

"No nací marcado para ser un profesor;
así me fui haciendo de esta manera
en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción,
en la observación atenta de otras prácticas,
o de la práctica de otros sujetos,
en la lectura persistente y crítica de los textos teóricos,
no importa si estaba o no de acuerdo con ellos.
Es imposible practicar el estar siendo de ese modo
sin una apertura a los diferentes y a las diferencias
con quienes y con los cuales es posible que aprendamos"

Política y educación. Paulo Freire

"Lo que necesitamos es la capacidad de ir más allá de los comportamientos
operados, es contar con la curiosidad crítica del sujeto sin la cual se dificultan
la invención y la reinención de las cosas. Lo que necesitamos es el desafío a la
capacidad creadora y a la curiosidad que nos caracterizan como seres huma-
nos, y no abandonarlas a su suerte o casi, o, peor aún, dificultar su ejercicio o
entorpecerlas con una práctica educativa que las inhiba. En este sentido, el ideal
para una opción política conservadora es la práctica educativa que 'entrenan-
do' todo lo posible la curiosidad del educando en el dominio técnico, deje en
la máxima ingenuidad posible su conciencia, en cuanto a su forma de estar
siendo en la polis: eficacia técnica, ineficacia ciudadana; eficacia técnica e
ineficacia ciudadana al servicio de la minoría dominante"

Pedagogía de la indignación. Paulo Freire.



consejo de educación popular
de américa latina y el caribe

BMZ



dvv international

Institut für internationale Zusammenarbeit
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

ISBN 978-958-8926-27-8



Ediciones
desde abajo

Pedagogías y metodologías de la educación popular
"Se hace camino al andar"

desde
abajo

Pedagogías y metodologías de la educación popular

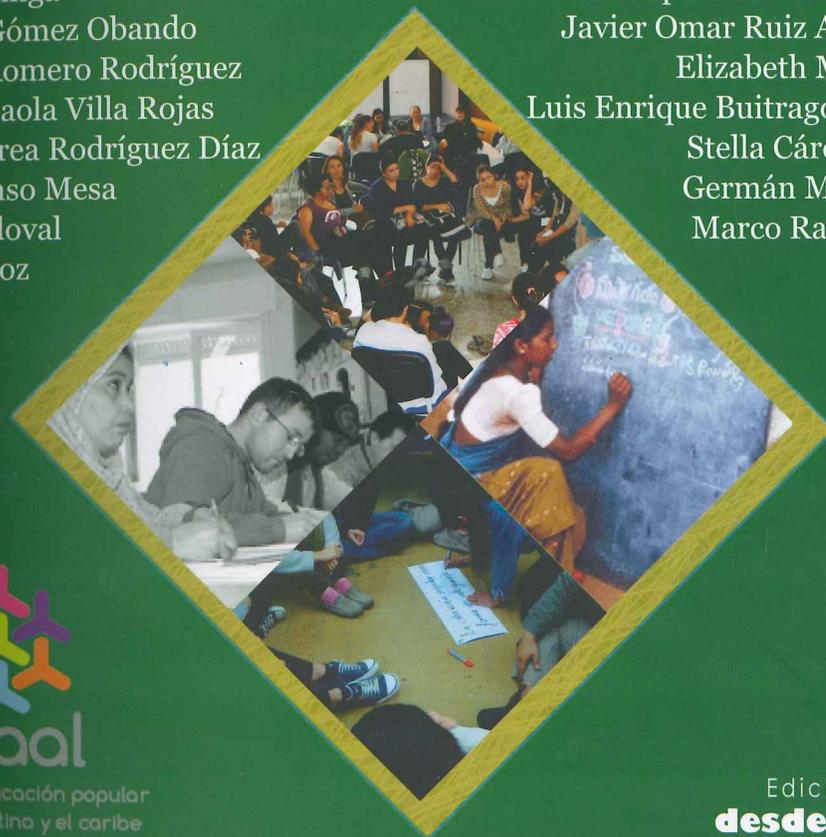
"Se hace camino al andar"

Lola Cendales, Marco Raúl Mejía y Jairo Muñoz
Compiladores y editores

Prólogo por: Alejandro Angulo Novoa, S.J.

Mario Acevedo
Rocío Gómez
Miryan Zúñiga
Santiago Gómez Obando
Edgardo Romero Rodríguez
Yennifer Paola Villa Rojas
Paola Andrea Rodríguez Díaz
Fabio Alonso Mesa
Betty Sandoval
Jairo Muñoz

Maribel Giraldo Lizcano
Gloria María Bustamante Morales
Gloria Amparo Henao Medina
Javier Omar Ruiz Arroyave
Elizabeth Martínez
Luis Enrique Buitrago Pinzón
Stella Cárdenas A.
Germán Mariño S.
Marco Raúl Mejía



consejo de educación popular
de américa latina y el caribe

Ediciones
desde abajo

El diálogo en la educación popular: entre idealizaciones y prácticas concretas

Germán Mariño S*

Introducción

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

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

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

Este texto no se propone realizar una reseña de lo escrito en América Latina (ni siquiera en Colombia). Es, si se quiere, una reflexión sobre mi experiencia. Obviamente, sin embargo, por más individual que sea no puede sustraerse de reflejar las tensiones y paradigmas de la época¹. Queremos

* Miembro fundador de Dimensión educativa, entidad que hace parte del colectivo CEAAL en Colombia, investigador en temas educativos y pedagógicos y educador popular. gemarino200@gmail.com

¹ En ésta línea de resúmenes, realizamos un ensayo denominado “El Diálogo en Educación: Recapitulaciones sobre la construcción de una propuesta pedagógica”, publicado en

invitar al lector a que visite nuestra página web donde existen un par de artículos que intentan llevar a cabo un recuento histórico de nuestros trabajos sobre el tema.

Los diálogos antidialógicos

El diálogo como dirigismo iluminativo

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

Sócrates, en una actitud didáctica, más que entrar a plantear sus tesis, partía de las opiniones de su interlocutor a la que gradualmente iba cuestionando hasta llegar a “convencerlo”. Esta estrategia es denominada *Maieutiké* (arte de las comadronas, arte de ayudar a procrear) y consiste esencialmente en emplear el diálogo para llegar al conocimiento².

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

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

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

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

² “Territorios Pedagógicos, Espacios, Saberes y Sujetos”, de la Universidad Pedagógica Nacional (2006) (También se encuentra en la página WEB –www.germanmarino.com– bajo el título: Hacia una autobiografía intelectual).

² Echegoy en Olleta Javier, *Historia de la Filosofía*. Volumen 1: Filosofía Griega. Editorial Edinumen.

*Y había dicho más que una simple frase:
escogió la participación decisiva que sólo el pueblo tiene,
y renunció a la dimensión emocional de las masas. Se politizó...³*

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

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

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

El diálogo como “erradicación”

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

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

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

³ Mariño German, *Freire: Entre el Hito y el Mito*, Revista *Educación y Pedagogía*. Universidad de Antioquia. 1999.

Los diálogos incompletos

De saberes separados a saberes intersectados

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

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

Del diálogo de saberes al diálogo de culturas

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

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

El diálogo: ¿argumentación o emoción?

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

Alguien no cambia su manera de pensar simplemente porque es vencido en un duelo verbal, pues existen elementos como la fe (en un grupo social, en un credo religioso...) que interviene decididamente en un eventual cambio de comportamiento. De ahí que el diálogo se torne actualmente mucho

más complejo: en la interacción con los demás deben estar presentes los componentes socio-afectivos.

Algunos referentes conceptuales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las perspectivas del diálogo

El diálogo como desequilibrio conceptual

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

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

A diferencia de la Mayéutica Socrática el Desequilibrio implica una investigación donde se identifiquen las concepciones del otro. Además, para obviar el sesgo lógico argumentativo (cognotivista), en el desequilibrio debemos involucrar los aspectos socio-afectivos, lo que nos conduce a hablar de creencias más que de saberes.

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

Accidentes de trabajo

- Yo soy la excepción

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

- Ojos que no ven, corazón que no siente

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

- El que quiere marrones, aguanta tirones

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

- A Dios rogando y con el mazo dando

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

Embarazo adolescente

Causas del embarazo

- Falta de información sobre métodos anticonceptivos.
- Percepción de “no futuro”. Forma de perpetuarse por la certeza de que van a morir jóvenes.
- Deseo de independizarse de los controles ejercidos por la familia. Búsqueda de autonomía.
- Manera de eludir el reclutamiento por parte del ejército o de los grupos armados ilegales.
- Forma de pasar de ser amante a ser esposa.
- Como se puede observar, las concepciones previas son mucho más complejas que las aparentemente obvias (información sobre métodos anticonceptivos).
- De ahí la necesidad de llevar a cabo como requisito para dialogar, el indagar con antelación las concepciones previas.

Trabajo con microempresarios

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

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

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

Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Hay clientes para todo. • Las deficiencias se deben a la gente y no a mi manejo directivo. • No se le delegan responsabilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si así fuera, no tendría tantas cosas sin vender. • Es muy fácil echarle la culpa a los demás. • Si no delega, después no se queje.
----------------	--	---

El diálogo como negociación en zona de desarrollo próximo

Para ilustrar el concepto de Negociación en Zona de Desarrollo Próximo, introduciremos el ejemplo del trabajo infantil⁴.

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

La investigación que hemos adelantado arroja como principales causas del trabajo infantil las siguientes:

Supervivencia. El trabajo del menor es esencial para la familia (generalmente este caso se presenta cuando hay madres abandonadas). Casi siempre el ingreso en su totalidad se le da a la madre, sobre todo cuando los niños(as) son pequeños. **CON FRECUENCIA ESTE TRABAJO IMPLICA JORNADAS DE TODO EL DIA y no asistencia a la escuela.**

Complementación. El trabajo del menor aporta ingresos que a pesar de no ser vitales (para sobrevivir), permiten obtener una mejor calidad de vida (alimentación, vivienda...). Aquí se da la tendencia a que una pequeña parte del ingreso pueda ser gastado a discreción por el menor, pero el mayor porcentaje debe ser aportado a la familia. **USUALMENTE SE TRABAJA MEDIO DÍA Y SE ASISTE A LA ESCUELA EN LA JORNADA CONTRARIA.**

Formación. El trabajo del menor no es requerido económicamente por la familia. Se impulsa por su valor formativo. Una pequeña parte del ingreso eventualmente puede ser aportado a la familia como ayuda cuasi simbólica,

⁴ Este aparece en extenso en mi página WEB: "El Diálogo en la Educación Popular: arqueología de una propuesta", versión amplia, Modelo 8. Germán Mariño.

pero el resto es utilizado por el menor. **AUNQUE NO EN TODOS LOS CASOS, SE TIENDE A TRABAJAR ÚNICAMENTE LOS FINES DE SEMANA.**

Consumismo. Se trabaja para lograr comprar objetos de consumo suntuario que le familia no puede suministrar (la ropa de moda, por ejemplo). **SE TIENDE A TRABAJAR SÓLO EN VACACIONES.**

Defensa. El menor busca trabajar para lograr "huir" de su casa, donde encuentra peligros que van desde el posible asedio sexual del padrastro hasta el tener cumplir una pesada y rutinaria a carga de oficios domésticos. También se puede huir de una escuela que le resulta, por ejemplo, altamente aburrida y agresiva.

Autonomía. En este caso se trabaja básicamente para lograr obtener una autonomía (relativa o total) de los padres.

Explotación. En variadas circunstancias, los menores son obligados a trabajar por sus padres (básicamente sus padrastros) en actividades ilícitas como venta de drogas.

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

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

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

1. La causa que genera el trabajo infantil
2. La Zona de Desarrollo Próximo
3. Pero las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) para establecer una negociación son restringidas.

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

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

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

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

El diálogo como recuperación y complementación

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

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

Ecuador, El Salvador) y por el intercambio con otros investigadores en México y Chile.

Pues bien, dicho trabajo partió de recuperar las maneras de operar de los adultos analfabetas a través de un trabajo de corte etnográfico (entrevista en profundidad, observación...) que fue enriquecido por un estudio de la historia de la aritmética en diferentes culturas a través del tiempo (ontogénesis de corte Piagetiano).

Para ilustrar lo mencionado veamos cómo se resta. Si tenemos, por ejemplo $354 - 231$, escolarmente se procedería de izquierda a derecha, es decir, de las unidades hacia las centenas

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

Para darnos como resultado 123.

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

- A 231 le hacen falta 19 para llegar a 250
- A 250 le hacen falta 50 para llegar a 300
- A 300 le hacen falta 54 para llegar a 354

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

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

Pero el saber popular en este caso, a pesar de sus bondades, posee dos grandes limitaciones: carece de escritura, lo que es un problema cuando se opera con muchas cantidades pues se eleva la carga de memoria y además,

se encuentra aislado del conocimiento hegemónico (una madre no puede ayudar a su hijo en las tareas de matemáticas, un adulto no entiende las cuentas de un recibo de agua... etc.)

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

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

$$300 - 20 - 3 \quad 300203$$

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

$$CCC=300 \quad XX=20 \quad III=3 \quad CCCXXIII$$

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

Ampliación del horizonte de sentido

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

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

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

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

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

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

Apuestas metodológicas

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

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

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

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

Dentro del bloque de interacción pueden incluirse por lo menos dos eventos más: la Sensibilización y la Sistematización⁵. En la Sensibilización (que bien podría ser la primera actividad) se trataría de abordar la temática en cuestión desde un punto de vista estrictamente emocional, alejándose de las clásicas “Dinámicas de grupo” que desempeñarían una función de integración grupal, idea diferente a la de trabajar lo afectivo (temores, odios, recuerdos...). Las dinámicas de grupo bien pueden ser incorporadas pero como distensión sin confundirlas con las sensibilización y además, buscando que sean afines a la temática que va a ser trabajada. La dinámica no es válida independientemente del contexto donde se ubica.

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

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

⁵ Estos dos eventos han sido incorporados a nuestras últimas propuestas pero no siempre han estado presentes – ver página: www.germanmarino.com

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

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

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

La estructura metodológica propuesta allí, consistió en:

1. Recordar
2. Analizar un caso
3. Intercambiar opiniones sobre posibles acciones
4. Leer (opcionalmente) texto de ampliación informativa

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