

# EL APRENDIZAJE EN LOS ADULTOS

Germán Mariño

## FUNDAMENTOS

- Los adultos poseen concepciones previas
- El aprendizaje se realiza a través del proceso
- Los adultos resignifican la información
- En el aprendizaje hay que tomar en cuenta los elementos afectivos
- Debe trabajarse en la Zona de Desarrollo Próximo
- La apropiación es el resultado de una negociación
- Las culturas son Claro-Oscuras

## ENFOQUES

- El Diálogo: un poco de historia
- Los Diálogos anti dialógicos
- El Diálogo inductivo: de la Mayéutica a la extirpación Constructivista
- Los Diálogos inconclusos: Recuperación y Yuxtaposición
- Del Diálogo de saberes al Diálogo cultural

## **METODOLOGÍA**

- Sobre fórmulas y recetas
- Primer paso: Ubicar y Delimitar
- Segundo paso: Motivar y Sensibilizar
- Tercer paso: Recuperar lo que se piensa y se hace
- Cuarto paso: Conocer más
- Quinto paso: Conversar sobre diferentes puntos de vista
- Sexto paso: Sistematizar
- Séptimo paso: Socializar los aprendizajes personales
- Octavo paso: Expresar compromisos
- Noveno paso: Hacer seguimiento
- Décimo paso: Realimentar los equipos de trabajo

# FUNDAMENTOS

## LOS ADULTOS POSEEN CONCEPCIONES PREVIAS

La existencia en los sujetos de concepciones previas ha sido reconocida y analizada por diferentes disciplinas de las ciencias sociales.

En el campo de la sociología, por ejemplo, se habla de Representaciones Sociales y de Teorías Implícitas. La primera plantea que estas son, precisamente, sociales, es decir, que son compartidas por grupos amplios de personas agrupadas según edad, extracción social, etnia, etc. La segunda, en cambio, alude a concepciones individuales.

También se habla de Saberes Previos (desde la pedagogía) o de Imaginarios (desde la psicología).

Las madres de Tumaco, por ejemplo, poseen concepciones sobre la crianza de los hijos heredadas de sus familias y sintonizadas con la cultura del litoral pacífico. Y estas son compartidas por todo el grupo social, son comunes. Con las madres de Santa Marta sucede lo mismo pero hay que tener en cuenta que las concepciones de la Costa Atlántica son diferentes a las de la Costa Pacífica.

---

Pero las diferentes teorías no solamente se diferencian por los aspectos sociales o individuales. También existen enfoques según estas sean solamente cognitivas (argumentaciones analíticas) o incluyentes de factores socio afectivos y prácticos. La categoría Creencia es un ejemplo<sup>2</sup>.

*Las creencias son conocimientos subjetivos, generados por cada individuo para explicarse y justificar las decisiones personales. No se fundamentan en la racionalidad, sino sobre los sentimientos, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo.*

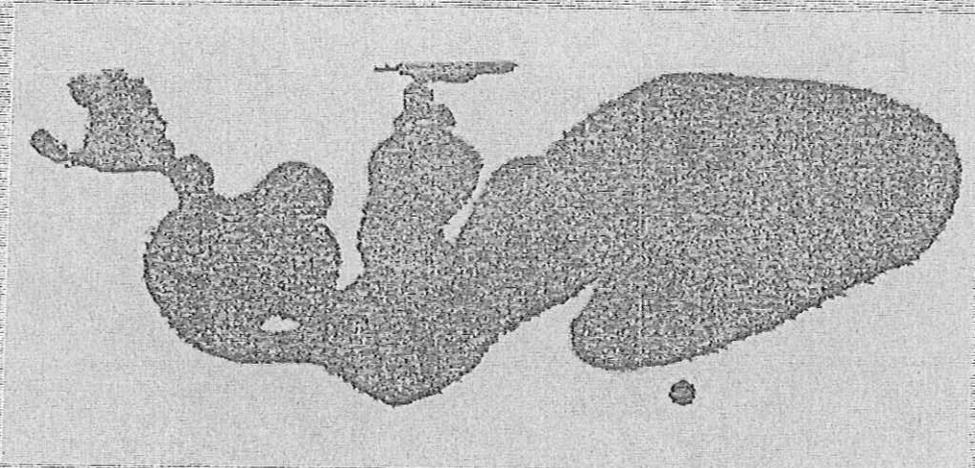
La valoración de los saberes previos también se encuentra en la tradición de la Educación Popular Latinoamericana y en las corrientes de la sociología de la vida cotidiana como la de Agnes Heller<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Marcelo A, El Pensamiento del profesor, Barcelona, Editorial CEAC

<sup>3</sup> Agnes Heller, Historia y vida cotidiana, Editorial Enlace/Grijalbo, 2009.

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.



Probablemente en la mancha se vieron imágenes muy diferentes: algunos vieron mariposas; otros, personas bailando, quizás también se vieron árboles y muchas más cosas.

¿Por qué razón son diferentes? 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, a los estudios que hemos hecho, a las experiencias que hemos tenido de niños; en fin, a lo que somos.

## EL APRENDIZAJE SE REALIZA A TRAVÉS DEL PROCESO ASIMILACIÓN – ACOMODACIÓN

De los planteamientos de epistemología genética Piagetiana se retoma el aprendizaje como un proceso de Asimilación-Acomodación entre aquello que los individuos saben y las nuevas informaciones que le llegan. El proceso de Asimilación-Acomodación es dinámico, es decir, puede ir cambiando permanentemente, precisamente como producto de la interacción con el mundo y las demás personas. Una madre que amamanta a su hijo hasta cierta edad, puede, modificar total o parcialmente su posición y además, continuar cambiándola con el tiempo. No se trata de que "ipso facto", cuando escuche a la nutricionista, por ejemplo, modifique su creencia. Es un proceso donde su "manera de hacer" se tensiona con una nueva información, lo que hace que pueda llegar a ser asumida sin estar exenta de atravesar por una acomodación parcial.

*En una remota región existía un viejo y experto pescador:*

*Por su experiencia sabía que los pescados más pequeños que existían en el lago donde pescaba, eran de 10 centímetros de largo, y por lo tanto, con dicho criterio se fabricaban las redes para pescar.*

*Un día llegó un joven de otra comarca y lo primero que hizo fue pedirle al anciano que le enseñara lo que sabía sobre la pesca, a lo que este accedió con gusto.*

*Pasadas unas semanas, todos los pescadores se aglomeraron alrededor del nuevo pescador; estaban sorprendidos por que había logrado pescar un pez de cinco centímetros de largo, lo que contradecía una larga tradición.*

*¿Cómo creen que fue posible pescar un pez más pequeño?*

*¿Qué relación podrían encontrar entre la historia de la red y los principios de aprendizaje?*

*El ejercicio nos aclaró que las características de la red determinaban la clase de pescado que es posible pescar.*

*De forma análoga, cuando nos referimos al aprendizaje, podríamos decir que la información pescada se encuentra en función de las "redes" que hemos construido en nuestra cabeza.*

*Nuestro proceso de aprendizaje es también similar al del pescador, puesto que al transcurrir la vida podemos ir modificando nuestras redes.*

## LOS ADULTOS RESIGNIFICAN LA INFORMACIÓN

Para la Teoría de Comunicación el sujeto es un permanente resignificador de información (Umberto Eco, Martín Barbero...), negando la tesis según la cual existen receptores pasivos.

La apropiación del mensaje del otro obviamente es posible (de otra manera nos estaríamos alineando con posturas de incomunicación), pero se encuentra mediada por los contextos culturales.

"Vaca" no significa lo mismo para un argentino que para un "hindú". Para el argentino es un delicioso pedazo de carne pero para el hindú, la vaca se encuentra asociado a lo divino (por eso no se pueden matar ni comer). Para una madre de Tumaco, el pescado no necesariamente tiene el mismo significado que para una "costeña" del interior de la Costa, cerca más bien del río que del mar. La distancia con el significado de una madre de Tumaco, es aún mayor con una madre habitante de la zona ganadera o del área Andina.

No podemos quedarnos en el texto. De otra manera sería imposible comprender un dicho como: "habla hasta por los codos" ó "meterse en camisa de once varas".

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

*PENSO 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.*

En el diálogo de Alicia con la Liebre, ciertamente ambos dicen las mismas palabras pero ubicadas en diferente lugar, con un sorprendente resultado: tienen significados muy diferentes.

## EN EL APRENDIZAJE HAY QUE TOMAR EN CUENTA LOS ELEMENTOS AFECTIVOS

Tratar de modificar las prácticas de una persona a partir exclusivamente de la argumentación resulta absolutamente insuficiente. Un padre de familia puede considerar adecuado infringir castigo físico a los hijos, porque él fue educado de esa manera y eso hizo que llegara a ser "un hombre de bien". Tratar de "convencerlo" de asumir otra actitud exclusivamente con análisis lógicos, haciendo abstracción de la carga emocional (respeto por padres y abuelos, rompimiento de la tradición...), probablemente resulte poco fructífero.

Gramsci nos plantea que no basta comprender un hecho científicamente para obrar de una manera diferente. La racionalidad tiene una enorme importancia pero está muy lejos de ser decisiva. Podemos ser vencidos en un duelo argumental y perseverar en nuestra posición.

Más recientemente dice Maturana<sup>4</sup>:

*"Pertenece a una cultura que ha devaluado las emociones. A todos en el hogar, en el colegio, se nos pedía siempre que controlásemos nuestras emociones y fuésemos racionales. La racionalidad es algo fundamental, no hay duda, pero las emociones son igualmente fundamentales".*

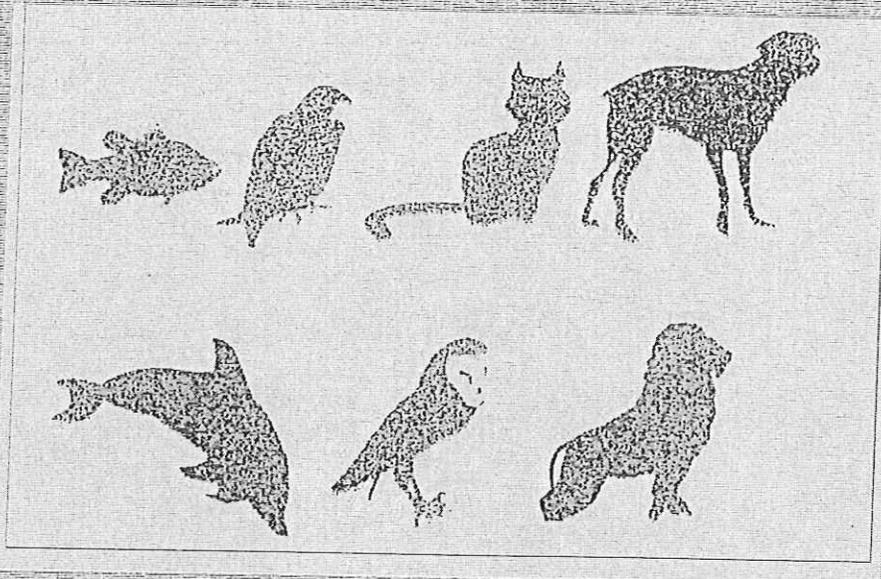
Desafortunadamente de las tres dimensiones que componen el ser humano – pensar, sentir y actuar-, solamente se consideran integrantes de la cultura, lo racional y lo conductual.

---

<sup>4</sup> Maturana, Humberto, El Sentido de lo humano, Santiago de Chile. Editorial Hachette, 3° edición, 1992.

Solicite a cada participante que seleccione, entre las siguientes siluetas de animales, aquella con la que se siente más identificado. Pídeles que expliquen luego cuáles son las razones de su selección.

¿Por qué las siluetas escogidas son diferentes?



Para empezar, habría que decir que no a todos nos gustan los mismos animales, cuestión que ya es relevante argumento que se encuentra ligado a lo afectivo: a unos nos atrae (nos identificamos) más con la nobleza (o fiereza) del león que con la sabiduría de la lechuza.

Las siluetas nos permiten evidenciar que poseemos una parte emocional que interviene en nuestra vida con enorme fuerza.

Tenemos que empezar a descubrir y valorar todo ese mundo tan minimizado (y ciertamente desconocido) por la cultura occidental, que es el campo de sentimientos y las emociones.

## DEBE TRABAJARSE EN LA “ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO”

La psicología Vigoskyana<sup>5</sup> plantea la Zona de Desarrollo Próximo la cual señala la imposibilidad de aprender por fuera de unas cercanías conceptuales mínimas, y el aprendizaje social, el cual explicita el papel fundamental que desempeñan los “otros”.

No es lo mismo una madre de familia de 20 años que tiene su secundaria terminada, que una madre de 35 que nunca terminó su primaria. No es lo mismo trabajar en un grupo homogéneo que con uno heterogéneo (abuela cuidadora, madre adolescente...). De ahí que las propuestas deben ser formuladas teniendo en cuenta las características de cada subpoblación.

<sup>5</sup> Newman, Griffin, Cote, Madrid, España, 1998..

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), se orienta en dos direcciones:

- Como necesidad de buscar caminos diferentes para puntos de partida diferentes
- Como necesidad de no plantearse objetivos que en un momento determinado sobrepasen los alcances de los individuos.

Seleccione dos sillas, asegurándose que estén en buen estado. Solicite la colaboración de un/a ayudante. Ponga las sillas juntas, una frente a la otra, y dígame al ayudante que se suba en una de ellas.

Pregunte si será posible que el ayudante pase de una silla a la otra, encontrándose estas juntas. A continuación, separe las sillas unos 20 centímetros y pregunte de nuevo. Solicite al ayudante que intente pasar a la otra silla.

Posteriormente, separe las sillas dos metros. Nuevamente interrogue sobre si esto es posible. Pídale al ayudante que salte a la otra silla (no puede bajarse y caminar). Anímelo a hacerlo con frases como: "concéntrese y verá que puede"; "debe tener confianza en sí mismo; no se rinda sin intentarlo", etc.

¿Qué relación puede existir entre el problema de las sillas y una propuesta pedagógica?

¿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 es lo que nos hemos trazado en una clase: ¿Qué podríamos decir?

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

¿Cuál sería la distancia adecuada?

Si deseamos que el aprendizaje sea viable, debemos tratar de ubicarnos próximos al educando. De otra forma estaremos poniendo metas inalcanzables que seguramente primero memorizará y después olvidará para siempre.

## LA APROPIACIÓN ES EL RESULTADO DE UNA NEGOCIACIÓN

El concepto de negociación de sentidos implica que lo aprendido no es la reproducción mecánica de lo enseñado sino el resultado de acuerdos generados entre educador y educandos, según horizontes de significación.

La negociación nos aleja de una perspectiva donde se trata de producir desequilibrios para que gradualmente el adulto se apropie del punto de vista del educador, puesto que aquí el educador y educando aprenden uno del otro. No existe un punto de vista inferior que debe ser extirpado para entronizar la verdad.

El concepto de negociación, un aporte del psicólogo Bruner<sup>6</sup>, no es "adecuación forzada" que se acepta debido a una determinada correlación de fuerzas, como algo que las circunstancias obligan, como si se estuviera en una mesa de concertación.

Solicitar a una madre que sustituye el piso de tierra de su habitación por cemento y/o baldosín, pasa por múltiples condicionamientos tanto materiales como culturales. Para muchas es suficiente con que el piso se encuentre limpio, para otras tiene un costo muy alto. De ahí que modificar una situación esté atravesado por la viabilidad. La solución no siempre es la óptima en términos abstractos; es aquella que es factible generar en condiciones concretas.

## **LAS CULTURAS SON CLARO-OSCURAS**

Tenemos la tendencia a aceptar o rechazar una cultura en su totalidad. Sin embargo, en todas ellas existen elementos tanto polémicos como valiosos.

Karol Kosic<sup>7</sup> se ha referido a esta característica con el nombre de claro-oscuro.

Al preguntarles a las madres del Chocó, ubicadas en las orillas de los ríos, a qué edad deben ir los niños a la escuela, ellas responden: "cuando sepan nadar", lo que resulta completamente pertinente porque que los niños deben transportarse en canoa hasta los centros educativos. Sin embargo, simultáneamente conviven con dichas madres, elementos de las pautas de crianza, por ejemplo, con los que no necesariamente estaríamos de acuerdo.

## **ENFOQUES**

### **EL DIÁLOGO: UN POCO DE HISTORIA**

La propuesta pedagógica del diálogo nos remite a Paulo Freire, educador brasilero que hace una crítica a la educación de su tiempo (década de los sesenta), caracterizándola como "educación bancaria", destinada a depositar conocimientos

<sup>6</sup> Bruner, J. Actos de significado. Más allá de la revolución cognoscitiva, Madrid. Alianza Editorial, 1998.

<sup>7</sup> Kosic Karol, Dialéctica de lo Concreto, Editorial Grijalbo, México, 2005.

en la cabeza de los educandos, a domesticar las conciencias y a condenar el quietismo y la pasividad.

Como condiciones para dialogar, Freire propone “una intensa fe en los hombres sin la cual la educación se transforma en la mejor de las hipótesis, en manipulación disfrazada de paternalismo”.

Freire propone un diálogo como hecho educativo intencional que debe partir de convicciones profundas del educador y estar acompañado de un proceso de investigación<sup>8</sup>.

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)<sup>9</sup> plantea que en la educación se dan procesos de transferencia, adquisición y reproducción de diferentes tipos de saber que son expresiones de una determinada cultura.

*Entre el saber culto y el popular se da una relación permanente de apropiación, expropiación y reapropiación. Este movimiento se presenta tanto del saber erudito hacia segmentos del saber popular, como del saber popular con segmentos del saber erudito. En este proceso hay intercambios, conflictos, alianzas y resistencias<sup>10</sup>.*

En las consideraciones que hace José Luis Coraggio (Argentina)<sup>11</sup>, plantea que para trabajar un tema hay que conocer desde dónde interpretan los otros los mensajes:

*“cada matriz cultural de conocimientos históricamente conformada provee un marco de interpretación del conjunto de datos sobre los fenómenos que lo constituyen”*

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. No se trata de vulgarizar o sustituir unos términos por otros, sino de

---

<sup>8</sup> Cendales, Lola; Mariño, Germán. Educación No forma y educación Popular. Editorial Fe y Alegría. Caracas, Septiembre 2001, pág. XX.

<sup>9</sup> Rodríguez Brandao, Carlos (1986). Educación Popular. Editorial Brasilense, Sao Paulo, Brasil, pág. 25 y ss.

<sup>10</sup> *Ibíd.*

<sup>11</sup> Coraggio, José Luis. Notas para una pedagogía popular en torno a la deuda. En Revista Aportes, N° 33: Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes. Editorial Dimensión Educativa, Bogotá, Colombia, 1990, págs. 23 y ss.

estructurar los mensajes en el código de quienes los reciben, teniendo en cuenta su situación concreta, su historia específica.

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<sup>12</sup>”.

Respecto al diálogo como perspectiva de trabajo con los adultos, existe un relativo consenso. Sin embargo, en la práctica, con frecuencia su implementación deja mucho que desear.

---

<sup>12</sup> Martinic, Sergio. Saber popular. En Revista APORTES, N° 33: Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes. Editorial Dimensión Educativa, Bogotá, Colombia, 1990. Págs. 53 y ss.

Transcripción de una entrevista realizada a un zapatero<sup>1</sup> 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.

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

*R. Hace más o menos unos 25 años*

*P. ¿Y cómo aprendió usted este 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 de ejército en ninguna parte me daban trabajo... quedé cojo.*

*P. ¿Cómo le ha ido en su actividad 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.*

*P. Me llamó mucho la atención que cuando vino una cliente a reclamar los zapatos, usted no le había hecho un recibo. 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 se 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 de 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. 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.*

## LOS DIÁLOGOS ANTIDIALÓGICOS: REDENSIÓN Y SOBRE VALORACIÓN

La Redención y la Sobrevaloración son dos extremos opuestos en los que se recae con facilidad.

La Redención consiste en asumir una postura altiva frente a los otros por creernos iluminados y poseedores de la verdad.

La Redención entra a negar al otro emprendiendo una especie de Cruzada Civilizatoria, depositándole conocimientos supuestamente mejores que redundarán inexorablemente en la salvación del educando.

En la Sobrevaloración, por el contrario, el educador al conocer el punto de vista del adulto entra a extasiarse con su contemplación. En esta mirada por primera vez se escucha a los que siempre han guardado silencio, "dándole la voz a los que nunca han tenido voz", pero resulta empobrecedora porque el educador aquí tiene que "guardar silencio", y en el Diálogo es necesario tener en cuenta los dos puntos de vista. La posición unilateral no puede generar cambios.

## EL DIÁLOGO INDUCTIVO: DE LA MAYÉUTICA A LA EXTIRPACIÓN CONSTRUCTIVISTA

Otra de las desviaciones clásicas que ilustran esta supuesta concepción de diálogo es el inductivismo, registrada inicialmente como la Mayéutica Socrática.

Sócrates, en una actitud didáctica más que entrar inicialmente a plantear sus tesis, partía de las opiniones de su interlocutor a la que gradualmente iba cuestionando hasta llegar a "convencerlo". *Maieutiké* (arte de las comadronas, arte de ayudar a procrear), consiste esencialmente en emplear el diálogo para llegar al conocimiento.<sup>13</sup>

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 de manera participativa la verdad que es, claro está, la que yo poseo.

En los procesos educativos actuales, tal manipulación, hecha de buena fe y la mayor de las veces inconsciente (le estoy abriendo los ojos, le estoy dando pautas de crianza superiores a las que posee...), es muy frecuente.

---

<sup>13</sup> Echegoyen Olleta Javier, Historia de la Filosofía. Volumen 1: Filosofía Griega. Editorial Edinumen.

Hasta un educador del cual tenemos tanto que aprender como Paulo Friere, en su primera época (durante su madurez él mismo la critica), realiza tal clase de diálogo<sup>14</sup>.

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

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

¿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 “versión sofisticada y actual” de perspectivas como la Inducción o la Mayéutica es el Constructivismo, el cual parte también de auscultar las pre teorías existentes en los sujetos para ir las desestabilizando gradualmente hasta llegar a que los alumnos posean una lectura científica.

Si se estuviera trabajando la pregunta ¿por qué vemos las estrellas únicamente durante la noche, los niños pueden responder cosas como: “porque no las dejan salir de día porque el sol las quema” a lo que el educador debe ir oponiendo o contra argumentos para refutarlas.

Para el enfoque Constructivista los saberes previos son indispensables para lograr que los alumnos aprendan lo que la escuela ha determinado de antemano. Esta posición es justificable en las ciencias naturales ya que 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), deben 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, dado lo enraizado de sus conceptos y además, es particularmente sensible en el ámbito lo social. ¿Cómo “cerrar” una discusión sobre por qué candidato a la presidencia hay que votar?

---

<sup>14</sup> Mariño Germán, Freire: Entre el Hito y el Mito, Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia, 1999.

## **LOS DIÁLOGOS INCONCLUSOS: RECUPERACIÓN Y YUXTAPOSICIÓN**

Con frecuencia cuando nos encontramos en una perspectiva de diálogo, iniciamos realizando una recuperación del punto de vista de nuestros interlocutores.

El problema es que no sabemos qué hacer con él, “guardándolo” en el cuaderno de las anécdotas. Pero lo anterior tiene una implicación. Después de escuchar, procedemos a sobreponer nuestro punto de vista.

El diálogo, entonces, queda iniciado sin entrar a operacionalizarse realmente.

Un ejemplo ilustrativo podría ser el caso de la diarrea. La creencia popular plantea que la causa de la diarrea es que el niño se descuaja y por eso lo llevan al sobandero.

La sobada posee varios componentes. Lo paran de cabeza y lo sacuden, le soban el estómago y lo fajan.

Lo que prima en este tratamiento es la concepción de la curación mediante una acción mecánica externa y visible, relacionada íntimamente con los efectos producidos por la enfermedad, que no deja de poseer elementos relativamente valiosos pues la fajada disminuye los movimientos peristálticos del estómago – desacelerando la digestión – y la sobada, de llegarse a realizar en sentido contrario a las agujas del reloj, surtiría un efecto semejante.

Una estrategia de yuxtaposición sería solicitar a la madre continuar con la fajada y la sobada, pero suministrando el tratamiento (droga, suero) científico.

También se presenta el caso de “dejar hablar” para después sobreponer nuestro conocimiento con la tesis de lo que los sectores populares solo poseen miradas micro y descriptivas y nosotros tenemos lecturas macro e interpretativas (explicativas).

## **DEL DIÁLOGO DE SABERES AL DIÁLOGO CULTURAL**

Durante mucho tiempo cuando se hablaba de Diálogo este se refería al Diálogo de Saberes.

Pero saber es una categoría “estrecha”, alude a conocimiento, a certeza.

En el Diálogo interviene no solo lo afectivo sino que este se encuentra enmarcado en un contexto particular y está atravesado por elementos de la cultura popular.

De ahí que más que Diálogo de Saberes sería más adecuado hablar de: Diálogo Cultural.

En alguna ocasión al evaluar una campaña de vacunación infantil, identificaron una serie de mamás que no habían vacunado a sus hijos.

Para motivarlas sumarse a la campaña, un equipo de especialistas (médico, nutricionista...) dio una charla explicativa. Además se procedió a visitarlas y preguntarles la razón de la no vacunación.

Variadas fueron las razones encontradas, muchas de ellas de orden operativo (falta de tiempo, no tengo con quién dejar la casa...). Sin embargo, existía una serie de madres que aducían un motivo diferente: "la vacuna puede matar a los niños", y lo hacían esgrimiendo la muerte de un niño del barrio producida unos días después de la última campaña de vacunación.

Se les explicó que el hecho que la muerte se hubiera producido inmediatamente después, no implicaba que la vacuna fuera la causa de ello.

De todos modos, este diálogo no condujo tampoco a un cambio de posición. ¿A qué se podría deber tal resultado?

La interacción se había generado exclusivamente sobre el saber científico. Se trataba de argumentar racionalmente dejando por fuera no sólo la lógica popular, para la cual establecer una relación de causalidad mediante "antes-después", resulta con frecuencia muy exitosa sino que además, no se pusieron en juego otros elementos existentes, tales como el miedo a lo que no se ve (microbios...), por ejemplo. Se hizo caso omiso que el diálogo no era con los saberes sino con toda una cultura.

## **METODOLOGÍA**

### **SOBRE FÓRMULAS Y RECETAS**

Dialogar es una propuesta pedagógica en la que todos parecemos estar de acuerdo. Sin embargo, cuando se examinan la realidad concreta muchas son las acepciones que posee tal palabra. Paradójicamente es frecuente que algunas de tales prácticas se encuentren realmente alejadas de su verdadero significado. Las transposiciones entre el deseo y la práctica se generan básicamente porque la novedad pedagógica implica a su vez, una nueva metodología de trabajo.

Concomitante con lo anterior, para variadas corrientes educativas concretar una propuesta es caer en el “dar la fórmula”, en suministrar la “receta”.

Se argumenta que el “cómo” es un arte que debe inventar cada educador y que el no permitir hacerlo es coartar su creatividad y libertad. Como si un cirujano se tuviera que inventar el proceso para realizar una cirugía o un ingeniero la manera de calcular un puente.

Las recetas son simplemente sabiduría acumulada que los especialistas en pedagogía brindan a los educadores. Obviamente lo hacen como una abuela plantea una receta culinaria: es un punto de referencia que debe ser contextualizado y cualificado. No se trata de repetirla y momificarla sino de renovarla según vayan enseñando las circunstancias vividas.

La receta planteada tiene diez (10) pasos, los cuales se explican a continuación.

### **PRIMER PASO: UBICAR Y DELIMITAR**

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

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

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

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

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

Educativa, a plantear que “al final de esta unidad, los alumnos estarán en capacidad de...”.

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

## **SEGUNDO PASO: MOTIVAR Y SENSIBILIZAR**

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

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

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

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

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

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

## **SEGUNDO PASO: RECUPERAR LO QUE SE PIENSA Y SE HACE**

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

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

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

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

Intentemos ilustrar lo anterior con el tema del embarazo adolescente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para recuperar el punto de vista de los participantes podríamos recurrir al relato. Al respecto podríamos decir que hay por lo menos dos modalidades de pensamiento y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia. Si bien son complementarias, son irreductibles entre sí (Analítico y la Narrativo)<sup>15</sup>.

*Esas dos maneras de conocer tienen ciertos principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección; los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. En uno, la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica. En el otro, no se establece la verdad sino la verosimilitud.*

*Una de las modalidades, la analítica, trata de cumplir el ideal de un sistema, formal de descripción y explicación. La otra, la modalidad narrativa, se ocupa de las intenciones y acciones humanas. Trata de situar la experiencia en un tiempo y espacio concreto.*

#### **CUARTO PASO: CONOCER MÁS**

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

---

<sup>15</sup> Bruner J, Realidad mental y mundos posibles, Editorial Medusa, Barcelona, 1998

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las anécdotas no deben entenderse como simples ilustraciones para aligerar o hacer más fácilmente digerible un texto. La anécdota es un instrumento metodológico para hacer comprensible alguna noción que se nos escapa<sup>16</sup>.

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

*Alejandro: Soy Alejandro Magno. ¿Qué puedo hacer por ti?*

*Diógenes: Apártate; me quitas la luz del sol.*

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

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

## **QUINTO PASO: CONVERSAR SOBRE LOS DIFERENTES PUNTOS DE VISTA**

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

---

<sup>16</sup> Max Van Manen, La anécdota como instrumento metodológico, Investigación educativa y experiencia vivida, Editorial Idea, Barcelona, 2003.

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

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

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

Veamos ahora un ejemplo de los resultados de una conversación.

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

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

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

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

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

### **SEXTO PASO: SISTEMATIZAR**

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

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

Tentativamente podría quedar un cuadro como el siguiente:

TEMA

<b>ESTRATEGIA</b>	<b>JUSTIFICACIÓN</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
PREMIAR		
CASTIGAR		
POSTERGAR		
COLABORAR		
OMITIR		

### **SÉPTIMO PASO: SOCIALIZAR LOS APRENDIZAJES**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **OCTAVO PASO: EXPRESAR COMPROMISOS**

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

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

El compromiso debe ser individual y voluntario.

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

Veamos un caso.

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

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

- a) ¿Se dispone de recursos (dinero) para comprarlo?
- b) ¿Gustaría? ¿Se sabe preparar? ¿Podría llegar a incorporarse a la dieta alimenticia?
- c) ¿Es posible de conseguir? (distancias, por ejemplo)
- d) ¿Se puede almacenar? (existencia de nevera)

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

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

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

## **NOVENO PASO: HACER SEGUIMIENTO**

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

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

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

Veamos un caso.

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

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

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

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

¿Qué hacer entonces?

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

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

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

## **DÉCIMO PASO: REALIMENTAR LOS EQUIPOS DE TRABAJO**

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

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

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