaciones en el cual se hacen presentes las diferencias y desigualdades.

Por ser una propuesta educativa, la desigualdad evidente se da en el ámbito del saber, aunque esté cruzada por otros tipos de diferenciación social (edad, género, clase social, etnia...), que de alguna manera expresan las lógicas del poder que se dan en la sociedad.

En el ámbito del saber, como plantea Foucault, frente a «un discurso teórico, unitario, formal, científico, existe toda una serie de saberes calificados como incompetentes o insuficientemente elaborados; saberes locales, discontinuos, inferiores jerárquicamente a nivel del conocimiento o de la cientificidad exigida»²².

El diálogo como propuesta pedagógica pretende reconocer y hacer entrar en juego este tipo de saberes; valorar y hacer visibles esas culturas e identidades que el poder mantiene sumergidas y en condiciones de inferioridad.

En los replanteamientos que se han venido haciendo en la Educación Popular, el poder en relación con lo político ya no se entiende únicamente en relación con el Estado sino como sistema de relaciones, como conjunto de capacidades que van construyendo los sujetos sociales a partir de su acción en la sociedad y en los pliegues de la institucionalidad estatal.

La propuesta de diálogo, desde este campo de la educación, está encaminada a potenciar las capacidades de las personas y los grupos, a dar elementos y a crear condiciones para comprender mejor la situación que se está viviendo, para relacionarse en forma democrática y

²¹ *Ibíd.*, p. 5.

²² Foucault, Michel (1978), Curso del 7 de enero de 1976. En *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta. Madrid.

solidaria, para generar espacios de participación, para proponer alternativas, para reclamar, cuestionar, denunciar e impugnar cuando las condiciones lo requieran.

Si los educadores admitimos que tenemos un poder (propio o delegado), el poder que da el saber, el poder que da la palabra, el poder que da el derecho a ser escuchado, es para ponerlo en función del fortalecimiento de esas capacidades, del «empoderamiento» y la inclusión de los sectores con los cuales trabajamos.



En la relación dialógica, el poder se expresa de diferentes maneras; en el diseño y distribución de los espacios, en el manejo de los tiempos, en símbolos, en actitudes, etc. En relación con esto, la siguiente cita es bastante expresiva:

«Decía el rey:

–Honorable Nagasena, ¿queréis entrar en conversación conmigo?

–Si vuestra majestad quiere hablar conmigo como los sabios hablan entre sí, quiero; pero si vuestra majestad quiere hablar conmigo como los reyes hablan entre sí, entonces no quiero.

–¿Cómo conversan entre sí los sabios?– pregunta el rey.

–Los sabios no se enfadan cuando son acorralados y los reyes sí.

Entonces el rey acepta una conversación en igualdad de condiciones»²³.

Valdría la pena que nosotros como educadores nos preguntáramos: ¿cómo nos relacionamos con los alumnos o con las personas que participan en los proyectos: como sabios o como reyes?

²³ Huizinga, Johan (1996). *Homo ludens*. Alianza Editorial. Madrid.

d. Diálogo y conflicto

Las diferencias y desigualdades que se presentan en el diálogo generan conflictos. Los educadores que hemos sido formados en versiones únicas, en verdades inamovibles, y que además nos sentimos portadores del saber legítimo, no estamos en las mejores condiciones para asumir y trabajar pedagógicamente la diferencia y el conflicto.

A pesar de que la pedagogía nos habla de la importancia del conflicto en los procesos cognitivos, por cuanto estos llevan al alumno a reaccionar para afirmar, a rectificar lo que sabe, nuestra primera reacción ante el conflicto es desconocerlo o directamente descalificarlo y excluirlo. Trabajar el conflicto no es cuestión de buena voluntad solamente; supone, para nosotros los educadores, un replanteamiento conceptual y metodológico.

Hay trabajos muy consistentes y reconocidos sobre la temática del conflicto. Aquí solamente intentamos resaltar algunos aspectos pedagógicos que nos parecen importantes:

- Cuando en el diálogo aparece la diferencia, otra opinión, otra interpretación, otras maneras de percibir una realidad, aparece también para el educador el momento analítico por excelencia; pues ahí es donde los nuevos elementos pueden entrar a formar parte de la trama de significados que se están construyendo.
- La explicitación de «lo propio» y la contrastación con «lo ajeno» tienen una función pedagógica: posibilitar la descentración –el distanciamiento de uno mismo– y la ampliación de los propios límites, tanto cognitivos como afectivos.
- La pregunta a los educadores es: ¿cómo hacer del conflicto una posibilidad educativa?

Para finalizar, los educadores durante el proceso cumplimos diferentes funciones; somos, entre otras, promotores, animadores, mediadores, interlocutores.

Y para cumplir esas funciones, insistimos en algunas consideraciones ya dichas:

- En una relación entre diferentes, darse a conocer, expresar una opinión o una posición diferente requiere de una base afectiva, de un ambiente de confianza donde el respeto al otro, la solidaridad, pasen de ser discursos a ser experiencias de aprendizaje.
- El sentido de búsqueda conjunta, la satisfacción de contribuir a clarificar un problema, de encontrar una información, de participar en un debate, son las cosas que mantienen vivo el interés, las que hacen posible la relación dialógica; para los educadores, más importante que los resultados, es lo que ocurra en la misma interacción.
- Ampliar las posibilidades de expresión de los participantes hace posible que se manifieste su riqueza, su cultura, y todos sabemos por experiencia que cuando tratamos de comunicarlo a otros, vamos comprendiendo mejor lo que intentamos expresar.
- En el diálogo, el silencio es la condición y el ejercicio que tenemos que hacer para poder hablar. El derecho a la palabra, y esto vale tanto para participantes como para educadores, hay que ganarlo en el silencio productivo que supone escuchar al otro y dialogar con uno mismo.
- Para el diálogo, los educadores necesitamos preparación temática, investigación, pero éstas perderían su sentido si no van acompañadas de una actitud de apertura y acogida, si no las mueve la convicción de estar aportando a la construcción de algo diferente.
- Finalmente, el diálogo como posibilidad pedagógica es el resultado también de una disposición interior que no se improvisa en un evento educativo cuando no ha formado parte de la vida del educador.

1. A partir de nuestras vivencias, y teniendo en cuenta el texto anterior, demos un ejemplo que ilustre cada una de las siguientes afirmaciones:

- En el diálogo no sólo se intercambian saberes.
- En el diálogo no todo se puede planificar.
- En el diálogo se dan relaciones de poder.
- En el diálogo se pueden presentar conflictos.
- Para dialogar hay que saber escuchar.
- Si no hay un ambiente de confianza es muy difícil dialogar.

2. Si el diálogo es importante para establecer una relación pedagógica con las personas que participan en los proyectos, ¿qué habilidades encontramos en nosotros que debemos potenciar y qué limitaciones que debemos atender y trabajar?



Capítulo 7

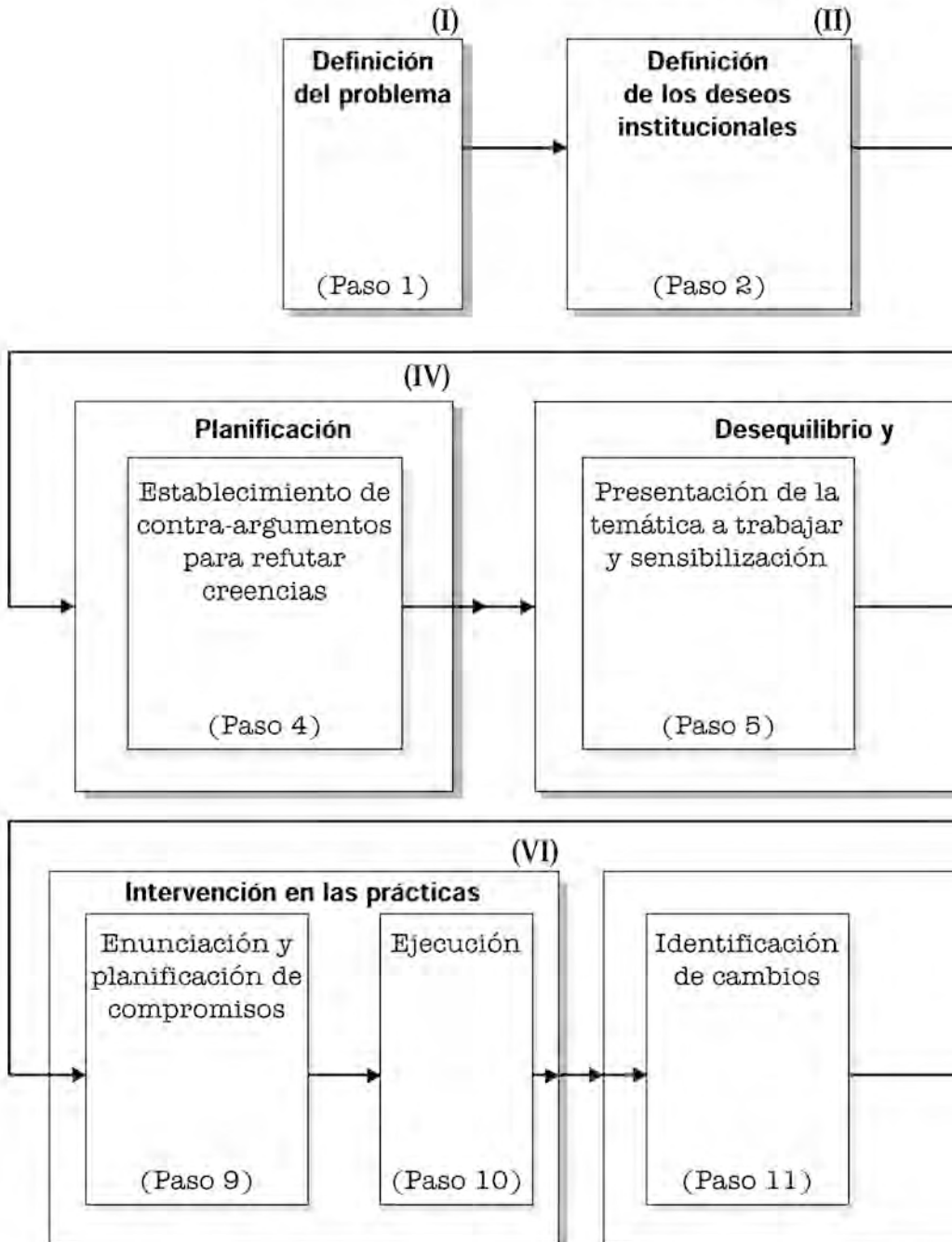
La propuesta metodológica
para operacionalizar
el diálogo cultural

A partir de este capítulo intentaremos explicar una propuesta metodológica que nos permita, de algún modo, organizar y operacionalizar el diálogo cultural. En este capítulo, presentamos un esquema metodológico y describimos cada uno de sus puntos. En los siguientes capítulos podremos observar, con ejemplos concretos, el tipo de resultados que se podrían derivar de los aspectos tratados en dicho esquema.

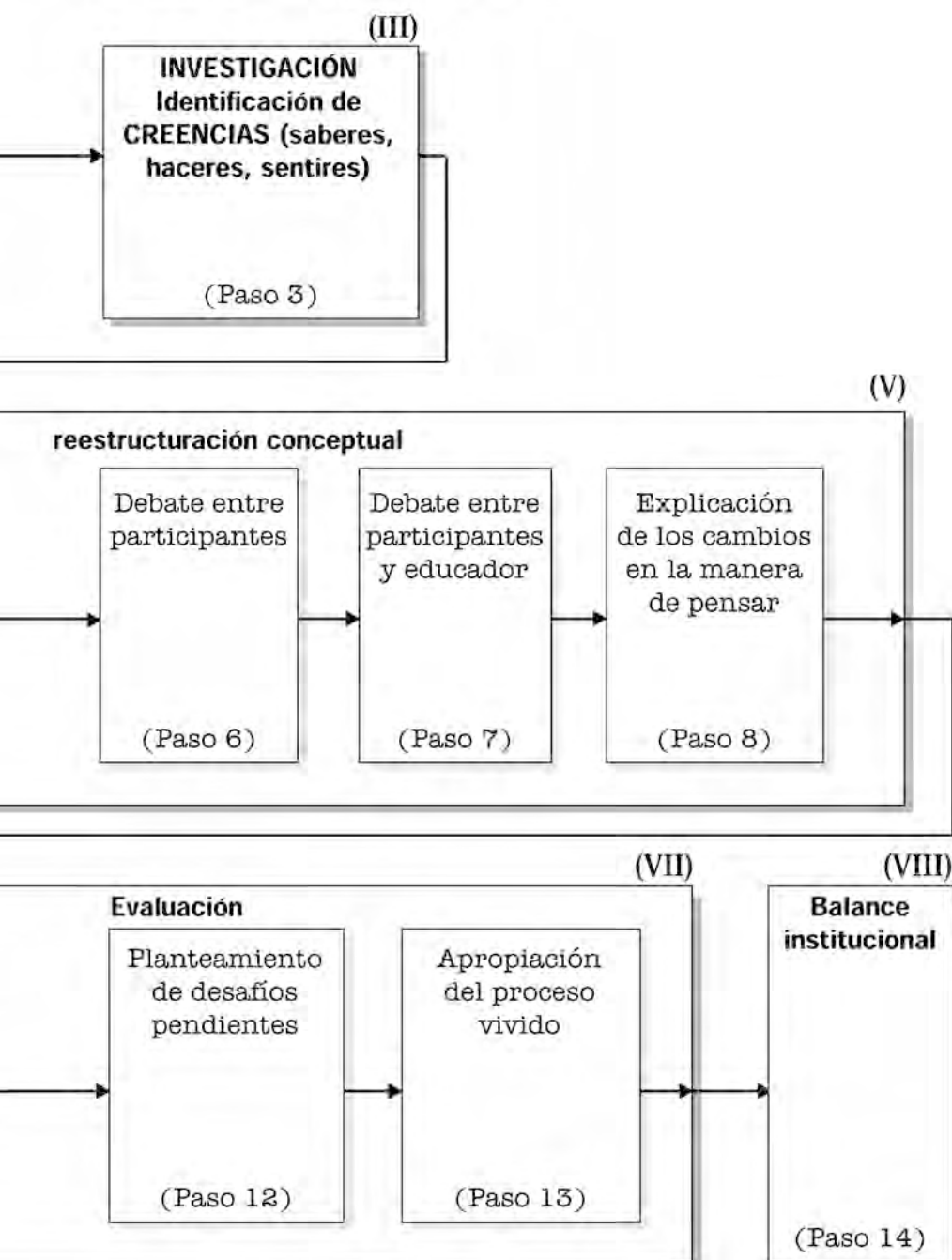
La propuesta, tal como aparece en el esquema presentado a continuación (p. 66), se estructura sobre los siguientes bloques:

- 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

Propuesta metodológica para



operacionalizar el diálogo cultural



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 re-conocer 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 (paso 5 del esquema)

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 emotivo, 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 a través de metáforas, 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.

Uno de los ejemplos usados por nosotros (no siempre afortunado) para introducirnos en el tema del trabajo infantil, era una canción muy conocida llamada «el negrito del Batey», la cual dice:

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

Otro fue la historia personal, respecto a la cual hacíamos preguntas como:

- ¿Cuándo éramos niños, realizamos 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 8 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 destabilizadoras 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 inmovilizaciones, 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 lotería o 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 cooperativas de dos colegios que existen en el lugar, logrando de esta manera sustituir el trabajo, (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.

Algunas consideraciones

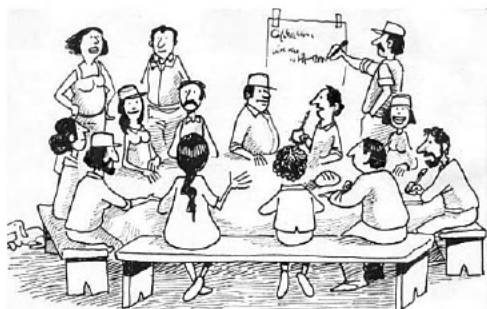
Existe una afirmación muy sugestiva según la cual: «no debería existir una pedagogía sin una metodología, ni una metodología sin una pedagogía».

Sin embargo, en la práctica, la mayoría de las veces lo que se tiene es un planteamiento pedagógico (un para qué, un por qué, un con quiénes, un desde dónde), pero está ausente una metodología (cómo, con qué...).

La propuesta aquí presentada lo que desea precisamente es aportar para obviar el problema reseñado.

Guía para la reflexión y la acción

1. Es posible que nosotros, sin ser plenamente conscientes de ello, apliquemos en el trabajo pedagógico algunos de los elementos planteados por la propuesta. Si así fuera, mencionémoslos y demos ejemplos.
2. ¿Qué elementos que no realizamos en nuestro trabajo pedagógico, son presentados? Compartamos con algunos compañeros comentarios.



Capítulo 8

Un ejemplo
de la investigación previa
(Bloque III)

Los nombres de los bloques (I) y (II), hablan por sí mismos; por ello pasaremos directamente a trabajar el bloque (III). Como señalamos en los apartados anteriores, la identificación de las creencias previas de los educandos es fundamental para planear el recorrido pedagógico. En este punto vamos a presentar varios ejemplos de recuperación de creencias, actividad que corresponde al paso tres (3) del bloque «Investigación» de la propuesta metodológica. Es importante no olvidar que las creencias son todos aquellos «saberes, haceres y sentires» que poseen los educandos frente a un tema particular.

Las creencias con mucha frecuencia se encuentran íntimamente relacionadas con aspectos de orden emotivo y cultural: los hábitos alimenticios, por ejemplo, no sólo están mediados por conceptos científicos como porcentajes de proteínas o carbohidratos, se asocian también a las formas de crianza, a los recuerdos y valoraciones que poseemos de la manera como se alimentaba la familia, a los consejos culinarios de madres y abuelas, así como a las identidades que generan las costumbres del lugar donde se nace.

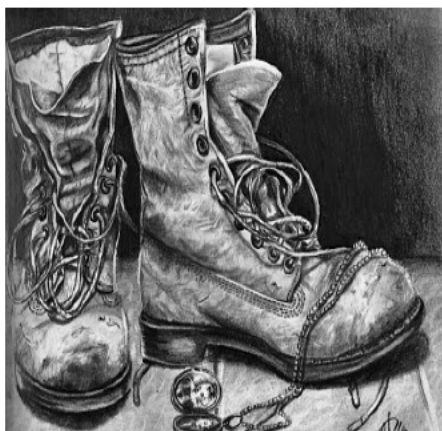
El primer ejemplo, la entrevista al zapatero, nos muestra la importancia de conocer los saberes y las prácticas previas; el segundo, muestra las creencias existentes en el área de la Salud Ocupacional o de todo aquello que tiene que ver con el comportamiento preventivo (o no) de accidentes en el trabajo; el tercero, plantea las creencias que manejan los padres de familia de varios sectores (estratos) con relación a los derechos de los niños y niñas.

En todos ellos se pone de manifiesto la existencia de creencias previas que deben ser reconocidas como un requisito para iniciar los procesos educativos.

El proceso para identificarlas es diverso: en ocasiones pueden encontrarse en diferentes documentos; sin embargo, la mayoría de las veces deben ser exploradas a partir de estrategias como entrevistas con los educandos y/o expertos, así como de historias de vida u observaciones en terreno.

a. Importancia de conocer los saberes y las prácticas previas de las personas con las cuales trabajamos

A continuación presentamos la transcripción de una entrevista realizada a un zapatero²⁴, participante de una experiencia de capacitación cuyo propósito era el de «capacitarlo» para un desempeño más productivo, en términos comerciales y de gestión, en el marco de su oficio. La entrevista fue realizada por un investigador externo y por personas vinculadas al Centro de Acción Microempresarial de Bogotá.



A lo largo de la entrevista, formulamos unas preguntas claves, dirigidas a los lectores de este libro, con el propósito de posibilitar su reflexión y participación activa, asociada a determinados aspectos sugeridos por el entrevistado.

1. Aspectos generales de la entrevista

P. ¿Hace cuánto tiempo se dedica usted a esta actividad?

R. Hace más o menos unos 25 años.

P. ¿Y cómo aprendió usted el oficio?

R. Este oficio lo aprendí yo por aquello de la necesidad. Porque tuve un accidente en el ejército cuando era soldado y, entonces, después de salir del ejército en ninguna parte me daban trabajo... quedé cojo.

24 Entrevista realizada por Germán Mariño a Jairo Patiño, dentro del proyecto de reestructuración del currículo para capacitación de microempresarios, Centro Acción Microempresarial, 5 de septiembre de 1995. Bogotá, Colombia.

P. ¿Cómo le ha ido en su actividad económica?

R. Regular; o sea, no bien, no mal, apenas levanto lo del diario, lo que se necesita.

P. ¿Hace cuánto tiempo asistió a cursos de capacitación?

R. Hace un año que estuve en una institución para la microempresa.

P. ¿Le sirvieron esos cursos de capacitación?

R. Bastante, me han servido.

2. Sobre los registros (recibos)

P. Me llamó mucho la atención que cuando vino una cliente a reclamar los zapatos, usted no le había hecho recibo; ni siquiera sabía cuánto le había cobrado. En los cursos se enseña que siempre debe hacerse un recibo. ¿Por qué no lo hace?

R. Por lo menos yo manejo el negocio... en cada zapato viene el precio; es decir aquí... (muestra la suela del zapato).

P. ¿En la suela tiene el nombre del cliente, el precio y el trabajo que debe hacerse?

R. Sí. En el zapato está todo; o sea, que prácticamente yo le hago un recibo en el zapato.

P. Pero cuando el cliente se lleva los zapatos, usted se queda sin recibo.

R. Pues sí, porque ya para qué lo necesito.

P. En su negocio hay varios avisos, tres avisos, donde dice que no se responde por el trabajo pasados los 30 días. Nos quisiera explicar...

R. Hay personas que traen el zapato y lo dejan 2, 3 meses, o más. Entonces, por decir, cuando estoy descuadrado en dinero, y lo necesito para comprar un material o para pagar los servicios y me llega un cliente y me dice: véndame un par de zapatos; entonces, como yo necesito el dinero, le echo mano a los zapatos que ya pasaron de 30 días, para suplir la necesidad. Entonces, por eso pongo que después de 30 días, yo no les respondo por los zapatos. Además, todos los zapateros lo hacen. Es como una regla que se aplica hace mucho tiempo.

P. ¿Alguna vez ha tenido problemas por haber vendido los zapatos después de 30 días?

R. Siempre hay el problema que el cliente lo coge a uno y le dice: no señor, usted no tenía por qué vender los zapatos si los zapatos no eran suyos, los zapatos eran míos. Pero entonces uno se acoge a las normas, que después de 30 días ya uno puede disponer.

P. Y si el cliente le dice: yo los dejé hace tan sólo 20 días, ¿cómo hace para demostrarle que hace más de un mes que los dejó aquí, si en el zapato está la fecha?

R. Cuando uno va a vender el zapato, uno anota: fulano de tal, un par de zapatos, tacón tal, color tal, valor tanto, para arreglo que me dejaron el día tal (este dato lo saco de la memoria), fecha de vencimiento tal; entonces, yo anoto el día que se venció, de ahí en adelante ya puedo disponer del zapato. Si el cliente me dice algo, entonces yo saco la nota y se la muestro. Claro que no siempre los vendo. A veces los zapatos llevan 3 ó 4 meses y uno los entrega.

P. ¿Cómo arregla las cosas con el cliente que se pone bravo?

R. Cuando ya se pone demasiado bravo el cliente, entonces uno se le va con la responsabilidad. Aprenda a ser responsable, entonces le dice uno: ¿cuál de los dos es más responsable: usted o yo? Cuando usted piensa que son 30 días y me deja los zapatos 2 ó 3 meses y después viene aquí a regañarme porque le vendí los zapatos; entonces, ¿qué responsabilidad reclama usted, si uno no conoce el sistema de la palabra responsabilidad?

Respondamos las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué el zapatero no aplica lo que le enseñaron en el curso respecto a la necesidad de hacer recibos?
2. ¿Qué opina de la «regla» de los 30 días?

3. Sobre los precios

P. Usted le cobró \$3 al niño por pegarle el zapato y \$4 por las tapas; ¿por qué \$3 y no \$2 o \$5?

R. Bueno, lo que vale realmente son \$3. A donde uno va, por lo menos, uno acredita un negocio de alguna manera; el papá manda al hijo; el señor de allá abajo le cobra \$9 el arreglo, yo aquí le cobro \$8. El niño, me trae a mi un trabajo y yo, hay veces, si veo que el niño me ha

traído harto trabajo, yo le encimo una pegada o cualquier cosa. ¿Cuál es el truco?: que el niño siempre que en la casa lo van a mandar a una zapatería dice: bueno, yo voy donde el amigo mío, que me da un buen precio; entonces, ahí va viniendo el trabajo.

P. ¿O sea, esa es la forma como usted mercadea su servicio?

R. Exacto, más o menos. Es una forma de sostener el cliente y, ¿cómo le digo yo?... de llamar más la atención.

P. ¿En el caso del niño que le ha traído clientes, usted le cobra \$3; pero, si viene otro niño le puede cobrar \$2, y a otro le puede cobrar \$5?

R. Si es un niño que me ha traído clientes, de pronto hasta ni le cobro.

P. ¿Pero no cree que el tiempo que se está gastando haciendo eso (lleva 10 minutos y no ha terminado), la materia prima y la luz valen más de \$3?

R. Sí, puede valer todo eso; pero hay una cosa, si me pusiera a sumarle lo que es un costo total (que el tiempo, luz, todo lo que se gasta), por lo menos en esta parte de la ciudad, donde yo estoy, la persona no está en condiciones de pagarle a uno un trabajo demasiado caro. Diferente a un sector donde la clase social es un poco más pudiente, y maneja más dinero; en este caso, uno no puede tratar de cobrarle mucho al cliente; porque aquí, el sector social es muy pobre, hay gente que tiene muchos hijos, paga arriendo; no están en condiciones de pagar un trabajo costoso. Entonces, la gente paga un trabajo, más o menos, de acuerdo a sus capacidades; por eso uno no puede cobrar tanto.

P. ¿Pero no se puede dar el caso de que usted termine subsidiando al cliente?; es decir, que el costo real del arreglo sea \$5. Que lo asuma algunas veces para atraer al cliente es una cosa, pero hacerlo siempre es otra. Si usted suma y suma, finalmente puede estar perdiendo dinero.

R. A través de la experiencia que yo tengo de todo lo que es el calzado, yo me he dado cuenta que uno nunca pierde. Que se deje de ganar de pronto algo, es otra cosa; pero que perder, perder, uno no pierde. Porque en las zapaterías se utiliza absolutamente todo lo que hay, hay muy poco desperdicio.

Todo tiene su trampa; es decir, este material es el que me sobra del arreglo, estos pedacitos; de esos pedacitos se hacen las tapas y al cliente se le da la revancha en algo: por decir, le cobro las tapas a \$4, pero, entonces, en los arreglos... Es decir, el arreglo trae muchas otras cosas, entonces al cliente se le da una cosa con otra, para que no sienta que de pronto uno le está cobrando muy duro.

P. ¿Del mismo cuero salen todas las correas?

R. Exacto, es palabra de zapatero. O sea, por decir, todas estas tapas salen del material que sobra.

P. ¿En este sector hay más zapaterías?

R. Sí, aquí de para arriba hay como unas tres y aquí bajando hay dos: una por este lado y otra llegando a la avenida.

P. ¿Cuánto valen unas tapas en las otras zapaterías?

R. Por allá pueden costar \$5, \$6; pueden valer \$1 ó \$2 más. Hay varias zapaterías que manejan al cliente como una oportunidad, que maneja un negocio como oportunista; diferente a mí, que yo manejo un negocio estable.

Respondamos las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo fija los precios este zapatero?
2. ¿Por qué creemos que fija los precios con procedimientos que no se enseñan en los cursos tradicionales?

4. Sobre la clientela

P. Vamos a suponer una cosa: yo estoy interesado en comprar su negocio, se lo compro todo, ¿cuánto vale?

R. Bueno, ahora mismo valdría medio millón de pesos colombianos (\$2.500 dólares)

P. ¿Y por qué vale eso?

R. Por lo menos vale por lo que tiene el negocio; es decir, entre hormas, modelos, herramientas, varias cosas, se vendería de acuerdo más o menos al inventario de lo que hay.

P. ¿Y usted me vendería también con todos esos trabajos que hay que hacer?

R. Con todo lo que hay.

P. ¿Y de la clientela?

R. Pues yo me llevo mi clientela. A usted le tocaría hacer la suya.

P. ¿En el curso que tomó no le enseñaron que parte del costo del negocio es la clientela?

R. Sí, la acreditación del local.

P. ¿Y por qué no la tuvo en cuenta cuando hizo los cálculos?

R. Porque es que mi clientela va para donde yo voy, la clientela va conmigo. Claro que yo no me trasladaría lejos; me quedaría en el mismo barrio.

Respondamos las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué creemos que no incluye la clientela como parte de la venta del negocio?
2. ¿Qué elementos de los cursos tradicionales está poniendo en práctica?

Comentario: La entrevista muestra cómo lo enseñado en los cursos de capacitación no siempre se lleva a la práctica, muchas veces simplemente porque no funciona.

El no haber reconocido los saberes prácticos del zapatero (por ejemplo, frente a la fijación de precios en función del tipo de cliente), conduce a perder buena parte del tiempo de la capacitación.

b. Creencias sobre los accidentes de trabajo

Las siguientes creencias han sido obtenidas como producto de diferentes investigaciones adelantadas tanto con los sectores formales como informales del trabajo²⁵.

²⁵ Investigación sobre mujeres trabajadoras, cabezas de familia del sector informal, Presidencia de la República, Universidad Nacional de Colombia, Dimensión Educativa, 1989.

- Instituto de Seguros Sociales, Asesoría al programa ARP sobre la prevención de accidentes de tránsito, Germán Mariño, 2001. Bogotá.

Leámoslas y contestemos las preguntas que aparecen al final.

A la pregunta hecha a personas que trabajan en el sector informal sobre por qué no utilizan medidas de protección, se encuentran respuestas que podríamos agrupar de la siguiente manera:

- A todas las demás personas les pueden suceder accidentes, pero «yo» soy la excepción. A mí, se dice inconscientemente el sujeto, no me va a pasar nada porque soy joven; o por el contrario, porque poseo mucha experiencia; o en últimas, porque soy muy afortunado: se cree la excepción.
- Como el sujeto se encuentra encomendado a fuerzas externas, bien sea de tipo religioso (el Niño Jesús, la Virgen del Carmen...), o de creencias tradicionales (la mata de sábila da buena suerte...), no siente la necesidad de ser cuidadoso ni precavido. Él se encuentra “a salvo” de cualquier suceso: cree en la protección de fuerzas externas.
- Cuando a un fumador se le plantea que el cigarrillo produce cáncer, no es raro escuchar como respuesta el hecho de que conoce a un fumador «empedernido» que murió a los 90 años. Y es cierto. El problema es que ese es el caso del uno o el diez por ciento de las personas. El otro 90%, efectivamente muere como producto del cigarrillo: los grandes números.
- Cuando las consecuencias de un hecho sólo se evidencian con muchos años de distancia, se tiende a menospreciar el riesgo. Si no se usan protectores auditivos en un determinado trabajo, una persona puede quedar sorda. Sin embargo, si esto únicamente sucede después de 10 años, el trabajador «como que se olvida del riesgo». Si la relación causa efecto es lejana, se ve también lejana la posibilidad de enfermarse: consecuencias a largo plazo.
- Invertir en prevención no es un buen negocio. Cuesta mucho y no trae mayores beneficios para la empresa. Si el trabajador se accidenta, paga la aseguradora o se puede reemplazar al trabajador: prevenir es mala inversión.

Realicemos las siguientes actividades:

1. Desde su propia experiencia, ¿agregaría algunas creencias sobre el tema?
2. Para la campaña publicitaria de prevención de accidentes de tránsito se trató de hacer una especie de «versitos pegajosos» para aumentar la posibilidad de memorización y comprensión de la gente hacia el tema. Así por ejemplo, surgió un verso, realizado con la idea de motivar una reflexión sobre las creencias asociadas a fuerzas externas. El verso fue:

*Puede estar encomendado al Niño Jesús de Praga
Pero si atropella a un niño, eso con nada se paga.*

De las creencias explicadas anteriormente sobre el tema, ¿qué otros versos podrían surgir?

3. Diseñe con sus compañeros de trabajo otras estrategias y recursos que podrían permitir generar un cambio en las creencias antes explicadas.

c. Creencias sobre los derechos de los niños y niñas

La siguiente experiencia de investigación surgió como resultado de un Seminario de dos días, adelantado con trabajadoras sociales, psicólogos y educadores del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).²⁶

Ciertamente en un tiempo tan corto y con un grupo tan diverso (regionalmente) y heterogéneo en experiencia y formación profesional, no se pretendía, ni mucho menos, agotar el problema: se trataba de una primera aproximación que, a pesar de resultar embrionaria, representaba un ejercicio significativo para conseguir ilustrar y aclarar cómo las creencias previas difieren según las diversas subpoblaciones.

Las caracterizaciones resultantes se realizaron para padres de sectores populares y padres de estratos medios y altos. Este último grupo

²⁶ Germán Mariño, Seminario sobre los Derechos de los Niños, realizado en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Bogotá, noviembre de 2002.

se incluyó a sabiendas que la prioridad del ICBF se concentraba en los sectores populares; sin embargo, se hace necesario recordar, por una parte, que el Estado está en la obligación de atender a todos los estratos de la población (donde se vulneren los derechos), y por otra, que los estratos medios y altos poseen saberes concretos sobre el tema. De allí que intentar extrapolar en ellos las estrategias utilizadas con los sectores populares puede producir tremendos y costosos fracasos.

1. Creencias de los padres de sectores populares

Lo afectivo se encuentra mediado por el género tanto de los hijos como de los padres. Los padres (hombres), por ejemplo, rehúsan la expresión de afecto con las hijas a partir de determinada edad, porque es mal visto socialmente.

La edad en que está permitido (por las costumbres) que los padres expresen sus sentimientos a los hijos de manera física (abrazos, besos...) es de muy pocos años. Algunos plantearon que estos no iban incluso sino hasta que los niños(as) cumplieran dos años. En estos casos las relaciones están marcadas por el género y la edad.

Se prioriza la satisfacción de las necesidades físicas sobre las emocionales, asumiendo la imposibilidad de abarcarlas simultáneamente. Basta con responsabilizarse de la alimentación, el vestido..., etc., lo emotivo deja de ser importante ante los apremios de la sobrevivencia cotidiana. **Priorización excluyente.**

La inercia de patrones culturales rurales asigna un papel muy significativo al trabajo infantil, el cual es visto como colaboración formativa. El niño(a) trabaja no siempre para aportar económicamente a la familia, sino para ser un hombre de bien (honrado, disciplinado...). **Laboriosidad.**

Algunos grupos religiosos por sus creencias (fatalismo, resignación...) dificultan y hasta impiden la concreción de los derechos de los niños, por ejemplo a la salud. **Religiosidad.**

Existe una actitud «naturalista» para la cual los problemas se van solucionando como producto de su propia dinámica interna. Los niños(as) «vienen con el pan debajo del brazo», se van curando con las propias defensas del cuerpo..., etc. **Naturalismo.**

La expresión de los sentimientos va en desmedro de la pérdida de autoridad: el padre (sobre todo) no debe manifestarlos porque se le desdibuja su imagen de persona que debe ser «tomada en serio». **Autoritarismo.**

2. Creencias de los padres de sectores medios y altos

Ante las limitaciones de tiempo para atender a los hijos, los padres de los sectores medios y altos se plantean que una vez conseguidas las bases económicas, entonces sí se dedicarán a sus hijos. «Se deja para mañana lo que no es posible hacer hoy», sin caer en cuenta de que es imposible recuperar el tiempo perdido. **Postergación.**

Como estrategia minimizadora de la deficiente atención, los padres aducen cambiar «calidad por cantidad». Dicen pasar menos tiempo con ellos, pero lo poco que están lo hacen con intensidad. Tal reflexión, teniendo elementos válidos, no termina de aceptar que calidad y cantidad, más que ser intercambiables, son dos categorías íntimamente concatenadas. **Sustitución.**

Se trata de compensar con objetos materiales (juguetes, ropa, dinero...), las debilidades afectivas: «como no te puedo dar mucho amor, entonces te lleno de cosas». **Compensación.**

Una gran parte de esas «cosas» que se brindan terminan reforzando la soledad de los niños. Los juegos electrónicos son un claro ejemplo. Los niños cada vez más se encierran en sí mismos, soslayándose la necesidad del acompañamiento de los padres y aun de otros niños. **Compensación.**

Las responsabilidades de los padres son delegadas a personas contratadas (muchachas del servicio, niñeras...). **Delegación.**

Realicemos las siguientes actividades:

1. ¿Agregaríamos (o suprimiríamos) algunas creencias?
2. ¿Creemos que alguna creencia es común a los diferentes estratos?
3. Enumeremos algunas creencias que ya sabemos existen en las personas con las que estamos trabajando (o hemos trabajado).
4. Teniendo en cuenta la población y el área o tema de nuestro trabajo, formulemos algunas preguntas que nos ayudarían a indagar las creencias o la mentalidad de las personas con las cuales trabajamos. Entrevistemos a una o cinco personas y hagamos una reflexión sobre los resultados.

Algunas consideraciones

Las investigaciones anteriores ilustran la existencia de creencias en los educandos.

Partir de la base de que los sujetos no se encuentran vacíos y proceder entonces a indagar sus creencias, es absolutamente clave en un proceso educativo dialógico.

Entrar a interactuar con tales creencias es lo que nos permite, por ejemplo, que las campañas para la prevención de accidentes terminen teniendo impacto en las personas.

Muchas de las creencias de nuestros educandos las hemos ido aprendiendo de forma asistemática a lo largo del contacto con ellos. Sin embargo, es necesario realizar un esfuerzo inicial para tratar de conocerlas lo más ampliamente posible. Los ejemplos muestran que no son necesarias investigaciones de meses para lograrlo: mucho depende de qué preguntar y de saber escuchar.

Tener que indagar qué creen los educandos, como punto de partida para el trabajo educativo, demuestra claramente «que el educador también debe ser educado».



Capítulo 9

Un ejemplo de la planificación
(Bloque IV)

La *planificación* o el *diseño* de acción educativa es parte integral de las tareas de un educador. Estos dos términos hacen referencia a pre-ver y a organizar previamente las actividades pedagógicas. Nos gusta hablar de diseño por cuanto es una palabra que indica más flexibilidad.

Cuando tenemos una jornada de trabajo (para elaborar una petición a una entidad pública, o cuando vamos a realizar un taller de teatro o una clase de alfabetización), nos hacemos varias preguntas:

- ¿Qué vamos a hacer?
- ¿Para qué? (objetivos)
- ¿Quiénes van a participar?
- ¿Qué temas o aspectos de un tema vamos a trabajar?
- ¿Cómo lo vamos a hacer (metodología)
- ¿Cuál va a ser la secuencia: qué hacemos primero, qué hacemos después..., y después?
- ¿Qué ayudas didácticas vamos a necesitar?
- ¿Qué y cómo vamos a evaluar?
- En la parte organizativa: el sitio, los recursos, la fecha más apropiada...

Las respuestas a estas preguntas nos van a permitir tener una visión anticipada del evento y actuar en consecuencia; no es posible, en el marco de una acción dialógica, llegar a improvisar. Creer que podemos, no es aconsejable porque a pesar que pueden resultar cosas importantes, la mayoría de las veces no resulta .

Ciertamente, el planificar no garantiza que puedan surgir elementos inesperados, que obviamente deben ser tomados en cuenta. Pero,

estar dispuestos a oír y, eventualmente, a re-hacer lo planeado inicialmente, no significa que dejemos de prepararnos lo mejor posible.

Volviendo al proceso de diálogo que venimos desarrollando (que va más allá de una sesión o jornada de trabajo), en la fase de preparación o de diseño es necesario establecer los posibles desequilibrios conceptuales.

A continuación, se presenta un ejemplo de desequilibrios de las creencias (paso 4 de la propuesta metodológica) en el área de microempresarios. Los temas trabajados hacen referencia al método de trabajo, el cual se descompone en: optimización del tiempo, personas y procedimientos.

El formato de diseño consta de los siguientes componentes:

- Tema
- Nuevo conocimiento (deseado), que equivale al objetivo.
- Creencias (previas).
- Contra argumentos (para intentar desestabilizar las creencias).

Ciertamente una unidad de trabajo no se agota exclusivamente en los elementos señalados; sin embargo, estos son componentes básicos. Tener clarificadas las creencias que poseen los educandos alrededor del tema a tratar, así como los posibles puntos de llegada (nuevos conocimientos) y los contra-argumentos para desestabilizar las creencias, representa una tarea clave que *pre-vista* y diseñada con antelación, ayudará mucho a evitar la dispersión y la improvisación.

Debe quedar claro que en la realidad la identificación de los componentes (creencias...) es un proceso que se va construyendo gradualmente y se completa durante las mismas sesiones de trabajo.

Tema	Objetivo (nuevo conocimiento)	Creencias	Contra argumentos
Optimización del tiempo	Que el empresario valore la variable dentro del proceso empresarial y tenga una visión de futuro de su organización, de tal manera que pueda optimizar recursos y lograr mejores índices de productividad y competitividad.	• «Enfermarse es perder el tiempo» (la salud, la recreación, el descanso, son poco valorados). • «Llevo años en este oficio y me las sé todas» (prestigio por antigüedad). • «Se es más productivo entre más tiempo se dedique a la labor». • «Lo que importa es lograr la meta, así me gaste todo el tiempo». • «El que cumple horarios es el que produce más».	• Más vale prevenir que curar. • No es lo mismo tener 10 años de experiencia, que una experiencia repetida 10 veces. • El tiempo es oro. • Las apariencias engañan.
Personas	Que el empresario haga un reconocimiento respecto a sí mismo y de los demás, con una visión más integral, integrada e integradora. Que pase de jefe a guía, orientador, formador. Que desarrolle factores de confianza en sí mismo, en sus colaboradores, en su empresa.	• «A la familia no se le paga salario porque para eso se les da educación, alimentación y vivienda». • «El que manda, manda, así mande mal». • «Donde manda capitán no manda marinero». • «Si capacito a la gente, se me va después.». • «Más vale solo que mal acompañado». • «Entre más cabras, menos leche».	• La educación, la alimentación... tengo que dárselas así no trabajan. • El que no escucha consejos, no llega a viejo. • Si no capacito al personal mi negocio no marcha bien. • El que mucho abarca, poco aprieta.
Procedimientos	Que maneje las relaciones desde la participación, la democracia y la solidaridad.	• «Hay clientes para todo». • «Las deficiencias se deben a la gente y no a mi manejo como directivo». • «No se delegan responsabilidades».	• Si así fuera, no tendría tantas cosas sin vender. • Es muy fácil echarle la culpa a los demás. • Si no delega, después no se queje.

Tema	Objetivo (nuevo conocimiento)	Creencias	Contra argumentos
Proce- dimientos	Que el paradigma sea el del trabajo en equipo. Interacción, interrelación e interdependencia. Que aprenda a reconocer y manejar los conflictos. Que aprenda a comunicarse con claridad y precisión, y a escuchar y valorar a los demás.		

Ciertamente no basta con tener el plan; es necesario pensar cómo vamos a realizarlo.

Como se puede observar, realmente lo que vamos a hacer es un debate. Existen unas creencias y a partir de unos contra-argumentos las vamos a desestabilizar para tratar de llegar a unos nuevos conocimientos.

El cómo, entonces, se lleva a cabo con las técnicas de un debate (planteamiento de ideas, comentarios, discusión, síntesis...); en nuestro caso, se propone un proceso que parte de una sensibilización y pasa por dos debates (bloque V): uno, entre los participantes, y otro, entre estos y el educador, terminando con la explicitación de los posibles cambios en la manera de pensar (de participantes y educadores).

Realicemos las siguientes actividades:

1. Seleccionemos dos (2) creencias de las enunciadas y agreguémosles uno o varios contra argumentos que pensemos puedan contribuir a desestabilizarlas.
2. Respecto al tema que trabajamos, señalemos dos creencias o maneras de pensar, hacer o sentir de la gente y planteemos cuál sería el nuevo conocimiento a alcanzar, al igual que los posibles contra argumentos.



Capítulo 10

Creando desequilibrios
y reestructuraciones conceptuales
(Bloque V)

Una vez recuperadas las creencias que sobre un tema dado poseen los educandos, nos interesa provocar en ellos desequilibrios y nuevas reestructuraciones conceptuales. Hemos señalado que tales desequilibrios y reestructuraciones se desarrollan a partir de discusiones y debates de distintos puntos de vista sobre el tema a tratar.

A continuación presentaremos un ejemplo donde hemos recuperado los saberes iniciales de los educandos, que en diálogo con nuestro propio saber, han provocado nuevas estructuras de conocimiento. El caso que se presenta gira en torno a los saberes matemáticos de los adultos que no asistieron a la escuela.

a. La situación actual²⁷

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. Por otra parte, el educando asume una actitud pasiva frente al conocimiento que se le presenta, el cual se imprime en 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 se traducen, a nivel metodológico, en un aprendizaje memorístico y repetitivo. De allí que la estrategia de

²⁷ La consolidación más actualizada de este trabajo se presenta en: Germán Mariño, Revista "Desicio", CREFAL, México, Primavera del 2003.

enseñanza de las matemáticas se reduce a la presentación de un determinado modelo y a su ejercitación posterior por parte del educando. En esta dinámica, la evaluación consiste en medir hasta dónde ha sido mecanizado el modelo presentado.

Dentro del ámbito de jóvenes y adultos, la educación matemática se encuentra (con algunas excepciones) básicamente en la etapa tradicional: los únicos cambios registrados hacen referencia a la necesidad de plantear problemas con temas del mundo de los educandos (los gatos del mundo infantil son sustituidos por tractores o ladrillos)²⁸.

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

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

A pesar de 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 ha venido realizando una serie de investigaciones que transforman por completo las miradas existentes²⁹.

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.

28 Al respecto ver: Zúñiga Leonel; Aguilar, Rubén; Benavides, G. (1987). 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. Pátzcuaro, México.

29 Al respecto ver:

- Mariño, Germán (1987). *¿Cómo opera matemáticamente el adulto analfabeto?* Editorial Dimensión Educativa. Bogotá, Colombia.
- Ávila, Alicia y Waldegg, Guillermina (1994). *Hacia una redefinición de las matemáticas en la educación básica de adultos*. Instituto Nacional para la Educación de Adultos. México.
- Soto, Isabel (1993). *La matemática de los adultos populares chilenos*. Tesis de grado sobre educación matemática. Universidad de Lovaina. Bélgica.

En educación de jóvenes y adultos, 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; entran a dialogar. Ninguna persona está dispuesta a deshacerse de ellos fácilmente. 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.

b. El caso de la suma

Cuando se realizan sumas mentalmente, se utilizan maneras diferentes a los procedimientos enseñados tradicionalmente.

El descubrimiento de dichas formas resulta muy valioso para enseñar matemáticas, pues, realmente, tales conocimientos se constituyen en verdaderos preconceptos, o saberes previos.

Veamos algunos posibles procedimientos:

¿Cómo se realizaría en la escuela la suma: $15 + 12$?

$$\begin{array}{r} 15 \\ + 12 \\ \hline 27 \end{array}$$

¿Cómo hace mentalmente el adulto?

$$\begin{array}{r} 15 + 12 \\ (10 + 10) + (5 + 2) \\ 20 + 7 \\ = 27 \end{array}$$

¿Cómo se realizaría en la escuela la suma: $315 + 214$?

$$\begin{array}{r} 315 \\ + 214 \\ \hline \leftarrow 9 \end{array} \quad \begin{array}{r} 315 \\ + 214 \\ \hline \leftarrow 29 \end{array} \quad \begin{array}{r} 315 \\ + 214 \\ \hline 529 \end{array}$$

¿Cómo hace mentalmente el adulto?

$$315 + 214$$

$$(300 + 200) + (15 + 14)$$

$$500 + 29$$

$$529$$

Obsérvese que, tradicionalmente, se enseña a sumar de derecha a izquierda (de las unidades hacia las decenas, de los cantidades «pequeñas» a las «grandes»). En las formas «espontáneas» sucede lo contrario, el proceso es al revés: se trabaja desde los números grandes hacia los pequeños (v.gr. se empieza con las centenas, se continúa con las decenas, hasta llegar a las unidades).

Como decíamos al inicio, conocer los procedimientos existentes en los adultos es de enorme importancia, pues estos constituyen los puntos de partida desde los cuales se entra a aprender el nuevo conocimiento.

Frente a los conocimientos previos existen varias posibilidades:

- La primera de ellas es la de conocerlos para gradualmente avanzar modificando. Dicha perspectiva constituye una de las tendencias del Constructivismo (en el campo de los niños)
- Existe otra posibilidad: dialogar con ellos.

Pensemos en una temática como por ejemplo *contabilidad para microempresarios*. ¿Qué hacer al encontrarse con unas determinadas maneras de llevar las cuentas, las cuales han sido «creadas» y utilizadas por los educandos por muchos años? ¿Extirparlas? ¿Sustituirlas por las formas contables más elaboradas? La pregunta que surge es: ¿hasta dónde, una vez concluido el curso, serán aplicadas en la práctica?

¿Pero acaso tales procedimientos no tienen nada de valioso y deben ser rechazados en su totalidad? ¿No sería posible (y deseable) tratar de hacer un intercambio de saberes y producir un modelo contable que se enriqueciera con ambas miradas? ¿Eso es factible?

Si deseamos dialogar con las estrategias previas podemos, teniéndolas en cuenta, enriquecerlas con nuestros saberes.

En el ejemplo anterior de la suma, la propuesta es recrear el procedimiento de adición de izquierda a derecha, pero creando una escritura, de la cual carece el educando analfabeta. Es decir, a partir de enriquecerlos con «otros» saberes y, obviamente, teniendo en cuenta lo que nosotros sabemos, producimos una re-estructuración.

Retomemos el ejemplo anterior: $315 + 214 = ?$

$$\begin{array}{r} 300 \quad 10 \quad 5 \\ + 200 \quad 10 \quad 4 \\ \hline 500 \quad ? \quad ? \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 300 \quad 10 \quad 5 \\ + 200 \quad 10 \quad 4 \\ \hline 500 \quad 20 \quad ? \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 300 \quad 10 \quad 5 \\ + 200 \quad 10 \quad 4 \\ \hline 500 \quad 20 \quad 9 \end{array}$$

Ahora bien, no sólo recuperamos la estrategia previa y creamos una escritura que la «reflejara», sino que vamos más allá: la «traducimos» a la escritura oficial, quedando entonces:

$$\begin{array}{r} 300 \quad 10 \quad 5 \\ 200 \quad 10 \quad 4 \\ 500 \quad 20 \quad 9 \\ \hline 529 \end{array}$$

Ahora sumemos:

$$\begin{array}{r} 2345 \\ + 3223 \\ \hline \end{array}$$

¿Cómo se hace siguiendo la lógica del cálculo mental?

$$\begin{array}{r} 2000 \\ + 3000 \\ \hline 5000 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2000 \quad 300 \\ + 3000 \quad 200 \\ \hline 5000 \quad 500 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2000 \quad 300 \quad 40 \\ + 3000 \quad 200 \quad 20 \\ \hline 5000 \quad 500 \quad 60 \end{array}$$

¿Cómo se hace en la escuela?

$$\begin{array}{r} 2345 \\ + 3223 \\ \hline 5568 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2345 \\ + 3223 \\ \hline 5568 \end{array}$$



2000	300	40	5	
+ 3000	200	20	3	
5000	500	60	8	
				2345
				+ 3223
				5568

				5568

c. Algunas consideraciones

Hemos visto cómo es posible crear una estrategia para desestabilizar el conocimiento previo en el caso particular de la suma.

Como se pudo observar, desestabilizar implica no sólo recuperar conocimientos sino simultáneamente aportar. Se tienen en cuenta las estrategias utilizadas por el adulto, pero se les «crea» una escritura (para evitar la memorización). Y la escritura es un aporte del educador.

Claro está que no se trata de la escritura convencional: es una nueva manera de escribir que expresa los conocimientos previos del participante; una escritura que no tenía el educando anteriormente.

El aporte del educador no se queda ahí; incluye además una forma de «traducir» la escritura nueva a la escritura tradicional, haciendo que el educando «entienda» dos idiomas.

Realicemos las siguientes actividades:

1. Enunciemos algunos aspectos que creemos válidos, existentes en las creencias de nuestros educandos.
2. ¿Qué sugerencias le deja el ejemplo de la suma para realizar posibles re-estructuraciones?



Capítulo 11

Intervención de las prácticas
(Bloque VI)

Este capítulo lo vamos a ilustrar a través de la presentación de un taller para padres de familia de niños y niñas trabajadoras. Deseamos mostrar cómo se puede tratar de intervenir la vida diaria donde se concreta el trabajo infantil.

Como se verá, para realizar el taller ha sido necesario:

- Adelantar una investigación sobre las creencias (por qué los padres permiten y hasta incentivan que los niños y las niñas trabajen).
- Pensar con anticipación los contra-argumentos para desestabilizar tales creencias.
- Prever posibles alternativas de re-estructuración de tales prácticas.

a. Objetivos del taller

El taller se propone sensibilizar a los padres de familia sobre el trabajo de los niños y niñas.

Sensibilizar puede parecer inicialmente muy limitado y de hecho lo es.

La exploración adelantada demostró que para la gran mayoría de los padres y madres este tópico es muy «delicado», tensionándolos de inmediato.

Para empezar, habría que decir que «no todos los niños ni todas las niñas que trabajan son pobres».

Pero hay más: muchos niños y niñas que evidentemente lo hacen, realizan lo que se podría denominar «trabajo invisible»; es el caso patético del trabajo que hacen los niños dentro de la casa (trabajo doméstico), donde realmente se encuentran reemplazando a un adulto (haciendo la comida, cuidando los hermanitos, lavando, planchando...). Para muchos

padres y madres, tal oficio no es trabajo sino simple colaboración, indispensable para que el adulto logre salir a trabajar. Por otra parte, existe la creencia de que este tipo de trabajo resulta formativo para los niños y niñas.

Finalmente, los padres y madres que tienen cierta claridad en cuanto a las implicaciones del trabajo para sus hijos, con frecuencia dejan de admitirlo por vergüenza o por temor a que los «acusen» (la policía, la escuela...) y se los «quiten» (cosa que aunque no es cierta es la idea que circula).

De ahí que entrar a tocar el tema de los niños y niñas trabajadores, de manera explícita y en grupo, hablando de los niños con nombre y apellido, resulte casi siempre contraproducente, haciendo que los padres nieguen su existencia (no es cierto que mi hijo trabaje; esos son «cuentos») o que se minimice (sólo lo hace muy de vez en cuando y porque él lo quiere; yo no lo obligo).

El tema, sin embargo, en la medida en que es procesado de manera indirecta, sin identificar a ningún niño o niña, ha sido bien aceptado por los padres y madres.

La forma de hacerlo consiste en analizar casos de niños prototipos, lo que, dada su no alusión a nadie en particular, permite a los padres resguardarse en el anonimato y proyectar sus opiniones sin reservas.

Los casos actúan como una pantalla protectora de los padres, pero obviamente los padres que tienen situaciones semejantes se sienten aludidos, gestándose una estrategia que bien se puede sintetizar en el dicho: «te lo digo Juan para que lo entiendas Pedro».

b. Metodología de trabajo

• La Organización

La organización podría ser la siguiente:

- Explicar a los padres que se va a realizar una reflexión sobre el trabajo de los niños y niñas, pero que no se va a hablar de ninguno en particular.
- Dividir a los padres por grupos. Estos, dependiendo de la cantidad de asistentes, pueden oscilar entre 4 y 6 integrantes.

- Solicitar que cada uno trabaje uno (1) de los casos, contestando dos preguntas: **a)** ¿Qué opinan del caso? **b)** ¿Qué otras soluciones piensan que se podrían dar?

Para dicha actividad se podría disponer entre 15 y 20 minutos.
Cada grupo debe nombrar un coordinador y un secretario.

- Presentar en plenaria el resumen de lo planteado en los grupos.
- Comentarios del educador.

• Estructura de los casos

Cada uno de los casos debería tratar un tipo de trabajo infantil diferente. Ejemplo:

Caso A: el trabajo en la casa (doméstico).

Caso B: el trabajo fuera de la casa y realizado todos los días.

Caso C: el trabajo los fines de semana.

Los casos anteriores son planteados dentro de una estructura con los siguientes elementos:

- Descripción de las características
- Causas
- Consecuencias
- Soluciones

El «esqueleto» de cada caso quedaría entonces, así:

				Casos		
				A: María (11 años)	B: Ricardo (10 años)	C: John Fredy (12 años)
Causas	Reales	Económicas	Sobrevivencia Complementación	Trabajo en la casa (doméstico)	Trabajo Diario (fuera de la casa)	Trabajo de fines de semana
	Creencias	Culturales Sociales				
Consecuencias (Contra-argumentaciones)		Salud Física				
		Socialización				
		Desarrollo Psico-afectivo				
		Rendimiento Escolar				
Soluciones posibles (Re-estructuraciones)		Disminuir Peligros				
	Acortar el tiempo de trabajo	Del niño y la niña				
		Del padre y/o madre				
	Sustituir el trabajo por otro.					
	Eliminar	Algún aspecto del trabajo Todo el trabajo				

Como se observa en el cuadro, la estructura se encuentra constituida de manera horizontal por tres (3) casos (trabajo dentro de la casa, trabajo diario y trabajo los fines de semana) y de forma vertical por: causas, consecuencias y soluciones.

Respecto a las causas, se aluden a su vez a tres (3) aspectos: económicas (reales), culturales y sociales (creencias).

Las económicas se desagregan en dos:

- De sobrevivencia. Ejemplo: cuando el ingreso del niño resulta vital para la familia.
- Complementarias. Ejemplo: sin ser indispensable, el trabajo de los niños mejora el nivel de vida, permitiendo, entre otras cosas, que puedan comprar golosinas, lápices, etc.

Las causas también incluyen las culturales, como por ejemplo, el trabajo de niños o niñas ayuda a formarlos; y las sociales, donde el trabajo se realiza, por ejemplo, para evitar el vagabundeo, eliminándose entonces, una mirada economicista del problema del trabajo infantil.

En relación a las consecuencias (contra-argumentaciones) se establecen cuatro (4) aspectos:

- Salud física: accidentes caseros como quemaduras, caídas, cortadas, etc.
- Socialización: contacto frecuente con adultos, estableciéndose relaciones desiguales.
- Desarrollo psico-afectivo: privación del juego, afectando tanto las compensaciones afectivas como de desarrollo simbólico.
- Rendimiento escolar, el cual, se ve afectado considerablemente por falta de tiempo para hacer tareas y/o cansancio.

Con relación a soluciones (re-estructuraciones) se propone expresar salidas factibles de ser implementadas con las limitaciones existentes. De allí que hablemos de:

- Disminuir peligros, plasmando todo lo que tiene que ver con prevención de accidentes.
- Acortar el tiempo de trabajo por parte de los niños y niñas y también de los padres, pues entre menos tiempo pasen los niños solos, más beneficios afectivos y de liberación de cargas de trabajo pueden obtener.
- Sustituir un trabajo por otro menos pesado o menos riesgoso (física o moralmente).
- Eliminar tan sólo un aspecto del trabajo (aunque no resuelve el problema es una solución parcial).
- Eliminar la totalidad del trabajo infantil.

Hay, pues, una gama amplia de alternativas, las cuales brindan numerosas pistas para enfrentar la situación.

c. Desarrollo del taller y construcción de alternativas razonadas posibles

Presentamos a los padres y madres los distintos casos. Un ejemplo posible sería (Caso de trabajo de fines de semana):

John Fredy tiene 12 años. Sus padres trabajaron cuando eran niños y dicen que es bueno que John Fredy trabaje, pues así se convertirá en una persona responsable.

John Fredy trabaja solo los sábados por la mañana. Escogieron ese horario para evitar que se juntara con una pandilla que hay en el barrio o que se la pasara horas pegado a la televisión.

Trabaja en la misma obra que su papá. Aunque un día a un obrero se le cayó un arrume de ladrillos encima y tuvieron que llevarlo al hospital, él nunca ha tenido ningún accidente. El problema es que como la construcción queda tan lejos del barrio, llega demasiado tarde al entrenamiento de su equipo de fútbol y está a punto de ser expulsado, lo que le implicaría perder su grupo de amigos deportistas.

Se les pide a los padres que analicen y razonen distintas alternativas de solución según las opciones posibles: disminuir el peligro, sustituir el trabajo, eliminar el trabajo completamente, etc. En casos como el presentado anteriormente, la experiencia nos indica que los padres y madres se inclinan por una opción intermedia: buscarle al niño un trabajo con menos riesgos, limpiando autobuses o autos o empacando bolsas en supermercados, procurando garantizar la permanencia del niño en sus actividades deportivas.

En el transcurso del taller, cada equipo explica las razones por las cuales las otras opciones no han sido consideradas. Se explican las ventajas de la opción elegida y se establece una estrategia para lograrla.

Realicemos las siguientes actividades:

1. En el cuadro siguiente hemos registrado la información del caso "C" estudiado anteriormente. Intente hacer lo mismo con el caso "B" del cuadro.

Ricardo tiene 10 años. Trabaja por las tardes después de salir de la escuela limpiando los vidrios de los carros en los semáforos.

Con la plata que gana puede comprar su merienda y además, algunos útiles que le piden en la escuela (cartulina, plastilina, etc...).

Una vez lo golpeó un carro y a pesar que no fue un accidente grave, le fracturó una pierna. Estuvo con yeso casi dos meses.

Aunque su casa no es lejos del trabajo, llega como a las 7 de la noche, cuando ya han pasado todos los programas de televisión para niños. Además, a esa hora ya está cansado para ponerse a hacer tareas y casi siempre termina copiándoselas de sus compañeros al día siguiente en la escuela.

Después del accidente, su mamá se asustó mucho y le dijo que cambiara de trabajo. Ahora, en lugar de estar en los semáforos, vende obleas en las aceras.

Para evitar que se ponga a apostar plata con las otras personas que trabajan en la calle, su mamá lo manda dos horas antes para la casa (jugaban al terminar la tarde, a eso de las 6 $\frac{1}{2}$).

Ricardo protestó al principio, pero ahora no sólo deja de perder dinero (los adultos siempre le ganaban), sino que puede ver varios de sus programas favoritos de televisión.

Como casi lo atracan cuando tenía que ir al centro de la ciudad a comprar el arequipe para las obleas, su mamá decidió mandar al hermano mayor que tiene 19 años.

2. Con su grupo de compañeros de estudio, complete las secciones destinadas a las alternativas correspondientes al caso "A".

El cuadro completo sería como lo vemos en la siguiente página:



Casos						
			A: Maria (11 años)	B: Ricardo (10 años)	C: John Fredy (12 años)	
			Trabajo en la casa (doméstico)	Trabajo Diario (fuera de la casa)	Trabajo de fines de semana	
Causas	Reales	Económicas	Como la madre necesita trabajar, la niña debe realizar los trabajos domésticos y cuidar a los hermanitos.			A los padres también les tocó trabajar cuando niños.
		Sobrevivencia				Evita que se junte con las pandillas del barrio o que se la pase "pegado" a la TV.
	Creencias	Complementación				
		Culturales				
Consecuencias (Contra-argumentaciones)		Sociales				
		Salud Física	Quemaduras con vapor y con plancha de ropa.			No llega a tiempo a los entrenamientos de futbol porque el trabajo es muy lejos.
		Socialización	Peligro de que el bebé se ahogue al tomarse el tetero.			Está a punto de ser expulsado del equipo por retrasos constantes, lo que le implicaría perder su grupo de amigos deportistas.
		Desarrollo Psico-afectivo	No puede jugar con otros niños y niñas de su misma edad.			
			Asume las responsabilidades de un adulto.			
Soluciones posibles (Re-estructuraciones)		Rendimiento Escolar	No le queda tiempo para hacer tareas.			
		Disminuir Peligros				
		Acortar el tiempo de trabajo	Del niño o de la niña			Se acorta el tiempo del transporte por pasar a trabajar cerca de la casa.
			Del padre y/o madre			
		Sustituir el trabajo por otro				En lugar de ayudar en construcción aseará buses en los paraderos.
		Algun aspecto del trabajo				Cuando tiene partidos de campeonato no irá a trabajar.
		Eliminar	Todo el trabajo			



Capítulo 12

Sobre la evaluación
(Bloque VII)

En el campo de la Educación Popular se ha escrito muy poco sobre evaluación. La mayoría de las veces termina no evaluándose, o empleándose los mismos procedimientos (a falta de otras alternativas) utilizados en la evaluación escolar de niños, aunque realizando algunos ajustes menores como el no poner una calificación escrita.

Lo anterior, a nuestra manera de ver, es un problema muy serio; el joven y el adulto de los programas de educación no formal requieren ser evaluados, pero desde perspectivas diferentes a las de los niños de la escuela.

Con el deseo de contribuir a ir llenando el vacío anotado, se incluye a continuación un ejemplo donde se plantea una posible manera de evaluar. No se trata de la única y probablemente ni siquiera de la mejor³⁰.

La propuesta desea evitar varias de las limitaciones clásicas. En primer lugar, no es una evaluación que se aplica inmediatamente al finalizar el trabajo (curso, seminario...) y no lo es porque la experiencia muestra que mientras la relación afectiva educador-educando esté presente, la evaluación siempre va a obtener respuestas como: todo estuvo perfecto, lo aprendido me va a ser muy útil, etc.

Por otra parte, al ser la evaluación inmediata, no hay tiempo para saber qué pasa en la práctica. De allí que se proponga realizarla un tiempo después de concluida la capacitación: a una semana, o a un mes, o a

³⁰ La propuesta en cuestión fue elaborada para evaluar un programa de capacitación de microempresarios. Germán Mariño, Centro Acción Empresarial. Proyecto de Evaluación Latinoamericano, 2000, Colombia, Perú, Brasil, Ecuador.

unos tres meses... De esta manera podremos averiguar hasta dónde las cosas de verdad han cambiado en la vida cotidiana de los educandos.

Otra de las características de la propuesta es la de tener en cuenta lo cualitativo y lo cuantitativo. Lo cuantitativo se trabajaría a un nivel muy básico. No se trata de introducir aspectos estadísticos complejos sino porcentajes elementales.

Pero, indudablemente, lo más significativo es crear una «escala» que permita identificar no sólo lo realizado sino lo deseado, evitando así, asumir que todas las cosas se pueden hacer, existan o no las condiciones objetivas para llevarlas a cabo.

a. El formulario

Explicaremos una experiencia de evaluación que hemos desarrollado aplicando el formulario a una población.

Este formulario es un cuadro de dos dimensiones (horizontal y vertical). En la dimensión horizontal se presentan los contenidos a evaluar y por consiguiente es siempre diferente (depende del tema).

La vertical es una escala que ubica en categorías las posibles respuestas. Por su naturaleza es constante, es decir, es la misma para todos los temas.

Para facilitar la explicación de este formato, se incluye un ejemplo tomando como tema la «Protección Empresarial».

Como se puede ver en el formulario, la dimensión vertical es una escala que va desde «cree que no es necesario», es decir, no aplica lo aprendido, hasta «ya lo hacía».

Formulario (Dimensión Vertical)

NO CORRESPONDE A LAS ACTIVIDADES DE SU TRABAJO	CREE QUE NO ES NECESARIO	NO HA PODIDO HACER NADA PORQUE:					PIENSA HACERLO PORQUE:			LO HA COMENZADO A HACER		YA LO HACÍA			OBSERVACIONES
		Imposibilidad económica	No es práctico en su caso	No se anima a arriesgarse	No depende de él	No ha tenido tiempo	Otra	Aumenta las ganancias	Disminuye los riesgos	Es importante	Otra	Parcialmente	Bastante	Lo sigue haciendo como antes	

En los extremos superiores existen a su vez varias categorías, donde claramente se evidencia la gradualidad en la aplicación o uso de lo aprendido: «no ha podido hacerlo», «piensa hacerlo», «lo ha comenzado a hacer» y «ya lo hacía».

La categoría «no corresponde a las actividades de su trabajo», permite indicar aquellos aspectos, señalados debajo de esta casilla, que no se encuentran incorporados al oficio del entrevistado. Así por ejemplo, un vendedor de cigarrillos y golosinas no posee ni requiere de maquinarias, mientras que, un vendedor de jugos de naranja, posiblemente, sí utilice algún tipo de exprimidor.

En las categorías «no ha podido hacer nada porque» y «piensa hacerlo porque», se han incluido posibles alternativas, consideradas dentro del modelo como factores que facilitan o dificultan el aprendizaje. En ambas categorías, además, aparece la casilla «otra», para dar la oportunidad de ampliar las posibles respuestas. Cuando esta casilla sea marcada, el entrevistado deberá especificar su respuesta en el apartado «observaciones». Como esta última casilla es muy pequeña para escribir, simplemente se coloca un número y al respaldo de la hoja se escribe en extenso la observación.

b. Los temas o contenidos

La Escala anterior es cruzada con el tema (contenido) correspondiente. Si este fuese «Protección Empresarial», los puntos serían «Máquinas y Herramientas», «Espacios de trabajo» y «Métodos de trabajo».

El cuadro completo sería como lo vemos en la siguiente página:



GUÍA PARA ENTREVISTA Y OBSERVACIÓN

Ahora usted ha mejorado...

		NO CORRESPONDE A LAS ACTIVIDADES DE SU TRABAJO	CREE QUE NO ES NECESARIO					NO HA PODIDO HACER NADA PORQUE:			PIENSA HACERLO PORQUE:			LO HA COMENZADO A HACER		YA LO HACÍA		OBSERVACIONES
			Imposibilidad económica	No es práctico en su caso	No se anima a arriesgarse	No depende de él	No ha tenido tiempo	Otra	Aumenta las ganancias	Disminuye los riesgos	Es importante	Otra	Parcialmente	Bastante	Lo sigue haciendo como antes	Ahora lo hace un poco mejor	Ahora lo hace mucho mejor	
MÁQUINAS Y HERRAMIENTAS	MANTENIMIENTO																	
	USO ADECUADO																	
	PROTECCIÓN (polvo - humedad)																	
	INSTALACIONES																	
ESPACIO DE TRABAJO	DISTRIBUCIÓN DE MATERIAS PRIMAS Y/O MERCANCÍAS PARA APROVECHAR AL MÁXIMO EL ESPACIO																	
	FACILITAR EL TRABAJO (MOVIMIENTOS)																	
	MOBILIARIO (ALTURA, UBICACIÓN)																	
	VENTILACIÓN																	
	TEMPERATURA																	
	HUMEDAD																	
	RUIDO																	
	ASEO																	
MÉTODOS DE TRABAJO	AHORRO DE ESFUERZOS																	
	AHORRO DE TIEMPO																	
	POSTURAS ADECUADAS																	
	EQUIPOS DE PROTECCIÓN (GUANTES, MÁSCARAS)																	
	BOTIQUÍN DE PRIMEROS AUXILIOS																	
	SEÑALIZACIÓN																	
	DESCANSO OPORTUNO																	

c. Análisis de un caso

A continuación se incluye a modo de ilustración un caso. Los resultados generales (subtotales y totales) se distribuyen de la siguiente forma:

Cuadro: Procesamiento de la información

I	II	III						IV				V		VI				
NO CORRESPONDE A LAS ACTIVIDADES DE SU TRABAJO	CREE QUE NO ES NECESARIO	NO HA PODIDO HACER NADA PORQUE:						PIENSA HACERLO PORQUE:				LO HA COMENZADO A HACER		YA LO HACÍA			TOTAL RESPUESTAS	
		Imposibilidad económica No es práctico en su caso No se anima a arriesgarse No depende de él No ha tenido tiempo Otra						Aumenta las ganancias Disminuye los riesgos Es importante Otra				Parcialmente Bastante		a. Lo sigue haciendo como antes b. Ahora lo hace un poco mejor c. Ahora lo hace mucho mejor				
																		1
1	1	4						1				3		3	9			
4,5%	4,5%	18,1%						4,5%				22		13,6%	13,6%	40,9%		
		↑ 22,6%						↑				↑		68,1%			↑	

Si adelantamos una lectura global encontramos que las prácticas han cambiado. De una parte, un 13.6% de las respuestas se sitúan en «lo ha comenzado a hacer» y un 54.5% en «ya lo hacía, pero ahora lo hace un poco o mucho mejor que antes». Es decir, el curso repercutió en la práctica en un 68.1%.

El cambio de actitud se expresa explícitamente en la categoría «piensa hacerlo», que para el ejemplo cubre 4,5% de las respuestas. Sin embargo, el cambio de actitud también se refleja en «no he podido hacer nada porque» (18,1%), pues claramente indica que no se ha movilizado por diversas razones, pero cree que es necesario hacerlo.

En cuanto a la categoría «creo que no es necesario», el porcentaje representa tan solo el 4,5%. Este porcentaje señala que el módulo en cuestión es «rechazado» en un porcentaje muy bajo.

Habría que agregar al análisis global, que un 13,6% de las respuestas se ubican en «lo sigue haciendo como antes», lo que demuestra la existencia de saberes previos. Por otra parte, este mismo resultado simultáneamente señala que, ciertamente, el módulo enseñó cosas nuevas.

Finalmente, existe un 4,5% de respuestas que «no corresponde a las actividades del trabajo», lo que era de esperar dada la enorme variedad de oficios presentes en el curso.

Echando una mirada sobre las razones que conducen a la selección de la categoría «no ha podido hacer nada», la imposibilidad económica aparece con el mayor número de respuestas, reafirmando que el cambio no es sólo cuestión de voluntad sino que se encuentra mediado por las restricciones objetivas, en este caso, el dinero. Las otras razones son relativamente bajas, sorprendiendo el «no ha tenido tiempo», puesto que resulta la respuesta más frecuente entre los microempresarios. En relación a ella se esperaba un porcentaje alto.

Algunos comentarios

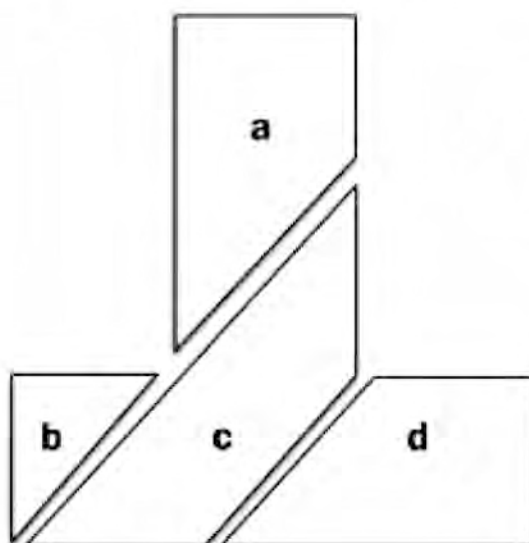
Un nuevo modelo pedagógico requiere nuevas maneras de evaluar. Hemos presentado unas ideas sobre cómo hacerlo, proponiendo básicamente una evaluación de la transformación de las concepciones y prácticas de los educandos un tiempo después de haber terminado la capacitación. De esta forma pretendemos averiguar no «qué memorizó», sino qué incorporó a su manera de ser y hacer.

No debemos olvidar que la evaluación no se hace con la idea de «hacerle perder el miedo»; por el contrario, se trata de indagar cómo podemos ayudar más al educando y cómo cualificar nuestro trabajo pedagógico.

Respondamos las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo evalúas tus trabajos hasta el momento?
2. ¿Qué ventajas y qué limitaciones le ves a esta propuesta de evaluación?

Respuesta al rompecabezas de la T.



Bibliografía

- Ávila, Alicia y Waldegg, Guillermina (1994). *Hacia una redefinición de las matemáticas en la educación básica de adultos*. Instituto Nacional para la Educación de Adultos. México.
- Braslavsky, Berta (1994). La lengua escrita y los procesos de adquisición del conocimiento en una concepción vigostkyana. En *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, N° 117, OEA.
- Becerra Becerra (s/f). Cultura y Política. En *Educación Popular*. CESO. La Haya, Holanda.
- Rodríguez Brandao, Carlos (1986). *Educación Popular*. Ed. Brasilense. S. P., Brasil.
- CEAAL (1993). *Constructivismo y Educación Popular*. Revista La Piragua, N° 7, segundo semestre. Santiago de Chile.
- CEAAL (1993). *Diseño para investigar el aprendizaje de los adultos*. Revista La Piragua, N° 11, segundo semestre. Santiago de Chile.
- Coraggio, José Luis (1990). Notas para una pedagogía popular en torno a la deuda. En *Revista Aportes*, N° 33: Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes. Ed. Dimensión Educativa. Bogotá.
- Díaz Barriga, Ángel (s/f). *Didáctica, aportes para una polémica*. Colección Cuadernos AIQUE - REI - IDEAS. Argentina.
- Dimensión Educativa (1994). *El diálogo cultural: antecedentes y fundamentación*. Revista Aportes, N° 41. Bogotá.
- Dimensión Educativa (1995). *Del constructivismo al diálogo cultural*. Revista Aportes, N° 42. Bogotá.

Dimensión Educativa (1996). *La refundamentación de la Educación Popular*. Revista Aportes, N° 46. Bogotá.

Dimensión Educativa (2000). *El diálogo en la educación*. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas. Revista Aportes, N° 53. Bogotá.

Foucault, Michel (1978). *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta. Madrid.

Freire, Paulo (s/f). *Educación como práctica de la libertad*. Editorial América Latina. Bogotá, Colombia.

Freire, Paulo (s/f). *Pedagogía del oprimido*. Editorial América Latina. Bogotá, Colombia.

García, Santiago (1999). Teoría y práctica en la pedagogía teatral. En *Revista Actuemos*, N° 29, Dimensión Educativa. Bogotá.

Giordan, André y D Vecchi, Gerard (1988). *Los orígenes del saber*. Serie Fundamentos, Diada Editor. Sevilla, España.

Hals, Edwar. (1995). *Cómo planificar*. Editorial La Rosa, Lima, Perú.

Huizinga, Johan (1996). *Homo ludens*. Alianza Editorial. Madrid.

Jara H., Oscar (1981). *Educación Popular: la dimensión educativa de la acción política*. Ceaspa-Alforja. Panamá.

Mariño, Germán (1996). Freire: anotaciones para una lectura de la evolución de sus planteamientos pedagógicos. En *Revista Aportes*, N° 43. Editorial Dimensión Educativa, Bogotá.

Mariño, Germán (1987). *¿Cómo opera matemáticamente el adulto analfabeto?* Editorial Dimensión Educativa. Bogotá, Colombia. 1987.

Martinic, Sergio (1990). Saber popular. En *Revista Aportes*, N° 33: Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes. Ed. Dimensión Educativa. Bogotá.

Quino (1989). *Quino para todos*. Editorial Losada, Argentina.

Rodríguez Brandao, Carlos (1984). *Educação Popular*. Editorial Brasiliense S.A., Sao Paulo.

Smith, Frank (1996). *Los procesos de lectura*. Editorial Lucerna. Barcelona, España.

Soto, Isabel (1993). *La matemática de los adultos populares chilenos*. Tesis de grado sobre educación matemática. Universidad de Lovaina, Bélgica, 1993.

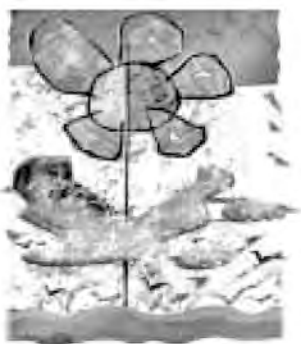
Zúñiga L., Aguilar R., Benavides G. (1987). Proyecto de investigación y sistematización de experiencias en el campo de la enseñanza de la matemática. En *Programas de alfabetización y educación de adultos en América Latina*. CREFAL/UNESCO, Pátzcuaro, México.

Índice

Presentación	6
CAPÍTULO 1	
Educación No Formal y Educación Popular	8
a. Educación No Formal y horizonte ético-político	11
b. Educación No Formal y utopía	12
c. Educación No Formal y pedagogía	13
CAPÍTULO 2	
El proyecto de Educación No Formal	16
a. Tipos de proyectos	17
b. ¿Qué es un proyecto?	18
c. El proyecto institucional y los pequeños proyectos	19
d. El proyecto es una construcción colectiva	19
CAPÍTULO 3	
Educación No Formal y diálogo	22
a. El diálogo en la «Educación Liberadora» de Paulo Freire	23
b. Aportes de algunos educadores	26
c. Aportes de otras disciplinas	29
CAPÍTULO 4	
La importancia del diálogo y las dificultades para dialogar	30
a. La importancia del diálogo	31
• Primera actividad: escenas de un diálogo	31

• Segunda actividad: Interpretaciones de un diálogo	33
b. Dificultades para dialogar	34
• Primera actividad: Una anécdota del «Tíbet»	35
• Segunda actividad: El lenguaje mágico	36
• Tercera actividad: El rompecabezas de la «T»	37
CAPÍTULO 5	
Diálogo y proceso de aprendizaje	40
• Primera actividad: El texto cortado	41
• Segunda actividad: La Mancha	43
• Tercera actividad: El Péndulo	44
• Cuarta actividad: El cuento del Elefante	47
• Quinta actividad: Los obstáculos	49
CAPÍTULO 6	
Reflexiones pedagógicas sobre el diálogo	54
a. El diálogo, algo más que intercambio de saberes	56
b. El diálogo y las relaciones entre arte y pedagogía	57
c. El diálogo y las relaciones de poder	58
d. Diálogo y conflicto	60
CAPÍTULO 7	
La propuesta metodológica para operacionalizar el diálogo cultural	64
CAPÍTULO 8	
Un ejemplo de la investigación previa (bloque III)	74
a. Importancia de conocer los saberes y las prácticas previas de las personas con las cuales trabajamos	76
b. Creencias sobre los accidentes de trabajo	81
c. Creencias sobre los derechos de los niños y niñas	83
CAPÍTULO 9	
Un ejemplo de la planificación (bloque IV)	88

CAPÍTULO 10	
Creando desequilibrios y reestructuraciones conceptuales (bloque V)	94
a. La situación actual	95
b. El caso de la suma	97
c. Algunas consideraciones	100
CAPÍTULO 11	
Intervención de las prácticas (bloque VI)	102
a. Objetivos del taller	103
b. Metodología de trabajo	104
c. Desarrollo del taller y construcción de alternativas razonadas posibles	107
CAPÍTULO 12	
Sobre la evaluación (bloque VII)	112
a. El formulario	114
b. Los temas	115
c. Análisis de un caso	117
BIBLIOGRAFÍA	120



Este libro se terminó
de imprimir en el mes
de septiembre de 2004.

